



HAL
open science

Compétences non académiques des élèves et jugement professoral : quels effets sur l'orientation des élèves en fin de troisième ?

Dominique Moreno

► To cite this version:

Dominique Moreno. Compétences non académiques des élèves et jugement professoral : quels effets sur l'orientation des élèves en fin de troisième ?. Education. Université Bourgogne Franche-Comté, 2023. Français. NNT : . tel-04193573

HAL Id: tel-04193573

<https://shs.hal.science/tel-04193573v1>

Submitted on 1 Sep 2023

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.

THESE DE DOCTORAT
UNIVERSITE DE BOURGOGNE FRANCHE-COMTE

Préparée à l'IREDU (Institut de Recherche sur l'Éducation : Sociologie et Économie de l'Éducation)

École doctorale n°594

École doctorale SEPT (Sociétés, Espace, Pratiques, Temps)

Doctorat de Sciences de l'Éducation (CNU 70)

Par

Monsieur MORENO Dominique

**Compétences non académiques des élèves et jugement professoral :
quels effets sur l'orientation des élèves en fin de troisième ?**

Sous la Direction de Madame Sophie Morlaix.

Thèse présentée et soutenue à Dijon

Composition du Jury :

Barthes, Angela	Professeure à l'Université Aix-Marseille	Rapporteure
André, Géraldine	Professeure à l'Université catholique de Louvain	Rapporteure
Demeuse, Marc	Professeur à l'Université de Mons	Examinateur
Erard, Carine	Maîtresse de conférence HDR Université de Bourgogne Franche-Comté	Examinatrice
Morlaix, Sophie	Professeure à l'Université de Bourgogne Franche-Comté	Directrice de thèse



Titre : Compétences non académiques des élèves et jugement professoral : quels effets sur l'orientation des élèves en fin de troisième ?

Mots clés : Compétences non académiques, jugement professoral, orientation, collège.

Résumé : Ce travail prend appui sur tout un corpus de travaux portant sur les compétences non académiques (Duru-Bellat, 2015; Fanchini, 2016; Giret, 2015; Giret & Morlaix, 2016; Morlaix, 2015) et sur le jugement professoral (Dechamboux, 2013; Dépret & Filisetti, 2001; Glevarec, 2019; Lafortune & Allal, 2008; Merle, 1996; Mottier Lopez & Allal, 2010) d'une part, puis sur l'orientation des élèves d'autres part (Duru-Bellat & Mingat, 1988; Duru-Bellat & Perretier, 2007; André, 2012). Trois grands axes de CNA, relevés dans la littérature scientifique, apparaissent incontournables. Il s'agit des compétences : I) Relationnelles (Camus, 2011, 2012; Persais, 2004); II) Émotionnelles (Gendron, 2006, 2007, 2010; Gibb, 2014); III) Vocationnelles (Bréhaut & Demeuse, 2016; Canzittu & Demeuse, 2017; Demeuse et al., 2010). Le but de ce travail est de décrire les effets des compétences non académiques (CNA) sur l'orientation.

Ces CNA, développées par les collégiens en classe de troisième, sont abordées du point de vue du jugement professoral (évaluation) et, dans le même temps, au regard de la perception que se fait l'élève de son identité scolaire (autoévaluation). Fondé sur un échantillon de 1286 élèves, 55 professeurs principaux, répartis dans deux académies, nous avons mis à jour (1) l'impact des caractéristiques de l'élève, tant objectives que subjectives sur le jugement professoral. (2) l'impact des caractéristiques de l'élève sur ses CNA. De là (3) les effets du jugement professoral sur les CNA. Enfin, (4) les effets des CNA de l'élève sur la proposition d'orientation (PP) et sur le choix d'orientation (élève).



Title : Non-academic skills of students and teacher judgment : what effects on the orientation of students at the end of third year ?

Keywords : Non-academic skills, faculty judgment, orientation, college.

Abstract : This work is based on *corpus* of work on non-academic skills (Duru-Bellat, 2015; Fanchini, 2016; Giret, 2015; Giret & Morlaix, 2016; Morlaix, 2015) and on teacher judgment (Dechamboux, 2013; Dépret & Filisetti, 2001; Glevarec, 2019; Lafortune & Allal, 2008; Merle, 1996; Mottier Lopez & Allal, 2010) on the one hand, then on student guidance on the other (Duru-Bellat & Mingat, 1988; Duru-Bellat & Perretier, 2007; André, 2012). Three main axes of CNA, identified in the scientific literature, appear to be essential. These are the skills: I) Relational (Camus, 2011, 2012; Persais, 2004); II) Emotional (Gendron, 2006, 2007, 2010; Gibb, 2014); III) Vocational (Bréhaut & Demeuse, 2016; Canzittu & Demeuse, 2017; Demeuse et al., 2010).

The aim of this work is to describe the effects of non-academic skills (CNA) on orientation. These CNAs, developed by middle school students in third grade, are approached from the point of view of teacher judgment (evaluation) and, at the same time, about the perception that the student has of his school identity (self-evaluation). Based on a sample of 1286 students, 55 head teachers, distributed in two academies, we updated (1) the impact of student characteristics, both objective and subjective, on teacher judgment. (2) the impact of student characteristics on their ANCs. Hence (3) the effects of professorial judgment on CNAs. Finally, (4) the effects of the student's ANC on the orientation proposal (PP) and on the choice of orientation (student).

À mes petits-enfants ...

Saccu biotu ùn pò stà rittu. (Un sac vide ne peut tenir debout).
(Proverbe Corse).

« [...] je voudrais aussi qu'on fût soigneux de lui choisir un conducteur [*un maître*] qui eût plutôt la tête bien faite que bien pleine, et qu'on y requît [*exigeât*] [...] On ne cesse de crier à nos oreilles, comme qui verserait dans un entonnoir, et notre charge [*tâche*] ce n'est que redire ce qu'on nous a dit. Je voudrais qu'il corrigéât cette partie [...] lui faisant goûter les choses, les choisir et discerner d'elle-même ; quelquefois lui ouvrant chemin, quelquefois le lui laissant ouvrir. [...] je veux qu'il écoute son disciple parler à son tour. [...] Il est bon qu'il le fasse trotter devant lui pour juger de son train [*allure*] [...] Qu'il ne lui demande pas seulement compte des mots de sa leçon, mais du sens et de la substance, et qu'il juge du profit qu'il aura fait, non par le témoignage de sa mémoire, mais de sa vie. Que ce qu'il viendra d'apprendre, il le lui fasse mettre en cent visages et accommoder à autant de divers sujets, pour voir s'il l'a encore [*déjà*] bien pris et bien fait sien [...]. Qu'on lui propose cette diversité de jugements : il choisira s'il peut, sinon il en demeurera en doute. Et qu'il oublie hardiment, s'il veut, d'où il les tient, mais qu'il se les sache approprier. [...] Les abeilles pillotent [*butinent*] deçà delà les fleurs, mais elles en font après le miel, qui est tout leur ; ce n'est plus thym ni marjolaine : ainsi les pièces empruntées d'autrui, il les transformera et confondra [*mêlera*], pour en faire un ouvrage tout sien, à savoir son jugement. »

(M. De Montaigne, 1580, *Essais*, Bordeaux).

Remerciements

Pour certains la thèse annonce l'aboutissement d'une carrière scolaire et le début d'un parcours professionnel. Pour d'autres, moins nombreux, il s'agit de l'inverse. J'appartiens à cette dernière catégorie. À l'heure de boucler ce long travail de recherche, de réflexion, de tergiversations, d'hésitations, de peurs et de longs moments de solitude devant la page blanche, il est temps pour moi de penser, non sans émotion, à remercier les personnes qui m'ont accompagné.

Mes premiers remerciements vont à ma directrice, madame Sophie Morlaix, qui a accepté (avec beaucoup de courage) d'encadrer ce travail de recherche. Je lui suis reconnaissant d'avoir su me guider intellectuellement vers ce que sont les CNA et, dans le même temps, d'avoir usé à mon encontre de ces mêmes compétences : gentillesse, écoute, bienveillance, (...). Le recours à de telles compétences n'a évidemment pas exclu l'exigence et la rigueur scientifique. Merci, chère Sophie, de m'avoir encouragé dans les moments les plus délicats, de m'avoir laissé cheminer seul parfois et d'avoir cru en moi jusqu'au bout.

Je tiens à exprimer, à l'instant du point final, toute ma reconnaissance et mes chaleureux remerciements à mesdames Angela Barthes et Géraldine André pour l'intérêt porté à ce travail de thèse en acceptant d'en être les rapporteuses. Je souhaite également témoigner mes plus vifs remerciements à madame Carine Erard et monsieur Marc Demeuse pour avoir accepté de participer au jury. Mesdames, monsieur, merci pour le temps que vous avez consacré à la lecture de cette thèse.

Qui dit recherche et collecte de données en sciences de l'éducation, dit obligatoirement présence sur le terrain. Ce travail d'investigation n'aurait pu voir le jour sans l'accord et la confiance de monsieur le Recteur Bernard Beignier (Aix-Marseille) et madame la Rectrice Frédérique Alexandre-Bailly (Dijon). Je remercie également tous les chefs d'établissements¹ et leurs équipes pour l'accueil qui m'a été chaque fois réservé, et leur disponibilité.

Je souhaite remercier également toutes les personnes rencontrées tant à l'IREDU qu'à la MSH de l'université de Bourgogne (quel que soit leur poste ou statut). Je pense à cet instant à Bertille Theurel, Amélie Duguet, Marion Tavant, Marie Mbomé et Inoussa Kora-Chabi, pour leur aide précieuse. Un merci plus particulier à Denis Tavant, compagnon de route devenu mon ami qui, par nos multiples échanges, m'a souvent permis de mesurer, réviser, ajuster mes arguments scientifiques. Ce travail a pu également voir le jour grâce à l'aide de « petites mains », un grand et chaleureux merci à : Méloée, Stéphanie, Thomas, Enora, Mélissa, Gabriella et Ghjulia-Clara. Merci à mes amis (Florent, Muriel et Hélène) sans qui, en mon

¹ L'anonymat engagé dans ce travail de recherche ne m'autorise pas à les citer individuellement. J'espère toutefois qu'ils sauront se reconnaître et entendre toute ma gratitude.

absence, notre club de sport n'aurait pu survivre, accueillir les pratiquants et, surtout, traverser cette difficile période de pandémie.

Je ne peux terminer ces remerciements sans exprimer toute ma tendresse et mon affection à ma famille : mon épouse (Véronique) pour ses multiples relectures et son soutien sans faille, mes enfants (Emma, Dominique, Gabriella et Ghjulia-Clara) et mes petits-enfants (Dominique, Alésiu et Arya), sans qui l'aventure n'aurait pu être possible. Merci pour leur compréhension, leur aide et la vie qu'ils m'offrent au quotidien.

Un travail de thèse, nombreux sont ceux qui pourront en témoigner, demeure tout à la fois une longue et courte, belle et horrible aventure, et elle l'est d'autant plus quand il s'agit de mener de front vie professionnelle, vie familiale et retour à la vie étudiante. Le *temps* de thèse devient l'axe de révolution de votre vie. Longue, car avec le *temps* votre sujet de recherche finit par vous donner des nausées et des migraines, mais courte, car vous n'avez plus ni vacances, ni *temps* de repos en dehors de ce qui est consacré à votre vie de famille et votre vie professionnelle, car tout le *temps* et l'énergie restants filent dans la thèse. Belle pour toutes ces rencontres et ces échanges qu'elle offre, horrible pour ce stress, ce vide et cette peur face à la page blanche. À l'heure de boucler mon travail, j'avoue ne rien regretter et encore moins ce point final. Cet engagement en sciences de l'éducation a commencé par un questionnement professionnel qui, comme disait Jacques Derrida, ne fait qu'ouvrir la question qui précède la question.

Je n'ai donc pas trouvé de réponse évidente et synthétique sur les questions liées à l'évaluation des compétences et à l'orientation, mais davantage compris comment poser les questions et entendre que les réponses ne peuvent être que momentanées tant qu'elles ne négligent pas celui pour lequel tout est mis en place : l'Être en devenir. Certes notre système éducatif, même s'il offre de nombreux avantages, souffre de problèmes que tout humaniste ne peut tolérer, à commencer par les inégalités sociales et de genre. Et c'est justement ici que, à défaut d'une réponse générale et synthétique, ma thèse propose des recommandations ciblées pour, telle l'action du colibri, faire évoluer notre système éducatif auquel je tiens vers un « mieux ». Ainsi, mes pensées et remerciements sont également adressés à : tous ces camarades, galériens du fond de la classe, peu, voire pas intéressants pour le système méritocratique scolaire ; ces nombreux enseignants qui se battent chaque jour pour tendre une main, offrir un sourire, à défaut d'un 20 sur 20 ; à tous ces chefs d'établissements qui tentent de faire de leur lieu éducatif un écrin de tolérance et de bienveillance. Toutes ces relations établies et entretenues, ces émotions vécues, ont conforté mon sentiment vocationnel, et renforcé la passion qui me lie depuis trente-quatre ans à l'Éducation Nationale. Puisse alors ce travail de thèse servir modestement et honorablement notre système éducatif.

Table des matières.

Remerciements	I
Table des matières	IV

APPROCHE THEORIQUE.

Introduction générale	1
------------------------------	----------

PREMIERE PARTIE : DU NECESSAIRE CROISEMENT DES DISCIPLINES.

Chapitre 1 : Sciences de l'éducation : philosophie et sociologie des objets	12
1.1. « DES MOTS ET DES CHOSES »	12
1.1.1 L'éducation	13
1.1.2 L'école	16
1.1.3 L'orientation	19
Chapitre 2 : Sciences de l'éducation : philosophie et sociologie des sujets	24
2.1. Au centre du système, les sujets	24
2.1.1. L'enseignant	24
2.1.2. L'élève	27
Chapitre 3 : Autres clarifications terminologiques nécessaires	30
3.1. Nécessité de clarification	30
3.1.1. L'individuation	31
3.1.1.1. L'individuation comme processus de construction de l'individu	32
3.1.1.2. L'individualisation versus l'individuation	32
3.1.1.3. Les définitions	34
3.1.2. Les sphères de socialisation	39
3.2. Le socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture	42
3.2.1. UNE BREVE HISTOIRE...DU SOCLE	43
3.2.1.1. <i>Ex nihilo nihil fit...</i>	43
3.2.1.2. Avant 1960	43
3.2.1.3. Après 1960.	44
3.2.1.4. Des outils pour valoriser le socle : Parcours Éducatifs et EPI.	45
3.2.2. Connaissance – Culture.	48

Table des matières.

3.2.2.1. Institutionnalisation/situation.	49
3.2.2.2. Verticalité/horizontalité.	50
3.2.2.3. Le et Les savoirs.	51
3.2.2.4. Transmettre des connaissances ?	53
3.2.2.5. Et la culture ?	54
3.3. <i>Competentia</i> .	56
3.3.1 L'idée du concept de compétence.	56
3.3.2. Le concept de compétence.	57
Conclusion intermédiaire.	59

DEUXIEME PARTIE : DE LA COMPREHENSION DES CONCEPTS DANS CE TRAVAIL.

Introduction	62
Chapitre 4 : Des CA au CNA.	64
4.1. Retour sur les CA (Compétences Académiques).	64
4.1.1. Provenance du concept.	64
4.1.2. La compétence : sensibilité à l'approche théorique.	65
4.1.2.1. Approche théorique « innéiste ».	65
4.1.2.2. Approche théorique « béhavioriste ».	66
4.1.2.3. Approche théorique « constructiviste ».	66
4.1.3. La compétence : du concept à l'objet mesuré.	67
4.1.4. Les définitions envisagées de la compétence.	71
4.2. Vers les CNA.	76
4.2.1. Situer les CNA.	78
4.2.2. Les CNA : comment les qualifier ?	79
4.2.2.1. Le difficile « baptême ».	79
4.2.2.2. Compétences sociales.	80
4.2.2.3. Compétences transversales.	81
4.2.2.4. <i>Skills ; Soft-skills ; Life-skills</i> .	83
4.2.2.5. Alors, pourquoi CNA ?	84
Chapitre 5 : Les CNA à l'aune ...	88
5.1. ... d'un héritage.	88
5.2. ... de l'évaluation des élèves.	89
5.2.1. Le lieu, l'évaluateur et l'évalué.	90
5.3. ... du référentiel (S4C).	92

Table des matières.

Chapitre 6 : Les caractéristiques des élèves.	98
6.1. Les caractéristiques objectives de l'élève (genre, CSP et cellule familiale).	99
6.1.1. Le genre.	99
6.1.2. La CSP (Catégorie socioprofessionnelle).	100
6.1.3. La cellule familiale.	102
6.2. Les caractéristiques subjectives de l'élève : un filtre identitaire nécessaire.	103
6.2.1. Représentations et ... formes identitaires.	104
6.2.2. ... formes identitaires.	105
6.2.3. Les interactions.	106
Chapitre 7 : Le jugement professoral.	108
7.1. Jugement professoral : l'appartenance au groupe.	109
7.1.1. Une définition.	109
7.1.2. Le métier d'enseignant.	110
7.1.3. Cohérence, transparence et appartenance au groupe.	110
7.1.4. Le rôle du professeur principal.	111
7.2. Construction du jugement professoral.	114
7.2.1. Quoi, pourquoi et comment juger ?	114
7.3. Jugement professoral et orientation.	116
7.3.1. Le « bricolage » du professeur principal face à l'orientation.	117
7.3.2. L'intérêt de la notion de « projet ».	118
7.3.2. Jugement professoral et conseil de classe.	120
7.4. Formes et processus du jugement professoral.	122
7.4. Conclusion.	127
Chapitre 8 : L'orientation scolaire des élèves de troisième.	130
Introduction.	130
8.1. Rappels.	134
8.1.1. En bref.	134
8.1.2. Aujourd'hui.	136
8.2. Différents procédés et projets.	137
8.2.1. Des procédés d'évaluation à l'orientation.	137
8.2.2. Les théories de Super à Ginzberg, en passant par Holland.	137
8.2.3. L'après Super.	141
8.2.4. La maturité vocationnelle et les représentations de soi.	144
8.2.4.1. La maturité vocationnelle.	144
8.2.4.2. Les représentations de soi (connaissance de soi).	145
8.2.4.3. SEP et connaissance de soi : les clés de l'orientation scolaire.	145
8.2.4.4. Les différents acteurs de l'orientation.	148

Table des matières.

8.2.4.5. L'orientation : une étape difficile à négocier.	149
8.2.4.6. La procédure d'orientation.	150
8.3. L'orientation : chronique d'une reproduction annoncée.	156
8.3.1. Orientation et genre des élèves.	157
8.3.2. Orientation et origine sociale des élèves.	158
8.3.3. Orientation et jugement professoral : choix versus propositions.	159
8.3.3.1. Le choix.	159
8.3.3.2. La proposition.	159
8.3.4. Orientation et CNA	160
Conclusion de la partie II	161

TROISIEME PARTIE : ELEMENTS DE PROBLEMATISATION, POSITIONNEMENT THEORIQUE ET MODELES D'ANALYSE.

Introduction.	164
Chapitre 9 : Problématique et hypothèses.	165
9.1. Problématisation du sujet de recherche.	165
9.1.1. Pour rappel.	165
9.1.2. Problématique.	168
9.2. Hypothèses générales.	172
Chapitre 10 : Positionnement théorique et modèles d'analyse.	175
10.1. Introduction.	175
10.2. Positionnement théorique.	176
10.2.1. Position épistémologique.	176
10.2.2. Des appuis théoriques : interactionnisme et socio-constructivisme.	178
10.2.2.1. L'interactionnisme-subjectiviste (de type wébérien)	178
10.2.2.2. Le socioconstructivisme.	179
10.3. Modèle d'analyse.	181
10.3.1. Paradigme des processus-médiateurs et paradigme de l'écologie.	181
10.3.1.1. Paradigme des processus médiateurs.	182
10.3.1.2. Paradigme de l'écologie.	183
10.3.1.3. En résumé.	184
Conclusion générale de la partie théorique.	189

APPROCHE EMPIRIQUE.

QUATRIEME PARTIE : CHOIX DES OUTILS DE RECUEIL DES DONNEES ET PREMIERS RESULTATS D'ORDRE GENERAUX.

Chapitre 11 : Construction des outils.	193
Introduction	193
11.1. Les questionnaires.	194
11.1.1. Élèves.	195
11.1.2. Enseignants.	196
11.2. Des entretiens.	199
Chapitre 12 : Approche des CNA retenues.	201
12.1. Pour commencer	201
12.1.1. Adaptation du test QIP de Larcebeau (1974).	204
12.1.2. L'échelle de Likert.	204
12.1. Le groupe GR1 : Compétences Relationnelles et émotionnelles (CRE).	205
12.1.1. Les CNA relationnelles.	205
12.1.1.1. Coopération/Collaboration (Coop/Coll).	206
12.1.1.2. Altruisme.	207
12.1.2. Les CNA émotionnelles.	208
12.1.2.1. Le capital émotionnel.	210
12.1.2.2. Empathie.	210
12.1.2.2. Estime de soi.	211
12.2. Le groupe GR2 : Compétences sociales (CS).	212
12.2.1. Responsabilité sociale d'investissement.	212
12.2.2. Responsabilité sociale de communication.	213
12.3. Le groupe GR3 : Compétences vocationnelles (CV).	213
12.3.1. Appétence scolaire.	214
12.3.2. Projection ou maturité vocationnelle.	214
Conclusion : Les CRESV.	216
Chapitre 13 : Regard sur les participants.	219
13.1. Le terrain et les collègues.	219
13.1.1. Brève présentation des deux régions.	221
13.1.1. Les EPLE (Établissements Locaux Publics d'Enseignement).	223

Table des matières.

13.2. Les participants.	226
13.2.1. Les chefs d'EPLE.	227
13.2.2. Les élèves des classes de troisième.	229
13.2.2.1. Les classes.	229
13.2.2.2. Les élèves.	230
13.2.3. Les enseignants - PP.	233
 Conclusion de la partie IV	 236

*CINQUIEME PARTIE : DES RESULTATS : DES EFFETS DES
CARACTERISTIQUES PERSONNELLES DE L'ELEVE ET DU JUGEMENT
PROFESSORAL SUR LES CNA DE L'ELEVE, AUX EFFETS DES CNA SUR LES
CHOIX ET PROPOSITIONS D'ORIENTATION EN CLASSE DE TROISIEME.*

Introduction.	239
Chapitre 14 : caractéristiques objectives de l'élève : quels effets sur le jugement professoral.	241
14.1. L'élève « perçu » par le jugement professoral.	241
14.1.1. Perception de l'enseignant entre genre de l'élève et...	241
14.1.1.1. ... ses performances scolaires.	242
14.1.1.2. ... son comportement scolaire.	242
14.1.1.3. ... son investissement scolaire.	243
14.1.2. Perception de l'enseignant entre l'âge de l'élève et....	244
14.1.2.1. ... ses performances scolaires.	245
14.1.2.2. ... son comportement scolaire.	245
14.1.2.3. ... son investissement scolaire.	245
14.1.3. Perception de l'enseignant au regard de la CSP de l'élève et....	246
14.1.3.1. ... ses performances scolaires.	247
14.1.3.2. ... son comportement scolaire.	249
14.1.3.3. ... son investissement scolaire.	250
14.1.4. Perception de l'enseignant au regard du retard scolaire et ...	252
14.1.4.1. ... ses performances scolaires.	252
14.1.4.2. ... et son comportement scolaire.	253
14.1.4.3. ... son investissement scolaire.	253
14.1.5. Perception de l'enseignant au regard de la fratrie et ...	254
14.1.6. Perception de l'enseignant au regard de la cellule familiale et ...	255
14.1.6.1. ... ses performances scolaires.	255

Table des matières.

14.1.6.2. ... son comportement scolaire.	256
14.1.6.3. ... son investissement scolaire.	257
14.2. Résumé du chapitre 14.	258
Chapitre 15 : Effets des caractéristiques de l'élève sur ses CNA.	260
Introduction.	260
15.1. Une autoévaluation de l'estime de soi scolaire.	262
15.2. L'élève : autoévaluation des CNA.	263
15.3. Les caractéristiques objectives de l'élève.	266
15.3.1. Effets du genre, de l'âge, de la position dans la fratrie et du retard scolaire, sur les CNA.	268
15.3.1. Effets de la CSP du père, de la CSP de la mère, de la composition familiale et de la nationalité des parents sur les CNA.	271
15.4. Les caractéristiques subjectives de l'élève.	275
15.4.1. La perception, par l'élève, de sa performance scolaire a-t-elle un impact sur ses CNA ?	276
15.4.2. Qu'en est-il, dans un premier temps, des effets de sa perception sur son comportement scolaire, sur ses CNA ?	278
15.4.3. Dans un second temps, des effets de sa perception sur son investissement scolaire sur ses CNA ?	279
Chapitre 16 : Effets du jugement professoral sur les CNA de l'élève.	281
Introduction.	281
16.1. Une évaluation en contexte : les effets de l'EPLÉ et du chef, sur le jugement professoral.	282
16.1.1. Effets des caractéristiques de contexte sur le jugement professoral.	283
16.1.2. Effets du genre du chef d'EPLÉ sur le jugement professoral.	286
16.2. Caractéristiques personnelles du PP et évaluation des CNA de l'élève.	289
16.3. Lien entre le jugement professoral et l'autoévaluation des élèves sur leurs CNA.	292
16.3.1. Interprétations des corrélations entre jugement professoral et autoévaluation des CNA de l'élève.	293
16.4. Conclusion.	295
Chapitre 17 : Choix et proposition d'orientation : quels sont les effets des CNA de l'élève.	298
Introduction.	298
17.1. La proposition d'orientation au prisme des différentes variables objet/sujet.	299
17.1.1. L'élaboration de la proposition.	299
17.1.2. Poids des différentes variables sur la proposition d'orientation.	300
17.1.2.1. Proposition d'orientation et caractéristiques de contexte.	301
17.1.2.2. Proposition d'orientation et caractéristiques du PP.	301
17.1.2.3. Proposition d'orientation et caractéristiques de l'élève.	302

Table des matières.

17.1.3. Effet des CNA sur la proposition d'orientation...	304
17.1.3.1. ... au prisme de la perception du PP (jugement professoral).	305
17.1.3.2. ... au prisme de la perception de l'élève (autoévaluation).	306
17.2. Le choix d'orientation au prisme des différentes variables objet/sujet.	310
17.2.1. L'élaboration du choix d'orientation.	310
17.2.2. Poids des différentes variables sur le choix d'orientation.	311
17.2.2.1. Choix d'orientation et effets de contexte.	312
17.2.2.2. Choix d'orientation et caractéristiques du PP.	313
17.2.2.3. Choix D'orientation et caractéristiques de l'élève.	313
17.2.3. Effet des CNA sur le choix d'orientation...	318
17.2.3.1. La prise de décision d'une orientation, au prisme de la perception Des CNA par l'autoévaluation (élève).	318
17.2.3.2. La prise de décision d'une orientation, au prisme de la perception des CNA de l'élève par le PP (jugement professoral/évaluation).	319
17.2.3.3. Choix d'orientation « oui », au prisme de la perception des CNA de l'élève par le PP (jugement professoral/évaluation).	322
17.2.3.4. Choix d'orientation « non », au prisme de la perception des CNA de l'élève par le PP (jugement professoral/évaluation).	324

SIXIEME PARTIE : DISCUSSION DES RESULTATS ET CONCLUSION.

Chapitre 18 : Discussion et conclusion.	327
Introduction.	327
18.1. Discussion des résultats.	328
18.1.1. Rappel de la problématique.	328
18.1.1.1. Discussion des résultats au regard des hypothèses H1, H2 et H3.	329
18.1.1.2. Discussion des résultats au regard des hypothèses H4.	336
18.1.1.3. Discussion des résultats au regard des hypothèses H5 _a et H5 _b .	338
18.2. Conclusion finale.	343
Bibliographie.	347
Annexes.	384
Index	401

INTRODUCTION GENERALE.

Aussi loin que nous puissions remonter dans le temps, l'école a toujours eu une visée socialisatrice. Que cette visée fasse partie des attendus de la société ou du pédagogue, songeons à l'École du Palais de Charlemagne, qui enseigne aux élèves la nécessaire maîtrise (pour l'époque) de la Vulgate, pensons à l'Émile de Rousseau, où notre élève modèle apprend tout autant de ses savoir-être et savoir-faire que des contenus livresques, ou, encore aujourd'hui, l'attitude que doit adopter l'élève face au Covid19 ou dans le cas d'alerte confinement/intrusion², on voit bien que l'école éduque et transmet une foule de « capacités à » comprendre le monde. Nous retrouvons cette volonté socialisatrice et de construction d'une multitude de capacités, à travers les différents parcours³ proposés au collège. Mais cette volonté socialisatrice (d'éducation au sens large) ne peut aboutir sereinement si, dans le même temps, les inégalités de traitement des individus, les différences de valorisation des parcours, le manque de moyens pour une « vraie » formation professionnelle, ne sont pas abordés sans tabous au cœur même de notre école.

Dans un rapport sur l'orientation scolaire et professionnelle (juin 2019⁴) Pascal Charvet⁵ souligne que « c'est dans l'orientation que se lisent avec le plus de brutalité les inégalités sociales et de genre dont souffre notre système scolaire. » (p.5). Si ces temps d'orientation apparaissent comme des révélateurs de l'inefficacité de notre système éducatif, il est alors important de se demander pourquoi et sur quoi le travail des professionnels, pris comme un ensemble coordonné, faillit dans la mission qui est la sienne. Peut-être est-il important de ne plus voir l'école comme une simple « gare de triage » où, ceux dotés des « bons codes » et où les « mieux prédisposés à » réussissent ? Peut-être serait-il temps que le regard que porte notre institution sur sa mission change, afin qu'il transforme individuellement les mentalités et, de la sorte, permette à tout un chacun une réussite sociale.

² Il s'agit du PPMS (Plan particulier de mise en sûreté). Différents schémas sont envisagés avec, pour chacun d'eux, une réponse « protection/confinement », comme le précise le texte du B.O. n° 15 (avril 2017) au chapitre 1.1 : « *En effet, selon qu'il s'agit d'un risque majeur (inondation, tempête, accident technologique, par exemple) ou bien de la menace directe ou indirecte d'un attentat terroriste ou d'une attaque armée, les mesures de prévention et de protection sont différentes.* ».

³ Nous reviendrons sur les parcours éducatifs ultérieurement.

⁴ Charvet P., Lugnier M. & Lacroix D. (2019), *Refonder l'orientation, un enjeu État-régions*. Rapport MENJ

⁵ Inspecteur général honoraire. Ancien directeur général de l'ONISEP.

Introduction générale.

L'homme est un animal social et nous savons bien que le poids de ce regard social détermine l'estime que place tout Être dans son parcours de vie. Là réside certainement toute la difficulté dévolue à l'institution scolaire : comment réconcilier individu et collectif ? Nous retrouvons ce difficile équilibre entre la procédure institutionnelle d'individualisation (parcours du point de vue de l'institution scolaire) et le processus d'individuation (parcours du point de vue de l'élève)⁶. S'il est vrai que l'école doit transmettre des connaissances, des compétences et une culture dont les éléments semblent de plus en plus disparates et où « les contenus sont des produits d'enjeux sociaux » (Harlé, 2016), l'essentiel ne serait-il pas alors un simple regard sur les parcours voulus et possibles pour chacun, en lieu et place d'une aberrante hiérarchisation des voies et des fins professionnelles ? Cette question nous conduit à son conséquent : l'école, doit-elle transmettre un type particulier de savoirs, déterminés, valorisés en amont et listés par un référentiel ? Et si oui, quel serait le contenu de ce référentiel ? Si nous prenons en compte ce qui précède, la réponse à cette dernière question semble impossible tant le potentiel de chacun est grand et disparate.

C'est peut-être toute la mesure de cette difficulté qui fait dire à Marie Duru-Bellat (2015) que, si la notion de compétences non académiques (CNA)⁷ a toujours fait partie des vocations socialisatrices (même inavouées), donc de l'école, c'est que la diversité de ces compétences occupe une place toute légitime dans un référentiel normé. La norme s'installe pour et par l'institution, ce que Musgrove (1968) traduit par « les matières sont des communautés sociales entre lesquelles existent des rapports de compétition et de coopération, qui définissent et défendent leurs frontières, exigent fidélité de la part de leurs membres et leur confèrent un sentiment d'identité. » (cité par Harlé, 2016). D'un côté, l'institution définit et protège les disciplines et les enseignants, de l'autre, en adoptant et véhiculant ladite norme, les enseignants défendent l'institution, « car l'institution scolaire est investie par des groupes internes à l'État ou agissant en interaction avec lui dans une optique stratégique » (Duru-Bellat et al., 2018a). Toutefois, si la norme vient réellement à s'imposer, pouvons-nous alors parler de liberté pédagogique et d'individuation, c'est-à-dire de transmission et d'acquisition au regard de la personnalité de chacun ? On entend ici toute la difficulté d'élaboration d'un référentiel académique de connaissances, de compétences et de culture, excluant, par définition, tout ce qui ne relève pas de « l'académique ». Alors, reste à comprendre ce que masque l'intitulé « académique » et (son opposé naturel) « compétences non académiques ».

⁶ « **Il y a d'une part le parcours du point de vue de l'établissement, celui qui fait l'objet d'une programmation intégrée à l'organisation pédagogique du collège ou du lycée. Il s'agit du chemin que l'on souhaite que les élèves empruntent. Il y a d'autre part le parcours du point de vue de l'élève, celui qu'il vit effectivement de façon personnelle et qu'il s'approprie progressivement.** » <https://eduscol.education.fr/676/les-parcours-educatifs-l-ecole-au-college-et-au-lycee#summary-item-0>

⁷ Nous utiliserons parfois, tout au long de cette thèse, l'abréviation CNA pour compétences non académiques.

Introduction générale.

Pour ce faire et comme nous y invite Michel Foucault à travers *L'histoire de la sexualité* (1975)⁸, c'est par la discussion sur l'historicité de l'éducation et une bonne compréhension de ses termes (ici limitées à certains, comme : éducation, école, enseignant, élève, savoir/compétence) que nous pouvons appréhender les différentes volontés éducatives. Toutes ne se construisent pas sur les mêmes attendus et ces derniers dépendent de la forme discursive dans lesquelles la pensée de l'époque est plongée. Les savoirs eux-mêmes dépendent fortement de la période qui les édifie. Pour Young (1971) « l'éducation est une sélection et une organisation des connaissances légitimes, à un moment donné, qui reposent sur des choix conscients et inconscients. » (cité par Harlé, 2016). Ce qui signifie clairement qu'en termes d'éducation, de pédagogie, de didactique, rien n'est stable et figé dans le temps. L'introduction de tel ou tel savoir dépend de différents facteurs et Isabelle Harlé (2016) propose d'en retenir au moins quatre : la durée (c'est-à-dire l'idée d'un temps de formation de la discipline) ; des réseaux d'individus dotés de plus ou moins de pouvoir ; des contextes ; la gestion des personnels (qui favorise l'identité professionnelle) ; la formalisation (c'est-à-dire, la mise en place de besoins éducatifs, d'une norme, par le biais de circulaires).

Ainsi, si des parallèles s'établissent entre les différentes périodes historiques de l'école, transmettre des savoirs, connaissances et préparer le jeune à entrer dans le monde, il n'en reste pas moins vrai qu'une différence de taille oppose la pensée d'une école « du dressage », à celle d'une école « *de l'ordre* », ou encore à celle « *des sciences humaines* » (Foucault, 1966, p. 15). Mais, quelles que soient les périodes étudiées, on ne peut négliger l'ensemble des conditions d'existence d'un individu pris dans un contexte, des relations avec les objets et des relations intra et inter sujets (Duru-Bellat et al., 2018b; Duru-Bellat & Mingat, 1988). Ces contextes et relations étant multiples, éduquer, former quelqu'un, ce n'est pas faire table rase de l'éducation qu'on lui donne ailleurs, dans une autre sphère socialisatrice (Durkheim, 1922). Toutes ces sphères éducatives, la famille, l'école et bien d'autres (Duru-Bellat et al., 2018c; Leroy, 2009) permettent chez l'individu le développement de compétences particulières et, une fois assimilées de façon consciente ou non consciente, ses compétences seront utilisées quelle que soit la sphère socialisatrice.

L'école d'aujourd'hui (son institution) a dépassé le cadre *stricto sensu* de l'instruction et de l'éducation. Par le développement de compétences dites « clés » (Coulet, 2016a), l'école participe à la formation « tout au long de la vie », comme le prévoit le Code de l'Éducation : « La formation professionnelle tout au long de la vie constitue une obligation nationale. » (Art. L611-1). Mais, comme nous venons de le dire ci-dessus, l'école n'est pas seule dans cette mission de formation. De façon inégale toutes les sphères de socialisation participent conjointement au développement de l'individu, même si des tensions et des luttes les animent (André, 2012; Duru-Bellat et al., 2018c). À l'école, officiellement, ce développement passe

⁸ Voir également *Surveiller et punir*, Foucault M. (1966).

Introduction générale.

par l'acquisition de connaissances, de compétences et d'une culture commune⁹. L'institution permet, en référence au S4C, à l'élève de développer des compétences dites « académiques » (CA). Mais ces compétences, comme nous le verrons plus loin, implique l'existence de compétences « non académiques » (CNA) (Duru-Bellat, 2015). Par la mise en confrontation au triptyque que propose le S4C, connaissances, compétences et culture, l'individu génère des attitudes et les comportements qui leur sont associés (Cestac & Meyer, 2010; Leroy, 2009).

Ainsi, ce travail de thèse vise d'une part, à éclairer le concept de compétences non académiques et d'autre part, comprendre l'étendue de l'influence de ces CNA (Duru-Bellat, 2015; Giret & Morlaix, 2016b), par le filtre du jugement professoral (Merle, 1996; Mottier Lopez & Allal, 2008) et/ou les caractéristiques personnelles de l'élève¹⁰ (Bressoux, 2012; Cardinet, 1989), sur l'orientation des collégiens en fin de troisième (André, 2012; Chartier et al., 2018; Duru-Bellat & Perretier, 2007; Reuchlin, 1978). Vouloir observer ces compétences non académiques suggère de porter une attention particulière sur la façon dont l'individu se perçoit et, dans le même temps, est perçu. Voilà pourquoi nous consacrons une bonne partie de notre travail à la question de la perception intra et interindividuelle.

Plusieurs remarques s'imposent ici. Tout d'abord, notre travail ne peut évacuer d'un revers de main le débat terminologique qui oppose CNA à *soft skills*, compétences transversales ou compétences sociales (Coulet, 2016b; Fanchini, 2016b; Giret & Morlaix, 2016b; J. Tardif & Dubois, 2013). Seconde remarque, nous savons bien qu'un principe de circularité régit la relation élève/professeur (Boudon, 1995; Gonthier, 2004; Quentel, 2007). Toutefois, même si nous évoquons ce principe, notre travail se limite à la prise en compte des effets des caractéristiques des élèves sur le jugement professoral. Enfin, notre travail est circonscrit à la période du choix émis par l'élève, et de la proposition d'orientation élaborée par le professeur principal (PP), c'est-à-dire que notre travail ne prend pas en compte la décision finale d'orientation prononcée par le Conseil de classe au troisième trimestre.

Il est également important de préciser que notre travail s'articule autour de divers champs disciplinaires présents dans les sciences de l'éducation. De la philosophie à la sociologie, en passant par la psychologie, il ne s'agit en aucun cas d'une expertise d'un des domaines cités, mais davantage d'un éclairage par circularité qui, pour nous, représente l'essence même des sciences de l'éducation. À l'instar d'une construction, c'est par le choix de fondations solides (l'appui dans les différents champs disciplinaires) que nous pouvons

⁹ Voir le Socle Commun et son évolution entre 2005 et 2020. Pour la suite de ce travail, nous le nommerons S4C. Le « S » pour Socle et les 4C faisant référence à Commun, Connaissances, Compétences et Culture.

¹⁰ Plus loin, nous poserons la différence entre les différentes caractéristiques de l'élève : objectives (âge, sexe, etc, ...) et subjectives (motivation, choix, etc, ...).

Introduction générale.

bâtir les dalles supérieures de notre édifice (connaissance des objets, des sujets, des termes en présence, puis des CNA), pour arriver à fixer une charpente solide (compréhension de l'orientation). S'il s'agit d'un édifice supplémentaire dans le paysage des sciences de l'éducation, nous souhaitons avant tout que celui-ci héberge des réponses nouvelles quant aux questions posées au niveau du premier palier d'orientation scolaire que demeure la classe de troisième. Et, pour nous, ici aussi, ce questionnement se fait au regard des CNA développées par l'élève et perçues par lui-même et par son professeur principal.

Notre thèse se divise en deux grandes parties : 1) théorique ; 2) empirique, composées chacune de trois parties. La première d'entre-elles « du nécessaire croisement des disciplines », propose un éclairage philosophique et sociologique des termes au cœur de ce travail. Notre premier chapitre aborde les termes dits « objets ». L'un de ces premiers mots abordés est « éducation » qui, pour Emile Durkheim (1895), représente « un phénomène social fondamental » (Boudon et al., 2018). Alors que le tournant des années 1950 va voir arriver une massification scolaire (Navarro, 2012), l'inadaptation d'une certaine population à une école qui reste ancrée dans le XIXe siècle, va interroger les sociologues spécialistes de l'éducation (Boudon et al., 2018). Le second mot abordé est « école ». Pour G. Friedmann, d'après Mialaret, l'éducation aujourd'hui ne se limite plus à un face à face enseignant/enseigné. « L'éducation d'un sujet n'est plus uniquement celle qu'il reçoit au sein de l'institution scolaire [l'école], mais aussi au sein de cette « école parallèle ». » (Mialaret, 2016). Ce propos nourrit notre choix terminologique de « Compétences Non Académiques ». Enfin, « l'orientation » terminera, pour ce chapitre, notre éclairage desdits objets. Notre travail s'attache à analyser uniquement l'orientation scolaire.

Comme le souligne Bartolo Campos (1972), au sein de l'institution, un lien indéniable s'établit entre choix et rendement scolaire. Peut-on alors réellement parler de choix ? Alors que les résultats scolaires subissent fortement les impacts de variables diverses comme le genre et le milieu social de l'élève, il reste que ce sont ces derniers qui vont contraindre l'élève à telle ou telle orientation (Duru-Bellat & Mingat, 1988; Duru-Bellat & Perretier, 2007). Dans un article du *Figaro Société*, datant de 2013¹¹, Caroline Beyer reprend les propos de Georges Fotinos¹² afin de dénoncer que « près de 60 000 familles subissent une décision d'orientation » et que, sans surprise, « cette orientation subie concerne avant tout la voie professionnelle ». Le chercheur estime qu'en termes d'orientation, « notre système fonctionne comme une gare de triage ». C'est également le point de vue d'Ugo Palheta (Bentouhami & Lenormand, 2013), au cœur d'un système de tri scolaire, l'orientation ne peut être qu'une gare de triage.

¹¹ <https://www.lefigaro.fr/actualite-france/2013/04/09/01016-20130409ARTFIG00304-l-orientation-subie-oppose-parents-et-professeurs.php>

¹² Ancien Inspecteur IA-IPR et d'inspection générale « établissement et vie scolaire », chercheur et membre fondateur de l'Observatoire des Rythmes et du Temps de l'Enfant et du Jeune (ORTEJ).

Introduction générale.

Le second chapitre décline ce que nous nommons, en opposition aux « objets », les « sujets » : l'élève et l'enseignant. Si pour certains, Bourdieu et Passeron (1970), l'école diffuse en son sein les inégalités déjà présentes dans la société, pour d'autres les individus présents sont avant tout des acteurs et, « les faits d'ensemble constatés résultent de l'agrégation de multiples décisions individuelles au sein de l'espace social défini par l'école (Boudon, 1973 ; Cherkaoui, 1982). » (Boudon et al., 2018, p. 147). De notre point de vue, sans verser dans le relativisme, les deux concepts théoriques peuvent se compléter et étayer la recherche. Si nous ne pouvons nier le poids de certains biais versant enseignants, tel l'effet Pygmalion (Blanchard, 2008; Good et al., 2018), nous pouvons prendre en compte, dans la relation des élèves et leurs familles vis-à-vis de l'école, le poids de la rationalité (Boudon, 2011). Ainsi, afin de mieux appréhender les « sujets » en présence dans cette recherche, il nous semble nécessaire de bien cerner qui sont ces individus aux multiples « personnes »¹³ (Ricoeur, 1988; Zirotti, 2012).

Le chapitre 3 propose, à son tour, d'éclaircir certains concepts présents dans ce travail, tel celui d'individuation (Descombes, 2003; Monceau, 2009). La distinction entre les deux termes, individualisation *versus* individuation, introduit l'idée de « personne consciente » et différente d'une autre (Neves, 2011). Le CNESCO (2017) rappelle qu'« Aucun élève n'apprend de la même manière et au même rythme, ... »¹⁴, mais la différenciation pédagogique qu'impose le M.E.N.¹⁵, par la mise en place de procédure d'individualisation, anéantit toute volonté d'individuation (NDL¹⁶). Autre point, très important dans le cadre de ce travail, il s'agit du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (S4C). Afin de saisir ce que recouvre le Socle, il est impossible de ne pas traiter tant de la dimension du Socle et de son évolution entre 2005 et 2016, que le sens des mots eux-mêmes. Par l'apport de ces mots, le curriculum formel laisse davantage de place au curriculum réel et « le curriculum est alors observé comme le produit d'une permanente réélaboration où se conjuguent et se bousculent des confrontations d'intérêts, des conflits de valeurs et de

¹³ En référence au terme *persona* développé dans la philosophie de P. Ricoeur.

¹⁴ <https://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>

¹⁵ « *Le maître de la classe met en œuvre l'aide personnalisée et en assure la coordination lorsqu'il ne la conduit pas entièrement lui-même. Il s'appuie pour cela sur l'ensemble des moyens disponibles. Le premier de ces moyens est la différenciation pédagogique dans la classe pendant les 24 heures d'enseignement dues à tous les élèves.* » (Circulaire N°2008-082 du 5-6-2008)

¹⁶ NDL : Il est vrai qu'aujourd'hui, en qualité d'enseignant, il m'est possible de constater une inflation des PAI, PPS et autres aides personnalisées. Mais ces aides restent souvent un document administratif, sans réelle possibilité de mise en action. Les raisons apparaissent clairement dès qu'on se penche sur l'organisation du temps scolaire, du temps de classe, de l'heure de cours, de la pression (ressentie ou réelle) que font peser les programmes, telle une épée de Damoclès, sur la tête des enseignants, etc, ... Nous n'irons pas plus loin sur ce constat, car une grande majorité des enseignants (toutes disciplines confondues, mais davantage celles dont l'horaire hebdomadaire est de l'ordre de 50 minutes) assure ne pouvoir suivre à la lettre ces injonctions administratives.

Introduction générale.

pouvoir, des mobilisations de compétences et de ressources. » (Develay, 2015). C'est justement sur un de ces concepts, celui de *Competentia*, essentiel à la compréhension de notre travail, que se conclut ce chapitre.

Pour reprendre l'allégorie précédente de la Maison, notre travail développe un certain nombre de concepts que l'on identifie aux murs porteurs de notre édifice. Il nous apparaît, ici aussi, important de détailler et comprendre ce que ces vocables dissimulent comme sens. C'est tout le travail de cette deuxième partie. Le chapitre 4 démarre par un retour sur le concept de « compétence académique », où nous distinguons les différentes approches de la compétence : approche innéiste (Reynaud, 2013, 2016), approche béhavioriste (Boutin, 2000) et les approches constructiviste et socioconstructiviste (Alex Kozulin, Boris Gindis, Vladimir S. Ageyev, 2016; Boutin, 2000; Brossard, 2017; Vygotski, 1934). Puis, nous justifions notre choix d'appellation « CNA ». Alors que l'objet paraît opaque (Pierre Merle (dir.), 1993; Zanten & Rayou, 2017), nous essaierons de comprendre ce qui est réellement mesuré quand les enseignants s'emparent du concept de compétence. De là, au regard de la littérature existante, nous listons un ensemble de définitions qui apportent du sens à ce travail en sciences de l'éducation. Ce qui nous conduit logiquement au concept de CNA et le « pourquoi » de sa difficile qualification, où l'on trouve, tour à tour, le nom de compétences transversales (Coulet, 2016b; Rey, 1996; J. Tardif & Dubois, 2013), de soft skills (Bouret et al., 2014), mais aussi de compétences sociales (Fanchini, 2016c, 2016b; Giret & Morlaix, 2016b).

Le chapitre 5 propose d'examiner le concept de CNA à l'aune, dans un premier temps, d'un héritage issu du monde du travail (Bailly & Léné, 2015) où la bonne exécution des tâches de travail, effectuées par les ouvriers, dépend du niveau de compétence de ces derniers. Ce qui n'est pas sans poser de réels problèmes au moment de l'évaluation des élèves et il nous semble important de toujours tenir compte du « triptyque » que forment le lieu, l'évaluateur et l'évalué. Ainsi, nous pouvons examiner toute la difficulté que rencontre un enseignant dans l'évaluation d'un élève si son jugement professoral ne vient pas s'appuyer sur d'autres éléments que le seul référentiel (S4C).

Une fois le concept de CNA éclairé par ce qu'offre la recherche sur le sujet, nous détaillons les trois autres concepts présents dans cette thèse. Au chapitre 6, nous détaillons le concept de « caractéristiques de l'élève ». L'approche de ce concept se fait par la mise en évidence de deux dimensions : 1) les caractéristiques objectives de l'élève ; 2) les caractéristiques subjectives de l'élève. La nécessité d'approcher ce concept se justifie par le fait que, si toutes les caractéristiques de l'élève ont un impact sur les CNA, les caractéristiques

Introduction générale.

subjectives¹⁷, elles, proposent une temporalité plus fluctuante que les caractéristiques objectives de l'élève, du fait de la circularité qu'elles entretiennent avec le jugement professoral. Ce jugement professoral est l'objet du chapitre 7, qui nous offre un cheminement depuis la définition communément acceptée pour ce jugement professoral (Lafortune & Allal, 2008). Il nous permet également de comprendre la notion d'appartenance au groupe, de cerner le poids du jugement professoral au moment de l'orientation, ainsi que l'observation des différentes formes et différents processus de jugement professoral. Cette partie se termine par un regard sur le concept d'orientation. Partant d'une explication du concept d'orientation, du rappel historique au phénomène de reproduction qu'il engendre.

Les Chapitres 7 et 8 nous permettent d'explicitier ce que nous entendons, ici, par jugement professoral et ce qu'il induit au moment de la période d'orientation, ainsi que la procédure d'orientation, impliquant les mécanismes du choix (élève) et de la proposition (PP). Ce chapitre 8 démarre par un rappel historique sur l'orientation scolaire, ainsi qu'un aperçu des grandes théories. Au chapitre 9, nous exposons notre problématique et les hypothèses générales avancées pour ce travail de recherche. Puis, le chapitre 10 nous permet de développer notre positionnement théorique, l'appui paradigmatique et les modèles d'analyse développés pour ce travail. Enfin, au chapitre 11 nous présentons les outils de collecte de données, mis en place pour ce travail de thèse. Le chapitre 12 propose d'examiner les CNA retenues pour cette recherche et, au chapitre 13, nous présentons notre échantillon.

Les chapitres qui suivent nous permettent de détailler nos différents résultats, des liens établis entre les caractéristiques des sujets, du jugement professoral au regard des CNA et des liens qu'entretiennent les CNA avec le choix et/ou la proposition d'orientation. Notre thèse se termine par le chapitre 18, ouvrant une discussion au regard des résultats obtenus, ainsi qu'une conclusion prenant en compte le caractère d'individuation, nécessaire à la construction du projet d'orientation de l'élève.

¹⁷ Nous entendons par subjectif, « ce qui est propre à tout sujet conçu comme un esprit, comme un soi » (T. Mautner, 1996 ; cité par Guichard, 2004, p.27).

Approche théorique.

**APPROCHE
THEORIQUE**

**PREMIERE PARTIE : DU NECESSAIRE CROISEMENT
DES DISCIPLINES.**

Parler de sciences de l'éducation, certainement par ce que suggère le « s » final, impose d'approcher des objets par un ensemble de champs disciplinaires. On ne peut résumer les sciences de l'éducation à un seul d'entre eux, tout comme ils ne peuvent se résumer par les raccourcis que sont : éducation, enseignement ou encore pédagogie. L'éducation se réfère davantage à l'action menée d'un sujet/objet sur un sujet (Develay, 2015), alors que « pour Durkheim (1911), la pédagogie est la théorie pratique de l'éducation » (Mialaret, 2017, p. 7). Mialaret rajoute qu'il s'agit d'une « science de l'éducation des enfants ».

Pour Durkheim il y a bien UNE science de l'éducation, où l'objectif est de connaître et comprendre l'éducation (Durkheim, 1922). Ainsi cette science de l'éducation, aussi loin que l'on puisse remonter, à Rousseau, Comenius ou encore Platon, est souvent associée à la pédagogie, même si cette dernière ne représente pas la totalité de l'aspect scientifique de la discipline. La pédagogie véhicule, par son activité, les valeurs morales de l'homme éduqué en société. Cette proposition se retrouve par la mise en parallèle des propos de Kant, dans *Réflexions sur l'éducation* (1803) « l'homme ne peut devenir homme que par l'éducation » et l'analyse durkheimienne qui inscrit ce devenir d'homme par l'action sociale, « L'homme, en effet, n'est un homme que parce qu'il vit en société. » (Durkheim, 1922, p.55).

Ce point d'analyse nous permet de mettre en évidence ce « s » à « sciences » de l'éducation où deux disciplines s'imposent de fait : la philosophie et la sociologie. Mais elles ne sont pas les seules. Beaucoup d'autres disciplines concourent à la compréhension de cette science de l'éducation. La nature et la présence des sujets, comme des objets, poussent à cette interdisciplinarité. Citons ici : la psychologie, l'économie, etc. Il s'agit, pour reprendre la formule de Rayou et Van Zanten (2017) d' « un champ disciplinaire, à la croisée de champs disciplinaires et professionnels » (p.780). Ce qui justifie que nous parlions : « de recherche en éducation » et « des sciences de l'éducation » (Mialaret, 2016).

Voilà pourquoi, si notre travail de thèse fait référence à de nombreux sociologues, psychologues, économistes et autres acteurs des champs disciplinaires des sciences de l'éducation, nous souhaitons introduire notre travail de recherche en éducation par un cadrage philosophique et sociologique des termes en présence. Il s'agit bien d'une thèse en sciences de l'éducation et notre volonté, par cette ouverture, est d'en montrer toute la richesse.

Chapitre 1 : Sciences de l'éducation : philosophie et sociologie des objets.

1.1. « DES MOTS ET DES CHOSES »¹⁸.

Nous nous retrouvons face à une première difficulté : comment, à travers la longue histoire de l'éducation, choisir la référence et la définition la plus juste d'un terme, d'autant que cette définition dépend souvent de l'approche choisie. En sciences de l'éducation le croisement des disciplines est conséquent. Toutefois, notre introduction nous permet de clôturer ici notre hésitation. Effectivement, nous rappelons l'intérêt dans notre travail de faire appel à la philosophie et la sociologie (ou encore la psychologie). De plus, nous avons insisté sur notre souhait d'éclairer, tant que faire se peut, au sens premier chaque terme employé. Ainsi nous essaierons, par le regard de philosophes, de retrouver le sens premier donné à un terme et non de tenter d'en comprendre son évolution et comment, de nos jours, celui-ci s'est fixé linguistiquement. Puis, par l'apport de certains sociologues, comment ces termes sont abordés dans la recherche en éducation. Nous verrons plus loin, quand il s'agira de l'étude des CNA, tout l'intérêt de ce choix.

Aucun mot ne peut revêtir une évidence première. Le mot « éducation » aujourd'hui véhicule toute une histoire, aux multiples facettes tant politique, sociologique, philosophique, que pédagogique. De là, la distorsion de sens est bien présente et il en va de même pour les mots « école » et « enseignant ». Toutefois, au-delà d'une définition, le sens premier du terme nous ramène souvent au lien que nous souhaitons symboliquement établir. Meuret nous indique, par exemple, que « l'objectif de l'école démocratique ... est qu'aucun travailleur ne soit esclave au sens de Platon ... » (Meuret, 2018, p.19). Ce qui signifie que l'école doit libérer l'individu, le conduire à penser pour lui et trouver sa voie. Or, l'école semble moins vouloir donner les clés des chaînes que formater un « *homo oeconomicus* » (Pareto, 1906). Toutefois, n'est-ce pas parce qu'il y a « formatage de l'individu » que l'enseignant s'empare

¹⁸ Ce titre fait référence à l'ouvrage de M. Foucault (1966), *Les mots et les choses*, Ed. Gallimard. L'auteur y débat de ce que véhiculent les mots entre *utopie* et *hétérotopie*.

des CNA, afin de créer des distinctions évaluatives interindividuelles à l'intérieur de son jugement professoral ?

1.1.1 L'éducation.

Dans son introduction à *L'histoire de l'éducation*, Jean Vial (1996) évite toute tentative de définition. Pour l'auteur, il est impératif que les philosophes et, de façon plus générale, les érudits du monde de l'éducation, participent à la définition des valeurs contenues dans l'enseignement. Son introduction pose de façon modeste deux constats (et non des moindres), « ...il n'est pas d'activité professionnelle, sociale, politique, morale, qui ne relève à quelque degré de l'action éducatrice. » et « L'école nourrit la civilisation avant qu'elle n'en procède. » (p.3). Ces constats sont ceux de toujours et pourtant, plus l'école parle du monde, plus elle se ferme au monde. Pourtant Denis Meuret rappelle « même à l'école, c'est du monde que l'élève apprend via le maître. » (Meuret, 2018, p.15).

Ainsi, plusieurs obstacles se dressent quant à l'élaboration d'une définition. Primo, parce que l'éducation relève d'un continuum à travers l'histoire des sociétés, comme d'une société en particulier. Pour Kant, l'Idée d'une éducation est ce que nous nous transmettons de génération en génération, « Il est possible que l'éducation devienne toujours meilleure et chaque génération, à son tour, fasse un pas de plus vers le perfectionnement de l'humanité. » (Philonenko, 2004, p.100). Ainsi, « Chaque génération, instruite des connaissances des précédentes, est toujours plus à même d'établir une éducation qui développe d'une manière finale et proportionnée toutes les dispositions naturelles de l'homme et qui ainsi conduise l'espèce humaine toute entière à sa destination. » (Ibid. p.103). Comme nous le verrons, le mot « connaissances », repris par le S4C, n'est pas anodin car il ne limite plus l'éducation aux seuls savoirs savants.

Secundo, dans une même société, l'apport et la diversité de différents courants de pensée, voire de penseurs qui ont marqué l'histoire, empêche cette possible définition. Voilà pourquoi « On sait qu'une définition est toujours quelque peu arbitraire, et c'est pourquoi il est indispensable de l'argumenter. » (Reboul, 1989, p.16). Enfin, tertio, le problème d'une définition rencontre la tension entre injonctions politiques, administratives et pensée philosophique, ainsi que les querelles pédagogiques, qui nourrissent la volonté d'imposer un modèle unique. Comme le souligne Hannah Arendt (1972), « ...on prétend éduquer alors qu'en fait on ne veut que contraindre sans employer la force. » (Arendt, 2007 [1972], p.12). Alors que dire pour une définition de l'éducation ? Nous rejoignons le propos d'Olivier

Reboul pour qui, il y a un risque à vouloir « ... réduire abusivement ce sens et de mutiler l'éducation. » (1989, p.16). Afin d'éclairer le sens du mot, nous prenons le parti non d'une définition, mais de mettre en avant la parole de certains philosophes et sociologues qui nous semblent importants, dès qu'on aborde le champ de l'éducation. Ce qui nous permettra d'avancer par notre argumentation que, si le projet éducatif peut être UN, l'éducation, elle, ne sera jamais UNE (Nordmann, 2016) et vouloir la définir reviendrait à l'amputer de tout ce dont elle est capable comme, par exemple, l'émergence officielle des CNA.

Par éducation, on peut entendre : élever, enseigner et former (Reboul, 1989). Et nous devons bien comprendre qu'éduquer n'est pas l'apanage de l'école. Plusieurs sphères (comme nous le verrons avec l'analyse des sphères socialisatrices de Leroy, 2009) participent à l'éducation de l'individu. Élever renvoie à un sens strict, où « l'éducation est spontanée » (Reboul, 1989, p.17). Le fait d'enseigner désigne une intention et former est l'action de préparer un être à des « fonctions sociales » (*Ibid.* p.18). Ainsi, « l'éducation, c'est d'apprendre à être homme. » (*Ibid.* p.20). C'est l'idée de Kant pour qui, l'éduqué est un homme en devenir. Toutefois, Kant pose le problème de l'éducation de celui qui a éduqué et de quand peut-on considérer l'éducation terminée ? Notons, qu'en France, la scolarité obligatoire s'étend jusqu'à l'âge de seize ans¹⁹. C'est également l'âge où Émile passe à l'âge de raison et des passions (Rousseau, 1762). Un âge qui, si on accepte que le psychologique et le physiologique sont en interaction, semble être le point de tout changement chez l'individu. Pour Henri Marion (1883, dans son *Introduction aux sciences de l'éducation*) les fins en éducation ont une supériorité sur les moyens employés. Ce que Blais, Gauchet et Ottavi traduisent par le fait que « la finalité de l'éducation est d'éveiller en l'enfant « la liberté d'homme » et d'en faire un sujet moral. » (2013, p.91). Cette liberté ne peut avoir lieu qu'en libérant tout le potentiel de l'individu et non en l'enfermant (uniquement) dans un contenu prescrit académiquement. En d'autres termes, accepter que l'enfant ait recours à d'autres compétences que celles transmises par l'école, fait partie des finalités éducatives.

Martineau et Buysse (2016) relèvent trois « lois » psychologiques dans l'étude de l'éducation rousseauiste. La première est liée aux périodes développementales de l'enfance avec, pour conséquence, la règle de respect que doit suivre le Maître à ce développement. Seconde loi, la répétition, l'exercice, assoit la fonction d'habileté et prépare ainsi les suivantes. Cette loi a pour corollaire que, si l'éducateur écoute le développement de l'élève, qu'il en suit la nature, alors il ne doit pas l'écraser de raisonnements et/ou contenus livresques, sans qu'il y ait au préalable une découverte personnelle. Il y a ici une volonté éducative

¹⁹ Toutefois, la loi, « Pour l'école de la confiance » de juillet 2019, impose une obligation de formation jusqu'à 18 ans, afin d'éviter toute sortie du système sans diplôme.

augustinienne. La troisième loi s'attache à la démarche de l'enfant vers ce qui lui est naturel (la curiosité est dans la nature de l'enfant). Au regard de cela, l'enseignant doit stimuler l'apprentissage. Cette loi est davantage thomiste²⁰. A cet ensemble de lois, plusieurs conclusions dont, nous retiendrons, celle qui nous semble la plus importante : « ...l'enfant doit être actif et responsable de son éducation. » (*Ibid.* p.17). Ce qui signifie que pour Rousseau, l'éducation passe par un accompagnement actif, une pédagogie active dirions-nous dans le cadre de formations enseignantes, respectant le développement de compétences intra personnelles. La démarche éducative est donc profondément thomiste, tout en laissant la place à la démarche augustinienne. On voit encore ici, si besoin est de le démontrer une nouvelle fois, la complexité d'une définition aigüe de l'éducation.

Durkheim (1922), dans un examen critique d'une définition de l'éducation, considère le propos de Stuart Mill intéressant mais conduisant à la confusion. Effectivement, ce dernier affirme que l'éducation comprend « tout ce que nous faisons par nous-même et tout ce que les autres font pour nous ... les effets indirects produits sur le caractère et les facultés de l'homme ... mais cette définition comprend des faits tout à fait disparates et que l'on ne peut réunir sous un même vocable sans s'exposer à des confusions. » (Durkheim, 1922, p. 41). Ainsi, le sociologue convient que deux formes sont envisageables : l'approche par l'harmonie (selon Kant, forme par laquelle l'individu atteint la perfection dont il est capable, sans que ses compétences se nuisent les unes aux autres.) et l'approche utilitaire²¹. Pour Durkheim, définir l'éducation s'avère complexe voire impossible car l'éducation est multiple. Toutefois, au terme d'un long processus d'analyse, le sociologue propose ce qui suit : « L'éducation est l'action des générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui la société politique et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. » (*Ibid.* p.51). Cette définition a pour conséquence « ...une socialisation méthodique de la jeune génération » et « Constituer cet être (social) en chacun de nous, telle est la fin de l'éducation. » (*Ibid.* p.51). Cette fonction du social, comme nous l'avons dit plus haut, est déterminante pour Durkheim, « L'homme, en effet, n'est un homme que parce qu'il vit en société. » (*Ibid.* p.55).

En conclusion, nous pourrions dire que l'éducation est une action nécessaire à notre condition d'homme, nécessaire à l'émancipation de notre personne. Nous la transmettons de génération en génération, chargée de tout ce qui nous permettrait l'aboutissement de notre

²⁰ Nous rappelons brièvement la démarche thomiste. Celle-ci tend à affirmer que le monde se révèle à l'apprenant seul et le Maître n'est là que pour en montrer les signes (celui qui enseigne est bien celui qui montre les signes).

²¹ Cette approche est très large, car elle va de James Mill qui voit l'homme comme instrument de son bonheur et de celui d'autrui, à A. Smith et l'idée de bien marchand.

Être, sans réellement savoir quel serait cet être parfait que nous souhaitons devenir. Il ne s'agit pas de l'Être pris comme individu, ou comme un « Je », mais davantage un « Lui », un Être unique, mais multiple à la fois, dans cet espace multi-temporel et multidimensionnel que représente ce « tout homme en devenir ». L'éducation n'est possible qu'à travers notre socialisation et dans le cadre de nos échanges avec autrui, principes du socioconstructivisme et de l'interactionnisme. Elle doit être entendue comme le vecteur impératif de sa réalisation. Chaque individu participe à cet effort commun. Tout d'abord en tant qu'éduqué, puis en qualité d'éducateur. Certains consacrent leur vie à éduquer les jeunes générations (les éducateurs). Ils se doivent donc de connaître leur rôle, non au regard de la mécanisation d'un savoir-faire professionnel, mais en embrassant quotidiennement une réflexion sur l'éducation, c'est-à-dire sur leurs actes quotidiens et ainsi, éviter de croire que tout peut nous être accessible par l'évidence d'un fait exposé (NDL)²². Certes, l'éduqué et l'éducateur sont soumis à une temporalité, elle-même enfermée dans un espace. Si nous parlons d'élève, plutôt que d'éduqué, c'est qu'il y a un lieu : l'école.

1.1.2 L'école.

Nous pourrions aborder la définition de l'école²³ à travers des phrases slogans : « l'école du Palais » ; « l'école du bonheur » ; « l'école des loisirs » ; « l'école de la réussite ». Toutefois, si ces phrases semblent faire l'éloge de l'école, elles n'expliquent en rien ce qu'est l'école. Tout au plus, elles donnent, implicitement, un nom, une vision, une volonté philosophique, d'un lieu souhaité par l'auteur, ou le groupe social à l'origine du slogan cité plus haut. Pourtant, quelques éléments peuvent commencer à construire notre connaissance. En insistant sur le fait que l'école est une chose naturelle, Alain nous dit que « le peuple enfant s'y retrouve en son unité » (Alain, 1932, p. 37). La notion d'unité est reprise par Durkheim (Dubet & Duru-Bellat, 2000) et celle de « peuple » renvoie à l'idée d'une société organisée, avec ses règles et ses valeurs. Alain s'empresse d'éclaircir « D'où l'on aperçoit peut-être que l'école est une société d'un certain genre, bien distincte de la famille,

²² NDL : Je me rappelle ici un fait, alors que j'étais jeune Maître Auxiliaire enseignant, je donnais bénévolement des cours particuliers à des enfants de famille socialement défavorisée. Mon jeune élève devait apprendre, dans un cours de géométrie, la définition du carré. Il avait du mal à intégrer la définition du carré, donné par son enseignant. Chaque fois que nous revenions sur la démonstration du carré, je le voyais peiner et son corps se contorsionnait dans tous les sens, tentant de me proposer ainsi une définition physique du carré. Pourtant, la proposition : « qui a quatre côtés égaux et quatre angles droits », ne me semblait en rien compliquée. Oui, mais voilà, nous avons parfois tendance à oublier qu'il est « autorisé » de ne pas comprendre ! Il faut alors à cet instant, ne pas contraindre, revenir plus tard...et, ce plus tard est celui de l'élève, acteur de son savoir.

²³ Nous prenons le terme ici au sens large, c'est-à-dire « le lieu » qui peut être également le collège ou le lycée.

bien distincte aussi de la société des hommes, et qui a ses conditions propres et son organisation propre, comme aussi son culte et ses passions propres. » (*Ibid.* p.43). Ce « peuple » est constitué d'enfants, c'est-à-dire d'hommes en devenir.

Posons alors la question : qu'est-ce que cette société d'un certain genre, bien distincte de la famille ? De ce qui précède, nous dirions une infra société, organisée à l'intérieur d'une supra société, qui abrite un peuple d'hommes en devenir, éduqués par des hommes (supposés eux-mêmes éduqués). Plus haut, nous avons utilisé le terme de « microsociété » (Leroy, 2009). Ce terme de « microsociété » est défendu par Durkheim, Waller et Parsons (Cherkaoui, 1986, p. 80), en l'appliquant à l'école comme à la classe, avec pour fonction essentielle l'éducation morale. La morale s'entend non comme uniquement le respect des règles, mais par « l'attachement au groupe et prise de conscience des raisons de la conduite » (*Ibid.* p.81). Cette première approche commence à être éclairante et satisfaisante. Effectivement, la famille est également une microsociété, avec ses règles et ses valeurs, où des hommes (au sens de Kant) éduquent de futurs hommes. Mais, la famille diffère de l'école essentiellement sur la constitution du groupe et la façon de transmettre les connaissances (nombre d'enfants, un adulte devant un groupe, programme défini, ...). Que pouvons-nous rajouter sur l'école ?

Nous semblons tous savoir ce qu'est l'école, car nous l'avons vécu, jusque dans notre chair. Ce qui, *a posteriori*, nous autoriserait à vouloir en donner une définition. Pourtant nous n'avons pas tous vécu la « même » école. De là, ne devons-nous pas, comme nous y invitent les sociologues Bourdieu et Passeron (1966), nous méfier de nos présupposés ? Le paysan est-il celui qui connaît et respecte le mieux la terre ? Est-il celui qui parlerait le plus « justement » de la terre ? De l'avis de nos sociologues la réponse est, non ! Pour parvenir à cette connaissance, dépourvue de biais, il nous faut entreprendre une nécessaire déconstruction de nos présupposés, cette rupture épistémique dont nous parle Gaston Bachelard (1936), avant d'aborder la connaissance d'un objet. Sans cela, notre quête serait vaine et il nous serait impossible de nous appuyer sur une représentation commune de l'école, socialement partagée, qui en serait la définition.

Pour avancer dans la recherche d'une définition, il est nécessaire de nous appuyer sur quelques éléments communs, acceptés de tous et de préciser ce que recouvre « école républicaine ». La définition que nous livre le dictionnaire Larousse, du mot école, et que l'on retrouve sur le site du CNRTL²⁴, est la suivante : « Établissement dans lequel on donne un enseignement collectif ». Concernant « l'école républicaine », elle est celle qui porte un idéal (par principe jamais atteint), celle qui déchaîne les passions, l'unité dans les valeurs d'une

²⁴ CNRTL : Centre Nationale des Ressources Textuelles et Lexicales.

Chapitre 1 : Sciences de l'éducation : philosophie et sociologie des objets.

société. Elle est aussi, « une référence, comme un moment de pureté originelle, à travers la brume des images plus que des souvenirs. » (Dubet & Duru-Bellat, 2000, p.63)

Notons que cette brève définition, du CNRTL, est celle donnée par Olivier Reboul (1989). L'auteur rajoute qu'elle ne représente qu'un organe de l'Institution Scolaire. Il y a donc « des écoles » où l'on retrouve l'école républicaine, ce « Big-Bang » dont on ne perçoit qu'un faible rayonnement. Car, ne nous trompons pas, la création de l'école républicaine n'était pas animée d'angélisme, de désintéressement, de charité. Son but premier était de soustraire les enfants à l'influence de l'église, en promouvant les connaissances rationnelles, scientifiques et « l'apprentissage d'une grande culture nationale » (Dubet & Duru-Bellat, 2000, p.64).

L'école républicaine était là pour édifier un nouveau type d'homme. Mais si nous parlons avec nostalgie d'un idéal jamais atteint, c'est que cette école s'est construite comme une nouvelle cathédrale, marquant toujours plus (si ce n'est en justifiant davantage) la sélection sociale. Il y avait l'école républicaine, mais chacun son école en fonction du milieu de naissance « chacun était à sa place et il y avait une place pour chacun dans un système où le peuple et l'élite avaient leurs écoles ... » (Dubet & Duru-Bellat, 2000, p.66). Certes, aujourd'hui on ne parle plus de « deux écoles²⁵ », mais de « deux vitesses ». De plus, l'école a plus à démêler avec la multiplication de bulles culturelles, religieuses et/ou intellectuelles proposant leur école, ou encore les volontés de marchandisation de l'école. Notre souhait n'est pas d'opposer école républicaine et ses textes « sacrés », aux pédagogues (institutionnels ou non) ardents défenseurs d'un renouveau (Dubet & Duru-Bellat, 2000), mais de comprendre sans idéologie ce que recouvre le mot école.

Dans le *Dictionnaire de l'éducation* (Zanten & Rayou, 2017) pas moins de quatre entrées sont réservées au mot « école ».

On le voit, comme le terme « éducation », celui d'« école » se dérobe devant toute tentative de définition tant il ne peut se défaire à la fois d'une historicité et d'une idéologie. Revenons à notre définition collective et regardons de plus près : des établissements dans lesquels on donne un enseignement collectif. Le sens de donner (*donare* = faire don) est ici important. Celui qui transmet sa connaissance, le Maître, fait don de quelque chose. C'est aussi le sens que prendra l'école républicaine (gratuite) opposée à d'autres (payantes). Le parent également fait don d'un savoir dans sa sphère socialisatrice, mais pas dans un lieu regroupant uniquement un collectif d'enfants. Donc, il y a ce Maître qui « donne les signes »

²⁵ On ne peut qu'inviter chacun à réécouter ou découvrir la chanson de M. Sardou « Les deux écoles » (1984).

d'une connaissance (ce que nous verrons dans le paragraphe suivant). Certes, aujourd'hui il s'agit d'un fonctionnaire rétribué par l'État. Mais le salaire n'est ni la valeur, ni la mesure, de ce que l'enseignant transmet.

Cette école est donc ce lieu où se retrouvent les enfants/adolescents, pour être guidés par des « maîtres » qui recréeront pour eux (fictivement) des situations du monde réel, afin que l'apprenant entre dans l'expérience et acquiert un savoir, des connaissances et des compétences.

Nous avons avancé dans notre réflexion et sommes en mesure de mieux entendre notre définition de l'école : lieu donné et fermé, distinct de la famille (établissement), appartenant à une organisation regroupant d'autres structures identiques à la première (Institution scolaire), où des Maîtres (Enseignants) font don de leurs savoirs par des signes (enseignement), à un peuple d'hommes en devenir, des enfants, (collectif). Même si nous venons, sur ces dernières lignes, d'aborder sa fonction dans l'école, avant d'observer qui est ce Maître qui montre les signes et accompagne vers la connaissance, nous allons voir que l'accompagnement des individus, dans et par l'école, se traduit par une orientation trop souvent synonyme de sélection.

Toutefois, nous ne pouvons conclure ce paragraphe ainsi, car nous plaçons notre connaissance des mots dans un travail de recherche. Le travail de recherche, comme le travail d'enseignant sur le terrain, peut nous apprendre que l'école, ne retrouvant son « Big-Bang », vit essentiellement à travers des volontés contradictoires et celles-ci proviennent souvent du discours des politiques eux-mêmes (Meuret, 2018) : ouvrir les apprentissages (compétences des élèves à développer) sur le monde *versus* protéger les enfants du monde extérieur à l'école ; le vivre ensemble et le respect de chacun *versus* la compétition scolaire (méritocratie) ; et bien d'autres tensions qui sortent du cadre de notre travail. Ici, la contradiction qui pourrait nous être adressée serait le risque où, à trop vouloir éclairer un objet on laisse certaines informations dans la pénombre. Répondons qu'un éclairage, aussi partiel soit-il, vaut mieux que l'obscurité totale.

1.1.3 L'orientation.

L'orientation, « faute de meilleur terme, ... désigne toutes les questions que l'existence pose à l'homme » (Campos, 1972). La question du sens est double : comme

Chapitre 1 : Sciences de l'éducation : philosophie et sociologie des objets.

direction et comme entendement (quel sens, finalité, donne-t-on à sa vie ?). Nous limitons l'analyse à notre cadre, pour ne parler que d'orientation scolaire. Toutefois, de façon plus générale encore, en parlant d'orientation nous posons le problème des acteurs : celui qui choisit et celui qui propose. La personne qui émet un choix n'est pas pour autant celle qui décide du résultat final (réel ou effectif). La personne qui propose peut devenir celle qui décide. L'orientation scolaire montre, de façon évidente, ce jeu du pouvoir réel. Cet enjeu du pouvoir a fini par la mise en place d'une expérimentation « le dernier mot aux parents »²⁶ Bartolo Campos (1972) pose le problème de la légitimation de l'intervention, même si celle-ci se place dans le cadre d'une aide apportée à la personne : peut-on intervenir et à quel moment ? Arrivent alors, inévitablement, les questions des moyens et méthodes.

La question des méthodes regroupe tout ce qui gravite autour de la procédure d'orientation. Nous retrouvons, bien évidemment, les rencontres avec le PsyEN²⁷, fixées par les retours faits au chef d'établissement de la part des P.P. de 3ème, ou à la demande des élèves. Le PsyEN investit plusieurs terrains : les traits de caractère de l'élève, les motivations, les capacités cognitives, etc. Autant de dimensions qui peuvent permettre de guider l'élève (Chartier et al., 2018). Toutefois, cela ne peut se faire que dans la réalité de contextes : contexte géographique et offres de formations aux alentours, contexte du marché de l'emploi (avenir favorable pour telle formation et beaucoup moins pour telle autre). La question des moyens est indissociable de la première, car tous les établissements scolaires n'ont pas de PsyEN en poste permanent. Souvent, plusieurs collèges, se partagent, un PsyEN. Ajoutons à cela que l'offre territoriale de formations dépend également des possibilités économiques d'une région (nombre de lycées professionnels, places d'accueil en internat, etc)²⁸.

Ainsi, plusieurs aspects caractérisent l'approche du problème de l'orientation scolaire. Partant du postulat suivant : un lien indéniable est établi entre choix/rendement scolaire et choix professionnel (Campos, 1972), alors la question centrale que pose l'orientation se résume par : comment aider l'individu à orienter au mieux sa vie dans notre société (Guichard, 2004). Ainsi, parmi les premiers aspects que nous évoquions, nous retrouvons ceux d'ordre économique : prolongation de la durée des études ; la planification de l'éducation et la

²⁶ Loi du 8 juillet 2013 (n° 2012-595), par son article 48.

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000034455399/>

²⁷ PsyEN = Psychologue de l'Éducation Nationale, depuis 2017 et anciennement COPsy.

²⁸ Les éléments relevés ici appartiennent au constat fait par le doctorant tout au long de sa carrière et se trouvent corroborés, au cours de l'année d'enquête sur le terrain, par les déclarations des chefs d'établissements et des enseignants.

prévision de l'emploi ; caractère non déterminant de la prévision économique (Reuchlin, 1978) et ceux relevant du sociologique et du psychosocial.

Dans le *Dictionnaire de l'éducation* Patrick Rayou et Agnès Van Zanten introduisent l'entrée « orientation des élèves » par le propos liminaire suivant : « L'histoire de l'orientation des élèves est profondément marquée par un double enjeu contradictoire : articuler la gestion des flux des élèves sortant du système scolaire aux besoins du marché de l'emploi, tout en prenant en compte les aspirations individuelles. » (Zanten & Rayou, 2017, p. 646). Et c'est là toute la difficulté car cette contradiction, non résolue à ce jour, croise d'autres dimensions telles que celles des caractéristiques subjectives de l'individu qui portent les représentations sociales. Comme nous le verrons plus loin, le poids du milieu social et du genre pèsent aujourd'hui encore sur l'orientation scolaire (Duru-Bellat & Perretier, 2007). Toutefois, et nous insisterons sur ce point, cela ne veut pas dire que des processus « obscurs » (Boudon, 2003 ; Blanchard, 2008) confisquent le libre arbitre de l'individu. Voilà pourquoi notre travail retient également les caractéristiques subjectives de l'élève.

L'élève fait des choix et Géraldine André rappelle que l'*habitus* bourdieusien « indique en effet que les étudiants font des choix et ne s'orientent pas à l'aveuglette. » (André, 2012, p. 18). De là, l'orientation scolaire et professionnelle est le fruit « d'une pratique qui reflète l'appropriation des structures objectives par la médiation d'une culture, d'un style de vie, d'un *habitus*. » (*Ibid.* p.19). Le processus d'orientation est aujourd'hui indissociable du parcours scolaire de chaque élève. Reste à comprendre cette distinction entre l'individualisation, cette procédure d'orientation et l'individuation envisagée davantage comme un processus d'orientation²⁹. Voilà pourquoi il apparaît possible de postuler sur un choix d'élève rationnel et délibéré.

Inévitablement, le sociologique rencontre le psychologique, puisque qu'il est question du devenir de soi, de la construction et la place de soi, dans la société. D'après la théorie de Super (1963), il existe plusieurs concepts de soi, en fonction des rôles que nous nous attribuons, ou qui nous sont donnés. Cette théorie de Super retient l'idée de sphères sociales en interrelations (Guichard, 2004). Pour Barone et *al.* : « Le premier principe, c'est que la psychologie devrait être fondamentalement sociale parce que les êtres humains sont fondamentalement sociaux. [...] Le fait de se centrer sur les processus autorégulateurs de l'individu ne devrait pas faire oublier l'influence exercée par le contexte social » (Barone et *al.*, 1997 ; cité par Blanchard, 2008, p.5). L'orientation est devenue une injonction du social

²⁹ Nous verrons plus loin qu'il y a lieu de distinguer « procédure » et « processus », tout comme « individualisation » et « individuation ».

Chapitre 1 : Sciences de l'éducation : philosophie et sociologie des objets.

hic et nunc, pas de place à l'atopie³⁰ et l'utopie. Le processus de construction de soi s'appuie sur des processus psychologiques et sociaux et se déroule toujours dans un cadre (contexte) social déterminé (Guichard, 2004).

Sociologiquement, les problèmes que pose l'orientation scolaire sont attachés aux inégalités entre individus. Notre travail de thèse dénonce essentiellement les inégalités de genre (Beaudelot & Establet, 1992 ; Duru-Bellat, 1994 ; Duru-Bellat & Perretier, 2007), de classe (Bourdieu, 1964 ; Willis, 1979 ; André, 2012), nous investiguons également les inégalités liées à la composition sociale de la famille (Maarrawi, 2013 ; Van Zanten, 2015), aux attitudes et comportements (que traduisent les compétences), mais nous aurions pu également parler des inégalités ethniques, physiques/physiologiques (le handicap) et bien d'autres tant la liste est conséquente. À cela, nous pouvons rajouter que la société, l'école en tant que microsociété, porte un regard dichotomique sur l'orientation scolaire. Elle est soit positive (orientation vers un cursus d'enseignement général), soit négative (orientation vers un cursus professionnel) (Demeuse et al., 2010; Ferrara & Friant, 2014).

Alors, qui sont ces individus à l'intérieur de cette sphère éducative qu'est l'école ? Nous le précisons plus haut, nous sommes en présence d'une personne, dans le rôle de l'élève, qui fait un choix d'orientation et une personne, habitant le rôle de l'enseignant, qui propose une orientation.

³⁰ Faculté qu'offrent les pensées de nous permettre un voyage hors de nous-même, un voyage immobile. Dans les Dialogues de Platon, Socrate est vu comme « atopos », ce qui donne la puissance de la qualité de sa pensée pouvant toujours être dans un ailleurs, un autre lieu, sans que le corps ait bougé (Delfour, 2005).

Chapitre 2 : Sciences de l'éducation : philosophie et sociologie des sujets.

2.1. Au centre du système, les sujets.

2.1.1. L'enseignant.

L'école, sphère éducative, regroupe un ou plusieurs Maîtres ou enseignants, devant des élèves. Si, Saint Augustin dans son *De Magistro*, nous rappelle que le seul Maître que nous ayons est Dieu, il précise, comme le fera plus tard Saint Thomas dans son *De Magistro*, que le « Maître » est celui qui guide et que, pour re-connaître les objets, placés par Dieu en nous, nous avons besoin d'une personne extérieure à nous afin de nous « montrer » les signes. « La raison en est qu'enseigner, c'est étymologiquement « faire signe » ainsi que le rappelle St Augustin... » (Jolibert, 1993, p. 17). Là est le sens de « Maître », celui qui fait signe, qui montre où se trouve la connaissance. Ces signes seront de l'ordre du mot, du geste, de l'image ou de la chose. Il en va de même pour le terme « enseignant », celui qui fait signe, préféré à celui de Maître. Cette position est très socratique, car elle se rapproche de la maïeutique, nous avons besoin d'une personne extérieure pour « accoucher de nos vérités », car notre connaissance³¹ du monde ne dépend que de l'adéquation de notre pensée à la réalité.

Saint Thomas d'Aquin, dans son *De Magistro*, reste lui plus prudent que Saint Augustin et ne voit pas d'objection à ce que l'enseignant soit appelé Maître. Cela tient davantage à la formation de Saint Thomas, proche de l'enseignement d'Aristote. Les éléments extérieurs existent indépendamment de l'homme et il appartient au Maître, étant donné sa connaissance des sciences, de guider adroitement son disciple. Ici, le Maître, l'enseignant, « aide à faire « passer à l'acte », c'est-à-dire à l'état de représentations conscientes actuelles des connaissances qui n'étaient qu'en puissance dans l'expérience sensible du disciple. » (Jolibert, 2003, p. 8). Dans cette démonstration de Saint Thomas, le Maître, permet à l'élève

³¹ Nous nous arrêterons plus loin sur le terme « connaissance ».

Chapitre 2 : Sciences de l'éducation : philosophie et sociologie des sujets.

de prendre conscience, par son esprit, de ce que seuls ses sens connaissent à travers l'expérience et donne ainsi la possibilité d'une relation entre le sensible et l'esprit (nous parlerions volontiers aujourd'hui de cognitif). De plus, comme cause agissante tant sur son disciple que sur lui-même, le Maître peut instruire et s'instruire, mais il n'a ce pouvoir d'action que dans ce lieu fermé qu'est l'école. Il nous faut maintenant mieux cerner qui est ce Maître qui « montre les signes » et accompagne vers la connaissance, puis, de la même façon, expliciter qui est cet élève qui entre dans l'action, l'expérience du savoir pour devenir compétent.

C'est ici qu'il faut entendre précisément que l'apprenant, seul, ne peut pas apprendre et connaître. Il doit être attentif car si « c'est du monde que l'élève apprend », cela ne se fait que « via le maître » (Meuret, 2018). Un élève peut donc avoir des prédispositions à telle ou telle compétence, mais sans écoute, sans rapport à l'enseignant, rien ne peut se passer. C'est précisément ce qui amène Saint Thomas à dire que la connaissance n'est pas dans le sujet, mais dans (nous préférons dire « par ») l'objet et que le Maître n'est pas cause du savoir, mais pousse l'élève à user de ses sensations pour accéder à la connaissance. Certes, cela ne signifie pas que toute connaissance découle des sensations. Mais, « la connaissance commence par l'exercice des sens sur les objets qui s'offrent à eux » (Jolibert, 2003, p.20). L'objet pourrait être entendu comme la relation qui lie l'élève et l'enseignant. Celle-ci serait alors le moteur du développement cognitif et conatif, comme le propose la TSC (Théorie Sociale Cognitive) de Bandura (1999) (Blanchard, 2008).

Après cette approche philosophique quant à la place de l'enseignant, qu'en est-il du point de vue des sociologues de l'éducation ? Il semblerait qu'un point fasse consensus, « l'école n'est que la somme des relations entre des maîtres et des élèves. » (Dubet & Duru-Bellat, 2000, p.200). Il y a tout un art du pédagogue à capter l'attention de ses élèves et cet acte doit être sans cesse renouvelé (*Ibid.*). La pédagogie ne peut se résumer à traiter, un mode d'emploi, qu'il suffit de lire et appliquer. Pour reprendre François Dubet et Marie Duru-Bellat, puisque la pédagogie est un art, celle-ci dépend de la personne (nous le prenons ici au sens étymologique de *persona* = masque), « un style pédagogique est un prolongement de la personnalité de l'enseignant. » (*Ibid.* p.201). Non ce que cette personne est vraiment, mais ce rôle (*persona*) qu'elle se donne à jouer devant ses élèves, afin de les guider. Il y a de grandes différences d'un enseignant à un autre et ces écarts sont importants : « Ces écarts ne tiennent pas à des caractéristiques personnelles des professeurs, comme leur formation ou leur orientation idéologique, mais bien plus à des attitudes envers les élèves. » (*Ibid.* p.202).

Dans ces relations, enseignant/élève, le professeur occupe la place « de juge » (Merle, 1996). Place qui lui confère un certain pouvoir. Cette action professionnelle, définie dans la

Chapitre 2 : Sciences de l'éducation : philosophie et sociologie des sujets.

littérature scientifique comme « jugement professoral », est au cœur de toutes les analyses sur la reproduction sociale et la reproduction scolaire (Glevarec, 2019). Précisons que le jugement professionnel n'est pas une spécificité des enseignants (Lafortune & Allal, 2008) et nous éclaircirons ce concept un peu plus loin. En attendant, il est possible de dire que l'enseignant, par son expertise professionnelle (composante éthique) et une perception personnelle des conditions de travail (composante morale), s'arrange des situations d'exercice.

La reproduction, dénoncée ci-dessus, n'est plus aujourd'hui un acte passif de soumission, mais un acte stratégique construit avec ou par les familles (Van Zanten, 2009). Toutefois comme nous venons de le préciser, dans sa classe, seul maître à bord (Nicaise, 2002), l'enseignant garde un réel pouvoir. Mais, ce pouvoir ne peut s'exercer que par des consentements internes, par le biais de comportements et attitudes de certains élèves qui se rangent favorablement derrière la sentence de l'enseignant. Cela ne veut pas dire qu'ils sont systématiquement d'accord avec le jugement (professoral) prononcé, mais que par stratégie il leur apparaît préférable de se ranger du côté de la personne qui détient le pouvoir. Ces stratégies peuvent être le résultat de négociations explicites ou implicites.

Ainsi, à l'opposé du « pouvoir » on trouve les « arrangements » faits de négociations. Pierre Merle (1996) relève au moins trois types d'arrangements : évaluatif interne, externe et pour soi. Nous les aborderons au chapitre 6, pour l'heure il est intéressant de démontrer que toute une partie de la littérature qui aborde le jugement professoral de l'enseignant, voit l'évaluation des élèves comme une activité fortement subjective (Nicaise, 2002). Perrenoud (1984), dans le cas de l'évaluation, parle de « bricolage », de « secret de fabrication ». « Il faut considérer que l'acte évaluatif passe également au travers de nombreux « filtres interactifs » avant que la note finale puisse être arrêtée. » (Nicaise, 2002, p. 139). Au regard d'une typologie wébérienne, la notation de l'élève renvoie aux intérêts et valeurs de l'enseignant. Peut-être faut-il entendre ici la signification de la liberté pédagogique ?

Nous venons de voir que l'enseignant est celui qui « donne ». Il donne des signes, il montre un chemin, il guide l'élève vers une rencontre avec l'objet à connaître, afin que celui-ci vive, par l'intellect, une expérience et en tire sa propre connaissance de l'objet maintenant connu. L'enseignant conduit l'élève vers l'action, afin que ce dernier accède à la connaissance de l'objet, mais l'objet est pris au sens large et ne s'arrête pas à un savoir scolaire. L'enseignant exerce un pouvoir et fait valoir sa liberté pédagogique dans l'application de son jugement professoral. Ce dernier est encadré par deux bornes. La première est d'ordre éthique, englobant les exigences du M.E.N. et les critères de représentation sociale que véhicule le rôle d'enseignant. La seconde s'appuie davantage sur l'aspect moral et personnel de

l'enseignant. Face à lui, l'élève devient un acteur (celui qui est dans l'action) et un agent³² (celui qui agit), sur et pour son savoir. Ainsi, l'élève devient un acteur/agent autonome par et de sa connaissance et non un patient soumis à la connaissance de son Maître. Mais qui est l'élève ?

2.1.2. L'élève.

À l'aune des différents philosophes abordés et de ce que nous avons pu dégager d'essentiel, de notre point de vue, nous pouvons commencer par affirmer que l'élève est un Homme/citoyen.ne en devenir. L'éducation de celui-ci, (nous rappelons que nous n'aborderons pas ici les différentes sphères éducatives possibles de l'enfant ; seule la sphère scolaire retient notre attention) se réalise dans l'enfermement d'une micro-société, l'école, régie par une supra société. Nous proposerons plus loin, d'après le travail de Leroy (2009), un schéma des différentes sphères éducatives. Si la société pose des jeux de pouvoirs, l'école, en tant que micro-société incluse, reproduit ces mécanismes de domination. À ce stade nous pouvons également dire que l'éducation procède d'un homme (l'enseignant) face à un collectif d'enfants (les élèves), regroupés dans un lieu (l'école), en classes d'âges homogènes (respectant le développement psychologique et physiologique de l'enfant).

Cet enfant a soif de connaissance. Claparède est le premier à repérer cet « instinct d'apprendre chez l'enfant comme chez les animaux supérieurs » (Blais, Gauchet & Ottavi, 2002, p.140). Par sa soif d'apprendre et de connaître, il est capable de beaucoup, s'il est accompagné par un Maître qui saura respecter son rythme et lui laisser le temps de l'appropriation. Laisser l'enfant s'approprier le savoir, être en contact avec l'objet nous conduit à une conception développée par la philosophie sensualiste « activité... sensorielle et intellectuelle, elle s'édifie sur la base de l'expérience...elle amène à considérer l'activité motrice comme signe de l'activité mentale. » (*Id.* p.120). Mais cette volonté d'apprendre, innée, qui est à la base de la conduite de l'enfant, s'exerce dans la société, donc également dans la micro-société qu'est l'école, « bien que celle-ci (la société) ait tendance à le contrarier. » (*Id.* p.141), le contrarier par la nécessité du respect des règles.

Dans ce lieu qu'est l'école, les règles tiennent une place importante et nous pouvons affirmer que c'est même par elles que l'acte d'éduquer commence. Ce sont essentiellement des règles sociales. Les études sociologiques sur l'école ne contredisent pas le point de vue

³² Non un patient (celui qui subit).

Chapitre 2 : Sciences de l'éducation : philosophie et sociologie des sujets.

de la philosophie : « L'école, en tant qu'institution éducative, est aussi un lieu de contraintes et d'obligations. » (Felouzis, 1994, p. 52) ; « La discipline est l'une des composantes majeures de la socialisation scolaire. » (*Id.* p.31). D'un point de vue bourdieusien, il s'agit d'un système décidé par un groupe dominant et où les valeurs sont descendantes. L'école impose à l'élève une idée de la culture et des connaissances nécessaires pour aborder le monde et tant mieux si celles-ci sont en accord avec l'éducation des autres sphères (familiale, pairs), dans le cas contraire les autres sphères devront s'adapter à l'école, ou lutter reproduisant ainsi une forme de lutte des classes (Willis, 1979 ; cité par André, 2012).

Autre approche sociologique, celle de *l'individualiste méthodologique*, développé par Max Webber, Raymond Boudon, qui propose que l'individu « a le choix de ... ». Par la raison, il rationalise ses choix et prend des décisions. Il a, dans le cas de *l'holisme*, la prégnance de la conscience collective et dans *l'individualisme méthodologique*, la force de la conscience individuelle. Quoiqu'il en soit, la question que nous devons-nous poser est : tous ces élèves sont-ils sociologiquement identiques ? Quelles sont les différences/inégalités constatées ? Nous reviendrons sur ces questions au chapitre 6 intitulé « caractéristiques de l'élève ».

À ce stade nous pouvons dire que l'élève, pour devenir Homme/Citoyen.ne, est enfermé dans une micro-société dans laquelle, s'il ne détient pas le pouvoir, il peut faire valoir des droits, négocier de manière implicite ou explicite certains arrangements et, par ses comportements et attitudes défendre une culture, même si celle-ci est opposée à la culture scolaire. Ainsi, dans son rapport à l'objet, l'élève se découvre intérieurement et extérieurement. De plus, si l'élève vit et se développe dans un collectif, il ne faut pas pour autant en oublier son caractère propre, ce qui fait de lui un individu, c'est-à-dire un être semblable aux autres par la forme, mais totalement différent par son caractère d'être. Cette remarque doit nous conduire à la distinction à opérer, en éducation, entre individualisation et individuation.

Chapitre 3 : autres clarifications terminologiques nécessaires.

3.1. Nécessité de clarification.

Comme nous allons le voir, détailler et expliciter les termes en présence ne relève pas d'une coquetterie intellectuelle, mais davantage d'un esprit de rigueur largement concédé au travail de thèse. Comme le dénonçait Daniel Hameline (1992), la profession enseignante, par la formation reçue pour une grande majorité des enseignants, tend à se déformer, prise entre un vocabulaire quotidien et un lexique savant. L'auteur parlait alors « *d'une sorte de sabir.* » (Vergnioux et al., 2005, p. 199). À trop utiliser certains mots et à oublier ce qu'ils définissent ou ne définissent pas rigoureusement, on perd en pouvoir explicatif, *a fortiori* dans une démarche scientifique³³. Il ne faudrait pas que, par trop de facilités, « termes et expressions s'y épuisent ... en « tics verbaux », en « manières de parler ». » (*Ibid.* p.200). Il suffit de parcourir le dictionnaire de Patrick Rayou et Agnès Van Zanten (2017) pour s'apercevoir qu'un lexique de l'éducation fixe et sans interprétation reste impossible, vu le nombre de mots polysémiques et polymorphes. D'ailleurs, dès 1880 Gabriel Compayré avait recensé plus de cent définitions contradictoires du terme « éducation » (Hameline, 2005). Ainsi, le lecteur ne nous tiendra pas grief de ce passage obligé quant à une précision des termes employés.

Ce chapitre, nous conduit à détailler certains éléments et concepts clés, comme celui d'individuation, la notion de sphères éducatives/formatrices, autres que l'école, qui semblent avoir influencé l'institution scolaire. Nous aborderons également la lente progression du ministère de l'Éducation Nationale (MEN) à faire entendre, à l'intérieur de cette école méritocratique, l'impérieuse nécessité et le droit dont dispose chaque élève de se développer par et non pour l'école³⁴. Par exemple, les termes de *coopération/collaboration* apparaissent

³³ C'est là tout l'esprit du travail de G. Bachelard (1938) dans *La formation de l'esprit scientifique*.

³⁴ On retrouve dans le texte qui suit cette idée : « À l'école, au collège ou au lycée, **la démarche curriculaire prend appui sur les programmes et sur les différents dispositifs pédagogiques** mis en place (accompagnement personnalisé, enseignements d'exploration, périodes de formation en milieu professionnel, etc.) Au collège, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture constitue en outre un cadre de référence primordial pour la mise en œuvre des parcours.

Chapitre 3 : autres clarifications terminologiques nécessaires.

dans de nombreux passages du S4C. Ce qui tend à démontrer la prise de conscience, pour les apprentissages, du collectif sur l'individuel dans le développement de certaines compétences. Nous nous poserons la question de l'intitulé du socle, par l'incorporation des termes « connaissances », « culture », et ce que cette appellation véhicule. Ce qui nous conduira à introduire le concept de compétences académiques (CA). Le concept de « compétences non académiques » sera abordé dans la deuxième partie, au chapitre 4.

Précisons toutefois que, si le caractère polysémique dudit concept ouvre le débat, comme nous l'avons dit plus haut, cette tension favorise l'équilibre du projet éducatif à l'intérieur de l'individu. Rappelons que pour Olivier Reboul, parlant des philosophes, « la polysémie est une pluralité de sens qui « fait sens » » (Reboul, 1989, p. 93). Mais le chercheur est là pour « éclairer » et, si une pluralité de sens est constatée, il se doit d'en expliquer l'axe choisi, empruntant à la linguistique ou à la philologie. Nous l'avons dit, en propos liminaires, il ne nous est pas concevable, d'aborder l'approche empirique, analyse et interprétation des données, sans avoir au préalable fixé tous les termes. Nous espérons, par ce chapitre, faciliter la suite de la lecture de notre travail.

3.1.1. L'individuation.

3.1.1.1. L'individuation comme processus de construction de l'individu.

L'orientation de l'élève ne peut avoir lieu qu'à travers la réalisation de la construction de soi (Canzittu & Demeuse, 2017). Cette construction de soi, du/des caractères structurants que revêt notre personne, est associée à la construction de l'individu. Comme Cahill (1998), interprétant Durkheim, nous posons une différence entre le concept d'individu et le concept de personne « the terms « person » and « individual » ... (are) in no way synonymous. » (Terrier, 2012, p. 237). Il apparaît que le concept d'individu permet une grande généralité propositionnelle. L'individualisation serait une forme de mode opératoire, de programme très général et adaptable à tout un chacun. Alors que le concept de « personne », lui, est davantage ancré de façon unique à l'intérieur de chaque individu. L'individuation permet d'accéder à la

La notion de parcours éducatif intègre ainsi l'idée d'une **acquisition progressive de connaissances et de compétences qui s'accroissent tout au long du cheminement de l'élève**, un cheminement dont le principal moteur doit être l'élève lui-même. Son accompagnement par toute l'équipe pédagogique doit lui permettre à la fois de **structurer ses acquis et de s'approprier son propre parcours**. Cette appropriation pourra ainsi contribuer à donner au parcours sa dimension individuelle. ». <https://eduscol.education.fr/cid101019/les-parcours-educatifs-ecole-college-lycee.html>

personnalité de l'individu, « ... ce que l'on célèbre dans l'individu est sa personnalité, dans un sens très spécifique que le sociologue doit définir avec soin. » (*Ibid.* p.240). Ce sont les multiples compétences acquises par l'homme et le résultat d'une intelligence collective qui font de l'individu une personne : « une personne, pour Durkheim, c'est un individu qui a intériorisé par l'éducation et l'expérience les règles et les connaissances de son groupe social ... » (*Ibid.* p.241). Voir, en fin de paragraphe, notre focus « Qu'est-ce que la personne ? ».

3.1.1.2. L'individualisation versus l'individuation.

Depuis Durkheim, pour la sociologie en France, on a longtemps maintenu qu'individu et société s'opposaient. La société étant ce « tout » constitué d'individus, mais où la somme des parties n'est pas l'addition (*stricto sensu*) de ces dernières. Deux grands courants se sont installés : « holisme », souvent associé à la sociologie durkheimienne et bourdieusienne (Magni-Berton, 2008) et « individualisme méthodologique » défendu par Weber (Naishtat, 1995) et Boudon (Boudon, 2004). Le premier concept avance l'importance de prendre en compte le déterminisme, afin de rendre accessible le fait social étudié (le tout n'est pas la simple addition des parties). Le second concept fait appel aux notions de rationalité, c'est-à-dire d'intentionnalité et de stratégie, afin d'expliquer que les conduites humaines sont au cœur de notre liberté décisionnelle. Toutefois, comme le dit Raül Magni Berton (2008), il est important de prendre des précautions en manipulant le « *mot holisme* ». Sa polysémie et les polémiques qu'il fait naître sont les premiers éléments d'une telle circonspection.

Ainsi, pour Bourdieu, « ...Les gens qu'on met dans cette case expliqueraient les phénomènes sociaux comme une totalité par opposition à ceux qui partent des individus. C'est une opposition qui n'a pour moi aucun sens comme l'opposition entre individu et société. Elle est partout, sert de sujet de dissertation mais elle ne veut strictement rien dire dans la mesure où chaque individu est une société devenue individuelle, une société qui est individualisée par le fait qu'elle est portée par un corps, un corps qui est individuel [...]. » (Magni-Berton, 2008, p. 300). Dans le premier cas (holisme), l'individu est appréhendé comme un « agent », dans le second (individualisme méthodologique) comme un « acteur ». Même si cette distinction agent/acteur est importante, on note qu'aujourd'hui elle n'est plus si nettement tranchée³⁵.

L'acte social conduit l'homme à une conscience collective par l'intermédiaire du « consensus » (Descombes, 2003). Qu'est-ce que ce consensus ? L'auteur cite Durkheim pour expliquer qu'il s'agit de « l'accord silencieux et spontané de plusieurs consciences qui sentent

³⁵ Voilà pourquoi nous avons choisi (plus haut) de juxtaposer les deux termes agent/acteur.

Chapitre 3 : autres clarifications terminologiques nécessaires.

et pensent de même, qui sont ouvertes les unes aux autres, qui éprouvent en commun toutes leurs impressions, leurs joies comme leurs douleurs, qui, en un mot, vibrent à l'unisson [...] Pour que les consciences soient à ce point confondues, pour qu'elles participent ainsi à la vie les unes des autres, il faut qu'elles soient de même nature, ou qu'il y ait du moins entre elles de grandes ressemblances [...] (ibid., p. 384). » (Descombes, 2003, p. 21). Cet acte social s'entretient « de et par » les émotions des agents/acteurs³⁶. Alors pourquoi la sociologie a-t-elle séparé ce qui relève du social de ce qui est de l'individu ?

Le père de la sociologie française a très rapidement séparé ce qui relève de la société, pris en charge par la sociologie, et ce qui appartient au domaine de l'individu, devant être traité par la psychologie. Il semblerait, comme le propose Le Bart, que les relations concept/terminologie aient effrayé plus d'un chercheur. Pensons au rapprochement individu – individualisme, ou encore à l'amalgame produit entre individu et libéralisme – mot doté de significations péjoratives – ou encore, égoïsme (Le Bart, 2008). Il y a donc un traitement différencié entre « conscience collective » et « conscience individuelle ».

Même si elle n'est pas évidente, il y aurait la place pour une sociologie de l'individu, car toute analyse sociologique naît de la rencontre d'au moins deux individus³⁷. Si on peut entendre, pour l'époque, cette division entre société et individu, au regard du manque de connaissances scientifiques, il serait aujourd'hui désastreux, pour toute analyse en sciences sociales, de ne pas tenir compte des nuances opérées par les deux grands courants sociologiques, comme par les nouvelles recherches dans le domaine des sciences sociales (dans toute sa diversité). Nous ne cherchons pas à produire ici une histoire de la sociologie, encore moins une analyse critique des courants sociologiques. Notre souhait, prenant en compte tous les risques inhérents au traitement rapide de cette partie, est avant tout de démontrer que, dans une philosophie (du) sociale appliquée aux sciences de l'éducation, il est important de distinguer ce qui relève du mode de construction sociale de l'individu, de ce qui

³⁶ Afin de faciliter la lecture, comme nous l'avons déjà fait plus haut, nous garderons le terme d'agent/acteur. Celui-ci correspond davantage à la logique d'action, c'est-à-dire au fait d'agir dans l'action, ce « *pouvoir propre à l'homme de transformer ce qui est, de s'exprimer par des actes.* » (CNRTL).

³⁷ Voire, d'un seul individu avec un objet. Même si ce n'est pas le sujet du présent travail et que nous n'avons pas la place pour un développement, il serait intéressant de revenir sur ce que Descombes nomme « *la socialité réglée d'une activité de type solitaire.* » (Descombes, 2003, p.31). Nous affirmons que si cette socialité existe, c'est parce que l'objet en contact avec l'individu est « chargé » d'une conscience collective. C'est la rencontre entre cette conscience collective et la conscience individuelle qui nous permet de dire que l'objet n'est pas « inerte ». Dans l'exemple fourni par Descombes (le jeu d'échecs), celui-ci met en avant que toute activité humaine s'appuie sur des règles sociales et que, de là, l'analyse de gestes ne peut se résumer à l'intériorisation des règles sociales. Toutefois, au-delà des règles mêmes du jeu, la forme et l'espace proposés par le jeu vont conduire l'utilisateur non-averti à mettre en place un jeu qui respectera cet espace et cette forme. Certes, nous ne parlerons plus d'échecs ! Mais le jeu est « chargé » de deux critères (caractéristiques) qui enfermeront l'individu. L'objet n'est donc pas anodin. Il invite à retrouver une conscience collective dont il est chargé. Tout ce développement peut être transposé au scolaire, mais nous arrêterons ici cette démonstration.

relève du processus de construction et maturation de l'individu. Il y a donc une importance capitale, de notre point de vue, à distinguer individualisation et individuation.

3.1.1.3. Les définitions.

Le terme d'individuation apparaît avec C. G. Jung en 1916 et ce dernier en donne une première définition (simple) : « *processus par lequel une personne devient consciente de son individualité* » (Neves, 2011). L'individu cherche ses orientations par le « soi-même », plutôt que de s'attacher aux comportements, orientations et valeurs qui viennent de l'environnement social (*Ibid.*). Pour Jung il est important d'entendre que l'individuation ne s'apparente pas à une théorie psychologique. Le processus d'individuation est une théorie sociale de l'éthique, même s'il s'agit d'un regard de l'individu tourné sur son « intérieur ». Nous sommes proches du *cogito* cartésien.

« Marcel Mauss met en relief le débat individu/société en considérant qu'il faut inclure « l'individu complet » dans la société. » (Sévigny, p.358 in Vandevelde-Rougale & Fugier, 2019). L'inclure oui, mais en prenant en compte quoi ? La procédure, c'est-à-dire le mode opératoire de développement social, incluant la stratégie (consciente), ou le processus de développement, c'est-à-dire la prise en considération des étapes de changement d'un objet ou d'un individu (de manière consciente ou non) ? La plupart des définitions sociologiques et/ou philosophiques renvoient à cette distinction. Nous retrouvons ces propositions distinctives dans le monde de l'industrie, si ce n'est que dans ce cas précis, mode opératoire et processus découlent toujours d'une intentionnalité (voir encadré ci-dessous : processus/procédure). Rajoutons que le concept d'individuation nous permet d'accéder à la personnalité de l'individu (André, 2012).

Dans le *Livret Repères* (INRP, 2008), on peut lire que la personnalisation est un double processus : celui d'individuation et celui de socialisation. Plus loin, toujours dans le même *Livret Repères*, on peut lire que l'individualisation est associée à la différenciation et qu'il s'agit là de mode opératoire, de stratégie pédagogique. Nous parlerons alors de procédure, où les actes ont une temporalité, des objectifs et une fin. Dès lors, l'individualisation serait le mode opératoire, la stratégie de développement et l'individuation, le processus organisateur (jamais achevé, pour C. G. Jung) de l'individu, mais pour lequel, par la rationalité du résultat qui lui est attribué, nous pouvons opérer une boucle de rétroaction. Il est toutefois important de différencier la *praxis* du processus (encadré 1 ci-dessous : processus/procédure).

Pour Gilles Monceau, « L'enfant s'individualise dans un milieu, et les collectifs humains sont des milieux privilégiés quand il s'agit de former des êtres sociaux. » (Monceau, 2009). Comme nous l'avons démontré, l'école est bien le lieu (l'un des lieux) de formation

Chapitre 3 : autres clarifications terminologiques nécessaires.

de l'être social, de l'homme en devenir, de la réalisation de sa personnalité. Cette réalisation s'opère par des stratégies. Elles doivent être opérantes, efficaces dit Monceau, quel que soit l'individu. Pourtant, nous l'avons vu plus haut, il ne peut y avoir d'injonction dans le devenir de l'homme puisque son éducation repose sur une hypothèse future : le devenir. L'homme n'est pas UN et Monceau précise, « L'individuation est généralement définie dans les dictionnaires de langue française comme étant ce qui distingue un individu d'un autre, ce qui donc constitue sa singularité. Dans les approches philosophiques puis dans les travaux psychologiques (dans la psychologie génétique de Piaget en particulier) et psychanalytiques (principalement de Jung), l'individuation est davantage pensée comme étant le processus organisateur de l'individu. S'il y a différenciation, c'est d'abord avec le milieu. Appliquée à l'humain, l'individuation se produit dans un milieu social dont elle se nourrit. » (*Ibid.* p.50). Cette singularité de l'individu se définit par sa personnalité.

Encadré n° 1 : Processus – Procédure.

Les deux termes proviennent du latin : *procedere*. Le verbe peut avoir comme sujet un être ou un objet inanimé, dépourvu d'intention. Dans un cas on utilisera la locution « *procède à* » qui marque l'intentionnalité, dans l'autre ce sera la locution « *procède de* » qui, elle, souligne le lien de l'effet à la cause (p.208). La première peut se formuler par la question : qui cherche à faire quoi ? (Procédure) ; la seconde par : quoi vient de quoi ? (Processus).

« *J.P. Sartre a opposé processus à praxis* » (*Ibid.*) avec, pour ce dernier terme, l'idée de projet organisateur en vue d'un résultat pratique. Ainsi, parler de processus revient à faire l'économie de la notion de projet, donc de fin. La procédure, le protocole, le mode opératoire, renvoient à l'idée d'une chaîne d'actions ordonnées et fixées par une temporalité. Nous pourrions dire que la procédure véhicule une stratégie.

Après la Seconde Guerre mondiale, le concept de processus prend une nouvelle dimension en introduisant la notion de « processus complexe ». La chaîne causale devient ainsi une boucle de rétroactions. On ne nie plus les fins, même si celles-ci ne sont pas au niveau de l'individu. Ce dernier est pris dans un système où le poids de ses actions joue sur d'autres processus qui, dans une globalité, peut quant à lui avoir des fins. C'est le cas de l'Entreprise et de chacun de ses acteurs. Mais le terme de processus garde l'idée d'une suite d'opérations, conscientes ou non, pour lesquelles un résultat est attribué. Ce processus peut s'interpréter selon les « *lois de la rationalité qui en permet la relative précision* ».

Source : D'après Hameline D. (2005), in *Penser l'éducation, notions clés en philosophie de l'éducation*, Coord. Vergnioux A., Ed. ESF.

Focus 1 : Qu'est-ce que la personne ?

En avançant la notion de personne, nous pouvons nous demander si elle reste pertinente, malgré la crise que vit l'éducation (Arendt, 1972)³⁸, ou relève-t-elle d'un humanisme passé dont le monde économique voudrait se débarrasser ? Ce que suggère Lamarre dans *Penser l'éducation* : « la notion de personne est-elle à la mesure de la crise actuelle ou bien est-elle, elle-même, atteinte par cette crise ? » (Vergnioux et al., 2005, p. 130). Difficile d'apporter une réponse catégorique, mais force est de constater, qu'à l'intérieur de l'école républicaine l'importance de la prise en compte de la personne, c'est-à-dire au-delà

³⁸ Arendt parle de « crise de l'éducation » en questionnant la crise de l'autorité (des enseignants), l'abandon des savoirs pour les savoir-faire, l'idée d'une crise de la culture (donc des humanités). Hannah Arendt (1972), *La crise de la culture (Between past and future)*, Trad. P. Levy (dir.), Gallimard Coll. Folio essais (n°113).

Chapitre 3 : autres clarifications terminologiques nécessaires.

du simple universel de l'individu, se manifeste de chaque côté de l'échiquier scolaire : d'un côté l'institution et sa volonté de formation (de la personne et du citoyen), de l'autre les élèves et les parents et leurs exigences de respect en dénonçant les injustices et les humiliations (Lamarre, 2005). Les enseignants ne sont pas sourds et face à cette tension ils tentent au quotidien d'adapter leur jugement professoral en ne prenant en compte cette notion de personne.

L'image de la Trinité, pour Augustin, renvoie au « je » qui lui-même permet de fixer la personne. Si la personne provient d'un universel (l'individu), ce « je », tente une médiation entre l'universel et le particulier, entre l'individu et le citoyen pris comme personne distincte et à part entière. Entrevoir et concevoir la personne, c'est procéder à l'élaboration de soi, comme relation et comme acte (Lamarre, 2005). Comme le dit Taylor, il y a « une identité individualisée, particulière à ma personne et que je découvre en moi-même. » (Cité par Lamarre, Vergnioux et al., 2005, p. 133). On trouve dans l'acte d'évaluation cette double reconnaissance de moi et de l'autre, celle de l'enseignant et de l'apprenant. Chacun reconnaît l'autre comme personne et est reconnu par lui comme personne. C'est pour cela que l'enseignant ne peut se contenter de mode opératoire (individualisation) pour éduquer, mais doit également chercher « chaque personne », afin d'apprécier son développemental qui, lui-même, ne peut être propre qu'à une personne. L'expression de ce processus ne peut se réaliser que par la prise en compte des émotions de chacun, de son autonomie, de sa mise en relation avec l'autre. Hegel précise que chacun d'entre nous souhaite être reconnu dans son identité particulière.

Ainsi, en s'appuyant sur Hegel, Lamarre affirme que « c'est une mission de l'école que d'œuvrer à l'institution de la personne et du citoyen. » (*Ibid.* p.135). L'autre leçon de Hegel est que la reconnaissance de la personne passe obligatoirement par une lutte et le sociologue H. Lagrange « interprète la violence des jeunes comme une lutte pour la reconnaissance. » (*Ibid.* p.136). Il y a donc, en la personne, une unification de son universalité et de sa singularité et cette personne existe « en acte » à travers l'épreuve de la relation. Pour P. Ricœur (1990), la personne est une dialectique entre *mêmeté* et *ipséité*, c'est-à-dire entre une permanence de son identité dans le temps et le maintien de soi nonobstant les changements (Lamarre, 2005). Comment l'élève peut-il être reconnu comme lui-même tout en changeant à travers les différentes sphères éducatives ? C'est ici qu'intervient le concept d'identité narrative (encadré n°2 ci-dessous), défendu par P. Ricœur (1990), qui permet la dialectique entre *mêmeté* et *ipséité*.

Encadré n° 2 : Identité personnelle et identité narrative.

L'estime de soi, la sollicitude envers autrui et le souci pour des institutions justes constituent ce que Paul Ricœur appelle « le ternaire de l'ethos personnel », à travers lequel s'effectue la structuration éthique de la personne. Une vie humaine, l'élément d'altérité dans cette vie et, enfin, les institutions n'ont, selon lui, d'autre identité que narrative. (...)

Or, une analyse rapide du concept d'identité révèle son univoque fondamentale. Par identité, nous pouvons entendre deux choses différentes : la permanence d'une substance immuable que le temps n'affecte pas. Je parlerai dans ce cas de *mêmeté*. Mais nous avons un autre modèle d'identité, celui-là même que présuppose notre modèle antérieur de la promesse. Celui-ci, en effet, ne présuppose aucune immuabilité. Bien au contraire, le problème de la promesse, c'est précisément celui du maintien d'un soi en dépit de ce que Proust appelait les vicissitudes du cœur. De quoi est fait ce maintien dans la tenue d'une promesse ? Je propose de distinguer ici entre l'identité *idem*, que je viens d'appeler *mêmeté*, et l'identité *ipse*, à quoi correspond le concept peut-être trop savant d'*ipséité*.

Je ne veux pas me borner à opposer purement et simplement *mêmeté* et *ipséité*, comme si la *mêmeté* correspondait à la question *quoi* et l'*ipséité* à la question *qui*. En un sens la question *quoi* est interne à la question *qui*. Puis-je poser la question : « Qui suis-je ? » sans m'interroger sur ce que je suis ? La dialectique de la *mêmeté* et de l'*ipséité* est ainsi interne à la construction ontologique de la personne. C'est ici que je fais intervenir la dimension narrative ; c'est en effet dans le déroulement de l'histoire racontée que se joue la dialectique entre la *mêmeté* et l'*ipséité*. (...)

Je dirais d'abord que, au terme de notre ternaire de l'ethos personnel, l'estime de soi, correspond le concept d'identité narrative par lequel je définis la cohésion d'une personne par l'enchaînement d'une vie humaine. La personne se désigne elle-même dans le temps comme l'unité narrative d'une vie. Celle-ci reflète la dialectique de la cohésion et de la dispersion que l'intrigue médiatise. Ainsi, la philosophie de la personne pourrait-elle être libérée des faux problèmes issus du substantialisme grec. L'identité narrative échappe à l'alternative du substantialisme : ou bien l'immuabilité d'un noyau intemporel, ou bien la dispersion dans des impressions, comme on voit chez Hume et chez Nietzsche. (...)

Ensuite, et ceci est peut-être plus important encore, chaque histoire de vie, loin de se clore sur elle-même, se trouve enchevêtrée dans les histoires de vie auxquelles chacune est mêlée. En un sens, l'histoire de ma vie est un segment de l'histoire d'autres vies humaines, à commencer par celle de mes géniteurs, en continuant par celle de mes amis et, pourquoi pas, de mes adversaires. (...)

Je voudrais dire en troisième lieu que l'approche narrative ici esquissée vaut autant pour les institutions que pour les personnes prises individuellement ou en interaction. Les institutions elles aussi n'ont d'identité que narrative. (...)

Source : P. Ricœur (1990), *Approches de la personne* ; cité par Lamarre (2005), p.141-143.

3.1.2. Les sphères de socialisation.

Comme nous l'avons annoncé plus haut, qu'il s'agisse d'individualisation ou d'individuation, les stratégies mises en place par l'individu se réalisent à l'intérieur de sphères socialisatrices. Pour ce faire, l'individu développe tout un ensemble de compétences (nous reviendrons plus tard sur les définitions du mot compétence) et certaines compétences prennent ancrage auprès de savoirs savants. Pour que la compétence soit développée il faut nécessairement que s'opère le glissement d'un savoir vers une connaissance (Chevallard, 1985). L'ensemble des connaissances situées forme ainsi la culture³⁹ d'un individu. Nous reviendrons également sur ce point. La connaissance s'établit donc dans un contexte de transmission, c'est-à-dire des lieux, des situations particulières et des relations définies par la sphère de transmission.

Dans la sphère éducative « école », l'élève, comme l'enseignant, ne sont pas des agents passifs baignant dans un milieu où les apprentissages seraient déconnectés de toute relation sociale. « A performances scolaires égales les redoublants sont jugés plus sévèrement que les non-redoublants. » (Dompnier et al., 2011, p. 81). De même, les élèves supposés plus « polis » sont davantage appréciés et le jugement professoral se fait souvent plus clément. Mais de leur côté « les élèves...ne sont pas non plus démunis de moyens pour influencer favorablement les jugements de leurs enseignants. » (*Ibid.* p.83). Ces remarques permettent d'affirmer que les notes sont loin de refléter une valeur « vraie » de l'élève (Bressoux et Pansu, 1998, 2004). Le jugement scolaire, émis par les enseignants, se nourrit de croyances et représentations (Boudon, 1995; Brophy, 1986a, 1986b).

Le jugement scolaire consiste avant tout « en l'émission d'inférences sur la base d'informations issues d'une multitude de sources. » (Dompnier et al., 2011). Ces sources d'informations, étant contextualisées (enseignant, classe, établissement, jour, période de l'année), peuvent varier sans que cela puisse être catégoriquement expliqué par des résultats suite à la passation d'épreuves standardisées (Bressoux et Pansu, 2004). L'enseignant et l'élève doivent être appréhendés comme « participant actif dont les représentations sont influencées par ses attitudes, ses expériences antérieures et ses croyances. » (Morlaix, 2009, p. 64). Nous pourrions également regarder du côté de l'influence entre pairs. Comment celle-ci agit-elle sur les représentations du sujet sur l'école (Berndt & Keefe, 1995) ? Ainsi, les attitudes, expériences, croyances, proviennent de différentes structures, sphères sociales (donc éducatives). Ces sphères sont interdépendantes (Leroy, 2009), car l'individu peut les

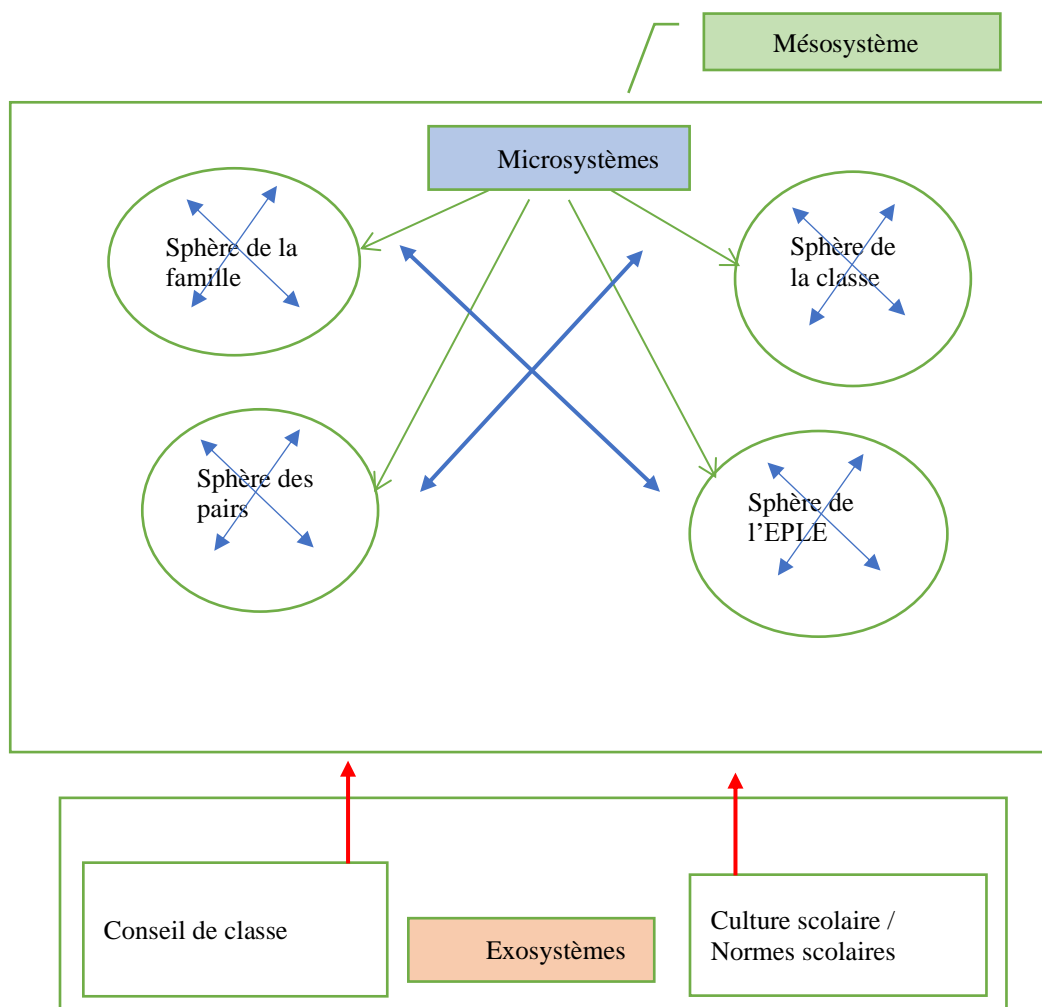
³⁹ <https://www.cnrtl.fr/definition/culture>

Chapitre 3 : autres clarifications terminologiques nécessaires.

croiser dans une même temporalité. Par exemple, le localisme et familialisme influencent aussi les choix des élèves, au moment de l'orientation scolaire (André, 2012).

De ce qui précède, les microsystèmes représentent des sphères où l'individu s'éduque et est éduqué, à travers différentes interactions mues par un ensemble de règles bien précises. Le sujet y joue un rôle souvent déterminé et/ou construit. Ces microsystèmes interagissent entre eux, à l'intérieur du mésosystème, car les individus passent d'une sphère à l'autre, sans revêtir le même rôle. De plus, les règles et normes peuvent changer de l'une à l'autre. Ce qui pousse l'individu à s'adapter. Enfin, nous avons l'exosystème qui, lui, agit sur les individus sans en être directement influencé. Toutefois, comme le précise Leroy (2009), il se peut que les sujets influencent, à la marge, l'exosystème (voir schéma n° 1 suivant).

Schéma n° 1 : Représentation des systèmes et de leurs interactions.



Lecture de la figure : les microsystèmes sont des structures où les individus interagissent en tenant des rôles particuliers, ces rôles peuvent varier en passant d'une structure à l'autre. Chaque structure comprend ses règles et ses valeurs qui régissent les interactions sociales (schématisées par les deux flèches croisées), auxquelles l'individu doit se plier. Il se peut que ces règles entrent en conflit les unes avec les autres. Ainsi, la famille peut avoir ses règles et celles-ci peuvent entrer en collision avec les règles scolaires. Toutes ces structures (microsystèmes) constituent une structure plus large qui est celle du mésosystème. Cette dernière englobe les relations qui existent entre les microsystèmes (flèches bleues épaisses). Il s'agit par exemple des relations qui seront établies entre la famille et l'EPLÉ, la famille et le professeur principal. Enfin, le dernier niveau est celui de l'exosystème. Leroy le définit comme un système où « *l'individu ne participe pas directement* », il subit davantage les règles de l'exosystème (flèches rouges épaisses). Toutefois, il peut en altérer le fonctionnement. « *Dans le cadre scolaire, les conseils de classe se réunissant à la fin de chaque trimestre représentent un exemple typique de l'exosystème. La grande majorité des élèves n'y participent pas mais les décisions qui y sont prises affectent leur parcours scolaire.* » (Leroy, 2009, p.23).

3.2. Le socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (le S4C).

Au fil des ans, l'institution scolaire a construit des cadres aux apprentissages. L'élaboration des disciplines scolaires se confond avec l'histoire des enseignants comme groupe professionnel bien identifié (Cardon-Quint & d'Enfert, 2017). Au départ, la notion de « discipline scolaire » est davantage associée à une idée de « police scolaire » (Chervel, 1988). Jusqu'au début de la Première Guerre Mondiale, les termes « objets » et « matière d'enseignement » lui sont préférés (*Ibid.*). Par l'idée de « discipliner l'esprit », c'est-à-dire de favoriser l'exercice intellectuel, le terme « discipline » s'imposera après la Seconde Guerre Mondiale, même si le terme va perdre en signification pour finir par désigner « une classification » des enseignements, retirant ainsi tout le côté gymnastique intellectuelle (Chervel, 1988).

Quel que soit le nom donné, les programmes d'enseignement qui constituent les disciplines ont toujours été scrutés à la loupe (Cardon-Quint & d'Enfert, 2017). Les chercheurs en sciences de l'éducation (historiens, sociologues et philosophes) y voient une façon de contrôler la société et de maintenir la reproduction de ses élites (*Ibid.*). L'image que véhicule ces programmes est, en premier lieu, celle du corps enseignant (Cardon-Quint, 2010, 2015). Mais, malgré un État centralisé, des auteurs mettent en avant un lien entre l'image d'un territoire et ce que portent des programmes d'enseignements, surtout les programmes de l'enseignement technique et professionnel (D'Enfert & Fonteneau, 2020). Toutefois, la volonté politique de l'institution scolaire reste forte. Il est important que tous les élèves accèdent aux mêmes contenus et, tant que faire se peut, qu'ils acquièrent, *a minima*, les mêmes savoirs. C'est ce que propose, dès 2005, le Socle Commun qui deviendra le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (2016).

Le Socle s'est imposé avec un référentiel que tout élève doit obligatoirement « *Maîtriser a minima* » à la sortie du système scolaire. De quoi s'agit-il et quel est ce référentiel ? Nous allons voir que les termes choisis ne sont pas anodins et, que si le terme « connaissances » est préféré à celui de « savoirs » c'est tout simplement que le premier renvoie à une réappropriation⁴⁰ des savoirs (André, 2012; Chevallard, 1985). Il en va ainsi des autres termes (compétence et culture) qui, sans rejeter le collectif, mettent en avant l'individu dans sa démarche vers le pouvoir de savoir.

⁴⁰ Revoir la note en bas de page 29.

3.2.1. UNE BREVE HISTOIRE...DU SOCLE.

3.2.1.1. *Ex nihilo nihil fit...*

Le socle ne naît pas *ex nihilo*. Tout un questionnement philosophique, sur le projet éducatif, conduit à l'émergence de l'idée d'un bagage minimum de connaissances que tout individu doit posséder pour sa bonne intégration sociale. Pour soutenir le socle et éviter que celui-ci disparaisse face à la puissance conférée jusqu'à ce jour aux programmes disciplinaires, deux outils sont à sa disposition : les Parcours éducatifs et les EPI⁴¹. Ces deux outils ont un caractère incontournable, car imposés par le MEN. Les lignes qui suivent s'appuient en grande partie sur le travail mené par Claude Lelièvre (2010)⁴², celui de Quentin Portron (2018)⁴³, ceux de Dubet et Duru-Bellat (2000, 2015) et également les brochures publiées par l'ONISEP concernant les « Parcours Éducatifs ».

3.2.1.2. Avant 1960.

Nous l'avons dit et le rappelons le Socle Commun de Connaissances et Compétences de 2005 ne naît pas *ex nihilo*. Comme toujours, par le *continuum* en éducation, le terrain est préparé (de génération en génération) pour l'arrivée de cette idée de « culture commune », même s'il ne s'agit pas, dans l'immédiat, d'une culture commune mais davantage de savoirs communs et nécessaires à transmettre. Mentionnons ici que, si le projet éducatif est collectif (appartenant à un même groupe), le contenu doit être obligatoirement commun, accepté et partagé par tous.

Il faudra cent ans pour que l'idée d'une école de la République aboutisse, grâce aux lois Ferry. Si l'idée de culture commune reste prégnante, après la Seconde Guerre Mondiale, le constat demeure négatif quant à son avènement. L'école (primaire et secondaire) se divise en un nombre trop important de modalités éducatives, c'est-à-dire de conceptions philosophiques de formation. Il faudra donc d'abord passer par l'unité de l'école, gommer les différences (tout au moins essayer) sociales et intellectuelles supposées, qu'entretient le système éducatif tel qu'il est après 1945. Cela se fera au prix d'une longue gestation pour

⁴¹ Même s'il faudrait très largement nuancer le poids des EPI aujourd'hui.

⁴² Colloque de l'IREA, décembre 2010.

⁴³ Portron Q., 2018, *Du tronc commun au socle commun (1945-2005) : La question de la culture commune au cœur de la démocratisation de l'école*. Éducation. Normandie Université, 2018. NNT : 2018NORMC022

Chapitre 3 : autres clarifications terminologiques nécessaires.

accoucher enfin, dans les années 60, de ce que les historiens et sociologues de l'éducation qualifient de « massification de l'éducation ».

Comme le décrit Quentin Portron (2018), les traces du Socle Commun sont palpables à travers l'idée de Tronc Commun formulé par Jean Zay en 1937 (A. Prost, 2004, cité par Portron, 2018). Avec l'idée de Tronc Commun, naît *ipso facto* l'idée de Culture Commune commençant par un Socle Commun. Dès lors, il s'agit d'un long travail de maturation que nous pouvons borner entre 1881 et 2015 (pour les grandes lignes), où rien ne va de soi mais où chaque avancée permet d'ancrer le concept philosophique éducatif suivant : une culture commune ET un socle commun de connaissances et compétences.

3.2.1.3. Après 1960.

Dans les années soixante une confusion s'installe dans les parcours scolaires du second degré, par suite de la mise en place de mesures qui se veulent complémentaires, mais qui en réalité sont différentes et concurrentielles. Ces dispositifs, le CES (Collège d'enseignement Secondaire) et le CEG (Collège d'enseignement Général), ne trouveront jamais réellement d'unité. Il faudra attendre la réforme Haby pour que l'unification soit réalisée au sein du collège unique. C'est V. Giscard d'Estaing qui donnera politiquement cette première impulsion vers le collège unique. Il insiste pour que soit inscrite dans le marbre « une obligation de savoir minimal ». Toutefois, rien ne bouge réellement et les différences restent fortes. Les élèves de milieux défavorisés sont très majoritairement dirigés, après la classe de cinquième, vers l'enseignement professionnel et cette tendance dominera jusqu'en 1985 où, après cette date, ce type d'orientation décroît pour totalement disparaître (lois Bayrou) en 1995.

C'est l'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981, par l'élection de F. Mitterrand, qui fait avancer le système éducatif vers un « minimum culturel ». En 1983, Mitterrand demande à Bourdieu un rapport afin d'envisager ce que pourrait être ce noyau de savoirs et savoir-faire que tout individu, citoyen, devrait posséder. Des contributions diverses (Bayrou, 1994 ; Ferry, 1996) ouvrent le chemin vers le « socle de culture commune », nommé ainsi et défendu par Bautier, Joshua, Rochex et Lelièvre (1997). De son côté, Dubet (2004) défend également cette idée en insistant sur un « SMIC culturel ». Après avoir levé les doutes sur les biais que pourrait véhiculer ce socle (par exemple, l'effet compensatoire entre familles de compétences), la loi Fillon de 2005 sera adoptée définitivement.

Chapitre 3 : autres clarifications terminologiques nécessaires.

Le socle commun de connaissances et de compétences connaîtra plusieurs versions entre 2005 et 2018. Le premier socle se divise en trois paliers⁴⁴ et l'acquisition progressive du socle est enregistrée sur le « Livret personnel de compétences de l'élève ». La validation, par les enseignants, sur le livret deviendra obligatoire à la rentrée scolaire 2010-2011. Toutefois le socle n'est introduit que progressivement, tout d'abord à l'école primaire puis au collège, entre 2007 et 2010. Afin de faire face aux différentes problématiques éthiques, pédagogiques et éducatives que soulève le socle, le MEN donne une autonomie aux EPLE concernant les modalités de validation. Après avoir vu plusieurs modifications, passant de sept piliers de compétences (2007) à cinq domaines de compétences⁴⁵ (2015), adoptant le mot culture dans son intitulé, un nouveau socle s'installe à la rentrée scolaire 2016 (par le décret de mars 2015) : le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (S4C). Ce socle, hormis quelques aménagements à la marge, reste le même jusqu'à aujourd'hui.

3.2.1.4. Des outils pour valoriser le socle : Parcours Éducatifs et EPI.

Par ce socle, l'élève construit différents projets éducatifs tout au long de son parcours. C'est justement le mot « Parcours⁴⁶ » qui est retenu pour symboliser tous les temps éducatifs vécus par l'élève. Ces Parcours naissent par la loi d'Orientation et de Programmation pour la Refondation de l'École de la République⁴⁷ du 8 juillet 2013 (loi Peillon) et se veulent porteurs d'objectifs éducatifs et d'apprentissages personnels. Ils sont, tout comme les EPI, des « *éducation à ...* » (*educating for ...*) la santé, aux médias, au développement durable, ... (Portron, 2018). De plus le terme « Parcours de l'élève » implique différentes formes : personnelle, unique, continue, contextualisée et globale⁴⁸ (ONISEP, 2016, n°41, p.1) et engage plusieurs dimensions : pédagogique, psychologique, sociale et éducative⁴⁹. Par ces

⁴⁴ Les deux premiers paliers concernent le premier degré. Le palier 3 porte sur les quatre niveaux du collège (de la 6^{ème} à la 3^{ème}).

⁴⁵ Le premier domaine est subdivisé en 4 domaines.

⁴⁶ Pour différencier l'emploi que nous en avons fait jusqu'à ce point, le chemin que suit un individu, nous plaçons une majuscule pour désigner l'action pédagogique.

⁴⁷ Simplifiée à partir d'ici par « OPRER 2013 ».

⁴⁸ Parcours personnel car l'individu en est l'auteur, unique du fait que chacun choisit son itinéraire, continu car l'élève détermine sa progression/vitesse, contextualisé car il se définit par un environnement et des opportunités (construites ou non) et enfin, global car tous les lieux et temps de la vie sont concernés dans cette construction.

⁴⁹ Pédagogique car il est bien question d'apprendre ; psychologique car il fait référence au processus de développement de l'enfant et de l'adolescent ; social car l'élève interagit avec le contexte ; éducative au regard de l'autonomie et la participation qu'il sous-tend.

Chapitre 3 : autres clarifications terminologiques nécessaires.

parcours, on précise que « l'expérience scolaire de chaque élève doit être prise en compte dans les apprentissages. » (*Ibid.*).⁵⁰

Comme nous le précisons plus haut, le second outil imposé par le MEN, afin de favoriser les interventions pédagogiques par l'utilisation du S4C, se situe au niveau de la mise en place des EPI par la loi d'OPRER 2013. Comme nous l'avons dit ci-dessus, les EPI fonctionnent sur le principe de l'« *éducation à ...* » (Audigier, 2012), puis s'ensuit toute une déclinaison de thèmes qui ont la particularité de ne pas être des disciplines au sens académique scolaire. Ainsi, nous retrouvons une éducation aux médias, à la santé, etc. Ces thématiques possèdent un caractère transversal et ce caractère crédite, de notre point de vue, la volonté du MEN d'inviter les acteurs scolaires à s'intéresser aux CNA⁵¹. Si les disciplines véhiculent des attendus académiques, les « *éducations à ...* » sont davantage caractérisées par la visée éducative qui atteste se nourrir d'éléments disciplinaires, transdisciplinaires et a-disciplinaires (Pagoni & Tutiaux-Guillon, 2012), ce qui confirme que l'élève doit s'investir « personnellement » dans les EPI, tout en ne négligeant pas le groupe (voir l'encadré 2 sur le travail des EPI en groupe).

Si les élèves doivent s'adapter aux exigences institutionnelles, nous pouvons dire qu'il en va de même pour les enseignants et les PerDir (Guiet-Silvain, 2012; Mérini et al., 2012). Il leur faut développer de nouvelles compétences organisationnelles et psychosociales auxquelles ils ne sont pas formés, ni peut-être prêts, car beaucoup d'enseignants se sont opposés en 2016 à la Réforme de Najat Vallaud-Belkacem, et ses EPI⁵².

⁵⁰ Cette dernière force propositionnelle, ainsi que ce qui précède, rendent compte de l'importance de notre questionnement quant à l'impact des CNA de l'élève sur sa trajectoire personnelle et sur le jugement enseignant. Effectivement, toute la nécessité de l'individuation rejaillit ici, du fait que ce parcours soit une construction unique et contextualisée.

⁵¹ Notons que nous adoptons ici le lien fait entre CNA et transversalité disciplinaire (Fanchini & Morlaix, 2016). Si ce caractère apparaît comme nécessaire, il reste de notre point de vue insuffisant pour qualifier les CNA.

⁵² Voir entre autres l'article de *Europe 1* du 08/09/2016 par G. Supertino « *En clair, selon les opposants, la mise en place des EPI et des heures d'accompagnement vient grignoter du temps de cours aux enseignements obligatoires communs.* » et l'article de *L'Express* du 16/03/2016 par S. Chesnel « *Un problème puisque (faute aux EPI) les enseignants vont devoir faire le même programme avec moins d'heures de cours.* ».

Encadré n° 3 : Les EPI (Enseignements Pratiques Interdisciplinaires).

Les EPI mis en place dès la rentrée scolaire 2016, descendants des IDD mis en place à la rentrée 2002⁵³, sont une modalité nouvelle de mise en œuvre des programmes disciplinaires. Les contenus sont établis en fonction des objectifs de connaissances et de compétences du socle commun de connaissances.

Les EPI s'inscrivent dans l'un des **8 thèmes de travail** suivants :

- Corps, santé, bien-être, sécurité ;
- Culture et création artistiques ;
- Transition écologique et développement durable ;
- Information, communication, citoyenneté ;
- Langues et cultures de l'Antiquité ;
- Langues et cultures étrangères ou, le cas échéant, régionales ;
- Monde économique et professionnel ;
- Sciences, technologie et société.

L'élève aborde six de ces thèmes au cours du cycle 4, à raison d'au moins deux thèmes différents traités chaque année. Au premier plan des EPI se loge l'**interdisciplinarité**, ce qui signifie que toutes les disciplines doivent contribuer aux EPI au cours du cycle 4. Notons que l'interdisciplinarité ne fait pas consensus auprès des enseignants. La démarche active des EPI passe par la **pédagogie de projet** où l'élève est conduit à utiliser et concrétiser savoirs et compétences. Même si l'enseignant reste libre quant au choix des modalités pédagogiques, les EPI favorisent le travail en petits groupes (îlots). Beaucoup d'enseignants ont manifesté contre les EPI, dénonçant une organisation et des modalités pédagogiques bien précises, les éloignant d'une réelle liberté pédagogique⁵⁴.

⁵³ Les IDD (Itinéraires de découvertes) ont été lentement abandonnés, jusqu'à disparaître totalement. A ce jour, aucun rapport de l'IGEN n'a rendu de bilan sur les IDD.

⁵⁴ Nous ne rentrerons pas dans les détails de cette organisation et ces modalités complexes qui nous éloigneraient de la simple volonté d'un encadré résumant les EPI.

3.2.2. Connaissance – Culture.

Nous sommes conduits à discuter du glissement silencieux terminologique, pour au moins deux termes : « Connaissances » et « Culture ». Comment d'une position de transmission des savoirs, par l'école, en arrivons-nous à la volonté de transmission de connaissances et compétences⁵⁵ d'une et pour une culture commune ? Nous verrons que ce glissement n'est pas anodin, car il implique obligatoirement que se soit produit la transposition savoirs → connaissances (Chevallard, 1985)⁵⁶, puis la transformation retour vers les savoirs. Enfin, la culture prend forme sous l'effet de cet ensemble de connaissances situées. Immédiatement, on ne perçoit pas de différence entre connaissance(s) et savoir(s) et pourtant, nous plaçons sans équivoque les deux termes dans le grand ensemble qui forme la culture. Le langage courant fait de ces deux termes des synonymes. Mais, en sciences de l'éducation, en philosophie, ou encore en sociologie, on note une distance entre les deux mots. Cette distinction relève d'un rapport d'extériorisation ou d'internalisation, d'un rapport entre institutionnalisation ou situation. Pour le dire autrement, si le savoir est une boucle de l'objet sur lui-même, la connaissance renvoie à un rapport entre le sujet et l'objet : « ... la connaissance résulte de la jonction entre un sujet et un objet existant en soi ... » (Verneaux, 1959, p. 12), alors que le savoir est extérieur à la personne, il est le « produit culturel de l'activité scientifique » (Brousseau, 1978 ; cité par Margolinas, 2014, p. 14).

Quand le savoir se construit, par le projet social d'enseignement (projet de culture commune), il aboutit à une forme finale qui efface la partie de construction dudit savoir. Pour le dire autrement, le savoir une fois constitué est dépourvu de toutes les difficultés et questions qui l'ont conduit à s'édifier (*Ibid.*). Un savoir construit signifie que le savoir se place dans des activités et « le professeur doit donc imaginer et proposer aux élèves des situations qu'ils puissent vivre et dans lesquelles les connaissances vont apparaître comme la solution optimale et découvrable au problème posé. » (*Ibid.*, p.37-38). Il y a donc le « Maître », l'enseignant, cette personne extérieure à la relation élève/objet, qui vient « faire des signes », parler à l'élève de la situation et de l'activité. Puis quand cette activité sera acquise, par l'élévation du niveau de compétence, alors la connaissance pourra retourner à l'état de savoir, c'est-à-dire « une construction sociale et culturelle, qui vit dans une institution ... » (Douglas, 2004 ; cité par Margolinas, 2014).

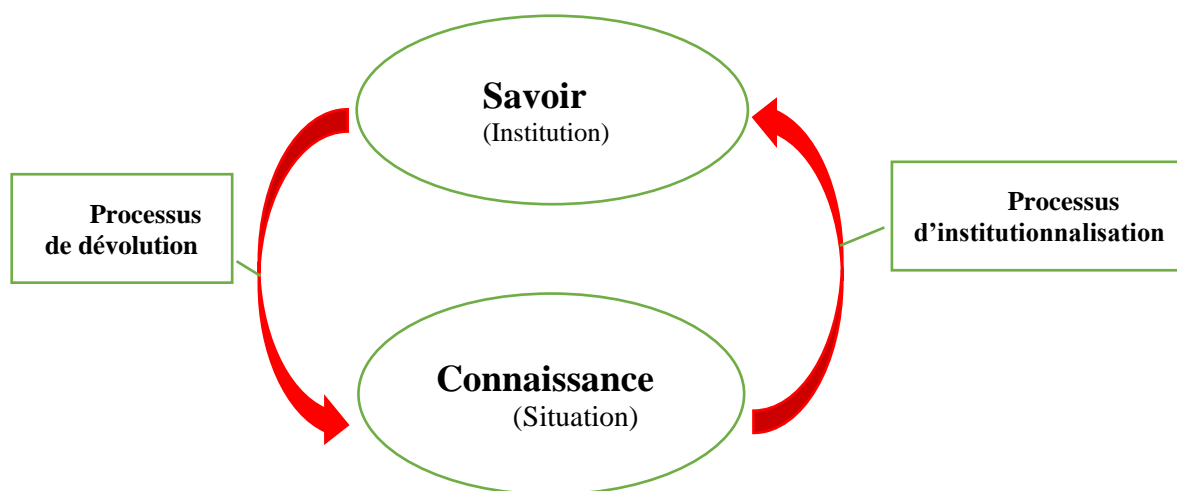
⁵⁵ Nous souhaitons souligner ici que nous nous éloignons de ce qui est généralement avancé, par certains chercheurs et ou pédagogues, à savoir qu'on ne « transmet » pas une compétence. On favorise seulement la situation et les conditions techniques pour que la compétence se développe.

⁵⁶ Chevallard parle plus volontiers d'une transposition de savoirs savants à des savoirs enseignés.

3.2.2.1. Institutionnalisation/situation.

Nous reprenons la distinction essentielle, entre savoir et connaissance, que nous donne Margolinas « une connaissance est ce qui réalise l'équilibre entre le sujet et le milieu, ce que le sujet met en jeu quand il investit une situation (Laparra & Margolinas, 2010). Un savoir ... est par nature un texte (ce qui ne veut pas dire qu'il soit toujours matériellement écrit)⁵⁷. Le savoir est dépersonnalisé, décontextualisé, détemporalisé, il est formulé, formalisé, validé et mémorisé. » (2014, p.15). Ainsi, pour parler, définir, une connaissance il faut au préalable décrire la situation, l'activité, dans et par laquelle elle émerge. Dans le cas du savoir, pour le déterminer, il nous faut nommer l'institution qui le produit et le légitime. Une connaissance se développe donc dans une situation, alors que le savoir vit par et dans une institution. Margolinas reconnaît une dialectique entre savoir et connaissance car, « si un savoir existe dans une institution, c'est qu'il a été rencontré comme une connaissance en situation puis reconnu comme utile, formulé, formalisé, validé, mémorisé et qu'il a acquis un statut institutionnel : c'est le processus d'institutionnalisation, envisagé comme une transformation qui légitime tout savoir dans une institution. » (*Ibid.*). Puis le savoir pourra à nouveau se transformer en connaissance, dans de nouvelles situations. Nous parlons ici, à dessein, de circularité boudonienne (voir schéma n° 2 ci-dessous).

Schéma n° 2 : Circularité entre savoir et connaissance.



Source : Margolinas (2014), *Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques ?*

⁵⁷ Margolinas fait référence, ici, à l'acte d'interprétation que décrit Nietzsche dans sa philosophie.

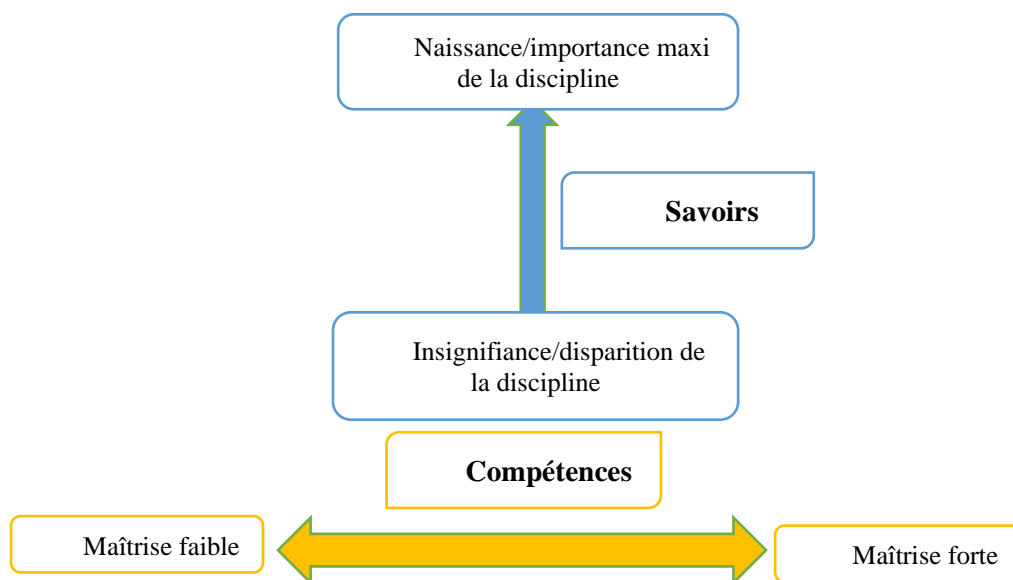
Chapitre 3 : autres clarifications terminologiques nécessaires.

On retrouve ici la place du Maître qui fait signe (Jolibert, 1993), car pour enseigner ce dernier doit déconstruire les savoirs afin que l'élève, dans des situations construites, retrouve les connaissances et donne un sens à ses apprentissages (processus de dévolution). Toutefois, comme le souligne Dubet (2002), le terme « institution » est très polysémique en sociologie où il désigne « la plupart des faits sociaux dès lors qu'ils sont organisés, qu'ils se transmettent d'une génération à l'autre et qu'ils s'imposent aux individus », mais aussi « les cadres cognitifs et moraux dans lesquels se développent les pensées individuelles, ainsi que les organisations et les appareils politiques. » (Cité par Margolinas, 2014, p.16). De même, la notion de situation a une place dans la tradition sociologique et exprime sensiblement le contraire du terme institution. Elle renvoie à l'autonomie et la construction de sens que se donne chaque individu. Ces situations « sont souvent le point d'intersection de sphères sociales diverses et hétérogènes générant des conflits de règles ou de croyances. » (Sirota, 1993 ; cité par Margolinas, 2014, p.16).

3.2.2.2. Verticalité/horizontalité.

Reste, qu'une difficulté imposée de l'extérieur, aux répercussions ontologiques, se dresse à l'intérieur de l'individu. Il s'agit de l'horizontalité des compétences face à la verticalité des savoirs. Le savoir est donc un ensemble d'informations, de notions, accumulées par les sciences et il se transmet par l'enseignement, les livres, sans possibilité de se modifier au regard d'une seule personne. Il s'inscrit dans un cadre institutionnel et un groupe, reconnu par l'institution, est chargé d'asseoir ces objets dans le cycle de transmission « officielle » (institutionnelle). Il y a une verticalité des savoirs (entendons par là, une hiérarchie). Au niveau des disciplines, même si les savoirs ne sont pas réductibles à des disciplines (Fabiani, 2020), l'école continue de hiérarchiser les savoirs (verticalité), donc les disciplines. Toutefois, dans le domaine de l'évaluation des élèves, au regard de l'acquisition de connaissances, seul compte le niveau de maîtrise d'une compétence (horizontalité). Il y a ici une tension silencieuse, subie par l'élève, entre verticalité et horizontalité. La verticalité permet aux disciplines d'entrer en concurrence, afin de marquer leur importance éducative, avec pour certaines une volonté de domination du système. Ainsi, les disciplines naissent et meurent ou évoluent et résistent aux savoirs savants (Chartier, 2013). De l'autre côté, l'horizontalité représente l'engagement d'une politique éducative tournée vers l'égalité et l'équité, par l'acquisition de connaissances, c'est-à-dire qu'on laisse le choix aux élèves d'élaborer la façon dont ils s'approprient les connaissances dans une situation donnée (Schéma n°3 ci-dessous).

Schéma n° 3 : verticalité/horizontalité.



En résumé, pour Douglas (2004) le savoir est une construction sociale, culturelle et institutionnalisée. Le savoir n'est pas relatif, alors que la connaissance oui. La connaissance, nous l'avons dit, s'édifie au moment de la rencontre entre un sujet et un objet, elle est de l'ordre de la situation. La connaissance est difficilement formulable. On ne peut la transmettre telle qu'elle, car elle est le produit d'un cheminement personnel. Elle est associée à l'intuition une fois les savoirs acquis comme des points d'ancrage, d'appui, mais la connaissance peut naître sans savoirs préalables c'est-à-dire par juxtaposition ou succession de connaissances : « On connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites ... » (Bachelard, 1936, p. 15-16).

3.2.2.3. Le et Les savoirs.

De ce qui précède, nous pouvons dire que le terme « savoir » s'utilise souvent de façon abusive, remplaçant le terme connaissance. Quand nous parlons de savoir-être, qui ne sont que des mises en situation, nous devrions parler d'*être-connaissant*. Tout d'abord, de façon très générale, le terme « connaissance » vient du latin « *cognoscere* » → apprendre à connaître. Il s'agit, pour un individu, d'un rapport actif au monde permettant de se le représenter, de se l'expliquer. Cette activité associe action et réflexion. De son côté, le savoir forme un corpus d'éléments acquis et transmis qui, au fil des générations, forment la culture. Nous l'avons dit, il y a un lien entre savoir et connaissance. Le premier dépend du processus

Chapitre 3 : autres clarifications terminologiques nécessaires.

de production et d'acquisition du second. Ce processus étant variable, il existe différentes activités du savoir. Le tableau n° 1 ci-dessous, propose un résumé des distinctions entre « savoir » et « connaissance ».

De Ketele (1986) propose trois activités du savoir : 1) Les **savoir-reproduire** qui, par imitation, permettent de redire ou refaire sans modifier significativement le message initial. Toutefois, on démêle deux sous-activités : a) le savoir-reproduire *littéral* qui est une reproduction parfaite du modèle initial ; b) le savoir-reproduire, *transposé*, qui laisse l'apprenant imiter en utilisant ses propres acquis. 2) Les **savoir-faire** qui eux demandent un travail de transformation radicale de la situation initiale d'apprentissage, une adaptation personnelle de l'apprenant à la situation donnée. 3) Les **savoir-être**, moyen de concevoir, saisir, sa propre personne, autrui, les objets en règle générale afin d'adapter sa façon d'agir et réagir. On note que les savoir-être peuvent inclure les savoir-faire qui eux-mêmes dépendent des savoir-reproduire. Nous pourrions schématiser l'existence de l'être par un cercle où la totalité serait les savoir-être. Effectivement, le comportement peut déterminer le rapport aux autres savoirs. Ainsi les savoir-être engloberaient les savoir-faire et, eux-mêmes, les savoir-reproduire (schéma n° 4 ci-dessous). Tous ces savoirs dépendent bien de situations, ce qui nous permet de mieux saisir pourquoi le S4C met en avant le terme de « connaissances ».

Schéma n° 4 : représentation des savoirs chez l'individu.

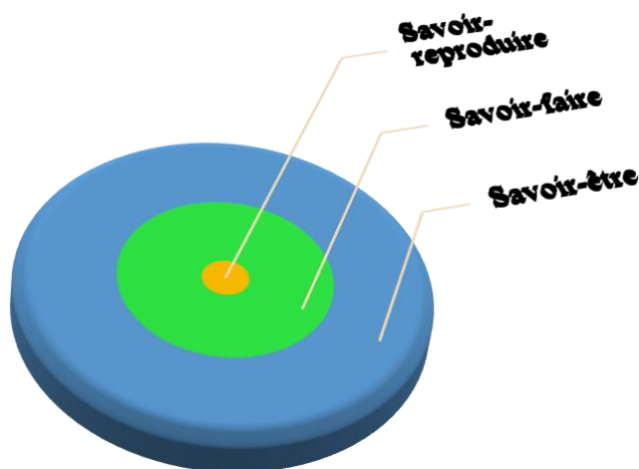


Tableau n° 1 : Distinction entre savoir et connaissance.

	Le savoir est...	La connaissance est...
Éléments de compréhension	<ul style="list-style-type: none">- Un acquis- Récitation- Affirmation/certitude- Accumulation	<ul style="list-style-type: none">- Un chemin- Appropriation- Questionnement- Dépouillement

3.2.2.4. Transmettre des connaissances ?

À l'aune de ce qui vient d'être dit, la question qui se pose est : comment transmettre des connaissances ? Mais l'école transmet-elle des connaissances ? Pour l'école, il s'agit avant tout de placer les apprenants dans des situations d'apprentissage, afin de « discipliner l'esprit » (Chervel, 1988) et de leur permettre de s'accaparer le savoir savant, puis laisser l'élève restituer ce savoir académique, ce qui attestera qu'il est entré dans la culture institutionnelle (scolaire). Ces connaissances acquises (en cours d'acquisition) demeurent personnelles, passent par un cheminement personnel et l'Institution Scolaire ne favorise les apprentissages que par les multiples mises en situation de l'élève.

Tentons d'expliquer la place des connaissances dans la raison d'un référentiel académique, ou pour le dire autrement, la place qu'occupe une notion personnelle à l'intérieur d'un objet collectif et défini par autrui. Les raisons pour justifier cette apparition dans le S4C se trouvent certainement dans la volonté, mise en place par le MEN, de laisser l'individu rationaliser son rapport au monde⁵⁸. Pour s'en convaincre il suffit de passer en revue les intitulés des domaines du S4C. Le domaine numéro 1, « les langages pour penser et communiquer », est tourné vers la personne, « son » désir, « sa » volonté de communiquer. On sollicite la personne jusque dans son corps, ses émotions par sa sensibilité artistique, ce qui traduit clairement la non-universalité du choix de communication. Au domaine 2 du S4C,

⁵⁸ C'est tout le sens du domaine 5 du S4C : les représentations du monde et l'activité humaine. Il s'agit de comprendre les sociétés dans le temps et l'espace, d'interpréter leurs productions culturelles et de connaître le monde social contemporain.

l'élève est invité à découvrir des « méthodes » pour apprendre. Mais cette activité doit rester un « projet individuel ».

La couleur s'annonce sans ambages au domaine 3 « formation de la personne et du citoyen ». La personne n'est pas le collectif, il s'agit de l'individu en tant qu'unité distincte du groupe. Le domaine 4 s'intéresse à développer la curiosité de chacun dans les disciplines scientifiques. Enfin, le domaine 5 s'attache « aux représentations du monde », par une conscience du temps et de l'espace (notions qui ne peuvent être que personnelles). Ce domaine insiste sur « la connaissance du monde ». Nous affirmons donc (et nous reviendrons plus loin sur ces points) que le MEN incite à éveiller, par l'individuation, *la personnalité*⁵⁹ de chacun et cela ne peut se faire que par la transposition des savoirs, la réalisation de la rencontre entre le sujet et l'objet. Cette action ne peut vivre que si l'enseignant stimule chez l'apprenant, des compétences utilisées de façon transversale (toutes les sphères éducatives) et récurrente.

3.2.2.5. Et la culture ?

Mais alors, pourquoi inscrire le mot « culture » dans l'intitulé du socle ? Cette intention change-t-elle réellement le projet philosophique éducatif ? Nous commencerons par nous pencher sur l'étude menée par Jean-Michel Guy sur les représentations de la culture (et du mot culture) chez les Français. L'enquête nous indique que le mot « culture » revêt une double polysémie : collective et individuelle. C'est-à-dire que pour une même personne, le mot culture balaie un champ large de représentations, dans lequel la science prend également une place « ... trois Français sur quatre considèrent que la science est dans tous les cas de la culture, ils la relient à leur définition spontanée de la culture comme savoir et comme connaissance. » (Guy, 2016). Guy recense cinq acceptations collectivement répandues de la notion, ce qui lui fait dire que le mot possède un « aspect incroyablement plastique ».

Deux définitions se distinguent principalement : la culture comme un ensemble d'activités ou de domaines ; la culture comme l'ensemble de tous les savoirs. Si la culture est vaste, pour autant certains domaines en sont exclus, par exemple les jeux vidéo. Autre enseignement et non des moindres, les gens ne perçoivent plus la culture comme quelque chose de réservé à une catégorie de gens : « Contrairement à ce que l'on pourrait penser, les personnes qui défendent une vision de la culture assimilée aux beaux-arts, à la littérature, ne

⁵⁹ La personnalité relève du moi profond de l'individu. « La personne est un individu qui a pris conscience de son individualité et a foncièrement ce qu'il faut pour la développer librement. Ces caractéristiques supposent la raison. L'idée de personne ajoute donc à celle d'individu, l'idée de raison. » (Ruguduka, 2009, pp. 115 à 118)

Chapitre 3 : autres clarifications terminologiques nécessaires.

sont pas surdiplômées, mais au contraire des gens peu diplômés qui ont une vision légitimiste, à l'ancienne et scolaire. » (*Ibid.*). La culture est perçue « positivement ». Si elle est l'ensemble de tous les savoirs, alors elle comprend également les connaissances⁶⁰.

On la retrouve de façon plus académique, d'approche philosophique, où le terme culture résume l'ensemble des connaissances, des savoir-faire, des traditions, des coutumes, partagé par un groupe humain. Elle se transmet socialement, de génération en génération, tout comme l'éducation d'après Kant. Pour que cette culture soit socialement non discutable, elle doit également englober les valeurs et les croyances de ce groupe humain. La culture est généralement divisée en trois grandes catégories : l'art, le langage et la technique. On note immédiatement ici, le lien fait avec les domaines du S4C. En conclusion, nous pouvons dire que la culture, regroupant savoirs et connaissances que l'on retrouve dans les différents Parcours éducatif : le Parcours d'éducation artistique et culturel ; le Parcours Avenir ; le Parcours Santé ; ..., est à la fois située et institutionnalisée.

Nous devons aborder maintenant le cœur de ce socle : les compétences académiques (CA). Il ne s'agit pas de lister et discuter de la légitimité du référentiel S4C, mais davantage de comprendre ce que recouvre l'intitulé « compétence académique ». Cela nous permettra de discuter et expliciter ce que nous projetons dans l'appellation CNA.

⁶⁰ La connaissance : abordée par certains individus, en certaines situations et dont le résultat est collectivement partagé.

3.3. *Competentia.*

3.3.1 L'idée du concept de compétence.

Comme nous l'avons dit, l'histoire de l'éducation a vu se succéder différents concepts qui sont l'expression même de la pensée philosophique d'une époque. Cette dernière exprime des choix philosophiques forts, assumés par un groupe détenant le pouvoir et voulant l'imposer, souvent après d'âpres batailles. Il serait possible d'aborder ici la volonté des jésuites de surveiller et punir, qui s'oppose à la pensée humaniste, ou encore l'idée d'État Nation et de citoyen, qui se dresse contre l'ordre des princes. Que dire du plan d'éducation de Le Peletier (1793), qui prévoit une éducation pour « *Tous les enfants* », alors que le texte place immédiatement une distinction de genre (Art. 1^{er}, Projet de décret de Michel Le Peletier, 1793) ? Alors, peut-on vraiment dire « tous » les enfants ? Des différences de genre, de milieu, qui laissent supposer que les aptitudes sont différentes en fonction de ces critères.

Sous l'Empire, l'idée d'un contrôle de la formation et des acteurs de l'éducation se met en place entre 1802 et 1806 (Lelièvre, 1990). Cette centralisation du système éducatif ne peut se comprendre que si on « saisit qu'il s'agissait de mettre en place non seulement une administration publique, mais une corporation publique, c'est-à-dire un organisme concourant à la réalisation d'une même fin et ayant une unité morale et une inspiration commune. » (*Ibid.*, 1990, p.37). Ainsi, pour construire un projet éducatif commun, où chaque acteur adhère aux mêmes valeurs morales, il est nécessaire d'imposer une vision commune. Cette vision commune, portée par la conscience collective, doit porter toutes les règles qui régissent le projet. Nous avons donné, ci-dessus, une brève histoire du S4C et ce dernier représente bien le cadre juridico-administratif sur lequel les enseignants doivent s'appuyer pour faire vivre le projet éducatif commun qui, rappelons-le, depuis 2005⁶¹ inscrit formellement la volonté de donner à tous les élèves un minimum de connaissances, un certain niveau de compétence et, dix ans plus tard, sera rajouté un minimum culturel.

Toutefois, les règles de ce cadre juridico-administratif sont portées par les enseignants et ces derniers agissent en fonction de leurs croyances et de l'adhésion aux valeurs du groupe (Boudon, 1995, 2003). Pour Vincent Lorus, « Il se pourrait donc que les croyances soient parfois une condition de l'action en nous permettant de trouver des arrangements avec le réel,

⁶¹ Voir l'annexe 1 : <http://www.cndp.fr/crdp-reims/index.php?id=330>

Chapitre 3 : autres clarifications terminologiques nécessaires.

c'est-à-dire en réduisant la complexité apparente de celui-ci. » (Lorius, 2019, p. 90). Reste à rendre réalisable la liberté donnée à chacun de suivre ses croyances, tout en adhérant aux valeurs morales communes, donc au projet éducatif commun. Nous supposons et cela fait partie de l'originalité de notre travail, que plus le concept est proposé à la conscience collective en termes polysémiques, plus la cohabitation entre croyances personnelles et projet commun, en chacun des agents/acteurs, est possible. Comme le rappelle Sophie Morlaix en citant Crahay (2006) « cette notion de compétences s'apparente à une caverne d'Ali-Baba... » (Morlaix, 2009, p. 7).

3.3.2. Le concept de compétence.

Le concept de compétence, sa polysémie, fait partie des concepts flous, mais nécessaires, dont nous parlions. Il permet à chaque éducateur une interprétation au regard du réel (Lorius, 2019). Le jugement professionnel de l'enseignant passe ainsi du référentiel normé, qui détaille les CA, à des arrangements avec des éléments en marge dudit référentiel. Nous choisissons d'appeler ces éléments CNA (compétences non académiques). Nous reviendrons sur les CNA au chapitre 4. A ce stade, voyons pourquoi « académique » et « compétence » sont associés ?

On connaît le sens historique du mot « Académie ». Il s'agit du jardin, près d'Athènes, où enseignait Platon. De façon générale, ce terme désigne le lieu où est dispensé un savoir par un Maître. Il désigne également un lieu regroupant les savoirs d'une discipline, ou d'un champ disciplinaire : l'Académie de Musique, l'Académie des Lettres, l'Académie des Sciences, etc (CNRTL)⁶². Le terme est donc bien rattaché aux savoirs organisés, institutionnalisés, selon un programme de connaissances, par une autorité compétente. Un Programme formalisé et lié à une autorité, représente bien un ensemble de connaissances « académiques ». Aujourd'hui, l'Académie et ses fonctionnaires incarnent un organe administratif du Ministère de l'Éducation Nationale : l'institution scolaire. Cet organe vise au bon fonctionnement et à l'application des textes ministériels. Ici aussi, nous retrouvons l'idée des programmes organisés et liés à l'autorité compétente.

Le mot compétence renvoie à l'idée de juste rapport (*competentia*). Le terme de compétence est, lui aussi, jugé fortement polysémique (Coulet, 2011). Ce qui accrédite deux choses : tout d'abord notre thèse sur l'idée de concept flou et instable, où le « juste rapport » est toujours variant, en fonction de différents facteurs ; puis la vérification que seul un degré

⁶² <https://www.cnrtl.fr/definition/academie>

Chapitre 3 : autres clarifications terminologiques nécessaires.

de maîtrise des connaissances (principe de dévolution) peut être évalué. Si c'est le monde professionnel qui s'empare du concept de compétence (Ibid.), le monde de l'éducation n'échappe pas à cette évolution terminologique. Le monde de l'éducation est même associé à « une mer tumultueuse » où déferle la pédagogie par compétences (Crahay, 2006). Il s'agit du compromis entre un « pouvoir-agir » et un « savoir-agir » (Ibid.) et ces derniers sont reconnus à la personne par autrui, où cet autrui a lui-même été déclaré compétent ... On peut ainsi régresser à l'infini. On retrouve dans cet exemple, pardon si l'association d'idées paraît forcée, la question que pose Kant : qui a éduqué l'homme qui éduque ? Nous reviendrons, au chapitre 4, sur les définitions données au terme compétence.

A la lecture de ce qui vient d'être dit, cela signifie qu'on ne peut se déclarer, seul, compétent dans un quelconque domaine (Coulet, 2011). De plus, dans le domaine scolaire, la mobilisation d'une compétence dépend souvent de la façon dont la question est posée (Crahay, 2006). Ainsi, le niveau de compétence résulte d'au moins deux points : **1**) du principe d'individuation (nous sommes en perpétuel changement, l'être n'est jamais « achevé » et, donc, notre système de perceptions, de connaissances, change) ; **2**) la compétence est reconnue par autrui, ce qui veut dire que celle-ci est assujettie au degré de compétence de cet autrui. Ces deux points, importants, permettent d'éclairer le positionnement évaluatif de l'enseignant. Par exemple, d'après les travaux d'André Antibi sur *La Constante Macabre* (2003, 2007), le positionnement évaluatif de l'enseignant provient également du regard collectif normé sur la profession. Ce qui renvoie aux propos de Raymond Boudon déclarant que « *la conviction est donc dépendante de la force du système de raisons qui la fonde.* » (p.41).

Conclusion intermédiaire.

Un travail de thèse représente un travail universitaire valorisant le savoir, les connaissances d'un domaine spécifique. Par une enquête philologique, philosophique, sociologique, psychologique, auprès de spécialistes de ces champs disciplinaires en lien avec l'éducation, le chercheur en sciences de l'éducation doit clarifier les objets de son étude. Voilà pourquoi il nous apparaît nécessaire d'explicitier les termes (que l'on croit communs et acquis) comme éducation, école, enseignant et élève. D'ailleurs, cette enquête nous montre que, outre la polysémie de certains termes, l'évolution sociale et professionnelle apportent souvent un appauvrissement de la langue (Chervel, 1988). Il existe également un transfert de domaine à domaine, impliquant toute une terminologie, par exemple celui du monde du travail vers le monde de l'éducation (Crahay, 2006; Duru-Bellat, 2015).

Cette première partie nous a permis de cerner les objets (éducation, école et orientation) présents dans ce travail de thèse. Ces objets ne prennent sens que par une relation à un sujet et/ou des relations inter sujets dans des contextes, définis par des sphères de socialisation (ici, nous parlons d'éducation et nous les nommons sphères éducatives). Pour Hannah Arendt, l'homme⁶³ est avant tout un sujet politique, en ce sens où il vit dans la *polis* (Faes, 2015). Cette tradition, qui remonte à Platon et Aristote, envisage l'homme comme « animal rationnel » (*Ibid.*). Nous avons mis en avant que, si ces sujets sont tributaires (et ont besoin tout à la fois) d'un collectif, il demeure que ces individus sont des personnes au regard d'un cadre et des relations qui les animent. Ainsi, nous reviendrons sur ce point au chapitre 4, l'homme ne peut se construire qu'à travers une activité sociale et, pour ce faire, il développe des compétences sociales. Ces dernières peuvent se développer dans des espaces formels, académiques, mais elles peuvent également s'édifier en l'homme de manière totalement diffuse se conjuguant à différentes sphères. Si, pour construire l'individu les institutions font appel à des procédures formatives, nous affirmons que tout individu ne peut être uniquement construit sur une procédure d'individualisation, au risque de perdre son identité propre, personnelle. De même, l'individuation ne saurait être le seul processus de construction d'un soi au regard d'autrui. Enfin, nous avons pris le temps d'explicitier ce qui s'apparente au « moteur » du projet éducatif : le socle commun (S4C).

Au fil des ans, l'institution scolaire a construit des cadres aux apprentissages : les programmes d'enseignements, puis le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et

⁶³ Nous entendons par « homme » le sujet, l'individu de genre indéterminé.

Chapitre 3 : autres clarifications terminologiques nécessaires.

de Culture. Pendant longtemps les premiers dominant le système éducatif, c'est-à-dire le travail des enseignants et les apprentissages des élèves. Puis, progressivement, à partir de 2005, le Socle s'est imposé avec un référentiel. Ce socle permet à tout élève de se construire, accompagné d'un professionnel, sur la base de valeurs communes. De là, une éducation/formation est donnée et des compétences, dites « clés », sont validées *a minima* par l'institution⁶⁴.

Enfin, cette partie permet d'appréhender la nuance de taille qui réside entre l'explication sur le comment devenir homme (individualisation) et le comment je me perçois, je m'entends, me comprends, comme homme dans un milieu précis (individuation). Effectivement, comment envisager la formation du « futur homme », dans un collectif de consciences animées par les émotions, en s'occupant uniquement de stratégies générales et non de ce qui le construit individuellement et collectivement en même temps et en différents endroits, c'est-à-dire en occultant les processus émotionnels et relationnels ? Toutefois, nous allons voir que pour affiner son jugement professoral, au-delà de l'évaluation des CA de l'élève, l'enseignant s'appuie sur les CNA. Celles-ci permettent à l'enseignant de mieux appréhender des personnalités.

⁶⁴ Au collège, pour évaluer ses élèves un enseignant peut s'appuyer sur deux échelles évaluatives : les notes chiffrées et/ou le degré de maîtrise de la compétence développée. Les enseignants d'une même classe n'utilisent pas tous la même échelle et ne se réfèrent pas à cette échelle selon un même principe et les mêmes modalités. Nous ne rentrerons pas dans le détail de ces échelles et nous laissons chacun apprécier la difficulté, pour un élève (sa famille), de comprendre le jugement évaluatif professoral.

**DEUXIEME PARTIE : DE LA COMPREHENSION DES
CONCEPTS EN JEU DANS CE TRAVAIL DE RECHERCHE.**

Introduction.

Ce travail de thèse mobilise différents concepts. Ils sont au nombre de quatre et cette partie propose de les aborder un à un, à l'aune de la littérature scientifique. Nous les analyserons toujours au regard d'un contexte historique, c'est-à-dire par ce qui les a conduits à s'imposer dans le paysage éducatif. Puis, nous les détaillerons au regard de notre sujet de thèse. Le premier de ces concepts est celui de « CNA » (Duru-Bellat, 2015; Fanchini, 2016c; Giret, 2015; Giret & Morlaix, 2016b). Cependant, en premier lieu il apparaît nécessaire de revenir sur la compétence académique (CA) et ses définitions, sans quoi le concept de compétences non académiques n'aurait pas lieu d'être. Ici le « non » n'est pas une négation de ce qui est académique⁶⁵. Il désigne simplement une « autre » forme propositionnelle que celle définissant ce qui est académique. Ainsi, les propositions « académique » et « non académique » représentent des formes qui peuvent être vraies, simultanément, dans l'institution.

Le second concept abordé sera celui de l'orientation. Après un bref rappel historique de l'orientation scolaire (en France), nous envisagerons l'approche de ce concept à travers trois théories : la TSC (Théorie Sociale Cognitive) de Bandura (Blanchard, 2008) ; La TCR (Théorie du Choix Rationnel) de Boudon (Boudon, 2004, 2012) ; le SEP (Sentiment d'Efficacité Personnel) de Bandura (Carré et al., 2004; Coulet, 2011; Guerrin, 2012). De là,

⁶⁵ Pour L. WITTGENSTEIN, *Tractatus logico-philosophicus*, 4.0621 : « Mais le fait que les signes “p” et “¬p” puissent dire la même chose est important, car il montre qu'au signe ¬ rien ne correspond dans la réalité. Que la négation intervienne dans une proposition n'est pas une caractéristique de son sens ($p = \neg \neg p$). Les propositions p et ¬p ont un sens opposé mais c'est une et même réalité qui leur correspond ». (Cité par A. Benmakhlouf, 2001).

*DEUXIEME PARTIE : DE LA COMPREHENSION DES CONCEPTS EN JEU
DANS CE TRAVAIL DE RECHERCHE.*

eu égard à toute une production scientifique sur le sujet, nous observerons l'orientation au regard du genre, des CSP (de l'élève comme de l'enseignant) et du jugement professoral (Court et al., 2013; Duru-Bellat & Mingat, 1988; Duru-Bellat & Perretier, 2007; M. Tardif & Gauthier, 2012a). Cette approche nous amène logiquement aux deux derniers concepts en jeu dans ce travail, à savoir les caractéristiques de l'élève (André, 2012; Duru-Bellat & Mingat, 1988; Felouzis, 1994) et le jugement professoral (Sapet-Malozon, 2014; Zirotti, 1980, 2012). Pour ces deux derniers concepts, nous observerons deux dimensions : les caractéristiques objectives et les caractéristiques subjectives⁶⁶.

⁶⁶ Nous entendons, par cette dimension des caractéristiques subjectives, tout ce qui relève des choix rationnels de l'individu et qui n'est pas, de prime abord, affecté par les caractéristiques objectives de l'individu.

Chapitre 4 : Des CA au CNA.

4.1. Retour sur les CA (Compétences Académiques).

4.1.1. Provenance du concept.

Le concept de compétence, dans le champ scolaire, naît de l'association du savoir-agir et du pouvoir-agir (Crahay, 2006). Le premier est cher au monde de l'industrie et de sa conception tayloriste de production. Le second nous vient des pédagogies issues du mouvement « pragmatiste » insufflé par Dewey (1900). Toutefois, une nuance de taille oppose le taylorisme, qui souhaitait une fragmentation des tâches et plaçait l'individu dans une reproduction gestuelle de type mécanique (Crahay, 2006), à celui de la compétence. C'est le pouvoir-agir, ce que nous pouvons apparenter à une liberté de l'individu l'éloignant de toute reproduction mécanique. D'ailleurs, pour Crahay (2006), la reproduction d'une tâche ne relève plus d'une logique de compétence. Nous reviendrons plus tard sur ce point.

Dans les années 1950 à 1970 on parle essentiellement de « pédagogie par objectifs ». L'évolution du métier d'enseignant, la réflexion sur l'action pédagogique, conjuguées aux recherches conduites en sciences de l'éducation, affirment le besoin de séparer le « savoir » (pur objet institutionnel), des connaissances (objet/sujet en situation) ainsi que les attitudes/aptitudes de l'élève dans ces situations d'apprentissage (les savoir-être et savoir-faire)⁶⁷. Ce besoin va trouver satisfaction dans la terminologie empruntée au monde du travail.

Effectivement, au même moment, dans les années 70, se développe le courant *managérial* avec une approche moderniste de la gestion des ressources humaines (GRH). Le travail de Mc Clelland, dans les années 70 aux États Unis, suggère : « L'évaluation de compétences à la place des tests d'intelligence et des certifications scolaires formelles » (cité par Zanten & Rayou, 2017, p. 105). Il apparaît également comme important, aux yeux de

⁶⁷ Sophie Morlaix (2009) parle de comportemental et développemental. Termes qui semblent plus justes dans le cadre de l'éducation, car ils renvoient à une progression et une temporalité. Les termes de savoir-être et savoir-faire ne portent pas cette notion de temps. Pour le reste de l'écriture de cette thèse, nous adopterons donc les deux premiers.

certains pédagogues (Decroly, Freinet, ...), de dépasser la forme purement scolaire qui ne rend pas totalement compte de la progression de l'élève. Ce qui veut dire clairement que l'école tente de dépasser l'évaluation de la simple acquisition par l'élève d'un savoir-savant, afin d'évaluer le savoir enseigné (Chevallard, 1985), situé (Mottier Lopez & Allal, 2008). A la même période, en France comme en Grande-Bretagne, se discute l'idée d'une sociologie du *curriculum* scolaire (Forquin, 2008). En attendant, dès l'apparition de cette volonté d'utiliser le terme de « compétence » en milieu scolaire, des tentatives de définition de la compétence, en milieu éducatif, vont voir le jour. Mais dépasser les savoirs savants fait apparaître un obstacle, celui de l'objet à évaluer.

4.1.2. La compétence : sensibilité à l'approche théorique.

Différentes conceptions théoriques de la compétence, allant de l'innéisme au socioconstructivisme, sont envisagées en fonction des auteurs et des champs disciplinaires. Toutefois, en psychologie, les chercheurs dans ce domaine, semblent tenir aux distinctions théoriques. Reste que pour Boutin (2000), toutes se retrouvent dans les sciences de l'éducation où, ici, les chercheurs n'excluent pas une théorie unifiant toutes les approches. Un grand écart difficile à négocier et qui conduit, souvent, à une surenchère terminologique où les distinctions apportées ne font que confirmer la volonté de Crahay (2006) d'introduire la notion de champ conceptuel.

4.1.2.1. Approche théorique « innéiste ».

La conception « innéiste » envisage la compétence comme une disposition naturelle. Elle oppose largement ce qui est de l'acquis à ce qui est de l'appris, voire du construit. Pour le dire autrement, on retrouve le couple historique d'opposition « nature » *versus* « culture » (Reynaud, 2016). Toutefois, deux sens s'opposent à l'intérieur même de l'innéisme : « l'inné-acquis » et « l'inné-appris ». Il y a dans cette première approche, de l'innéisme-acquis, une dimension théologique, où la compétence s'avère révélée par « un talent » distribué par un ordre divin. En philosophie cette approche est ancienne. On la retrouve chez Platon et plus tard chez Saint Augustin et Saint Thomas⁶⁸. La seconde ne s'en éloigne que peu, mais si ces éléments de compétence/capacité sont déposés en nous par le Divin, il nous faut par le doute,

⁶⁸ La connaissance serait placée en nous par Dieu (raisons séminales) et il appartient à l'enseignant (celui qui fait signe) de nous en montrer les signes (Jolibert, 1993).

la réflexion, trouver le chemin de la connaissance qui nous permettra de « débloquer » nos compétences (Descartes, Leibniz).

On retrouve l'innéisme, de nos jours, au cœur d'un carrefour de sciences : l'éthologie (Lorenz), la génétique (Jacob) et la linguistique (Chomsky) (Forest, 2013 ; cité Reynaud, 2013, 2016). Toutefois, Pour Valentine Reynaud (2016), si cette théorie dépassée n'explique pas tout, elle séduit, aujourd'hui encore, de nombreux scientifiques (surtout aux États Unis : Wright, 1995 ; Buss, 1999). Les représentations/interprétations que véhicule la notion d'innéité sont souvent à la base des abus et manipulations introduits par certains chercheurs. D'autres chercheurs (Gottlieb, 2001 ; Griffiths, 2002) proposent de supprimer purement cette approche, affirmant « que l'innéité est incapable de s'extraire des fausses idées portées par le sens commun dans lesquelles elle se retrouve irrémédiablement enfermée. » (Reynaud, 2016).

4.1.2.2. Approche théorique « béhavioriste ».

Cette approche théorique défend essentiellement le fait que les changements sont observables au niveau du comportement : « *le comportement visé doit être répété jusqu'à ce qu'il devienne automatique* » (Boutin, 2000, p. 37). Ce courant théorique est particulièrement défendu par Pavlov, Watson, Skinner et Bandura pour qui « apprendre, disait Skinner, c'est se comporter et afficher ce comportement. » (*Ibid.*). Skinner rajoutait qu'il est important que l'enseignant sache aussi transmettre les stimuli au moment adéquat. Cette approche relève donc de l'empirisme (faire et refaire jusqu'à la maîtrise de la compétence). Mais, empiristes et béhavioristes réduisent ainsi la compétence à ses manifestations (l'observable), donc à la performance (Coulet, 2011) et le découpage des apprentissages que ce courant suggère l'apparente au taylorisme (Crahay, 2006).

Toutefois, Skinner projette que l'élève, responsable de ses apprentissages, doit s'autoévaluer. De fait, il rejette, non l'idée d'une performance, mais celle d'un examen fixant des objectifs qui, selon lui, renvoie à des « *techniques aversives* » (Boutin, 2000, p. 38). La réflexion de Skinner, sur ce point, est que l'élève en s'autoévaluant doit comprendre les leviers qui le conduisent vers le succès. Toutefois, il est reproché au béhaviorisme de ne pas faciliter le transfert des apprentissages et d'accorder peu de place à la créativité (*Ibid.* p.39).

4.1.2.3. Approche théorique « constructiviste ».

Ce courant théorique fait de l'apprenant, l'élève, le point central. Il construit lui-même sa connaissance à partir d'un premier bagage (ce qui signifie que l'élève n'est jamais

appréhendé comme une table rase) (Boutin, 2000). Pour le dire autrement, la connaissance est le résultat de l'interaction entre l'observateur et la réalité. Ce courant se divise en deux branches : le constructivisme cognitif de Piaget et le constructivisme social de Vygotsky. Le premier considère que le développement de l'intelligence est construit par le sujet lui-même grâce à ses interactions avec la réalité qui l'entoure. Le second privilégie la forme sociale, c'est-à-dire les interactions avec autrui comme matériaux pour se construire soi-même⁶⁹. Cette approche annonce le socioconstructivisme. Nous reviendrons sur cette dernière approche, associée à d'autres courants, au regard de notre travail, au chapitre 10.

Pour le constructivisme, l'enseignant fait figure de « facilitateur », « d'accompagnateur » (Boutin, 2000). Il doit encourager l'élève dans sa démarche de construction personnelle, en s'appuyant sur des méthodes et outils déjà abordés. Ainsi, par essai/erreur l'élève construit sa connaissance. En clair, il apprend à apprendre. Le reproche fait au constructivisme tient au fait que, sans buts prédéterminés les apprentissages peuvent vite apparaître « flous et risqués » (*Ibid.*).

Pour résumer ces approches, nous dirons que pour :

L'innéisme	Le béhaviorisme	Le constructivisme
La compétence est placée en nous à la naissance, par une intercession divine et/ou le patrimoine génétique.	Le comportement visé est répété jusqu'à une progression observable de celui-ci et cette amélioration est la compétence.	C'est par nos schèmes mentaux et notre expérience que nous « construisons » nos représentations du monde.

4.1.3. La compétence : du concept à l'objet mesuré.

Effectivement, une question fait souvent obstacle, dès que le concept de compétences scolaires est abordé, il s'agit de la définition⁷⁰ et de la mesure de celles-ci. De son côté, la définition suggère de comprendre ce qu'englobe le terme, quant à la question de la mesure,

⁶⁹ N.d.A. : nous retrouvons ici, par la construction au regard d'un objet (conception piagétienne) ou au contact d'autres sujets (position de Vygotsky), les notions anciennes de Saint-Augustin et Saint-Thomas. Si ce n'est la disparition de l'aspect mystique des « raisons séminales ».

⁷⁰ Même si nous donnerions volontiers raison à Jacques Derrida (1974) : « Dès qu'il est saisi par l'écriture, le concept est cuit. » (p.260).

elle renvoie aux échelles (d'évaluation des élèves) mises à la disposition des enseignants⁷¹. Comme nous l'avons dit, la polysémie du terme « compétence », jugée « *quelque peu obscure* » (Pierre Merle (dir.), 1993) ou « *opaque* » (Zanten & Rayou, 2017), demeure aussi facteur d'obstacle. Un consensus est établi sur ce que le concept renferme : des éléments allant du cognitif au social, en passant par le psychologique (Coulet, 2011; Crahay, 2006). Cela conduit certains auteurs, comme Vergnaud (1987), à affirmer que la compétence relève davantage d'un champ conceptuel, que d'un concept en tant que tel (Crahay, 2006; Perrenoud, 2000).

Pour Crahay (2006), beaucoup d'auteurs (Tardif, 1996 ; Perrenoud, 1997 ; Allal, 1999) se sont laissés enfermer dans des concepts séduisants mais qui, appliqués à la compétence, manquaient de rigueur scientifique « Car, selon la diversité de ses lectures, il lui faut apprendre à jongler avec les connaissances déclaratives, procédurales et même conditionnelles (ou stratégiques) sans oublier les processus métacognitifs, avant de s'interroger sur les rapprochements à faire avec les notions de savoirs, savoir-faire, savoir-être, attitudes, habiletés, capacités, schémas opératoires, représentation du problème, schèmes, habitus, etc. Or, paradoxe extrême, la notion de compétence prétend fédérer tout cet arsenal théorique en un unique concept. » (Crahay, 2006, p. 101). L'auteur emploiera ainsi le terme de « caverne d'Ali-Baba ». Crahay désigne le champ conceptuel comme « ensemble de situations dont le traitement implique des schèmes, concepts et théorèmes en étroites connexions, ainsi que les représentations langagières et symboliques, susceptibles d'être utilisées pour les représenter. » (*Ibid.* p.105).

L'idée de représentation est très importante ici. Nous pourrions la ramener à la conception nietzschéenne de l'interprétation⁷². Ainsi, toujours pour l'auteur, le lien entre champ conceptuel et représentation est un déterminant à toute herméneutique. Au regard de cette représentation (déterminée par un individu ou un groupe d'individus) la compétence peut s'envisager comme un objet mesurable, fait d'actes et de comportements ou, la compétence s'appréhende comme une « *puissance générative* » désignant une potentialité de l'individu (Berry & Garcia, 2016).

⁷¹ Au collège, pour évaluer ses élèves un enseignant peut s'appuyer sur deux échelles évaluatives : les notes chiffrées et/ou le degré de maîtrise de la compétence développée. Les enseignants d'une même classe n'utilisent pas tous la même échelle et ne se réfèrent pas à cette échelle selon un même principe et les mêmes modalités. Nous ne rentrerons pas dans le détail de ces échelles et nous laissons chacun apprécier la difficulté, pour un élève (sa famille), de comprendre le jugement évaluatif professoral.

⁷² Nos représentations ne sont-elles pas des interprétations du réel ? Ce réel que Granier définit comme « *incertain, changeant, variable* ». Granier J. (2010) *Interprétation et vérité*. Dans : Jean Granier éd., *Nietzsche* (pp. 60-89). Presses Universitaires de France.

CHAPITRE 4 ~ DES CNA.

Ce qui précède permet de comprendre, pourquoi les chercheurs vont se heurter à la distance qui sépare ce qui est « *opérationnalisable* » et mesurable dans le monde du travail, à ce qui ne peut être fixé, figé, opérationnalisé (rendu réalisable de manière située et inédite⁷³), dans le monde scolaire. Même s'il existe des similitudes, l'école n'est pas le monde du travail, elle ne forme pas en vue d'une production marchande, d'un rendement (Nussbaum, 2010). De plus, segmenter des tâches sur un poste de travail en entreprise, en autant de compétences que doit posséder un salarié, peut perdre toute signification au moment d'une transposition des savoirs⁷⁴ (Conne, 1992) dans le domaine de l'apprentissage des tâches scolaires, où le développement et le comportemental sont des clés de l'éducation. Nous commençons à entrevoir ici toute la signification et l'importance des *curricula* : réel, formel et caché (Forquin, 2008; Perrenoud, 2010) (voir encadrés 3 et 4 ci-dessous).

A ce qui vient d'être dit, et avant d'aborder les définitions du concept de compétence⁷⁵, nous pouvons rajouter que nos représentations sont affectées par nos connaissances, qu'elles soient générales, spécifiques, relationnelles ou procédurales (Crahay, 2006) et celles-ci guident notre pouvoir-agir, car pour Brown *et al.* (1989, p.32) « les relations entre le faire et connaître sont de nature dialectique » (Crahay, 2006, p. 106). A cette dialectique, entre le faire et connaître, conduite par nos représentations, nous devons rajouter la notion du jugement d'autrui (nous reviendrons plus loin sur le jugement professoral). Car parler de compétence, en tant que concept ou ensemble de concepts, ne peut se faire « que dans le cas où un jugement social ou une reconnaissance par autrui peut intervenir pour décider si le sujet mérite ou non d'être considéré comme compétent dans sa confrontation à la tâche. » (Coulet, 2011, p. 5).

⁷³ Pour Crahay (2006), la tâche doit être inédite pour qu'une compétence puisse être évaluée. Dans le cas contraire, il s'agit de répétition, d'une mécanique, non d'une compétence.

⁷⁴ Un savoir cognitif vers un savoir comportemental par exemple.

⁷⁵ Dans un souci de simplicité, nous ne débattons pas ici de ce qui oppose le « concept » au « champ conceptuel », même si, reconnaissons-le, l'idée de « champ conceptuel » ouvre des pistes heuristiques que l'idée de concept condamne. Mais le souci de simplicité et de clarification l'emportant, la suite de notre travail se focalise sur l'idée de « concept ».

Encadré n° 4 : Curriculum réel, formel et caché.

« Curriculum formel et curriculum réel ne sont pas de la même nature. Le curriculum formel est une image de la culture digne d'être transmise, avec le découpage, la codification, la mise en forme correspondant à cette intention didactique ; le curriculum réel est un ensemble d'expériences, de tâches, d'activités qui engendrent ou sont censées engendrer des apprentissages (...) en décrivant le curriculum caché, ou simplement en introduisant cette notion, la sociologie de l'éducation oblige-t-elle à prendre conscience de l'importance et de la relative unité des apprentissages qui, sans figurer très explicitement dans les objectifs de l'enseignement, sont néanmoins régulièrement engendrés par l'école. (...) Le curriculum caché apparaît alors dans le domaine du « non-dit », de ce qui échappe à la formulation précise, même à s'en tenir aux objectifs « non-cognitifs » ou « socio-affectifs ». Or ce non-dit n'existe qu'en fonction d'une exigence de rationalité et d'explicitation des finalités propres aux spécialistes de la didactique ou de l'évaluation. ».

Source : Perrenoud, P. (2010). Curriculum réel et travail scolaire. Dans : P. Perrenoud, *La fabrication de l'excellence scolaire : Du curriculum aux pratiques d'évaluation* (pp. 227-258). Genève, Suisse : Librairie Droz.

Encadré n° 5 : Curriculum caché.

« C'est principalement dans la littérature sociologique américaine des années soixante-dix, et surtout chez les auteurs appartenant à ce qu'on pourrait appeler le courant « critique », que se trouve développée la notion de curriculum caché (cf. Overly, 1970, Snyder, 1971, Vallance, 1973-1974, Matin, 1976, Dale, 1977, Giroux et Penna, 1979, Giroux et Purpel, 1983, Cornbleth, 1984). Le terme même de « curriculum caché » (hidden curriculum) apparaît dans l'ouvrage de Philippe Jackson, *Life in Schools* (1968). Mais il faut bien reconnaître que, si l'on définit le curriculum caché comme tout ce qui est appris à l'école sans figurer jamais explicitement dans les programmes ni correspondre à une intention pédagogique avouée ou délibérée, il s'agit d'un aspect de la réalité scolaire qui a été identifié et étudié bien avant qu'on ne recoure à cette terminologie. A la limite, toute la sociologie de la scolarisation comme socialisation pourrait être considérée comme une sociologie du curriculum caché, dans la mesure où les effets socialisateurs de l'école (apprentissage de rôles, intériorisation de normes et de valeurs permettant l'intégration de l'individu à tel ou tel groupe ou à la société considérée dans son ensemble) sont plus souvent obtenus de manière indirecte que directe, par des voies implicites plutôt qu'explicites. De telle sorte qu'on peut se demander si la découverte » du curriculum caché par les sociologues des années soixante-dix n'est pas une fausse découverte... ».

Source : Forquin J.C., 2008, *Sociologie du curriculum*, Presses Universitaires de Rennes, Coll. *Paideia*, Rennes, p.87-88

4.1.4. Les définitions envisagées de la compétence.

Comme nous le disions plus haut, les chercheurs en sciences de l'éducation, sociologues, philosophes et pédagogues, ont voulu fixer une définition de la compétence en milieu scolaire⁷⁶. Toutefois, et nous l'avons dit, nous constatons que la définition dépend

⁷⁶ Nous rappelons ici que nous laissons, volontairement de côté l'idée de champ conceptuel, défendu par Crahay (2006), afin de ne pas alourdir et rendre confus le nécessaire travail d'une revue de littérature sur le sujet. Nous souhaitons simplement, une fois de plus, insister sur le fait que l'approche de la compétence par la notion de champ conceptuel, ouvrirait davantage de possibilités de compréhension du terme « compétence » et, de notre point de vue, rendrait tout son sens au « S » final de « sciences de l'éducation ».

CHAPITRE 4 ~ DES CNA.

essentiellement de l'approche par laquelle elle est considérée. Qu'il s'agisse d'approches innéiste, béhavioriste ou constructiviste, auxquelles nous aurions pu rajouter les approches holistiques (par exemple Le Boterf) et ses dimensions émotionnelle, familiale, sociale, ou d'une approche ontologique, qui ne peut considérer la compétence que par rapport à l'être et un être unique⁷⁷.

De ce qui précède, nous proposons quelques définitions, rien d'exhaustif, tant le concept de compétence investigué par les chercheurs est vaste. Le choix de présentation de ces définitions n'est pas anodin. Il nous permet de proposer une ouverture vers la proposition de compétence non académique. Au tableau ci-dessous, nous souhaitons introduire les quatre formes d'analyse de la compétence envisagées par Vergnaud : « **A** est plus compétent que **B** s'il sait faire quelque chose que **B** ne sait pas faire. Ou encore **A** est plus compétent au temps t' qu'au temps t parce qu'il sait faire quelque chose qu'il ne savait pas faire ; **A** est plus compétent que **B**, s'il s'y prend d'une meilleure manière. Le comparatif « meilleur » suppose des critères supplémentaires : rapidité, fiabilité, économie, élégance, compatibilité avec la manière de procéder des autres, etc. ; **A** est plus compétent s'il dispose d'un répertoire de ressources alternatives qui lui permet d'utiliser tantôt une procédure, tantôt une autre, et de s'adapter ainsi plus aisément aux différents cas de figure qui peuvent se présenter ; **A** est plus compétent s'il sait « se débrouiller » devant une situation nouvelle d'une catégorie jamais rencontrée auparavant. » (2001, p.7 ; cité par (Coulet, 2011, p. 6).

⁷⁷ Par exemple Perrenoud et c'est aussi ce que suggère Merle, Rayou et Van Zanten ; Sur ce dernier point, la piste de la théorie de l'individualisme méthodologique sera préférée

CHAPITRE 4 ~ DES CNA.

Ainsi, nous pouvons dire que la compétence (est) :

Chercheurs	Éléments de définition
Dewey (1925 ; cité par Janichon, 2014)	<i>« Un esprit formé est celui qui dans chaque cas spécial, sait le mieux distinguer la dose nécessaire d'observation, d'idées, de raisonnement, d'expérimentation et qui profite le plus pour l'avenir des erreurs du passé »⁷⁸.</i>
Guy le Boterf, 1994	... de l'ordre du savoir « combiné » et « mobilisé », mais : <i>« la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités, etc.) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du « savoir mobiliser » ». Et Perrenoud (2002) poursuit l'explicitation lorsqu'il écrit que ce « savoir mobiliser » suggère « une orchestration, une coordination de ressources multiples et hétérogènes » (Crahay, 2006, p. 56).</i>
Beckers, 2002	La définition proposée par Beckers (2002a) qui y ajoute une dimension qui a également son importance. Pour cette pédagogue, la compétence doit être entendue <i>« comme la capacité d'un sujet à mobiliser, de manière intégrée, des ressources internes (savoirs, savoir-faire et attitudes) et externes pour faire face efficacement à une famille de tâches complexes pour lui » (Crahay, 2006, p. 57).</i>
Philippe PERRENOUD, 1999	... permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées.
Gillet, 1991, p. 69 ; cité par Allal, 2002	... se définit comme un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche/problème et sa résolution par une action efficace.
	Capacité à mobiliser des ressources cognitives diverses pour affronter des problèmes complexes et inédits. Puis, Crahay s'appuie sur un texte de Allal (1999, p.81) propose la définition du terme compétence : <i>« un réseau intégré et fonctionnel constitué de composantes cognitives,</i>

⁷⁸ Il ne s'agit pas à proprement parler d'une définition. Mais cette citation de Dewey, reprise par Gaussel (2018), semble bien correspondre à la volonté de circonscrire la personne compétente.

CHAPITRE 4 ~ DES CNA.

Crahay, 2006	<i>affectives, sociales, sensorimotrices, susceptible d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations</i> ». Voilà la définition avec laquelle nous nous accordons le plus car elle s'abstient, d'une part, de remettre en scène les concepts d' <i>aptitude</i> et/ou de <i>capacité</i> et, d'autre part, d'ajouter les adjectifs « complexe » et « inédit ». Seule la notion de famille de situations, que nous discuterons plus loin, nous pose un problème.
Guillain & Pry, 2012 ; cité par Gausse, 2018	Ensemble de connaissances et une habileté ou un ensemble d'habiletés socialement reconnues qui permettent de juger, de décider et d'agir efficacement en fonction des circonstances.
De Montmollin, 1996 ; cité par Crahay, 2006)	Soulignons immédiatement le pluriel : les compétences, pour l'ergonome, ce sont les savoirs mis en œuvre (et tel qu'ils sont mis en œuvre) par l'opérateur dans les diverses situations de travail. (...) L'analyse retrouve ici des savoirs théoriques (connaissances déclaratives et procédurales, en général verbalisables), et des savoirs d'action (savoir-faire, à la limite des routines en général difficilement verbalisables - mais heureusement l'analyste dispose des comportements observés). Il faut y ajouter des métaconnaissances, indispensables pour agir réellement. On entend par ce terme des connaissances de l'opérateur sur ses propres connaissances, permettant leur gestion ici et maintenant, en fonction de l'évolution des situations. On pourrait les caractériser comme des savoirs de mise en œuvre des savoirs ; ce sont des savoirs d'action par excellence (De Montmollin., 1996, p. 193).

Bien que, dans le monde éducatif, le terme de « compétence » soit définitivement accepté, cela ne veut pas dire pour autant que tous les agents/acteurs l'entendent de façon univoque. Aux définitions déjà énoncées, nous rajoutons que pour Rey (1996) la compétence repose sur des « performances objectivables » et « mesurables ». De plus, la compétence renferme une « puissance générative » (Cortesero, 2013 ; cité par (Becquet & Étienne, 2016), c'est-à-dire une potentialité d'action. En résumant ces deux auteurs, nous pouvons dire que la compétence est une action mesurable et mesurée. Nous avons parlé (*cf.* p.60) de « pouvoir-agir ».

CHAPITRE 4 ~ DES CNA.

A l'aune de ces différents chercheurs, et si nous nous risquions à une synthèse, nous pourrions proposer de définir le concept de compétence par : savoir orchestrer et coordonner (Beckers, 2002) un système de connaissances conceptuelles et procédurales (Gilet, 1991), composé d'un ensemble de métaconnaissances (De Montmollin, 1996), englobant également des composantes cognitives, affectives, sociales et sensorimotrices (Crahay, 2006), afin de permettre au sujet de faire face efficacement à une famille de tâches complexes (Le Boterf, 1994).

4.2. Vers les CNA.

Nous venons de détailler le concept de compétence, en nous appuyant sur certaines définitions exclusivement issues du monde des sciences de l'éducation. Cette remarque a son importance car, comme nous le disions, le concept de compétence ouvre vers d'autres assertions en fonction du champ disciplinaire (ou d'une science). Si nous reprenons ces définitions, nous nous apercevons que le spectre des savoirs mobilisés et coordonnés est conséquent. Cela va des composantes cognitives, aux éléments en lien avec les affections, en passant par des composantes sociales. Nous avons vu également (*cf.* p.60) que l'idée de compétence est corrélée au jugement, à une nécessaire évaluation pour décréter la compétence acquise. Dans l'institution scolaire, le S4C permet d'évaluer l'acquisition d'une compétence. Adossé audit S4C, un référentiel d'évaluation, décomposé en quatre (ou cinq) niveaux de maîtrise, (*cf.* p.62) est proposé⁷⁹.

Or, nous l'avons démontré avec les définitions du concept de compétence, tous les éléments « orchestrés et coordonnés » ne peuvent figurer dans ledit référentiel. Ce qui nous conduit à tenir la position suivante : le référentiel académique de compétences étant incomplet, les enseignants s'arrangent et évaluent grâce à d'autres informations (visibles ou non). Notons que cette position rejoint les définitions proposées par De Montmollin (1996) et Crahay (2006) et qu'elle s'associe à la thèse de Pierre Merle (1996, 2007) affirmant que les enseignants « s'arrangent » et « fabriquent » leurs évaluations au regard d'une multitude d'éléments.

Si ces éléments sont connus et reconnus, tous ne sont pas pris en compte par le S4C. Voilà pourquoi nous souhaitons insister sur l'idée d'un référentiel institutionnel « incomplet », permettant à l'enseignant d'adapter son jugement évaluatif. Pour le dire autrement, cette « porte ouverte » vers un hors référentiel permet aux enseignants une évaluation moins « mécanique » et davantage individualisée. Ce sont ces compétences non référencées, mais mises en œuvre par l'apprenant, que nous nommons Compétences Non Académiques (CNA). Nous pourrions-nous poser la question suivante : pourquoi l'autorité (l'Institution) ne reconnaît pas l'existence d'un « non référentiel » (l'existence des CNA) ? Certes, dans son évolution (de 2005 à 2018) le S4C tend à prendre davantage en compte certaines compétences sociales (Fanchini, 2016a), avec toutefois l'idée de les réglementer.

⁷⁹ Le terme « imposé » serait plus juste. Effectivement, tout élève en fin de cycle (1, 2, 3 ou 4) doit être évalué sur la base de ce référentiel et le degré de maîtrise acquis, reporté sur le LSUN (Livret Scolaire Unique Numérique, ex LPC : Livret Personnel de Compétences).

Ce domaine de compétences, non référencées, relève d'au moins deux dimensions : les dimensions intra personnelles (tant de la personne évaluée, que de l'évaluateur) et les dimensions interpersonnelles (Morlaix, 2018). Il n'est pas aisé de les cibler clairement et d'en proposer un découpage strict, car une certaine porosité (Giret, 2015) affecte le cloisonnement des domaines de compétence. Effectivement, comment ne pas entendre que des compétences sociales sont obligatoirement relationnelles internes ou externes (Callegaro, 2016). De même, comment affirmer que ce qui relève des compétences sociales n'interfère pas étroitement avec les compétences émotionnelles (Gendron, 2007) qui, elles-mêmes, affectent les compétences physiques (sensorimotrices) ? Or, l'élève est un tout difficilement morcelable en parties isolées et neutralisées et toute production de celui-ci aboutit à un jugement, une évaluation, un classement (Dubet & Duru-Bellat, 2015), au regard des compétences développées par l'élève et ce, quelles que soient les compétences en question. Il apparaît donc souhaitable que la compétence évaluée soit connue (reconnue) et explicite en termes d'indicateurs.

Cependant, plusieurs recherches en évaluation (comme l'effet Pygmalion⁸⁰ de Rosenthal & Jacobson en 1968 – voir encadré n° 6 ci-dessous) attestent de biais et confirment que l'enseignant évalue par inférences. A cela, nous pouvons rajouter la conception toute personnelle de l'enseignant quant à la définition de la réussite scolaire, ou de ce qui qualifie le « bon » élève (Boudon, 1995). D'autres résultats de recherches (Bressoux, 2018; Dompnier et al., 2011) permettent également d'affirmer que l'enseignant n'évalue pas un élève sur la seule base du référentiel académique, mais en tenant compte d'arrangements, tacites ou formels, tissés dans le cadre du cours (Merle, 1996). Ainsi, décréter un élève compétent ne relève en rien d'une unique objectivité ou, pour reprendre Raymond Boudon, l'enseignant a « ses » raisons (Boudon, 2004) d'évaluer, complémentirement au référentiel, son élève. Il ne s'agit pas, comme le dénonce Boudon (1995), de forces « obscures » qui poussent l'individu à agir de telle sorte. Eu égard à ce qui précède, nous concluons qu'il existe un « chaînon manquant » entre le référentiel S4C et la production du jugement professoral en milieu scolaire.

⁸⁰ Nous ne rentrons pas ici dans la distinction opérée entre effet Pygmalion et prophéties auto-réalisatrices. Voir à ce sujet l'excellent article d'André Demailly, (2008). De Pygmalion aux prophéties autoréalisatrices. *Le Journal des psychologues*, 260(7), 68-72. <https://doi.org/10.3917/jdp.260.0068>

Encadré n° 6 : L'effet Pygmalion.

« L'effet Pygmalion a été mis en évidence par R. Rosenthal lors de l'expérience suivante. Sur la base d'une série de tests, l'expérimentateur identifie au sein d'une classe les élèves les plus susceptibles de faire des progrès, et communique son évaluation à l'enseignant. Un an plus tard, on observe que les résultats de ces élèves se sont effectivement améliorés de façon significative. Pourtant, les élèves choisis l'avaient été de manière tout à fait arbitraire. Le simple fait de les avoir désignés comme spécialement prometteurs avait modifié le comportement des enseignants, qui, par exemple, leur accordaient plus d'attention et d'encouragements. Nul doute que ce climat positif les ait aidés à faire des progrès. La prophétie, selon laquelle tels élèves vont faire des progrès, est donc autoréalisatrice » (R. Rosenthal, *Pygmalion dans la salle de classe. Les attentes des enseignants et le développement intellectuel des étudiants*, 1968).

Source : Staszak Jean-François. Prophéties autoréalisatrices et géographie. In : *Espace géographique*, tome 29, n°2, 2000. pp. 105- 119

4.2.1. Situer les CNA.

Pour Marie Duru-Bellat, si l'école a toujours eu une fonction socialisatrice, « l'éducation a toujours eu, aux yeux des sociologues, une vocation « non académique », évidente pour les philosophes... ». (2015, p.15). Est-ce à dire que nous devons, dans le cas du terme « non académique », distinguer école/éducation ? Non, car comme nous l'avons dit l'école est ce lieu « particulier » où se déroule une éducation « particulière » (*cf.* chapitre 1), différente de celle dispensée dans la sphère familiale. Mais alors comment comprendre ces compétences non référencées, mais incluses « clandestinement » dans la sphère scolaire ? Tout d'abord, rappelons qu'en Europe, dans les années 90 au sein de l'O.C.D.E., la notion de compétence s'est développée et en 2005 la France a ouvert la voie au socle commun de compétences. Depuis son élaboration, un bon nombre de compétences sont entrées dans le champ scolaire (Fanchini, 2016a). Mais, comme nous l'avons dit, toutes les compétences ne sont pas évaluables, mesurables.

C'est ainsi qu'il faut entendre les CNA, car ces dernières relèvent davantage d'une autodidaxie⁸¹ (Bergeron, 2013) et semblent appartenir davantage au *curriculum* caché. Si elles sont nombreuses dans le monde du travail, sans en constituer un « problème » pour l'agent, il en est tout autre dans le monde scolaire. Dans le champ scolaire, les CNA sont aussi nombreuses que dans le monde du travail, mais du fait de la dominance du *curriculum* formel et, donc, du conflit entre les *curricula* (formel et caché), les CNA peinent à être reconnues. Nous rappelons que Jean-Claude Forquin (2008) définit le *curriculum* caché « comme tout ce qui est appris à l'école sans figurer jamais explicitement dans les programmes ni correspondre à une intention pédagogique avouée ou délibérée, il s'agit d'un aspect de la réalité scolaire qui a été identifié et étudié bien avant qu'on ne recoure à cette terminologie. » (cf. p.73). Nous amplifions le rayonnement de cette définition par « hors de l'école ». Effectivement, cet ensemble de compétences cognitives, affectives, sociales et sensorimotrices (Crahay, 2006), associé à des métaconnaissances (De Montmollin, 1996 ; cité par Crahay, 2006) ne proviennent pas d'une seule sphère d'éducation.

4.2.2. Les CNA : comment les qualifier ?

4.2.2.1. Le difficile « baptême ».

La discussion reste encore ouverte, quant à l'appellation proposée pour certaines compétences. Suivant l'approche disciplinaire (ou la dominante sensible dans le domaine des sciences de l'éducation) nous retrouverons le terme « compétences sociales », ou encore « compétences transversales », voire, parfois, l'utilisation de la terminologie anglo-saxonne « *soft skills* » (en opposition aux « *hard skills* »). Quelle que soit la terminologie employée quatre remarques peuvent être apportées. Tout d'abord, ces compétences sont toujours opposées aux compétences disciplinaires. Deuxièmement, elles incarnent trois temporalités : passé (l'acquisition s'est déroulée une première fois, dans une sphère de socialisation et donc un contexte) ; présent (l'appropriation actuelle, la compétence est mise au service d'une situation/action) ; future (consolidation, elle va s'agréger à tout un ensemble de schèmes de connaissances). Troisièmement, ces compétences impliquent toujours des sphères éducatives diverses et non homogènes (Becquet & Étienne, 2016).

⁸¹ Hélène Bézille (2005) nomme autodidaxie : « une certaine manière de se former de façon informelle, seul en groupe ou en réseau en dehors des institution éducatives » et Bergeron rajoute, en complément, que l'autodidaxie ne se place pas nécessairement en dehors de cette institution (Bergeron, 2013, p. 65). Complément d'information auquel nous adhérons.

Enfin, le quatrième point nous amène à évoquer le flou (*Ibid.*) qui entoure ces compétences, et leur intégration au référentiel normé ne change rien à cette confusion. Si nous nous attachons à analyser la sphère éducative dite « formelle », nous nous apercevons que dans le Socle Commun de 2005, pour la compétence 6 « compétences sociales et civiques », tout un ensemble de comportements et d'attitudes est attendu (SCÉRÉN/CNDP, 2006, p. 42-43), mais difficilement évaluable par l'enseignant. Il en va de même pour la compétence 7 « autonomie et esprit d'initiative » (Becquet & Étienne, 2016). De même, en 2015, avec le S4C, le domaine 5 invite à développer les « représentations du monde et de l'activité humaine ». Comme nous pouvons le constater, ces compétences (ou domaines de compétences) sont vastes et suggèrent que l'individu sache mobiliser des ressources dans différents domaines, voire, différentes sphères éducatives, puis les croiser.

Ainsi, nous pouvons dire que ces compétences sont : non disciplinaires, sans ancrage temporel, véhiculées par une sphère éducative, sans toutefois en avoir le monopole et qu'il est difficile de les évaluer, car elles restent insaisissables (dans le cadre *stricto sensu* d'une définition). Néanmoins, elles demeurent importantes dans le cadre de la construction du métier d'élève, qui suppose que l'individu soit en possession de compétences « *pas particulièrement explicites* » (Perenoud, 1994 ; Sirota, 1993 ; Sembel, 2003 ; cité par Becquet & Étienne, 2016). Effectivement, chaque carrière scolaire, est le reflet de vie d'une personne, et une seule, au croisement d'histoires familiales, amicales, culturelles et économiques, où l'individu tente de mobiliser les compétences qui lui semblent les plus en phase avec les exigences scolaires (Millet & Thin, 2005 ; Van Zanten, 2005 ; cité par Becquet & Étienne, 2016).

4.2.2.2. Compétences sociales.

Il arrive que la littérature sur le sujet opte pour la dénomination « compétences sociales » et/ou accorde une place particulière à cette typologie de compétences (Abbet, 2016b; Fanchini, 2016c; Ferrara & Friant, 2014; Morlaix, 2016, 2018). Comme nous l'avons vu dans la première partie, au chapitre 2, l'individu (l'homme) se manifeste à la fois par le *logos* et l'agir en interaction avec un objet, lui-même et/ou autrui. Ce qui nous a conduit à affirmer que l'homme ne peut être que social⁸². Il va donc sans dire que l'homme, en tant « qu'animal social », ne peut développer que des compétences sociales. Comme le propose Sophie Morlaix (2018), ces compétences peuvent se catégoriser en deux sous-familles : les

⁸² Rappelons que la tradition philosophique à l'origine est de considérer l'homme comme « animal politique » (Platon, Aristote).

compétences sociales intra individuelles (l'individu face à lui-même) ; les compétences inter individuelles (l'individu face à autrui).

De fait, nous jugeons le terme trop « général » et manquant de précision sur ce que pourrait représenter une telle compétence. Pour Abbet (2016), le concept de compétences sociales traduit davantage « la dynamique interactive et relationnelle » que les termes « comportementales », « non cognitives », ou « émotionnelles ». Eu égard aux propos avancés ci-dessus, nous posons le problème inverse. Si le terme de compétences sociales est générique, alors il nous faut préciser de quel type de compétences sociales nous parlons. Ce que nous souhaitons démontrer ici pourrait s'interpréter par le premier principe fondamental de Lucrèce « *rien ne naît de rien* ». Un être social ne peut développer que des compétences sociales, reste alors à préciser lesquelles : comportementales, émotionnelles, ... ? Et quand des premières réponses seraient apportées, il nous faudrait encore préciser la provenance : milieu académique, hors milieu académique (ici s'agissant de la sphère scolaire) ?

4.2.2.3. Compétences transversales.

La notion de compétences transversales est introduite à l'école, en France, en 1991 (Berry & Garcia, 2016). Les interrogations et problèmes qu'elles suscitent, relèvent de l'ancrage nécessaire pour aborder le développement d'une compétence. Le terme « transversal » est très utilisé jusqu'en 2008 puis, il disparaît des textes officiels dès 2014. Pour Sophie Morlaix, les compétences transversales peuvent être apparentées soit à des savoirs méthodologiques, soit à des savoirs comportementaux (Giret & Morlaix, 2016b). De son côté, Alain Bouvier (2006)⁸³ note que le socle est avant tout constitué de compétences transversales et que l'approche disciplinaire doit être dépassée (Portron, 2018, p. 138). Pour Tardif et Dubois, la compétence « est dite transversale parce qu'elle n'a pas d'ancrage disciplinaire ou professionnel. » (J. Tardif & Dubois, 2013, p. 31). Elle peut donc croiser plusieurs disciplines, ou domaines disciplinaires tout en appartenant à des référentiels différents (*Ibid.*). Le fait que ces compétences ne figurent pas dans une discipline particulière, les rend moins appréciées des professeurs du secondaire. Au contraire, à l'école primaire ces compétences transversales n'effraient pas les enseignants, moins attachés à une problématique disciplinaire (Berry & Garcia, 2016). S'appuyant sur le référentiel du Ministère de l'Éducation, des loisirs et du sport du Québec (2007), Tardif et Dubois, en citant Brethiaume (2012), montrent que les compétences transversales ne se réalisent qu'au moyen d'un ancrage contextuel, donc disciplinaire. Marie Duru-Bellat parle de compétences transversales comme

⁸³ BOUVIER Alain, Contribution pour la rédaction du socle commun, p. 2-3, in AN 20130255/6 (cité par Portron, 2018, p.138-139).

CHAPITRE 4 ~ DES CNA.

des compétences « non disciplinaires » se croisant dans le champ scolaire. Ce qui, pour l’auteur, leur vaut le qualificatif de « non académique » (Duru-Bellat *In*, Giret & Morlaix, 2016).

D’après ce que nous venons de dire plus haut, nous pourrions croire que les auteurs se contredisent. Or, nous dirons qu’il n’en n’est rien et, bien au contraire, ces auteurs justifient de notre point de vue la position de Rey (1998) qui préfère parler d’intention transversale. Le pouvoir-agir⁸⁴ (Crahay, 2006), donne le caractère transverse de la compétence qui, partant d’une famille de situations, mais en croisant telle ou telle discipline, va prendre une terminologie et une forme d’évaluation particulière (J. Tardif & Dubois, 2013) propre à la discipline en question, tout en gardant l’intention initiale. *In fine*, le problème que pose alors la compétence transversale demeure celui de l’entente convergente des modalités de son évaluation.

L’exemple de Berthiaume (2012) :

Compétence transversale	Physique	Droit	Médecine
Exercer son jugement critique	Examiner la rigueur et l’exactitude	Examiner la logique de l’argumentation	Appliquer le raisonnement clinique

(Berthiaume, 2012; cité par Tardif & Dubois, 2013, p. 37).

Pour Berry et Garcia (2016) la difficulté que soulève un explicite du terme « compétence transversale » provient de l’opacité que véhicule le terme lui-même. Pour reprendre l’exemple des auteurs, la compétence « maîtrise de la langue » est dite transversale, mais son ancrage est bien disciplinaire. Nous pouvons relever que cette compétence « Maîtrise de la langue française » disparaît, en tant que telle, au fil du temps. Dans le S4C et les programmes annexes (2015), il n’est plus question d’une compétence « maîtrise de la langue » (SCÉRÉN/CNDP, 2006), mais d’un domaine de « connaissances et compétences » permettant de « penser, communiquer et s’exprimer » (M.E.N. *Programmes des cycles 2, 3 et 4*, 2015, p.6). Par les programmes, l’élève doit construire une pensée autonome, en développant « *l’esprit critique* » et poursuivre « le développement de compétences

⁸⁴ Représentant l’intentionnalité.

langagières orales et écrites en réception et en production » (*Ibid.*, p.227). Le texte ne parle plus de compétences transversales et de maîtrise, mais davantage de « *situations transversales* » (*Ibid.*, p.4) et de construction personnelle.

Ainsi, deux temporalités, successives, formeraient la notion de transversalité : un premier ancrage disciplinaire, puis la participation d'autres disciplines au processus de développement de ladite compétence. Reste que, quand un référentiel normé tente d'imposer la transversalité d'une compétence, cette dernière est souvent renvoyée à son vocabulaire disciplinaire d'origine. C'est ce que montre l'article d'Agathe Dirani (2016) avec la notion de « créativité ». La réforme du S4C de 2016 fait apparaître cette compétence en se référant au développement, chez l'individu, de « l'esprit créatif » (*Ibid.*). Or, Dirani démontre que, si cette compétence peut s'affirmer dans des disciplines artistiques, il est très difficile de la retrouver dans d'autres domaines. De plus, l'évaluation scolaire à l'école, s'appuyant souvent sur des contrôles de procédures, demeure peu ouverte à l'originalité et, donc, à « l'esprit créatif ».

Force est de constater que la transversalité, souhaitée et encouragée par les textes ministériels, manque de s'affirmer sur le terrain et cela surtout au niveau du secondaire où le disciplinaire pèse de tout son poids (Berry & Garcia, 2016). Cette notion de « compétences transversales » reste donc très critiquée, également chez certains chercheurs (Rey, 1998 ; Roegiers, 2008, 2010 ; cité par Portron, 2018, p.120). Rey (1998) préfère l'idée « *d'intentions transversales* » à celle de compétence, quant à Roegiers (2010), il ne s'agit pour lui que « *d'outils intellectuels et méthodologiques* » (*Ibid.*, p.120). Enfin, notons que dans les textes européens (OCDE), on opte davantage pour la notion de « compétences-clés » à celle de transversales. Si ces compétences-clés renferment la même potentialité que celles dites transversales, a contrario elles ne concernent, elles, que la vie quotidienne et professionnelle des individus, non le domaine scolaire (Portron, 2018).

4.2.2.4. Skills ; Soft-skills ; Life-skills.

La définition de *skill* est associée, en français, aux noms : compétence ; habileté ; aptitude ; talent ; etc⁸⁵. Il s'agit souvent d'une forme de savoir intégré, lié, à la personne par le biais de l'apprentissage. Rasmussen (1986) propose d'identifier les *skills* comme des « *actions effectuées sans contrôle conscient* » (cité par : Coulet, 2011, p. 11). En opposition, se référant à l'hérédité, nous avons les « traits » de personne. Mais, pour ces derniers, la discussion reste ouverte quant à leur innéité ou leur acquisition (Fanchini, 2016a). Plus

⁸⁵ Voir les différents dictionnaires anglais/français et anglais : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/anglais-francais/skill/612192> et <https://dictionary.cambridge.org/fr/dictionnaire/anglais-francais/skill>

généralement, l'idée de *skill* recoupe celle de savoir-faire (Portron, 2018, p. 118). Par ce caractère très général du terme, on lui associe l'aspect de transversalité (J. Tardif & Dubois, 2013) et, effectivement, ce savoir-faire ne demeure jamais isolé, coupé d'un contexte. Ainsi, pour en renforcer son sens, on l'accorde souvent à un autre nom (*life, character, ...*) ou un adjectif (*soft, life, ...*).

Dans la littérature anglo-saxonne, les *soft-skills* s'opposent aux *hard-skills* (J. Tardif & Dubois, 2013). Dans son ouvrage *L'homme aux deux cerveaux*⁸⁶, Daniel Pink aborde le travailleur moderne comme une personne devant savoir jouer cognitivement sur deux registres : un premier registre, très diffus, relevant essentiellement de compétences douces et l'autre très ciblé s'appuyant sur des compétences techniques. Pour Pink, l'homme doit être capable de mobiliser des compétences liées à chacun de ses deux cerveaux (hémisphères) : le gauche plus analytique et le droit davantage intuitif. De là, pour l'auteur, les premières compétences « douces » (*soft-skills*), désignent des compétences comportementales. Ainsi, la créativité, la capacité à prendre des décisions, identifiées comme des compétences humaines transversales permettant à l'individu de se sentir bien (Bouret et al., 2014), sont entendues comme des *soft-skills*. Les autres, se rapportant à un savoir ciblé et demandant une exécution très précise, les *hard-skills* définissent les compétences techniques.

Bouret, Hoarau et Mauléon donnent la définition suivante des *soft-skills* : « une compétence transversale (utile en plusieurs situations différentes), que nous possédons en chacun de nous et qui aide au développement durable de l'individu dans son environnement » (sic) qui, pour les auteurs, se rapprochent de la définition donnée par le dictionnaire d'Oxford, « caractéristiques personnelles qui permettent à chacun d'interagir de manière efficace et harmonieuse avec d'autres personnes » (2014, p.10). En citant d'autres auteurs, Agathe Fanchini aboutit à un constat similaire (Fanchini, 2016a, p. 51). Les *soft-skills*, compétences comportementales, seraient donc assimilées à des compétences transversales. Pour sa part, Roegiers voit dans ces *skills* générales, transverses et difficilement déterminables, une catégorie qu'il nomme *life-skills*. Mais, que l'on parle de *soft-skills* ou de *life skills*, l'évaluation des *soft-skills* renvoie à ce que nous avons dit au sujet des compétences transversales.

4.2.2.5. Alors, pourquoi CNA ?

De ce qui précède, et nous l'avons dit, nous comprenons le souhait de certains auteurs de nommer cet ensemble de compétences « compétences sociales » : au regard de la nature

⁸⁶ Daniel Pink, *L'homme aux deux cerveaux*, Laffont, 2007 ; cité par Bouret et al., 2014, p. 8).

CHAPITRE 4 ~ DES CNA.

de l'homme ; « compétences transversales » : vu les croisements intra ou inter institution⁸⁷, ou « *soft skills* » : en opposition aux compétences plus techniques et/ou développementales. Toutefois, de notre côté, à la lecture de ce que déclare Marcel Crahay (2006) « Au moment d'aborder la vie active, la plupart des jeunes seraient ainsi dotés d'un double répertoire de connaissances et/ou de compétences : celles qui sont acquises et évaluées à l'école et celles qui sont construites de façon autonome ou en interaction avec des condisciples. (...) », nous insistons sur une ligne de démarcation entre ce qui appartient aux textes normatifs du référentiel académique et ce qui ne relève pas (encore) dudit référentiel et n'est que flou pédagogique. Nous insisterons sur ce point en précisant qu'une tension/distinction existe bel et bien dans les textes portés par le Ministère de l'Éducation Nationale. Comme le propose Ogien (2003, p.108), ces textes relèvent de deux catégories opposées et complémentaires à la fois, « évaluatif et normatif » (Lorius, 2014). La première catégorie offre des textes qui annoncent le projet pédagogique collectif (celui de la République), de manière large, imprécise et non calibrée que nous retrouvons, par exemple, dans le décret n° 2015-372 du 31 mars 2015⁸⁸. La seconde catégorie avance des textes proposant des mises en œuvre explicites et contextualisées, que nous pouvons voir dans le « Document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture »⁸⁹. Mais, même ces textes normatifs restent « *lacunaires* » et « ils ne portent pas en eux-mêmes les conditions de leur traduction concrète et de leur adaptation aux différents environnements. » (Gonthier-Maurin, 2012, p.35 ; cité par Lorius, 2014), ouvrant ainsi un flou pédagogique et didactique.

En somme, les enseignants font face à un vide, un « chaînon manquant », entre le souhait républicain institutionnalisé (l'évaluation au regard d'un référentiel normé) et une pratique affrontant la réalité (l'imprescriptible, l'indicible, mais des éléments qui font sens pour un enseignant et qui doivent entrer en compte dans l'évaluation). Notons que de ce point de vue, le titre de l'ouvrage sous la direction de J.F. Giret et S. Morlaix (2016) *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels*, explicite clairement ce que sont ces compétences : elles sont sociales et non académiques. Voilà pourquoi nous choisissons de nommer ce « chaînon manquant » : Compétences Non Académique (CNA). Laissant de côté « sociales » qui, pour nous, se réfère à la nature même des sujets au centre de tous les travaux en sciences humaines et sociales. Ce terme de CNA traduit, de notre point de vue, le lien entre d'un côté les souhaits et objectifs du projet éducatif collectif et de l'autre, la mise en œuvre réelle et réalisable par les acteurs de terrain, tous des

⁸⁷ Nous prenons le terme « institution » dans sa dimension sociologique, où la famille est aussi une institution.

⁸⁸ <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000030426718>

⁸⁹

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/74/6/RAE_Evaluation_socle_cycle_4_643746.pdf

CHAPITRE 4 ~ DES CNA.

êtres sociaux. Enfin, pour conclure notre argument en faveur du terme de « CNA », nous rajoutons que certaines compétences mentionnées dans un texte évaluatif, disparaissent ou se voient modifiées au moment de l'élaboration du texte normatif. Nous rajoutons à cela, le constat de l'impossibilité pour un enseignant de développer l'apprentissage et réaliser l'évaluation de compétences citées dans un texte évaluatif. Prenons, en guise de modèle, l'exemple des émotions et celui de la créativité⁹⁰.

⁹⁰ Nous donnons ici le cas où l'élève doit apprendre à exprimer ses émotions. Le décret de 2015 parle des émotions de l'élève or, le texte de mise en œuvre parle de « sensibilité » et « d'opinions ». Également, comme le démontre Agathe Dirani (2016), le problème de l'évaluation de la créativité pose problème entre : attendus scolaires et propositions d'élèves.

Chapitre 5 : Les CNA à l'aune ...

5.1. ... d'un héritage.

Nous parlons d'héritage car les chercheurs anglo-saxons semblent accorder davantage d'intérêt au concept de compétences non académiques (Bailly & Léné, 2015; Morlaix, 2018). Cependant, outre-Manche comme en France, une certitude s'est établie quant à sa provenance depuis le monde du travail (Green et al., 1998 ; Borghans, ter Well et Weinberg, 2008)⁹¹. Pour Dubernet (1996) et Kergoat (2007) la mise en exergue du concept de CNA prend ses racines dans le processus de construction sociale où, il va sans dire, les caractéristiques de l'individu, la personne, sont importantes (Bailly & Léné, 2015). Alors que Bailly et Léné (2015) mettent en avant la logique d'individualisation, nous préférons souligner ici la force du concept d'individuation qui, nécessairement, doit être associé à celui de CNA. Dans une liste, non exhaustive, de critères possibles des CNA, Sophie Morlaix (2018) cite les catégories de familles de compétences intra individuelles et interindividuelles. Puis, s'appuyant sur une recherche conduite à l'IREDU, la chercheuse pose la question de la transférabilité non évidente des CNA. Question que l'on retrouve dans les propos introductifs de Marie Duru-Bellat, dans l'ouvrage *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels* (Giret & Morlaix, 2016b).

Reste que dans le monde du travail, ces CNA ne sont pas simples à repérer et les entreprises et organismes de formation tentent de diversifier les actions de formation. Ainsi, comme dans le cas de l'entreprise SNCF, on note le recours aux activités théâtrales, l'utilisation de la programmation neuro-linguistique (PNL), ou encore l'analyse transactionnelle (AT) (Bailly & Léné, 2015). Ce qui signifie clairement que le monde du travail, pour plus de productivité, entrevoit les compétences intra et interindividuelles (autre que techniques) comme facteurs d'amélioration de la production. Toutefois, certaines entreprises se posent la question de l'investissement dans le développement de telles compétences, préférant envisager le caractère inné ou naturel de celles-ci, voire de reporter la responsabilité de la transmission sur les sphères éducatives familiales et autres (*Ibid.*). D'après Heckman et Kautz (2012), ces compétences non académiques relèvent davantage des

⁹¹ Cité par Bailly & Léné, 2015.

traits de caractères (Bailly & Léné, 2015; Fanchini, 2016a). D'ailleurs, pour Thorndike (1920) l'intelligence humaine s'appuie sur trois facteurs : l'habileté à comprendre et à gérer les idées, les objets et les individus. L'individu est constitué d'une intelligence sociale, cette habileté « à utiliser ses connaissances dans sa relation avec les autres ou encore à s'entendre et interagir avec tous types d'individus en général ou dans des contextes spécifiques ... » (Gaussel, 2018, p. 9).

Du monde du travail à l'école, il apparaît une suite logique qui semble faire sens chez les décideurs des politiques éducatives en reprenant le concept de CNA. Les sociologues Bowles et Gintis (1977) affirment que l'école fabrique des élèves en fonction d'un rôle social futur (Gaussel, 2018, p. 9). Nous retrouvons ces propos chez Marie Duru-Bellat (2016) « on s'efforce de préparer les jeunes à prendre leur place dans la société et à jouer leur rôle professionnel et social selon les normes que nous valorisons aujourd'hui et que nous estimons valables pour demain. » (Giret & Morlaix, 2016b, p. 9). Mais, pour des raisons multiples que nous ne développerons pas ici, les familles assument de moins en moins ce rôle qui se retrouve pris en charge par l'Éducation Nationale (*Ibid.*). De même Bowles, Gintis et Osborne (2001) estiment que les compétences non cognitives, c'est-à-dire ne dépendant pas d'un diplôme, « comptent pour 20 % dans l'impact de l'éducation sur les revenus. » (Duru-Bellat, 2015, p. 23). Ce qui se comprend aisément en France, car tous les élèves doivent suivre un enseignement encadré par un socle (*curriculum* réel) et des programmes (*curriculum* formel), diffusé en un lieu où les actions involontaires et les relations humaines, sous toutes ses formes (*curriculum* caché), irradiant l'ensemble de la sphère éducative (P. Perrenoud, in Houssaye, 1993, p. 61-76). Ainsi, nous pourrions dire qu'une forme « académique » (*curriculum* réel et formel) demeure en perpétuel, mais non moins silencieux, affrontement face à une forme « non académique » (*curriculum* caché). Ou, tout au contraire, qu'une forme « académique » croise à chaque instant une forme « non académique », sans pour autant attester de la domination de l'une sur l'autre. Reste que cette dualité, ou complémentarité, s'est installée au cœur même du socle (S4C). Effectivement, le fait de nommer un objet comme « académique », suppose la possibilité qu'il y ait un « non académique » (*cf.* p.63).

5.2. ... de l'évaluation des élèves.

Qu'il s'agisse de compétences académiques ou de compétences non académiques, l'évaluation et, encore plus difficilement, l'autoévaluation restent des activités complexes et non réellement déterminées (Fanchini, 2016b; Gaussel, 2018). Ce que nous affirmons ici se

situé sur l'axe des chercheurs témoignant de la difficulté d'évaluer des compétences (cf. Ch. 3) et, en amont de l'évaluation, l'approche de l'activité par compétences demeurerait inégalitaire (Fanchini, 2016b). Effectivement, suivant le milieu social de provenance, les activités familiales développées, la forme langagière privilégiée, les élèves n'abordent pas l'activité avec le même bagage de compétences, et en développer certaines devient excessivement coûteux⁹². De plus, l'approche par compétences se lie obligatoirement au contexte *hic et nunc* et Janichon (2014)⁹³ rappelle la nécessaire « humilité » quand nous parlons de développement de compétences, d'acquisition et, donc, de leur évaluation en milieu scolaire, alors que celles-ci vont « servir » tout au long de la vie. Rappelons que l'activité d'évaluation ne peut empêcher le risque de jugement moral de la part de l'enseignant (Gaussel, 2018; Merle, 1996). Ainsi, l'évaluation de certaines compétences souffre à la fois de la terminologie usitée (transversales, sociales, non académiques, etc) et de la représentation qu'en ont les sujets (évaluateur et évalué)⁹⁴. Le chapitre suivant reviendra plus en détails sur ces points.

5.2.1. Le lieu, l'évaluateur et l'évalué.

Ce point mérite un développement particulier. Si le pouvoir de l'évaluateur peut se mesurer à l'influence qu'il entretient sur l'évalué, alors il nous semblait important de placer cet évaluateur au cœur de notre questionnement. Son acte professionnel d'évaluation se manifeste à travers son jugement professoral (Merle, 1996; Mottier Lopez & Allal, 2008) et nous consacrerons un chapitre⁹⁵ sur ce point. D'ores et déjà nous pouvons relever que, si « l'ouverture des boîtes noires » (Sirota, 1993, p.105) s'impose comme sujet d'importance depuis de nombreuses années, certaines boîtes noires (Perrenoud, 1989, 1993 ; Roussel, 2002), comme celle que constitue le jugement professoral, demeurent encore hermétiques à notre entendement⁹⁶. Faute ne peut être imputée à la motivation et la qualité des travaux engagés par des chercheurs comme Merle ou Mottier-Lopez et Allal. D'autres chercheurs, comme nous le verrons plus bas, mettent indirectement en avant le jugement professoral et/ou le contexte.

⁹² Nous parlons ici tant du cognitif que du conatif.

⁹³ Cité par Gaussel (2018)

⁹⁴ Comme nous l'avons déjà souligné, à l'instar d'un questionnement kantien sur l'éducateur, il s'avère impossible de soustraire la question de la compétence à celle de celui qui évalue.

⁹⁵ Cf. Chapitre 7

⁹⁶ Le mot entendement est pris dans son sens philosophique et choisi à dessein, afin de signifier la compréhension/catégorisation des représentations.

A partir d'un échantillon de 245 élèves issus d'une dizaine de classes de CM2, Sophie Morlaix (2016) explore le potentiel prédictif de certaines compétences sociales (intra et inter individuelles). Ainsi, les résultats obtenus montrent que pratiquement 30% de la variabilité du score au questionnaire peut s'expliquer par les compétences sociales. Puis, la chercheuse établit un second modèle incluant les caractéristiques des élèves, afin de raisonner à caractéristiques sociodémographiques identiques. Il s'en suit, en observants les résultats, que variables personnelles de l'élève et compétences sociales sont bien liées. Ainsi, cette recherche attire notre attention à plus d'un titre. Tout d'abord, le jugement professoral semble influencer très significativement (au seuil $\alpha = 1\%$) le score de l'élève au test de compétences. La localisation de l'EPL, comme le niveau général de la classe et la relation à l'enseignant, influent également sur les résultats scolaires des élèves. Ces trois effets cumulés expliquent 21 % de la variance des acquisitions des élèves (Gaussel, 2018). L'influence de ces facteurs n'est pas la même, un peu moindre pour l'établissement (au niveau du collège), plus importante quand il s'agit de la classe et élevée en ce qui concerne la relation enseignant-élève (Merle, 2012; Suchaut, 2012).

Enfin, tout comme les sujets et le contexte, la nature de l'objet évalué génère également des effets. Nous l'avons dit, « la compétence transversale se rapporterait davantage à un savoir-faire ou un savoir-être, et moins à un savoir théorique ; "ce sont ces façons de faire et d'être, qui, inaperçues de ceux-là mêmes qui les détiennent, préparent au jeu scolaire, et dont parle Bourdieu sous le nom d'habitus » (Rey, 1998)". » (Morlaix, 2016, p. 3). De là, l'autrice insiste sur la part de compétences sociales que véhiculent les compétences transversales et, de fait, les éléments de réponse qu'elles apportent et qui permettent d'expliquer la réussite des élèves, ou encore le décrochage scolaire (Gaussel, 2018). Pour Rayou (1999)⁹⁷, les compétences sociales des élèves agissent directement sur la perception et prise en compte des savoirs scolaires.

Qu'il s'agisse de compétences sociales, transversales, non académiques, *soft skills*, etc, il est urgent que l'institution reconnaisse le poids de ces compétences particulières agissant à la fois sur les sujets et les objets, en modifiant également le rapport aux savoirs scolaires.

⁹⁷ Cité par Morlaix (2016).

5.3. ... du référentiel de compétences (S4C).

Pour des élèves en classe de troisième, le brevet représente le premier diplôme qu'il est nécessaire d'obtenir pour poursuivre des études. Ce sésame, en cas de mention « Très bien », garantit l'ouverture d'une voie que les familles et les élèves jugent « royale »⁹⁸. Cette représentation suppose que, dans un système qui valorise la méritocratie (Duru-Bellat, 1992; Tenret, 2008), les élèves les plus brillants peuvent choisir librement leur orientation sans risque de refus au moment de candidater pour tel ou tel établissement. Notons que cette inférence s'accroît au niveau du baccalauréat et les résultats, qui ressortent de cette période d'orientation, donnent raison aux agents/acteurs qui pensent ainsi. Notre but n'est pas de discuter du bien-fondé (ou non) de cette représentation, mais davantage de la mettre en exergue car elle peut conduire à expliquer, s'agissant d'attitudes et de comportements, certaines caractéristiques subjectives de l'élève (Janichon, 2014). Pour d'autres, le brevet représente un passage « obligé ». Ces élèves se sentent engagés malgré eux dans une course à la méritocratie qui ne semble pas faire partie de leur projet global⁹⁹ (André, 2012).

Ainsi, la valorisation des individus fondée essentiellement sur le système méritocratique et allant jusqu'à justifier les inégalités de tout ordre (Dubet et al., 2011), se trouve motivée par le S4C. Nous ne reviendrons pas sur le développement du Socle Commun (S4C) et nous invitons le lecteur à revenir au chapitre 3 si nécessaire, mais nous allons examiner les éléments du S4C qui s'associent aux CNA et comment une évaluation enseignante (jugement professoral) ne pourrait être indexée aux représentations personnelles de l'enseignant. Mais avant cela, revenons sur le projet de l'élève qui, pour Cayouette-Remblière (2016) est créé dans le but de renvoyer à l'élève et sa famille, la responsabilité de l'orientation.

A l'intérieur de l'institution le projet se lit toujours en fonction d'une gradation tant du cursus d'études suivies, que du diplôme visé. Ainsi, un élève qui se dirige vers un CAP est moins valorisé qu'un élève visant un baccalauréat professionnel ou, moins encore, que celui envisageant un baccalauréat général, *a fortiori* scientifique. Cette gradation ne procède pas d'une longue histoire de l'école. En remontant dans le temps, nous pourrions voir que les

⁹⁸ En référence ici au langage employé pour les études supérieures.

⁹⁹ Nous employons ici volontairement le terme de « projet global » pour signifier tout ce qui va au-delà de la simple réussite scolaire. La réussite éducative ne se limite pas à une réussite scolaire ((Dubet & Duru-Bellat, 2015), même si l'institution tend à valoriser la seconde. Ainsi, certains élèves se sentent « écrasés », « exclus », par le simple fait que leur projet global n'entre pas en adéquation avec les attentes institutionnelles premièrement valorisées.

idées défendues par l'école et le sens du mot éducation, n'ont pas toujours été ceux de la République (Janichon, 2014). Ils découlent davantage de choix politiques et économiques, à des périodes précises (Dewey, 1916), qu'une construction logique et continue dans le temps. Aujourd'hui, les compétences sont vues comme nécessaires pour la réussite de tous (MEN, 2015)¹⁰⁰. Le lien établi par le MEN, dans les textes de 2006 à 2016, entre compétences du socle et valeurs républicaines pousse tellement loin l'interprétation du texte évaluatif qu'il devient impossible de ne pas voir, dans tout comportement et toute attitude scolaire, une résurgence desdites valeurs. Ce constat invite à réfléchir la liberté de l'enseignant/évaluateur et celle de l'apprenant/évalué¹⁰¹. Alors, une question mérite d'être posée : est-il possible d'envisager le développement d'une compétence en dehors du cadre d'un « bien commun » décidé par l'institution ?

Cela semble difficile. D'après Janichon, par le texte de 2006 concernant le socle, l'institution scolaire structure le cadre curriculaire. Trois dominantes s'imposent : **disciplinaire** (piliers I, III et V), qui représenteraient les connaissances, les savoirs ; **opérationnelle** (piliers II et IV) censés représenter les capacités ; **axiologique** (piliers VI et VII) « dont le législateur attend probablement davantage la traduction en attitudes » (2014, p.218). Mais quelles seraient ces attitudes pouvant être évaluées dans un cadre normatif ? Le Socle Commun (S4C) de 2016¹⁰² tente de répondre à cette question. Tout d'abord, les « piliers » sont remplacés par des « domaines ». Si le socle signé en 2006, par le Premier Ministre Dominique de Villepin et son ministre de l'E.N. Gilles de Robien, affichait clairement le lien avec les compétences clés européennes, les choses semblent un peu plus opaques avec le texte signé en 2015 par le Premier Ministre Manuel Valls et son ministre de l'E.N. Najat Vallaud-Belkacem. Ce qui éloigne encore plus de toute tentative d'explicite. Si le pilier (2006) représente un ancrage spatialement délimité, le domaine (2015), lui, s'apparente à une « vaste étendue » (CNRTL) aux contours relativement flous ou englobants, à la manière des poupées russes, de multiples sous-domaines. Toutefois, le décret de 2015 a le mérite d'apporter quelques précisions.

¹⁰⁰ Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015.

¹⁰¹ Nous ne développons pas davantage ce point, qui mériterait pourtant une longue présentation au regard du décret de 2015 qui fait du document du socle l'alpha et l'oméga de la scolarité et auquel tous les acteurs éducatifs doivent se référer. Pourtant des questions se posent et nous donnons (seulement) deux exemples qui devraient ouvrir ce questionnement : 1) les recherches de Milgram (1963) mesurant le degré d'obéissance à l'autorité. Il pourrait être intéressant d'investiguer cette question de l'autorité institutionnelle sur les enseignants. Elle est descendante, multiforme, jamais directe, mais toujours présente de l'avis du corps professoral ; 2) La vulnérabilité décisionnelle (Terestchenko, 2005) qui devrait nous permettre de questionner le « comment » est-il possible de rendre des individus autonomes à force d'injonctions et de punitions ?

¹⁰² Nous avançons successivement les dates de 2015 et 2016, mais il s'agit du même texte. La première est la date du décret et de sa sortie au J.O., la seconde se rattache à la diffusion dans les EPLE.

Tout d'abord, une définition de la compétence : « Une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite (*sic*). » (MEN, 2015, p.2)¹⁰³. Avec le maintien des mots « connaissances » et « compétences », le texte souligne que s'ils ne définissent pas la même chose « ils ne sont pas en opposition » pour autant (*Ibid.*). Reste que les explications ne purgent pas les difficultés que soulevait déjà le texte de 2006, à savoir qu'au moment de l'évaluation il demeure compliqué pour un enseignant de distinguer le degré de maîtrise d'une attitude. D'autant plus que cette évaluation doit prendre en charge « ... les vécus et les représentations des élèves, pour les mettre en perspective, enrichir et faire évoluer leur expérience du monde. » (*Ibid.*, p.3). Dès lors, le travail de l'enseignant s'avère compliqué : évaluer savoirs savants et des connaissances, et dans le même temps évaluer les représentations (qui sont toujours des interprétations) des élèves qui, de façon logique, font appel aux représentations/interprétations de l'enseignant.

L'annexe du B.O. n° 29 stipulait que les compétences sociales et civiques, ainsi que l'autonomie, « ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire ». L'appellation « compétences sociales » disparaît totalement du texte de 2015, mais les attitudes qui s'appuient sur des comportements sociaux doivent faire l'objet d'une évaluation et une validation *a minima*¹⁰⁴ par les élèves. Évaluation qui ne va pas sans poser des problèmes éthiques, moraux et déontologiques, car comment assurer l'égalité quand l'évaluation s'appuie sur des textes polymorphes et polysémiques ? Dès 2014 le SNUIPP¹⁰⁵ fait état « du flou autour des objets qui porteraient à évaluation ». De façon générale et toutes sensibilités confondues, les syndicats se posent la question du comment évaluer une attitude et, dans le même temps, être certain qu'elle concoure à la réussite scolaire ? Si les textes parlent de compétences et invitent le professionnel à les traiter bloc par bloc, pilier par pilier, domaine par domaine et pour certaines de façon transversale, le chercheur doit faire preuve de plus de précautions en distinguant ce qui relève des possibilités de l'institution, de ce qui appartient aux processus lents de maturation individuelle de chaque acteur en présence. Effectivement, comment ne pas prendre de telles précautions quand les textes demandent de prendre en compte « le vécu et les interprétations » de l'élève.

¹⁰³ Respectant les normes APA, la citation est relevée telle que mentionnée dans le B.O.

¹⁰⁴ Il est intéressant de noter que la validation du socle peut se faire par compensation (Art. D 122-3 du Code de l'éducation). Ce qui signifie que tel pilier ne peut être acquis, mais l'addition des points inter piliers accorde les 400 points nécessaires à la validation du socle. Cette parenthèse montre à quel point le discours institutionnel d'un « SMIC culturel » est un artifice.

¹⁰⁵ SNUIPP = Syndicat National Unitaire des Instituteurs, Professeurs des Écoles et PEGC est un syndicat affilié à la FSU (Fédération Syndicale Unitaire). Cette dernière regroupe de nombreux syndicats du monde éducatif.

Si nous imaginons aisément comment un enseignant peut, chez l'élève, améliorer les connaissances et développer les compétences qui participent à sa réussite, il s'avère plus délicat de comprendre comment il peut juger du degré de maîtrise de telle ou telle attitude sans, au préalable, connaître le vécu de l'élève et les interprétations qu'il se fait du monde qui l'entoure. Ce jugement évaluatif semble d'autant plus compliqué dès lors qu'il s'agit de compétences à forte dimension axiologique (Janichon, 2014). Notons que nous n'abordons pas ici le problème que soulève la « compétence à s'orienter » (Michaud, 2003) qui, pourtant, fait partie des compétences à acquérir par le collégien (Forner, 1996, 1999). De plus, comment juger sans avoir, en amont, construit en soi tout un système de représentations et interprétations de ce que revêt la réussite en s'éloignant de tout jugement de performance ? Cela ne semble pas possible et évaluer de telles compétences doit faire appel, chez l'enseignant, à sa capacité à inventer de nouveaux outils lui permettant de détecter les « bonnes » attitudes en lien avec la réussite. Car il s'agit là « d'attitudes indispensables tout au long de la vie » (MEN, 2010).

Pour Duru-Bellat (2008)¹⁰⁶, attitudes et performances scolaires ne sont pas corrélées. Or, absence de corrélation ne signifie pas absence de lien et, comme nous le faisons depuis le début de ce paragraphe, la performance scolaire doit-être distinguée de la réussite¹⁰⁷. Certaines recherches (Fanchini, 2016a; Morlaix, 2016; Vigneron, 2006), privilégient le lien entre les compétences et la réussite scolaire plutôt que la performance. De même, si l'on se fie aux différentes enquêtes professionnelles, la grande majorité des enseignants tend à privilégier la réussite scolaire, même si l'idée de performance reste souvent associée à la réussite scolaire. Ce qui pose une première question : les compétences liées à des attitudes référencées dans le S4C sont-elles réellement évaluées en tant qu'attitudes indépendantes, ou identifiées à travers une attente précise ? Prenons des exemples concrets avec « la créativité », « l'esprit de responsabilité et d'engagement » ou encore « entreprendre et coopérer avec les autres » (MEN, 2020, p.4)¹⁰⁸. Comment évaluer le degré de ces compétences (attitudes) sans que l'enseignant ne se réfère à des représentations et interprétations personnelles de ce que pourrait être la « créativité » ou « l'esprit de responsabilité » ? Agathe Dirani (2016) soulève la question de la créativité (*cf.* p.78). Peut-elle découler d'injonctions voire, ne sommes-nous pas en présence d'une contradiction entre l'idée de créativité et son apparition dans un texte normatif ?

Nous affirmons que l'évaluation du S4C ne peut se faire sans le recours à tout un ensemble d'éléments subjectifs et sans que ces derniers soient listés dans le S4C. Il apparaît

¹⁰⁶ Cité par Janichon, 2014 p.33.

¹⁰⁷ Notons que le décret de 2015 ne précise pas s'il s'agit de réussite scolaire ou éducative.

¹⁰⁸ B.O. n° 31 du 30 juillet 2020 – Programmes du cycle 4.

évident que cette évaluation, à l'aune du texte évaluatif, en s'appuyant sur toute une succession de représentations et d'interprétations, tant de la source que de la cible, ne peut être entendue autrement que comme un jugement ordinaire. Ce dernier tente d'exister professionnellement en cherchant appui entre cohérence, cohésion et transparence. Autre point, « Il n'est pas envisageable de mesurer les élèves en fonction de leur adhésion aux attitudes énoncées dans le texte du socle commun, posées en normes absolues. » (Janichon, 2014, p. 35) et dans le même temps souhaiter que les élèves manifestent leurs « propres attitudes » afin d'en devenir maître. Il est donc important « d'informer les professeurs de la subjectivité relative de leur évaluation » (Bennacer, 2014) et plus généralement, de cette subjectivité à l'intérieur de leur jugement évaluatif. Bennacer montre que les enseignants surévaluent les élèves portés vers « la réglementation et/ou l'implication scolaire », ainsi que dans les classes où s'imposent « l'organisation et/ou la chaleur affective des enseignants. » (2014, p.6). Ce qui tend à démontrer que l'évaluation, le jugement professoral, s'alimente de tout un ensemble de facteurs objectifs comme subjectifs, évaluatifs comme normatifs, et référencés comme non-référencés.

Chapitre 6 : Les caractéristiques des élèves.

Nous avons vu jusque-là, que l'entendement du cadre déterminant les modalités de transmission et d'évaluation des élèves posait quelques problèmes de forme et de fond. Effectivement, ce cadre ne s'arrête pas à la forme scolaire (structure des établissements, temporalité scolaire, choix des méthodes et des activités pédagogiques, ...), il a également un fond, tiraillant les agents/acteurs entre textes évaluatifs et texte normatifs¹⁰⁹, qui fait la consistance dudit cadre. En investiguant ce cadre scolaire, comme dans toute recherche en sciences de l'éducation qui approchent les individus, nous sollicitons différentes variables en lien directement avec ces derniers. Ce chapitre se propose d'examiner au plus près les effets produits par ces facteurs et déjà mis à jour dans de nombreuses recherches.

Nous découpons les caractéristiques en deux groupes : les caractéristiques objectives et les caractéristiques subjectives de l'élève (Guichard, 2004). Elles ne s'opposent pas mais forment un tout qui doit permettre de comprendre la nature des liens sociaux (Duru-Bellat et al., 2008). Si les premières sont bien connues des sciences de l'éducation (des SHS de manière générale), les secondes apparaissent comme peu exploitées et seule la décennie qui vient de s'écouler montre un intérêt pour cette dimension. Nous commencerons par aborder les caractéristiques objectives, en pointant principalement les facteurs représentant des marqueurs dits « stables » et « forts » au niveau de la réussite scolaire. Puis, en précisant ce que nous entendons par « caractéristiques subjectives », nous développerons la matrice qui génère celles-ci et les différentes formes qu'elles peuvent prendre. Toutefois, afin d'évacuer toute impression péremptoire que pourrait laisser entendre ce chapitre, il nous importe de signaler que dans toute subjectivité peut résider l'objectivité de décision (Boudon, 1995) et que l'objectivité peut être toute relative au système social dans lequel elle se construit (Guichard, 2004).

¹⁰⁹ Les textes normatifs, d'après Ogien (2003) s'appliquent à des actions imposées aux agents/acteurs qui interviennent dans l'institution scolaire. Ils sont souvent sous forme d'injonctions. Les textes évaluatifs se concentrent sur des volontés humanistes, philosophiques, sans s'attacher au « nécessaire » et distinguer le possible de l'impossible.

6.1. Les caractéristiques objectives de l'élève (genre, CSP et cellule familiale).

Un jugement, une analyse d'individus s'élabore en prenant appui sur un faisceau d'informations indépendant de notre volonté (Qribi, 2010). Pour le dire autrement, ces éléments d'analyse ne dépendent pas de nos représentations, ils sont factuels et n'ont pas subi d'interprétation *a priori*. Ainsi le genre, la catégorie sociale professionnelle, la cellule familiale de l'individu, ou encore d'autres variables, font partie d'un ensemble de données tirées directement de la réalité dans laquelle l'individu est immergé.

6.1.1. Le genre.

Si les termes « sexe » et « genre » semblent très proches, une distinction de taille les oppose : « la supériorité de richesse et complexité » que renferme le second (Grange, 2010). L'autre point d'importance qui place ces deux termes à distance se situe au niveau des champs de distinction des individus. Le premier terme, sexe, renvoie à tout ce qui relève du biologique, alors que le second, « genre », prend en compte toute la dimension des rapports sociaux. Pour Scott (1988), « ... le genre est un élément constitutif des rapports sociaux fondés sur des différences perçues entre les sexes et le genre est une façon première de signifier des rapports de pouvoir. » (Grange, 2010, p. 110) et, pour Delphy (2004), ce que nous nommons sexe n'aurait aucune signification sans l'existence du mot « genre ». L'auteure précise qu'une société sans genre relève d'une pure utopie. C'est aussi la position de Goffman (2002) qui souligne que chaque société définit les normes de la masculinité et de la féminité et Marro (2005) rajoute que les normes de la masculinité n'existent qu'au regard de la féminité et inversement (Moniotte & Poggi, 2016). Si le genre renvoie à une assignation sociale, sa première manifestation en est l'inscription à l'État civil¹¹⁰ puis, ce n'est que par la suite qu'il s'enracine dans le corps (Guichard, 2004).

¹¹⁰ Cette assignation peut être révisée. La première modification connue est celle d'Abel Barbin (1838 – 1868), dont le témoignage poignant a été livré par le Dr Ambroise Tardieu (Éditions du Boucher) ou, bien plus tard, par Michel Foucault. Aujourd'hui, le parcours pour y parvenir reste difficile et laisse des personnes dans la souffrance, comme en témoigne en 2020 Lilie (8ans), invitée des plateaux de télévision. <https://www.lefigaro.fr/vox/societe/enfant-transgenre-sur-le-plateau-de-quotidien-le-decryptage-d-un-pedopsychiatre-20201008>

Des effets constatés.

Certes les codes sociaux changent et, comme le montrent Donnelly et Twenge (2016) avec un exemple aux États Unis, le BSRI¹¹¹ ne mesure plus significativement les nuances entre les genres. Ces différences existent toujours, mais les rôles attribués aux sexes changent de physionomie. Ainsi, il se peut que certains critères dits « féminins » il y a trente ans, ne le soient plus aujourd'hui. Mais que ce cadre de représentations soit mouvant ne signifie pas que les choses changent en profondeur et pour Dejours (2004)¹¹² le genre reste un cadre identitaire stable et prégnant. Ainsi, à l'école, les effets de genre persistent et, pour Marie Duru-Bellat (2008) ou encore Rouyer, Mieyaa et Le Blanc (2014)¹¹³, on assiste à un « succès massif » des filles à l'école. Nous savons que l'évaluation des élèves ne procède pas d'une démarche objective et, au regard des compétences académiques, les filles sont mieux évaluées que les garçons (Felouzis, 1994, 1997 ; Terrail, 1995 ; Merle, 1996). Toutefois, cela ne se limite pas à la dimension académique. Dans une étude sur les compétences sociales, que nous pouvons qualifier par une certaine approche de « compétences non académiques », Fanchini et Morlaix (2019) mettent à jour les effets du genre. Les filles développent plus fortement les compétences prosociales, alors qu'un avantage est donné aux garçons dans certaines disciplines identifiées comme avant tout « masculine », comme l'EPS par exemple (Moniotte & Poggi, 2016).

Ainsi, la volonté affichée, quand on utilise le mot « genre », résulte du désir de faire ressortir toutes les nuances que la société impose (ou suggère) aux individus, sans tenir compte du biologique et de tout ce qui pourrait être véhiculé par les théories innéistes. Voilà pourquoi, à l'instar de Marie Duru-Bellat (1994), nous préférons le terme de « genre » à celui de « sexe » de l'élève. Effectivement, cette précaution nous permet d'exclure toute idée d'intervention du « génétique » dans les actes des élèves et, de fait, de considérer un jugement professoral face à deux catégories cognitives de sexe, chargées de valeurs et significations sociales (Hurtig & Pichevin, 1998). Dans la plupart des études parcourues, dans le cadre de notre revue de littérature, le genre demeure une variable essentielle. Le poids du genre, sur les effets étudiés, apparaît toujours significatif. Elle permet d'observer les différences entre élèves des deux sexes, sans faire peser les caractéristiques biologiques. Toutefois, une remarque s'impose. Même si cette variable est dite « objective », d'après ce qui précède un halo de subjectivité l'entoure et il est impossible de dire qu'aucune représentation n'affecte la prise en compte de celle-ci. Car même si cette variable semble stable, « Cela ne signifie pas que l'identité de genre serait absolument inébranlable » (Guichard, 2004, p. 11).

¹¹¹ BSRI = Bem Sex Role Inventory, créé par Bem en 1974.

¹¹² Cité par Guichard, 2004.

¹¹³ Cité par Fanchini et Morlaix, 2019.

6.1.2. La CSP (Catégorie socioprofessionnelle).

La catégorie socioprofessionnelle est un autre déterminant relativement puissant qui permet d'analyser une variable dépendante. L'INSEE¹¹⁴ propose depuis 1954 une classification des CSP (PCS, depuis 1982), c'est-à-dire des catégories socioprofessionnelles, avec pour objectif de classer les gens en fonction de leur emploi et, donc, de leurs revenus. Il existe plusieurs CSP variant d'agriculteurs à cadres supérieurs, en passant par professions intermédiaires, ouvriers, employés, sans emploi ou encore retraités¹¹⁵. Pour l'INSEE, il s'agit d'un outil qui permet de décrire, faire des portraits, de la société telle qu'elle se compose économiquement. Ainsi, de fortes disparités apparaissent en fonction des territoires (régions), mais également à l'intérieur des villes, des quartiers, etc. L'INSEE permet également de creuser les analyses en proposant des nomenclatures professionnelles pour les emplois du privé ou du public. Ces catégories prennent en charge tous les individus, incluant les personnes porteuses de handicap. Dans les recherches en sciences de l'éducation, cette variable aide à la prédiction des effets.

Des effets constatés.

Si les établissements scolaires sont censés développer les valeurs républicaines, dont l'égalité, dans les faits les choses semblent plus nuancées. En 1984, Alain Mingat écrit ceci :

« Ainsi, les habitants des HLM appartiennent presque toujours à des catégories professionnelles modestes, sont plus souvent étrangers et ont en moyenne des familles plus nombreuses. Il est bien possible qu'il y ait un "effet HLM" dans la réussite scolaire mais pour cela, il faut pouvoir l'isoler et le "libérer" de l'effet de l'interaction avec les autres variables. (Mingat, 1984, p. 50) »

L'effet « HLM » sous-entend, à l'époque où ce type d'habitat a connu son apogée et abrite essentiellement la classe ouvrière et celle issue de l'immigration, qu'il s'agit là d'une population socialement déclassée. Depuis des décennies, les enfants dont le père travaille en qualité de cadre, sont toujours mieux évalués, classés, que ceux déclarant un père ouvrier

¹¹⁴ INSEE = Institut National de la Statistique et des Études Économiques.

¹¹⁵ Nous présentons par avance nos excuses, mais pour des raisons de fluidité de lecture (même si l'argument pourrait choquer) nous ne mettons pas le féminin de toutes les professions, ni l'écriture inclusive. Mais le lecteur aura compris que nous aurions pu écrire toutes ces professions au « féminin » sans que cela change la portée de notre propos.

(André, 2012; Felouzis, 1994; Mingat, 1984). Aujourd'hui les deux parents travaillent, cela reste le seul vrai changement car au-delà de ce constat, les enfants de cadres sont toujours mieux notés que les enfants d'ouvriers ou d'employés. Certes, il s'agit là de la traduction concrète de tout un ensemble d'effets conjugués (le niveau économique, le probable lien avec le diplôme des parents et surtout celui de la mère, etc). Mais la CSP traduit bien un environnement social et économique dans lequel l'enfant évolue et effectue son travail scolaire. Cette variable est souvent associée à une autre : la cellule familiale.

6.1.3. La cellule familiale.

La cellule familiale est souvent traduite comme la première sphère éducative (Leroy, 2009). Comme nous venons de le voir ci-dessus, la composition des foyers français change. L'image du foyer français, couple avec enfants, s'étirole depuis les années 50. Les Trente Glorieuses ont sûrement leur part dans ce changement de physionomie de la population française, mais pas uniquement. La libération de la femme et des mœurs compte dans ce changement. Ainsi, aujourd'hui, près de 12 % des familles en France sont des foyers monoparentaux, individus âgés entre 25 et 64 ans dont 80 % sont des femmes (DREES, 2021)¹¹⁶. Prendre en compte cette variable, c'est vouloir entrer au cœur du foyer dans lequel évolue l'enfant et comprendre l'environnement dans lequel il réalise son travail scolaire ou encore, développe certaines compétences. Tout un ensemble de facteurs peuvent être associés à cette variable. Souvent l'origine ethnique est citée dans de nombreuses recherches (André, 2012; Fanchini, 2016b; Felouzis, 1994; Petrucci, 2010) et vient en complément de variables explicatives pouvant distinguer les singularités familiales, car toutes les familles, riches ou modestes, ne se ressemblent pas.

Des effets constatés.

L'individu semble vouloir marquer la sphère éducative qu'il traverse, comme un espace conquis ou rejeté (André, 2012) et, quand il entre dans la sphère scolaire, un enfant n'arrive pas socialement « vierge » (André, 2012; Felouzis, 1994). Pour Lahire (2002, 2004), en traversant ces différentes sphères éducatives, l'individu peut développer des compétences totalement « dissonantes ». Dans les familles populaires, le sentiment du destin, la vie qui s'acharne, est plus plausible que de croire en une réussite par le travail scolaire (André, 2012, p. 42). Ce constat traduit une prégnance de la sphère familiale sur les choix d'orientation des élèves qui, au-delà de l'héritage de la prime enfance et du spectre des valeurs transmises, reste la première en termes de construction de l'individu.

¹¹⁶ Source ERFIS de 2013 à 2018.

Ainsi, l'individu se nourrit des premières valeurs acquises puis, au cours de sa trajectoire de vie, s'en approprie d'autres et les incorpore aux premières, s'arrangeant entre « réappropriation » et « accommodation » suivant les situations (*Ibid.* p.74-75). Une culture de classe, portée par les familles existe en filigrane (André, 2012), mais plusieurs phénomènes érodent cette conscience. Citons la massification scolaire, le brassage des milieux sociaux, la disparition économique d'une « vraie » classe ouvrière, la disparition d'une conscience politique liée à cette classe, qui ouvrent des brèches dans les certitudes professionnelles (Derouet, 1992 et Dubet, 2002)¹¹⁷. La conscience de classe se trouve développée essentiellement par deux auteurs que nous pouvons mettre en parallèle : Bourdieu (1979) et Willis (1979). Pour le premier, les élèves subissent le pouvoir scolaire, pour le second, les jeunes ne vivent pas la domination et les verdicts scolaires de façon passive. Ainsi, une culture « contre l'école » est une façon de construire du sens au regard de ce qu'ils vivent négativement dans la sphère scolaire. Notre propos sert l'idée que les relations élèves / enseignants, tissées dans le cadre de l'école, exaltent des rationalités que ledit cadre produit (Boudon, 2012).

6.2. Les caractéristiques subjectives de l'élève : un filtre identitaire nécessaire.

S'appuyer sur les caractéristiques d'un individu, nous l'avons dit, permet d'analyser des variables dépendantes « *toutes choses égales par ailleurs* ». Nous avons également vu que ces facteurs apparaissent habituellement comme « forts » et « stables ». Même si nous devons investiguer cette dimension de la personnalité, il s'avère que toute caractéristique se trouve frappée du sceau des représentations. Mais, loin d'être sans intérêt comme nous le verrons, « les dispositifs incluant la prise en compte des perceptions subjectives des élèves possèdent des avantages » (Genoud, 2019, p. 4). Il ne s'agit pas pour autant de « relativisme » (Boudon, 1995), mais de comprendre ce qui se cache derrière le terme de stabilité, censé différencier les caractéristiques objectives des caractéristiques subjectives. Ce critère de stabilité indique que la caractéristique visée ne dépend pas directement d'une représentation et, tout à la fois, qu'elle relève d'une permanence relative dans le temps. Ce qui signifie donc que la caractéristique subjective d'un individu reste mouvante au gré des représentations personnelles de l'individu. Nous avons vu, dans les chapitres précédents, que l'individu « se

¹¹⁷ Cité par André, 2012.

raconte » dans un cadre à chaque fois particulier et que cela prend la forme d'une identité narrative constituant la personne. Cette particularité conduit ladite personne « à un calcul subjectif ... entre l'espace des possibles et l'espace des probables » (Dumora, 1990, p.128)¹¹⁸. Il s'agit là de formes identitaires subjectives qui, tout autant que les caractéristiques objectives, racontent la personne.

6.2.1. Représentations et ... formes identitaires.

Il n'est jamais aisé de parler des *représentations* sans, philosophiquement, prendre appui sur les définitions de Descartes, Kant ou encore Schopenhauer. Genoud (2019) se rapproche de la définition kantienne en lien avec l'entendement, en avançant :

« On considère l'individu comme un interprète dynamique dont les réactions seront en partie déterminées par cette appropriation du contexte (au sens large). La définition du terme représentation par Raynal et Rieunier (2001) donne également un éclairage à ce processus : "Substitut de la réalité. Construction intellectuelle momentanée (...) dans le but d'attribuer une signification d'ensemble aux éléments issus de l'analyse perceptive." (p.320) ». (p.4).

Les individus étant des êtres sociaux, on peut en déduire que « Le climat social de la classe est un agrégat multidimensionnel d'appropriations de divers éléments relatifs au fonctionnement des rapports (scolaires et personnels) entre les individus présents dans la classe (élèves et enseignant), exprimé par les perceptions (subjectives) de ces individus. » (Genoud, 2004, p.30). Ce sont ces perceptions qui conduisent aux représentations/interprétations des individus présents dans la classe, chacun tentant de justifier les raisons vers tel ou tel jugement final. Il apparaît donc intéressant de prendre en compte cet aspect subjectif des individus. Certains auteurs, comme Lecacheur (1981, 1982) montrent l'organisation cohérente des représentations des élèves, ou encore Overall et Marsh (1980) qui relèvent la stabilité des représentations. Mais, quels que soient les travaux portant sur les représentations/interprétations des élèves, il reste que c'est avant tout la « comparaison avec d'autres profils (p. ex. l'auto-perception de l'enseignant qui peut être utile pour mieux analyser et comprendre le fonctionnement de la classe. » (Genoud, 2019, p. 11). Ainsi, la pertinence de ces instruments, mesurant les perceptions par le biais de questionnaires, même s'ils possèdent des qualités éprouvées, « résulte davantage dans l'utilisation que l'on en fait, plutôt que de leur valeur intrinsèque. » (*Ibid.*, p.13).

¹¹⁸ Cité par Guichard, 2004.

Parmi toutes les mesures, celles dites subjectives fournissent une certaine « objectivité » dans la démarche du chercheur. En classe, si quelques recherches portent sur l'efficacité de l'enseignant et visent des mesures dites « objectives », d'autres recherches s'intéressent aux mesures dites « affectives » telles que l'estime de soi, la motivation, le plaisir éprouvé en cours, le taux d'absentéisme, etc, et alimentent la dimension subjective de l'individu. Il s'agit, dans ces études, de considérer l'élève (ou l'enseignant) comme un acteur à part entière (Genoud, 2019, p. 16) et « les études doivent ainsi porter sur la manière dont les enseignants influencent les comportements des élèves et réciproquement (Winne & Marx, 1977). » (*Ibid.*, p.4). Nous pourrions parler d'une forme de circularité du jugement (Boudon, 1995) entre les acteurs dans la classe.

6.2.2. ... formes identitaires.

Paul Willis (1978) décrit ces formes identitaires subjectives en prenant l'exemple des fils d'ouvriers sidérurgistes se racontant, par projection, comme futurs ouvriers sidérurgistes. Autre exemple, Piriou et Gadéa (1999), qui démontrent que « les étudiants en sociologie, construisent au cours de leurs études, le cadre cognitif identitaire du "sociologue" » (Guichard, 2004, p. 12). De nombreuses recherches, sur ces deux dernières décennies, font état « d'expérience subjective » de l'élève (Bastard-Landrier, 2005; Courinat-Camps & Prêteur, 2012; Duru-Bellat et al., 2008; Merle, 2004) et cette expérience subjective permet d'entendre les notions telles que l'estime de soi, l'autoévaluation ou le rapport au savoir (Bastard-Landrier, 2005). Nous devons donc concevoir, ici, la participation active d'éléments subjectifs à la construction de l'identité objective de la personne. Pour le dire autrement et reprendre Lipiansky (1998), l'identité personnelle s'est constituée en s'appropriant l'identité sociale. La réussite scolaire des élèves s'élabore tout autant à partir de facteurs cognitifs objectifs que subjectifs et Séverine Le Bastard-Landrier (2005) met à jour l'influence significative de l'expérience subjective des élèves sur leurs résultats scolaires. Plus récemment, Denis Tavant (2018) montre l'influence des caractéristiques subjectives de l'enseignant sur le développement de compétences non académiques chez l'élève.

Eu égard à ce qui précède et prenant en compte une littérature encore plus large abordant les liens de complémentarité entre les caractéristiques objectives et subjectives d'une personne, nous retiendrons qu'un manque apparaît si nous tentons d'analyser la fluctuation des effets sur une variable dépendante, au seul regard de critères objectifs. Ainsi, nous pouvons parler de caractéristiques subjectives de la personne quand nous nous référons à son rapport au savoir ou encore l'autoévaluation. En s'autoévaluant la personne en dit

beaucoup sur elle-même et, semble-t-il, cette information permet d'expliquer la réussite scolaire comme l'engagement professionnel (Vienne & Van Haecht, 2011). Il apparaît tout à fait acceptable que ce type de caractéristique explique l'orientation, tant du point de vue des choix (élève) que des propositions enseignantes). L'image de soi, cette identité comme perception subjective de soi, sous le regard d'autrui se révèle comme un enjeu central de la communication interpersonnelle et sociale. » (Lipiansky, 1998, p. 187).

6.2.3. Les interactions.

Il semble que le genre du professeur principal soit l'un des premiers éléments qui régit les interactions dans la classe et à l'intérieur de l'équipe pédagogique (Maroy, 2001). De là, les chefs d'établissements se tournent davantage vers les enseignants hommes. Le métier d'enseignant est majoritairement exercé par des femmes. Si ces dernières sont choisies pour leurs qualités socialement reconnues (douceur, gentillesse, attention, attitude maternelle), elles se voient avant tout proposer les classes de 6^{ème} ou 5^{ème}. Les hommes qui représentent l'autorité, « le remontage de bretelles » (Sapet-Malozon, 2014, p. 85), sont en charge principalement des classes de 3^{ème}. De même, le PP « vieux routier » semble préféré (*Ibid.*, p.87). Ce terme de vieux routier » désigne à la fois un professeur qui a une certaine ancienneté dans le métier et/ou un enseignant qui a une ancienneté en qualité de PP de 3^{ème}.

L'ensemble de ces interactions, longuement abordé dans certains ouvrages (Crahay & Lafontaine, 1986; Merle, 2012; Thiberge et al., 2007), nous renvoie à quelques questions en lien direct avec la psychologie sociale et, d'un certain point de vue, la psychanalyse. Il ne s'agit pas de voir uniquement des relations visant les individus de façon indéterminée, voire de façon très générale et uniforme. Bien au contraire, les interactions dans le collège, en classe, visent à modifier en profondeur la « personne » en acte (Caradec & Martucelli, 2004; Fiske, 2008), tout en ne négligeant pas les limites d'interprétation des perceptions de la personne (Genoud, 2019). Ainsi, l'élève, comme l'enseignant, ne sont pas des personnes passives et monolithiques hermétiques à tout changement. Il nous est donc possible d'envisager que les personnes en présence, alors qu'elles sont contraintes par un cadre relationnel, soient sensibles aux caractéristiques subjectives d'autrui.

Chapitre 7 : Le jugement professoral.

Dans son livre *Psychologie Sociale*, Susan T. Fiske résume le concept de psychologie ordinaire ainsi : « La psychologie ordinaire décrit comment les gens attribuent des sentiments et des dispositions à autrui. » (2008, p.112). L'intérêt d'un tel concept permet d'envisager le jugement professoral comme un processus ordinaire de jugement. Effectivement, ce que nous nommons « évaluation » des élèves, demeure plus proche du jugement ordinaire que de l'évaluation. Si les deux verbes, « évaluer » et « juger », restent proches et sont ainsi employés dans des acceptations voisines, il n'en reste pas moins vrai qu'ils définissent des finalités différentes. D'un côté, nous avons l'évaluation qui est « décrite comme un ensemble de connaissances et de techniques qui permettent de répondre à toute une série de demandes sociales d'une société technicienne dont la sélection est l'assise. » (Pansu, 2001, p. 1). Il y a, derrière cette action, deux volontés. La première s'associe à une forme d'objectivité scientifique (*Ibid.*) et la seconde prend la forme d'un rouage assurant la stabilité sociale par une forme de programmation des individus (Huteau, 1976)¹¹⁹. De l'autre côté, le verbe « juger » est « souvent employé en référence à la loi et *in fine* associé à l'idée de sanctions formelles positives (récompenses) ou négatives (punition) » (*Ibid.*, p.2). L'auteur précise qu'il s'agit là d'une caractéristique principalement humaine, donc sociale, car aucun autre animal ne mandate un congénère afin d'en juger d'autres. Voilà pourquoi, il nous semble plus juste d'adopter le terme « juger » à celui « d'évaluer » même si, comme Pansu, nous pensons que l'évaluation s'apparente à « une *conduite sociale* qui consiste à juger de la valeur d'une personne en référence à l'utilité des comportements ou des résultats qu'elle nous renvoie. » (*Ibid.*).

Ce qui précède nous conduit à l'analyse de l'activité évaluative de l'enseignant que nous choisissons, comme d'autres auteurs, de nommer « jugement professoral ». Ce dernier représente donc bien plus que la simple activité de mesures objectives des acquisitions scolaires qui, pour Lafortune et Allal, « ne peut reposer que sur des faits purement objectifs » (2008, p.23). Ce jugement professoral, compétence sociale par excellence (Dépret & Filisetti, 2001), n'exclut pas l'incertitude. L'enseignant justifie celle-ci en intégrant une certaine tolérance, toute personnelle, qu'il justifie par un double positionnement¹²⁰ : éthique (transparence) et moral (responsabilisation) (Lafortune & Allal, 2008).

¹¹⁹ Cité par Pansu (2001).

¹²⁰ Il est important, à ce stade, de préciser que la frontière entre éthique et morale est loin de faire consensus.

Dans un premier temps, après avoir donné une première définition du jugement professoral, nous parlerons de l'idée d'appartenance au groupe qui constitue le point d'ancrage du jugement professoral. Puis, nous aborderons sa construction, en exerçant un focus sur le moment de l'orientation scolaire (point central de notre travail) et en nous posant la question du pourquoi juger, quoi juger et comment juger. Nous terminerons ce chapitre par les processus et formes que revêt le jugement professoral.

7.1. Jugement professoral : l'appartenance au groupe.

7.1.1. Une définition.

La question de la fiabilité du jugement professoral doit être posée dès lors que l'on se penche sur le problème de l'évaluation scolaire (Merle, 2012). Mais pour questionner cette fiabilité il nous faut nous appuyer sur une définition. Nous retenons ici celle proposée par Lafortune (2006, p.22) qui concerne le jugement professionnel en évaluation. Toutefois, comme le jugement professionnel de l'enseignant ne se limite pas au seul moment de l'évaluation et que bien au contraire celui-ci est permanent, nous pouvons rapprocher le jugement professoral de cette définition :

« Le jugement professionnel est un jugement qui mène à une prise de décision, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens, il suppose la collecte d'informations à l'aide de différents moyens, la justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et le partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation. » (Lafortune & Allal, 2008, p. 27).

Toutefois, comme il en était question au sujet de l'autoévaluation de l'élève, le jugement professoral (humain avant tout) n'évite pas les biais des représentations/interprétations. Pour Hadji (1999) c'est un fait que le jugement professoral ne soit pas conscient qu'il se fonde sur des représentations des élèves, ainsi que des interprétations toutes personnelles qui n'ont rien de scientifiques.

7.1.2. Le métier d'enseignant.

Si, en termes de strates sociales, le recrutement enseignant se diversifie, en 2003 un enseignant sur cinq a un parent professeur (PERETTI, 2003). Le métier est avant tout une profession féminine (Filiod, 2021; Moreau, 2011). Il s'agit d'une question de représentation sociale collectivement partagée, où la femme représente la « douceur » et l'homme porte davantage la figure « d'autorité » (Cacouault-Bitaud, 2008; Lamarre, 2019). Pour beaucoup, ce choix de carrière procède avant tout d'un souhait motivé par le goût d'une discipline et, dans six cas sur dix, un choix influencé par l'image forte d'un enseignant. En second plan vient l'intérêt pour le contact avec les élèves et, en troisième position, le plaisir de transmettre (*Ibid.*).

Ces dernières années le recrutement enseignant s'effectuait au niveau bac + 5 (Master), mais la récente pénurie de candidats¹²¹ au concours du premier et second degré, conduit le MEN à recruter par le biais de Pôle Emploi, sans avoir réellement de regard sur le niveau de formation des candidats. Ces contrats précaires, où les contractuels interviennent sans aucune formation sur le S4C et l'évaluation des élèves, laissent supposer que le recours à un ensemble de compétences hors référentiel normé est plus que probable.

7.1.3. Cohérence, transparence et appartenance au groupe.

Il semblerait que cohérence et transparence soient difficilement atteignables dans l'exercice du jugement professoral (Lafortune & Allal, 2008). Ce qui signifie concrètement que le jugement professoral, humain par définition, ne peut s'apparenter à une démarche purement mécaniste déconnectée de tout affect. Il est évident que cet affect doit être (plus ou moins) maîtrisé, sous peine de créer tout un ensemble de contestations conduisant inévitablement à des « petits » ou « grands arrangements » (Merle, 1996). Voilà pourquoi nous pensons que le jugement professoral ne peut s'abriter derrière le bouclier d'une construction purement éthique et que celui-ci doit garder une part « morale » pour gagner en cohérence. Être cohérent, pour l'enseignant, indique que le professionnel sait pourquoi il agit de telle sorte et les ressorts guidant celle-ci, objectifs ou subjectifs, sont tout aussi importants

¹²¹ Un article de F. Jarraud (2003) dans le *Café Pédagogique*, annonce le manque d'enseignants à venir « Selon une dépêche AFP, l'OCDE, dans l'édition 2003 de "Regards sur l'éducation", relève que 12% des postes d'enseignants n'avaient pas trouvé preneur en 2002. ». Crise confirmée dans ce même quotidien numérique le 4 juillet 2022.

que les effets supposés de ladite pratique (Crahay et al., 2010). La transparence, elle, est associée à la cohérence. Il s'agit d'un couple de noms qui semble agir comme garant de l'équité (Lafortune & Allal, 2008; Moreau, 2007). L'enseignant, par la transparence doit pouvoir expliciter ses décisions, mais la massification scolaire aurait conduit les enseignants à une perte en termes de certitude et de transparence (M. Tardif & Gauthier, 2012b). L'activité de « classement », de « tri », induite par l'évaluation telle que la conçoit l'institution, rend confuse la volonté de transparence de l'enseignant. Il ne lui reste alors plus que l'appartenance au groupe comme moyen de justifier une forme de cohérence et de transparence de son activité professionnelle.

Cette appartenance, ce lien au groupe, ne signifie pas l'établissement d'une pensée pédagogique universelle, ou une méthode universelle, mais davantage l'adhésion à un long processus historique de construction sociale qui justifie toute la difficulté des prises de décisions du professionnel (*Ibid.*). Adhérer et défendre le groupe c'est aussi adhérer et défendre son identité professionnelle. Au-delà d'une histoire et d'une construction sociale, ce groupe partage également un ensemble de croyances (Crahay et al., 2010). A l'intérieur de ces croyances nous retrouvons souvent les portraits robots des élèves « bons » ou « mauvais » (Felouzis, 1994), la distinction qualitative de choix, au niveau de l'orientation, entre voie générale et voie professionnelle (André, 2012), ainsi que le recours aux arrangements évaluatifs (Merle, 1996). Il y a cohésion à l'intérieur du groupe par cette volonté, même inatteignable, d'offrir aux élèves et aux parents un système cohérent (Mottier Lopez & Allal, 2008) et transparent.

7.1.3. Le rôle de professeur principal.

Si en 2003 la DEP déplorait le manque d'organisation de la mission de « professeur principal », ainsi que l'absence d'autres missions à l'intérieur des équipes pédagogiques (coordinateur de discipline ; responsable de cycle ou niveau), aujourd'hui la mission de l'équipe pédagogique et le rôle du PP (voir encadré n° 7 : circulaire n° 2018-108) sont définis par des textes officiels (Code de l'éducation, art. 421.10 et 421.49). Avant cette date, en comparant la circulaire du 23 septembre 1960 à celle du 21 janvier 1993, nous pouvons suivre l'évolution des attentes de l'institution envers les PP. La fonction de professeur principal est créée par la circulaire du 23 septembre 1960 par la réforme Berthoin. Puis, elle sera élargie et complétée par la circulaire du 2 septembre 1971, élargissant le champ des compétences sociales et d'interactions du PP. Enfin, par la circulaire du 21 janvier 1993, la fonction de PP est étendue à tous les niveaux du secondaire de l'enseignement général et technologique.

La mission du PP comporte deux grands axes, déclinés en plusieurs parties, qui sont : la coordination (suivi des acquis, de l'évaluation, accompagnement des élèves, liens entre les membres de l'équipe pédagogique et administrative) et l'orientation (information, coordination, contribution à la mise en place de la procédure d'orientation). Toutefois, cette mission ne trouve pas toujours de volontaires, et le chef d'établissement doit parfois l'imposer. Beaucoup de chefs d'EPLÉ avouent « passer l'éponge »¹²² quand l'enseignant ne remplit pas sa mission. La charge est trop importante. Nous plaçons en annexes un document interne à un établissement, sur les missions que doit effectuer le PP. Il est clair que la charge de travail, ajoutée à la préparation des cours, les corrections et les heures d'enseignement, s'avère trop importante. Aux dires de beaucoup d'enseignants rencontrés, l'indemnité (ISOE)¹²³ proposée, ne constitue pas un argument suffisant pour accepter la tâche de PP.

Ainsi, il est important pour le chef d'établissement de bien discuter, « négocier », afin de choisir, tant que faire se peut, les enseignants qui vont accomplir cette mission de PP (Sapet-Malozon, 2014). La discipline enseignée demeure un des premiers critères du choix du PP. Comme le montre Maroy (2006), être PP demande une certaine disponibilité et du temps de présence face aux élèves. Ainsi, pour associer ces deux paramètres, le chef d'établissement a tout intérêt à recruter dans les disciplines dites « fondamentales » où les enseignants passent le plus de temps en face à face avec les élèves. Il est donc normal de trouver essentiellement des enseignants de mathématiques, français et histoire/géographie dans le rôle de PP. Les enseignants n'ont pas tous le même degré d'implication dans l'établissement (volontairement ou non). Or, pour Monceau (2008) le rôle de PP a évolué de telle sorte que l'implication de l'enseignant doit se faire dans et hors des murs du collège (contacts divers hors temps scolaire, contacts avec des entreprises, etc).

¹²² Verbatim d'entretien avec des chefs d'EPLÉ au cours de notre recherche et des différentes rencontres.

¹²³ Les textes officiels (voir Légifrance du 18/08/22) ne donnent pas de façon précise l'indemnité, car celle-ci est constituée d'une part fixe et une part modulable. Nous avons donc pris en compte les montants donnés par deux syndicats (le Snés-FSU et l'UNSA) qui indiquent un montant mensuel variant entre 110€ et 140€.

Encadré n°7 : Mission du professeur principal face à l'orientation (2018).

L'orientation

Le professeur principal a une responsabilité spécifique dans la mise en œuvre et le suivi des actions d'information et d'aide à la préparation progressive des choix d'orientation de tous les élèves du second degré.

2.1 Il coordonne pour chacun de ses élèves l'information et la préparation progressive du choix d'orientation avec le psychologue de l'éducation nationale.

L'action du professeur principal s'inscrit dans le cadre du parcours individuel, d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel de l'élève (parcours Avenir) prévu par l'article L. 331-7 du Code de l'éducation, qui concerne toutes les classes de la sixième à la terminale et tous les types d'enseignement.

Sous la responsabilité du chef d'établissement, le professeur principal contribue à la mise en œuvre des actions d'information organisées par l'établissement, notamment en lien avec la région dans le cadre de ses nouvelles compétences en matière d'information sur les formations et les métiers. Il est chargé, pour ses élèves, d'assurer la coordination et le suivi des actions en lien étroit avec l'ensemble des équipes pédagogiques et éducatives dont les psychologues de l'éducation nationale, les familles, les représentants de l'enseignement supérieur et les partenaires comme les collectivités territoriales ou les mondes économique, professionnel et associatif.

Le professeur principal assure l'accompagnement des élèves dans l'élaboration et la consolidation de leur parcours en collaboration avec le psychologue de l'éducation nationale. En début de formation, le professeur principal participe à l'accueil de l'élève dans l'établissement et à l'appréciation de ses compétences en lien avec l'équipe éducative. **Dès la classe de troisième**, le professeur principal conduit des entretiens personnalisés d'orientation en associant en tant que de besoin les psychologues de l'éducation nationale et les autres membres de l'équipe éducative. Ces entretiens sont inscrits le plus tôt possible dans l'année scolaire, et à tout moment en fonction des besoins. Ceux-ci permettent de mieux construire le parcours d'orientation des élèves, y compris pour la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur, en tenant compte de leurs résultats scolaires et de leurs souhaits d'orientation ainsi que ceux de leur famille.

(Extrait Circulaire n° 2018-108 du 10-10-2018)

7.2. Construction du jugement professoral.

Nous l'avons dit, la construction du jugement professoral passe par un ensemble de tensions internes à l'enseignant. Mais, avant cette phase, adhérant au groupe, le professionnel attache de l'importance à une construction commune de l'évaluation (Mottier Lopez & Allal, 2008). Mais le jugement ne va pas sans poser quelques problèmes, car il ne s'invite pas en termes de choix entre le vrai et le faux (dans le cas qui nous intéresse), mais davantage dans le sens d'un juste et d'un vrai¹²⁴. La construction du jugement se réalise à plusieurs niveaux : disciplinaire, établissement, sensibilité à des méthodes, sans oublier la part de liberté toute relative que souhaite garder l'enseignant. Alors, cette construction fait face à trois questions essentielles : quoi, pourquoi et comment juger ?

7.2.1. Quoi, pourquoi et comment juger ?

Le verbe « juger » fait peur. Il porte toute une signification négative en nous renvoyant l'idée d'un positionnement dichotomique entre bien ou mal, bon ou mauvais, etc. Ce qui conduit l'inconscient collectif à croire que celui qui juge se place au-dessus des autres. Les textes anciens mettent en garde contre ce sentiment de supériorité « Ne jugez pas, afin de ne pas être jugés. C'est du jugement dont vous jugez qu'on vous jugera. » (Matthieu : 7, 1-2). Or, et la philosophie depuis Descartes et Kant le démontre, juger demeure une faculté humaine nécessaire pour comprendre le monde qui nous entoure et dans lequel nous évoluons. Ainsi, nous jugeons tous et certaines professions, liées à des activités non répétitives et plaçant au centre les rapports humains, s'appuient quotidiennement sur l'acte de juger.

Ce qui doit attirer notre attention réside davantage dans le « quoi » juger. Pour ce qui nous intéresse, et nous l'avons longuement abordé dans les chapitres précédents, l'enseignant juge la valeur scolaire de l'élève à l'aide de différents outils comme le S4C. Mais, et nous l'avons également déjà souligné, son jugement prend en compte tout un ensemble de paramètres. Ce qui conduit Bressoux (2012) à affirmer que le jugement professoral relève avant tout d'une réalité fictive, construite. Certes, par l'effet de prophéties autoréalisatrices, les élèves finiront par donner vie à une part de cette réalité fictive et, ainsi, valideront les éléments de départ pris en compte dans le jugement professoral. Parmi ces éléments nous

¹²⁴ Nous invitons le lecteur à prendre connaissance de l'analyse que propose Raymond Boudon dans *Le juste et le vrai* (Fayard, 1995).

retrouvons, hors les attendus scolaire listés dans le S4C, les paramètres personnels de l'élève : son milieu familial, son physique, son caractère, son passé scolaire, etc (Bressoux, 2012; Nicaise, 2002).

D'autres éléments encore plus insaisissables entrent en ligne de compte. Nous pouvons citer la relation qu'entretient le couple enseignant/élève, mais aussi enseignant/classe. Effectivement, un élève apparaissant comme sympathique à son professeur sera toujours mieux évalué que tel autre jugé moins sympathique. L'absence de *feeling* avec une classe, due à l'agitation de la classe, à l'heure où se déroule le cours, etc, peut conduire l'enseignant à être moins clément dans son jugement (Nicaise, 2002).

On le voit, le quoi juger peut ne pas se poser de façon intelligible, mais passer par une connexion au sensible sans pour autant qu'une prise de conscience soit possible. Le quoi juger ne doit donc pas transiter par du normatif, une « check-list » du réel, mais au contraire passer par de l'informatif visant à donner conscience à l'évaluateur du champ des possibles entrant en jeu dans son jugement professoral. De nombreuses recherches prouvent que la liberté « totale » de l'enseignant (*Ibid.*) lui donne toute latitude et que le contrôle de son évaluation, si elle a lieu, ne se fera qu'à certaines temporalités (inspection, conseil de classe, bilan de cycle, réunions parents/enseignants, etc), c'est-à-dire *post* arrangements externes et internes (Merle, 1996).

Nous ne reviendrons pas ici sur le caractère humain, donc naturel, du jugement. Nous nous posons la question du pourquoi au regard de ce que cela apporte à l'évalué, comme à l'évaluateur. Pour Cardinet (1989) la distinction doit être nette entre juger et évaluer. L'élève doit être évalué afin d'être guidé, pour qu'il puisse construire du sens à partir de ses exactitudes ou de ses erreurs. Mais, nous l'avons dit, le jugement dépasse la simple évaluation. Alors, pour l'élève, être jugé revient à entendre et accepter (peu ou prou) l'image qu'il renvoie. Cela peut le conduire à des réajustements tant sur le plan cognitif que conatif.

Pour l'évaluateur, juger reste un acte fondamental, comme premier de la mission qui est la sienne. L'évaluateur doit permettre à l'institution de trier, sélectionner les individus, tout en hiérarchisant les niveaux de compétences de chaque évalué (Dépret & Filisetti, 2001). Par l'acte de juger, rappelons toute la globalité qu'il suggère, l'enseignant justifie ses choix évaluatifs. S'il ne jugeait pas, en se contentant par exemple de mettre mécaniquement des notes, des doutes sur l'équité, la justice sociale, viendraient très vite le tirailler¹²⁵. Ainsi, le

¹²⁵ En qualité de formateur, j'ai eu l'occasion à deux reprises d'observer ces « tiraillements » éthiques et moraux. Dans les deux cas il s'agissait de professeurs de mathématiques. Le premier, dans le cadre d'une expérimentation de classe sans notes, réalisait qu'il avait souvent eu des problèmes à accorder la même valeur dans une note (par exemple un 10/20). Et que si mathématiquement 10 restait 10, pour lui en tant que pédagogue deux 10 pouvaient

spectre que balaie le jugement professoral est large. Il va de la justification des attendus institutionnels à l'organisation et la recherche de cohérence sur les prises de position dans l'acte évaluatif. Comme nous pouvons le constater, le « quoi » et le « pourquoi » demeurent finement liés et juger l'élève peut se justifier tant au regard de la source que de la cible du jugement. Reste alors à comprendre le « comment » juger.

Pour exercer son jugement professoral l'enseignant fait référence aux normes du S4C. Les attendus du Socle, des programmes sont autant de sources objectives que l'enseignant utilise pour classer les élèves selon les codes de l'institution. Mais ce n'est pas tout et le jugement professoral attache une importance toute particulière aux compétences sociales comme, par exemple, la politesse ou l'impolitesse (Dépret & Filisetti, 2001; Morlaix & Fanchini, 2019). Ainsi, pour juger ses élèves, l'enseignant construit de façon formelle ou informelle, de manière consciente ou inconsciente, tout un arsenal de paramètres et d'arrangements lui permettant les ajustements nécessaires dans ses différentes sentences (Merle, 1996). Un enseignant peut donc avoir le sentiment de ne pas attribuer la même valeur (quelle que soit la modalité d'évaluation : note, couleur, etc), par le simple fait qu'il ne se réfère pas aux mêmes éléments servant son jugement.

7.3. Jugement professoral et orientation.

Géraldine André (2012) relève que les décisions prises par les enseignants, concernant l'orientation de leurs élèves, s'attachent à quelques « principes et logiques », comme tout d'abord ceux de l'appartenance à leur groupe social. Ces jugements s'appuient également sur la relation d'affinité qu'ils entretiennent avec leurs élèves et l'image qu'ils se font de ces derniers (Bressoux, 2012; Dépret & Filisetti, 2001). Concernant l'orientation, André voit chez les enseignants, bien plus qu'un attachement à la voie générale, « un idéal, celui de maintenir, aussi longtemps qu'ils le peuvent, les élèves qu'ils accueillent dans l'enseignement général. » (2012, p.85). Cette volonté de retarder l'entrée du jeune en formation professionnelle, puis

ne pas signifier la même chose et cette distance à l'intérieur d'un même résultat le froissait énormément. Cette autre enseignante, en corrigeant un exercice dans une copie (fictive), s'exclamait que l'élève « avait presque compris » et que « c'est dommage de ne pas avoir les points ». Elle décidait donc de ne pas attribuer de point et son appréciation inférait que l'élève avait mal appris son cours et qu'il devait le revoir. Ainsi, juger permet au-delà d'évaluer, de justifier un positionnement.

dans la vie active, les pousse parfois à préférer le redoublement¹²⁶. Cet attachement à l'enseignement général est partagé par les familles des classes moyennes. Cette préférence exprimée par ces groupes contribue à disqualifier l'enseignement professionnel. Ainsi les enseignants, membres eux-mêmes de la classe sociale dite « favorisée », fortement dotés en capital culturel, se retrouvent tous solidaires autour de ce point de vue sur l'orientation.

7.3.1. Le « bricolage » du professeur principal face à l'orientation.

Le volet orientation représente un gros aspect de la mission du PP en classe de troisième (Sapet-Malozon, 2014). Les diverses situations régionales, des établissements, des relations avec les familles et les élèves, du profil du PP, accentuent la variété des interactions possibles et du suivi de l'élève. Sur l'ensemble des PP que nous avons rencontrés, aucun n'aborde sa mission de la même manière, tout en se référant chacun, primordialement, à des compétences humaines (écoute, compréhension, gentillesse)¹²⁷. Sapet-Malozon (2014) liste trois niveaux d'implication du PP face à l'orientation :

1. Au niveau de l'institution : c'est prendre en compte le fonctionnement de la procédure d'orientation dans l'établissement où il exerce ; le temps (non contractuel) accordé à l'information personnelle ainsi qu'à l'élève et sa famille.
2. Au niveau des familles : le temps accordé aux échanges. Pour Henriot-Van Zanten, Plaisance et Sirota (1993), les PP relèvent de deux catégories : ceux qui conçoivent la mission en termes de « coopération », avec des relations très diversifiées et ceux qui la prennent comme un « mandat », se limitant à des échanges très minimalistes (Sapet-Malozon, 2014, p. 78).

¹²⁶ Il est intéressant de noter que le débat sur l'utilité, ou non, du redoublement n'a pas vu d'issue nette avant 2014. Si à cette date un décret suspendait le redoublement, en 2018 les choses sont moins catégoriques. L'Institution n'a pas souhaité légiférer de façon impérative, laissant ainsi une lecture possible à la fois pour les parents et les enseignants, une autre lecture prenant en compte les recommandations de nombreux chercheurs. Effectivement, si les chercheurs ont démontré, à long terme, les effets négatifs du redoublement, les parents (« 52% selon une enquête de la PEEP », Jarraud, 2014) et une grande majorité des enseignants y sont attachés. C'est donc le décret n° 2018-119 du 20 février 2018 (JORF n°0043 du 21 février 2018 texte n° 23), relatif au redoublement, qui définit les règles pour les cycles 3 et 4 : « Une seule décision de redoublement peut intervenir durant la scolarité d'un élève avant la fin du cycle 4 mentionné à l'article D. 311-10, sans préjudice des dispositions de l'article D. 351-7. Toutefois, une seconde décision de redoublement peut être prononcée, avant la fin du cycle 4, après l'accord préalable du directeur académique des services de l'éducation nationale. »

¹²⁷ Dans le cas de certaines familles en difficultés, socialement disqualifiées, etc, certains PP prennent sur eux la charge des photocopies des documents d'orientation, de renseigner certaines rubriques des documents, etc.

3. Au niveau de l'orientation scolaire et professionnelle, plus précisément de l'implication que va mettre le PP dans la recherche d'information, de forums sur les métiers, la connaissance des scolarités (surtout au niveau des LP) sur le plan régional. L'âge, l'ancienneté et le sexe du PP sont souvent corrélés à ce niveau d'implication (Sapet-Malozon, 2014, p. 79-81)

Ainsi, le professeur principal acteur majeur de l'orientation scolaire (art. 32 du décret 85-924 du 30 août 1985), ne suit aucune formation spécifique. Ce constat que relève Goigoux, Ria et Toczell-Capelle (2009) peut conduire à inférer des inégalités au niveau de la formation à l'orientation des élèves (Sapet-Malozon, 2014). Pour d'autres (Paquay et al., 2012), l'enseignant demeure ce professionnel « capable de s'autoformer ». Voilà donc que la curiosité de l'enseignant sur les questions de l'orientation, son goût pour cette mission, deviennent les seuls garants de la formation de l'élève sur ce sujet. Il doit donc, pour reprendre la célèbre formule de P. Merle au sujet de l'évaluation, élaborer une « cuisine interne » afin de remplir au mieux sa mission. Comme s'ils se référaient à une recette de cuisine, les enseignants ont tendance à adopter la notion de « projet » pour que leurs élèves construisent leur orientation.

7.3.1. L'intérêt de la notion de « projet ».

L'attention des enseignants pour l'enseignement général, peu intéressés par les filières de l'enseignement professionnel, doit conduire à s'interroger : les enseignants connaissent-ils l'offre de formation professionnelle dans leur région ? Connaissent-ils l'offre de formation des filières générales et technologiques ? Sensibilisent-ils leurs élèves au problème en termes de genre que pose l'orientation scolaire ? Il semblerait que ces questions ne soient pas centrales, chez les enseignants, dans les processus de formation à l'orientation, mais pour renvoyer la responsabilité du choix d'orientation à l'élève et sa famille, l'école met en place la notion de « projet » (Cayouette-Remblière, 2016).

La construction de ce jugement professoral prend en compte la notion de « projet », présente dans le processus d'orientation scolaire. Il est clair que, si les familles ne subissent plus une décision institutionnelle, elles sont invitées à construire un projet d'orientation. Cela responsabilise l'enfant et la famille, voire dédouane l'enseignant d'une quelconque responsabilité sur le choix pris¹²⁸. Comme nous le disions plus haut, les enseignants ont une

¹²⁸ Ce qui arrivait fréquemment avant les années 95 (fin de l'orientation après la classe de 5^{ème}), où les élèves une fois adultes tenaient souvent un discours de type « moi, on m'a orienté sur une voie de garage, car on n'avait

approche négative de l'orientation professionnelle. Toutefois, et à juste titre, André relève une nuance en distinguant les « élèves qui font des choix « négatifs » et qui ne sont pas « motivés » et, de l'autre, des jeunes appelés à un avenir, mus par une « volonté », un « projet ». » (André, 2012, p. 89). André rajoute que cela conduit à la distinction entre enfants de milieu populaire, plus « résistants » à l'institution scolaire et les autres, ceux des classes moyennes et supérieures, plus proches des références culturelles transmises par les enseignants.

Effectivement, pour André, les « enseignants méconnaissent les logiques qui président aux choix d'orientation posés par certaines familles populaires. » (*Ibid.* p.90). Comme nous l'avons vu, ces choix portés par des représentations symboliques telles que la virilité (la force physique), ou encore la séduction chez les filles (comme un devoir d'être belle et sexy, à l'instar de ces gravures de magazines et/ou ces émissions de télé-réalité bombardées sur les programmes préférés par ces familles), sont souvent méconnus ou incompris par les enseignants. Ils préfèrent donc s'en détourner ou les critiquer faisant de ces choix des « non-choix ». Il y a, du point de vue enseignant, une forme de « relégation » ou un manque de volonté pour construire un projet. Logique qui, au contraire, se retrouve chez les familles de classes moyennes et supérieures. Cette logique de projet est, pour les enseignants, une garantie de « responsabilité de l'individu face à sa scolarité et signifie une direction rationnelle, réfléchie, en relation avec le futur scolaire et professionnel de l'individu. » (*Ibid.* p.90).

Toutes les classes sociales font appel à une stratégie de reproduction de classe. Celle choisie par les classes moyennes et supérieures reste davantage valorisée par les enseignants qui les prennent en compte (plus ou moins inconsciemment) dans leur jugement professoral. De nombreux travaux sociologiques témoignent de ces stratégies et des calculs opérés pour arriver à des fins précises (Van Zanten, 2009, 2012). D'autres distinctions permettent d'opposer les classes populaires aux autres comme l'acquisition de connaissances théoriques *versus* des compétences manuelles (physiques), ou encore la mobilité de l'individu (Willis, 1977 ; Power and Whitty, 2006)¹²⁹. Cette mobilité s'entend sous les formes tant « sociale, intellectuelle que géographique » (*Ibid.* p.93) et elle reste intimement liée au projet. L'individu doit faire des choix pour et par lui-même, se déconnectant de toute attache. Ainsi, plus l'élève se tourne vers cet engagement personnel, ce détachement à ses « logiques familialistes, localistes et domestiques », plus il apparaît aux yeux des enseignants comme vertueux. « Les jeunes considérés comme les plus turbulents par les enseignants sont ceux

rien à me proposer ». Ce type de propos, tout enseignant attentif qui a reçu en entretien des parents issus des générations avant les années 1995, est capable d'en témoigner l'exactitude.

¹²⁹ Cité par André, 2012, p.93.

qui sont moins ouverts à une promotion individuelle par l'institution scolaire » (*Ibid.* p.93). Il y a donc une distinction nette entre mobilité intellectuelle de l'individu des classes moyennes au regard du localisme et familialisme de l'individu des classes populaires.

L'ensemble de ces distinctions joue dans la construction du jugement professoral pour l'orientation. A cela se rajoutent d'autres éléments comme la représentation que se fait l'enseignant de son établissement. Pour Bourdieu il s'agit là d'éléments incorporés à la stratégie et dont l'individu n'est pas conscient, ce que tendent à créditer les travaux de Charlier (1987) sur la prise en compte de la réputation de l'établissement fréquenté (*Ibid.* p.94). Toutefois, Bourdieu rajoute que certaines stratégies de reproduction sont « objectivées », ce qui signifie qu'elles sont consciemment mises en place par l'individu. Ainsi, si un élève résiste « à l'égard des valeurs et de la culture promues par l'établissement », les enseignants se montrent davantage sévères dans leur jugement et ils sont plus tolérants dans le cas d'un conformisme aux dites valeurs. Pour étayer son propos, André donne le cas de deux élèves aux moyennes sensiblement identiques (1 point de différence) qui ne reçoivent pas la même proposition d'orientation. L'élève peu ouvert aux valeurs de l'institution scolaire et plus particulièrement celles de son établissement se voit orientée vers un enseignement professionnel, donc considéré négativement. Le second, dont l'origine sociale, le comportement et l'implication des parents sont appréciés, bénéficie d'un redoublement (droit de refaire une année dans l'établissement)¹³⁰. L'importance du corps de l'élève et des signes qu'il envoie, son rapport au langage, sa relation à la culture, les attitudes de la famille envers l'école, sont autant de facteurs pris en compte dans le jugement professoral.

7.3.2. Jugement professoral et conseil de classe.

Le jugement professoral est certes individuel, mais une part de sa construction s'établit dans la cohésion du groupe. Cohésion, nous l'avons dit, ne signifie pas universalité du jugement. Ce lieu de discussion et d'échange, tentant de brasser les différents jugements professoraux, afin d'un consensus en vue de produire une appréciation générale collective, est celui du conseil de classe (Buisson-Fenet, 2005). André (2012) note que le temps du

¹³⁰ Tout enseignant ne cherchant pas à se voiler la face, ou se parer d'un discours vertueux, attestera qu'en conseil de classe d'un élève difficile, perturbateur, aux résultats catastrophiques et sans intérêt pour la chose scolaire, se verra orienté négativement plutôt que d'obtenir un redoublement. Tel autre, aux mêmes résultats mais davantage conforme, du point de vue de la socialisation, aux attentes de ses enseignants se verra accordé un redoublement. Il est indéniable que la qualité des relations élève/enseignants joue sur les décisions au moment de l'orientation.

conseil de classe est celui des tensions éthiques par l'existence des pluralités morales. Si les enseignants appartiennent au même groupe social, cela ne veut pas dire pour autant que des appréciations morales différentes ne cohabitent pas¹³¹. Elles sont souvent le fruit d'un vécu personnel, de la formation, de l'ancienneté dans la profession comme dans l'établissement. Elles témoignent souvent aussi d'une culture de l'établissement, plus ou moins partagée par les membres en présence. La discipline enseignée semble également peser sur les conseils de classe. Elle n'est pas liée à une réalité, mais davantage à une perception d'autrui par l'enseignant. Ainsi, le professeur d'arts ou de lettres se sent-il plus « humaniste » que son collègue de mathématiques, comme a contrario l'enseignant en sciences se voit davantage rationnel que son collègue d'arts. Voilà pourquoi notre questionnaire enseignant tente de prendre en compte ces informations.

Comme nous l'avons dit, ce jugement professoral se construit beaucoup sur les relations de terrain entre élève/enseignant et classe/enseignant. Les enseignants n'appliquent pas de façon unilatérale les référentiels pédagogiques (Mangez, 2008) et adaptent à leurs publics les contenus, de sorte qu'une classe de troisième « A », constituée d'un public sociologiquement favorisé, ne ressemble pas à une autre classe de troisième « B » au public issu en grande partie des classes populaires. Les classes ont des profils sociologiques différents et les enseignants s'adaptent aux capacités et possibilités de leurs publics et donc arrangent leur jugement en fonction du public. C'est au moment du conseil de classe, par l'expression de ces différents jugements, construits à partir de représentations/interprétations différentes, que les différences entre enseignants s'expriment. Cela ne veut pas dire que les programmes ne sont pas traités en intégralité par tel ou tel enseignant, mais que les exigences, le « baromètre » de l'évaluation n'a pas les mêmes valeurs de référence et un 10/20 dans telle classe ne représente pas le même 10/20 dans telle autre classe. Ou encore, qu'une appréciation telle que « Assez bon dans l'ensemble. » donnée par le conseil de classe à un élève de troisième B, peut devenir « L'ensemble est irrégulier. » pour cet autre élève de troisième A.

Pour assumer leur jugement professoral, ces arrangements d'un public d'élèves à l'autre, les enseignants doivent se sentir totalement engagés dans leur groupe social et associés à ce que ce groupe représente en termes de défense d'une culture et de ses valeurs. Boltanski et Chiapello (1999) « mettent en avant une dimension essentielle qui permet l'engagement des acteurs dans des activités dont les conséquences sociales peuvent être

¹³¹ Nous reprenons ici la distinction proposée par André en note de bas de page (p.117) : « Dans cette section on utilisera les termes « éthique » et « moral » dans des acceptations distinctes, bien qu'ils soient dans le langage usuel synonymes. Sur la base des définitions de Lalande (1947), Arnoux (1990) et Terrenoire (1991), la morale est définie ici comme un ensemble stabilisé de prescriptions intériorisées par les individus et généralement assuré par une autorité ou une institution. L'éthique au contraire renvoie à des principes qui guident l'action humaine mais qui impliquent plus que la morale le niveau individuel de l'évaluation, de la délibération et du jugement. ».

ressenties comme éprouvantes. Ces dernières doivent être "justifiées" et "intériorisées" : "participant à la reproduction de l'ordre social ...". » (André, 2012, p. 190).

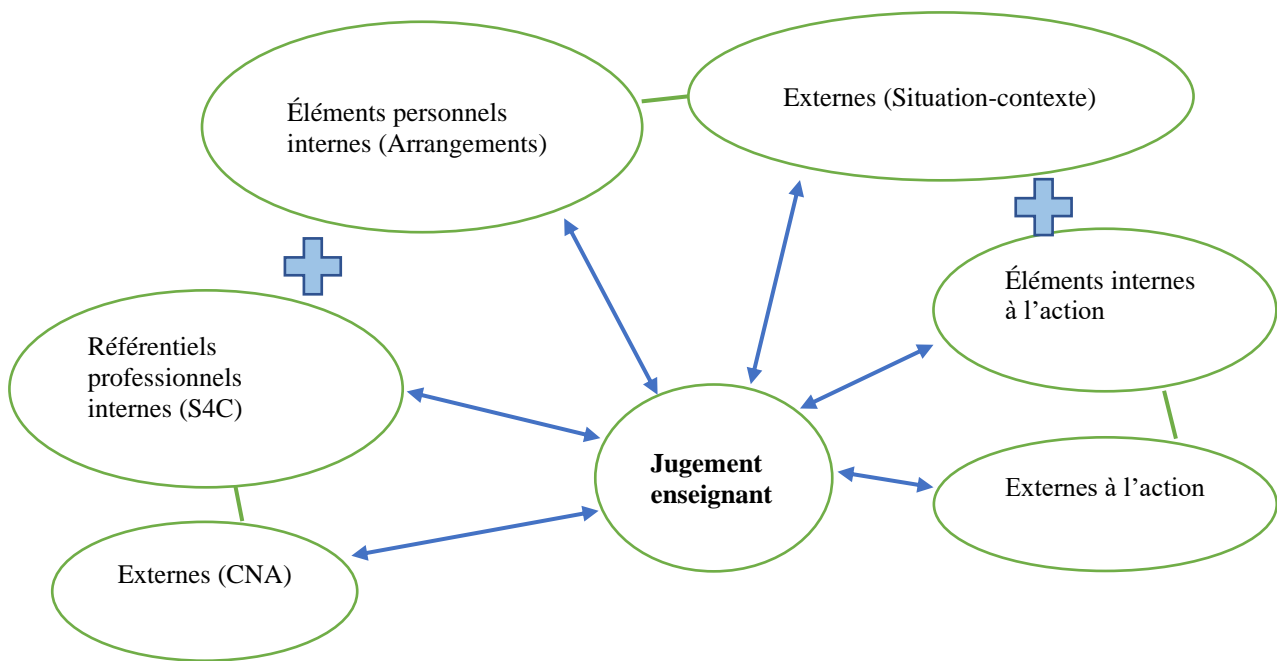
7.4. Formes et processus du jugement professoral.

Comme nous l'avons dit, la construction du jugement professoral, serpentant entre deux rives, l'une éthico-technique et l'autre morale, relève d'un processus qui s'établit par une dialectique entre pensée intuitive et pensée discursive chez l'enseignant. Les discours enseignants (Buisson-Fenet, 2005) permettent de catégoriser ce qui relève de l'activité purement professionnelle et ce qui relève de la part morale de l'évaluateur. Par procédé déductif, l'enseignant tente de catégoriser les comportements de ses élèves et les placer dans les « cases » administratives constituées par l'institution. Il préfère un entendement global de ses actes, même s'il a dû procéder à des scissions et juxtapositions des termes constituant ses actes. Nous devons comprendre que l'évaluateur a besoin d'un entendement optimum de son acte et non une fragmentation qui le conduirait au doute. Pour lui, l'important est de réussir à établir une connexion entre le modèle universel, que lui renvoie l'institution dont il dépend fortement, et le singulier que lui renvoie l'élève, qu'il côtoie quotidiennement et tente de comprendre comme personne et non uniquement comme un élève.

Le jugement enseignant est un processus de construction référant à plusieurs éléments tirés d'informations diverses (Lafortune & Allal, 2008). Il s'agit d'une *multiréférentialité* (Mottier-Lopez, 2008)¹³² et les éléments de référence sont tant internes qu'externes à plusieurs niveaux : la personne (l'enseignant lui-même et/ou l'évalué), le référentiel professionnel, l'action (l'acte professionnel comme le contexte). Par exemple, Dechamboux (2013, p.7) note que le temps interprétatif du jugement évaluatif peut s'appuyer sur des jugements intermédiaires, avec des référents de l'ordre de la discipline, des connaissances de l'élève évalué (jugé) ou des élèves en général dans cette même discipline. Dans le temps décisionnel, l'enseignant prendrait comme référents ses valeurs et/ou celles de sa profession (justice, équité, égalité, etc) et encore, ici aussi, au regard de l'élève ou des élèves en général. Le schéma qui suit propose une vue globale des interactions entre les différents éléments intervenant dans le jugement professoral. Puis le tableau synthétise les éléments de littérature portant sur les référentiels du jugement professionnel.

¹³² Cité par Dechamboux, 2013.

Schéma n° 5 : les interactions du jugement professoral¹³³.



¹³³ Nous rappelons que nous ne posons pas de distinction entre jugement professionnel, jugement professoral et jugement enseignant. Ces trois dénominations représentant, pour nous, un même et seul objet.

Tableau 2-7-2 : synthèse des référentiels de jugement.

Éléments de littérature	Référentiel de jugement	Éléments Internes/Externes
Ministère de l'Éducation Nationale / Allal & Mottier Lopez, 2008 ; 2009 ; Laveault, 2008 / Morlaix, 2009 ; Duru-Bellat, 2015 ; Fanchini, 2016	Référentiel de profession	Le S4C / Les CNA
Bronckart & Bulea, 2006, cité par Dechamboux, 2013 ; Merle, 2007, 2012 ; Mottier-Lopez & al., 2013	Personne	Arrangements avec soi-même / Situation-contexte
Allal, 2008 ; Blais, 2005 ; Mottier Lopez et al., 2012	Action	L'élève / D'autres élèves, la discipline*

(*) La différence entre interne/externe, dans ce cas précis, se situe davantage au niveau de l'interaction. Ce qui est généré par l'interaction et qui amène l'action (sujet/objet/sujet) et les éléments externes à cette interaction mais qui, toutefois, vont conduire à moduler l'action.

Buléa (2009)¹³⁴, à la suite d'une étude sur le jugement professionnel des infirmières, a dégagé plusieurs figures d'action et, pour lui,

« Chaque type de figure d'action montrerait une manière différente d'envisager son propre agir et la capacité des infirmières à mobiliser une multiplicité de figures dans leur discours serait l'indicateur d'un potentiel développement professionnel de ces mêmes professionnelles comparativement à d'autres infirmières qui semblent « bloquées » dans l'emploi d'un nombre limité de figures d'action dans leur discours. » (Dechamboux, 2013, p. 4).

Nous devons donc entendre les formes¹³⁵ de jugement comme des types de discours. Dechamboux (tableau n°3 ci-dessous) relève trois types de jugements : jugement affirmatif ; jugement hypothétique ; jugement empirique. Toutefois, dans son analyse, l'auteur pense que l'enseignant n'a pas, sur ses actes, une position aussi tranchée car, « le discours des

¹³⁴ Cité par Dechamboux, 2013.

¹³⁵ Nous préférons le terme « forme » à « figure », ce premier renvoyant à une plasticité qui nous apparaît être une caractéristique principale du jugement professoral.

enseignants n'est pas focalisé sur leur propre action (leur agir-référent¹³⁶ pour reprendre la terminologie de Bronckart et Bulea (2006)) mais sur la production de l'élève dans le contrôle écrit. » (*Ibid.*, p.4). Nous rejoignons Dechamboux et souhaitons rajouter que cela touche aussi le contrôle oral ».

Tableau 2-7-3 : Les formes de jugement enseignant.

Figures de jugement : Dechamboux, 2013	
Type de figure de jugement	Analyse du jugement
Jugement affirmatif	Ce que l'enseignant infère devient une production d'explications, sur le développemental/comportemental de l'élève, émises sous la forme de certitudes.
Jugement hypothétique	L'enseignant estime la cause de l'erreur comme étant hypothétique, plausible...mais non certaine.
Jugement empirique	Ce que l'enseignant infère, en termes de développemental/comportemental de l'élève, relève du « plausible », non du certain. Mais les « signes » ne sont pas suffisamment tangibles et l'enseignant souhaite corroborer son inférence à des actes situés. L'enseignant projette donc une autre situation qui sera, il l'espère, plus explicite, une forme de triangulation (Allal et Mottier Lopez, 2009).

De ce qui précède, sur le temps de l'orientation scolaire, nous retenons deux temps, correspondant chacun à une forme de jugement qui nous semblent particulièrement vraie sur le temps de l'orientation scolaire (tableau n° 4 ci-dessous).

¹³⁶ « L'agir-référent » est « l'action en tant que produit de l'interprétation langagière. » (Buléa & Bronckart, 2009).

Tableau 2-7-4 : Les formes de jugement enseignant retenues ici.

Formes de jugement enseignant	Caractéristiques
Temps 1 : Jugement hypothético-empirique	Ce que l'enseignant infère, en termes de développemental/comportemental de l'élève, relève du « plausible », non du certain. Mais les « signes » ne sont pas suffisamment tangibles et l'enseignant souhaite corroborer son inférence à des actes situés, une forme de triangulation (Allal et Mottier Lopez, 2009).
Temps 2 : Jugement affirmatif	Ce que l'enseignant infère devient une production d'explications, sur le développemental et comportemental de l'élève, émises sous la forme de certitudes.

Source : Analyse sur le modèle des « figures d'action » de Bulea et Jusseume, 2014

7.4. Conclusion.

Ce chapitre nous a permis de développer ce que peut signifier la dénomination « jugement professoral ». Tout d'abord, en fonction des auteurs, ce processus peut changer de dénomination : jugement professionnel (Lafortune & Allal, 2008; Mottier Lopez & Allal, 2008, 2010) ; jugement professoral (Dépret & Filisetti, 2001; Merle, 1996) ; jugement enseignant (André, 2012; Dechamboux, 2013). Toutefois, tous ont en commun le large spectre que ce processus définit, l'ouverture des « possibles » en termes de pouvoir-d'agir que le simple¹³⁷ jugement évaluatif n'offre pas. Comme tout processus cognitif humain, donc en éducation également, celui-ci passe par des tensions inter et intra individuelles. Au niveau de l'enseignant, les tensions sont de l'ordre moral et éthique. Tout d'abord moral par l'adhésion à son groupe social et l'incarnation d'une défense des valeurs culturelles qu'il est censé représenter. Puis, éthique car, s'il est défenseur de la culture scolaire de sa société, il est avant tout un humaniste et par là il cherche toujours le choix le plus juste tant dans ses actes que son jugement.

Nous avons vu que le couple cohérence/transparence demeurait une volonté, même inatteignable, de l'enseignant. L'appartenance au groupe, par le principe de cohésion, facilitait cette démarche et, nous l'avons précisé, ce lien au groupe, ne signifie pas pour autant l'établissement d'une pensée pédagogique universelle, ou une méthode universelle, mais davantage l'adhésion à un long processus historique de construction sociale. Ce qui nous a permis d'aborder la construction même du jugement professoral. Cette construction s'avère complexe, humaine trop humaine (dirions-nous, si nous nous inspirions d'un titre nietzschéen). Trois interrogations, qui peuvent être simultanées, s'imposent à la construction du jugement professoral : quoi, pourquoi et comment juger ? Le cheminement interrogatif est à la fois conscient et/ou inconscient, fait d'éléments objectifs et/ou subjectifs.

Enfin, nous avons abordé le jugement professoral au regard de l'orientation scolaire. Ce jugement professoral se construit à l'intérieur de deux temporalités (celle du quotidien de la classe et celle des conseils de classes), où l'on retrouve le jugement individuel et le jugement collectif. Il prend plusieurs formes et deux d'entre elles nous semblent correspondre au questionnement de cette thèse. Il s'agit, dans un premier temps, du jugement hypothético-empirique. L'enseignant observe l'élève, émet des hypothèses quant aux attitudes et aptitudes comportementales et développementales de ce dernier, tout en tâtonnant sur les réponses

¹³⁷ Simple car produit dans un cadre et un seul : le temps supposé de l'évaluation (en imaginant que celle-ci puisse être déconnectée de tout le reste).

CHAPITRE 7 ~ LE JUGEMENT PROFESSORAL.

pédagogiques possibles au regard de ses interprétations. Second temps, le jugement affirmatif où à la suite de ses inférences, l'enseignant produit un discours concernant le comportemental et développemental de l'élève.

Chapitre 8 : L'orientation scolaire.

Introduction.

L'orientation, « faute de meilleur terme, ... désigne toutes les questions que l'existence pose à l'homme » (Campos, 1972). La question du sens est double : comme direction et comme entendement (quel sens, quelle finalité, donne-t-on à sa vie ?). Nous limitons l'analyse à notre cadre, pour ne parler que d'orientation scolaire. Toutefois, de façon plus générale encore, en parlant d'orientation nous posons le problème des acteurs : celui qui choisit et celui qui propose¹³⁸. La personne qui émet un choix n'est pas pour autant celle qui décide du résultat final (réel ou effectif). La personne qui propose peut devenir celle qui décide. L'orientation scolaire montre, de façon évidente, ce jeu du pouvoir réel. Cet enjeu du pouvoir, sur le devenir de l'individu, a fini par la mise en place d'une expérimentation « le dernier mot aux parents »¹³⁹. Bartolo Campos (1972) pose le problème de la légitimation de l'intervention, même si celle-ci se place dans le cadre d'une aide apportée à la personne : peut-on intervenir et à quel moment ? Arrivent alors, inévitablement, les questions des moyens et méthodes.

La question des méthodes regroupe tout ce qui gravite autour de la procédure d'orientation. Nous retrouvons, bien évidemment, les rencontres avec le PsyEN¹⁴⁰, fixées par les retours faits au chef d'établissement de la part des P.P. de 3ème, ou à la demande des élèves. Le PsyEN investit plusieurs terrains : les traits de caractères de l'élève, les motivations, les capacités cognitives, etc. Autant de dimensions qui peuvent permettre de guider l'élève (Chartier et al., 2018). Toutefois, cela ne peut se faire que dans la réalité de contextes : contexte géographique et offres de formations aux alentours, contexte du marché de l'emploi (avenir favorable pour telle formation et beaucoup moins pour telle autre). La question des moyens est indissociable de la première, car tous les établissements scolaires n'ont pas de PsyEN en poste permanent. Souvent les collèges partagent, à plusieurs, un PsyEN. Ajoutons à cela que l'offre territoriale de formations dépend également des

¹³⁸ Nous employons également les termes de « source » (l'évaluateur) et de « cible » (l'évalué).

¹³⁹ Loi du 8 juillet 2013 (n° 2012-595), par son article 48.
<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000034455399/>

¹⁴⁰ PsyEN = Psychologue de l'Éducation Nationale, depuis 2017 et anciennement COPsy.

possibilités économiques d'une région (nombre de lycées professionnels, places d'accueil en internat, etc)¹⁴¹.

Ainsi, plusieurs aspects caractérisent l'approche du problème de l'orientation scolaire. Partant du postulat suivant : un lien indéniable est établi entre choix/rendement scolaire et choix professionnel (Campos, 1972), alors la question centrale que pose l'orientation se résume par : comment aider l'individu à orienter au mieux sa vie dans notre société (Guichard, 2004). Ainsi, parmi les premiers aspects que nous évoquions, nous retrouvons ceux d'ordre économique : prolongation de la durée des études ; la planification de l'éducation et la prévision de l'emploi ; caractère non déterminant de la prévision économique (Reuchlin, 1978) et ceux relevant du sociologique et du psychosocial.

Dans le « Dictionnaire de l'éducation », Patrick Rayou et Agnès Van Zanten introduisent l'entrée « orientation des élèves » par le propos liminaire suivant : « L'histoire de l'orientation des élèves est profondément marquée par un double enjeu contradictoire : articuler la gestion des flux des élèves sortant du système scolaire aux besoins du marché de l'emploi, tout en prenant en compte les aspirations individuelles. » (Zanten & Rayou, 2017, p. 646). Et c'est là toute la difficulté car cette contradiction, non résolue à ce jour, croise d'autres dimensions telles que celles des caractéristiques subjectives de l'individu qui portent les représentations sociales. Comme nous le verrons plus loin, le poids du milieu social et du genre pèsent aujourd'hui encore sur l'orientation scolaire. Toutefois, et nous insisterons sur ce point, cela ne veut pas dire que des processus « obscurs » (Boudon, 2003 ; Blanchard, 2008) confisquent le libre arbitre de l'individu. Voilà pourquoi notre travail retient également les caractéristiques subjectives de l'élève.

L'élève fait des choix et Géraldine André rappelle que l'*habitus* bourdieusien « indique en effet que les étudiants font des choix et ne s'orientent pas à l'aveuglette. » (André, 2012, p. 18). De là, l'orientation scolaire et professionnelle est le fruit « d'une pratique qui reflète l'appropriation des structures objectives par la médiation d'une culture, d'un style de vie, d'un *habitus*. » (*Ibid.* p.19). Le processus d'orientation est aujourd'hui indissociable du parcours scolaire de chaque élève, par l'individualisation d'une procédure d'orientation et l'individuation des éléments dudit processus d'orientation¹⁴². Voilà pourquoi il apparaît possible de postuler sur un choix d'élève rationnel et délibéré.

¹⁴¹ Les éléments relevés ici appartiennent au constat fait par le doctorant tout au long de sa carrière et se trouvent corroborés, au cours de l'année d'enquête sur le terrain, par les déclarations des chefs d'établissements et des enseignants.

¹⁴² Nous verrons plus loin qu'il y a lieu de distinguer « procédure » et « processus », tout comme « individualisation » et « individuation ».

CHAPITRE 8 ~ L'ORIENTATION SCOLAIRE.

Sociologiquement, les problèmes que posent l'orientation scolaire sont attachés aux inégalités entre individus. Notre travail de thèse dénonce essentiellement les inégalités de genre (Beudelot & Establet, 1992 ; Duru-Bellat, 1994 ; Duru-Bellat & Perretier, 2007), de classe (Bourdieu, 1964 ; Willis, 1979 ; André, 2012), nous investiguons également les inégalités liées à la composition sociale de la famille (Maarrawi, 2013 ; Van Zanten, 2015), aux attitudes et comportements (que traduisent les compétences), mais nous aurions pu également parler des inégalités ethniques, physiques/physiologiques (le handicap) et bien d'autres tant la liste est conséquente. A cela, nous pouvons rajouter que la société, l'école en tant que microsociété, porte un regard dichotomique sur l'orientation scolaire. Elle est soit positive (orientation vers un cursus d'enseignement général), soit négative (orientation vers un cursus professionnel) (Demeuse et al., 2010; Ferrara & Friant, 2014).

Inévitablement, le sociologique rencontre le psychologique, puisque qu'il est question du devenir de soi, de la construction et la place de soi, dans la société. D'après la théorie de Super (1963), il existe plusieurs concepts de soi, en fonction des rôles que nous nous attribuons, ou qui nous sont donnés. Cette théorie de Super retient l'idée de sphères sociales en interrelations (Guichard, 2004). Pour Barone et al. : « Le premier principe, c'est que la psychologie devrait être fondamentalement sociale parce que les êtres humains sont fondamentalement sociaux. [...] Le fait de se centrer sur les processus autorégulateurs de l'individu ne devrait pas faire oublier l'influence exercée par le contexte social » (Barone et al., 1997 ; cité par Blanchard, 2008, p.5). L'orientation est devenue une injonction du social *hic et nunc*, pas de place à l'atopie¹⁴³ et l'utopie. Le processus de construction de soi s'appuie sur des processus psychologiques et sociaux et se déroule toujours dans un cadre (contexte) social déterminé (Guichard, 2004).

Le processus d'orientation est aujourd'hui indissociable du parcours scolaire de chaque élève, par la procédure d'individualisation d'un processus orientant et l'individuation des éléments dudit processus. Si l'orientation s'est déroulée parfois très tôt dans une carrière scolaire (Duru-Bellat & Mingat, 1988), aujourd'hui il s'agit de deux temps forts durant la scolarité obligatoire : un premier palier d'orientation en fin de troisième (Collège), et un second en fin de classe de seconde (Lycée)¹⁴⁴. Ici, nous nous intéressons exclusivement au processus d'orientation en fin de collège. C'est-à-dire à la fin des apprentissages du cycle 4, du S4C en classe de troisième.

¹⁴³ Faculté qu'offre les pensées de nous permettre un voyage hors de nous-même, un voyage immobile. Dans les Dialogues de Platon, Socrate est vu comme « atopos », ce qui donne la puissance de la qualité de sa pensée pouvant toujours être dans un ailleurs, un autre lieu, sans que le corps ait bougé (Delfour, 2005).

¹⁴⁴ Nous pourrions parler du palier de la classe de Terminale et du problème que suscite « Parcours Sup ». Mais, nous nous éloignerions du sujet de cette thèse.

CHAPITRE 8 ~ L'ORIENTATION SCOLAIRE.

Un dernier point, et non des moindres, vise à temporiser ce que beaucoup d'auteurs nomment, en référence aux textes ministériels, « la compétence à s'orienter ». Or, pour qu'une compétence puisse être développée il est nécessaire qu'un terreau favorisant la réflexion et un terrain « de l'agir » soient mis en place. Si les propositions de développement de compétences à l'orientation ne datent pas d'aujourd'hui, Solaux (1999) évoque les circulaires de 1996, rien n'est fait concrètement pour qu'un « vrai » travail sur l'orientation s'opère. Certes, les stages en entreprises existent et le « Parcours Avenir » aussi, mais il s'agit davantage de « mesurètes » tentant de justifier une volonté politique, qu'un réel travail pour l'aide à l'orientation des élèves.

Pour Guichard (2010), « s'orienter » ne se limite pas à l'exercice de projets, plus ou moins formalisés, mais c'est aussi « être capable de stratégie » (Bangali, 2021). Mais, si l'on suit Guichard, sur l'ensemble de sa démonstration concernant la capacité d'un élève à s'orienter, on voit que le premier élément nécessaire est la conscience de soi et un potentiel devenir. Puis, viennent le temps et la multiplicité des expériences. C'est ce que proposait déjà Forner (1996). Or, et là est le problème fondamental de l'orientation au collège, aucun de ces éléments (conscience de soi et multiplicité des expériences à l'orientation) n'est réellement développé. À vrai dire, l'institution ne trouve pas « le bon tempo », l'organisation idéale, entre les heures nécessaires à l'acquisition de connaissances dites fondamentales, et le travail sur soi et les expériences vicariantes qui aident à la construction identitaire. Michaud (2003) suggérait que le processus d'orientation pourrait être entendu comme « une occasion pour l'individu de réaliser des apprentissages qui pourraient ensuite être transférés dans ses autres sphères de vie. » (Bangali, 2021).

Si notre travail scrute l'influence d'un ensemble de facteurs subjectifs, dont des CNA, au moment de l'orientation, nous ne pouvons faire l'économie, dans cette revue de littérature, de voir ce que la recherche a d'ores et déjà mis à jour du point de vue des caractéristiques objectives des élèves. Ainsi, après avoir procédé à quelques rappels historiques sur l'orientation scolaire, démêlé la forme que prend l'orientation scolaire et questionné sa capacité reproductive, nous aborderons les facteurs d'influence les plus prégnants sur l'orientation. Nous reviendrons également sur le jugement professoral en questionnant, au-delà des éléments objectivés de l'évaluation, les autres facteurs capables de peser sur les propositions et choix d'orientation.

8.1. Rappels.

8.1.1. En bref.

L'orientation de l'individu tout au long de son parcours scolaire (voire de vie) relève d'un questionnement récent au regard de l'histoire de l'école. Avant le vingtième siècle, le devenir professionnel de la personne est « déterminé par sa naissance, son origine sociale et familiale » (Baudouin, 2007 ; Cité par Canzittu & Demeuse, p.26). À la suite des différentes révolutions industrielles, sociétales et, également, au niveau du changement des mentalités, c'est-à-dire de la conscience du devenir de soi, les progrès sur l'orientation des individus n'ont cessé de se développer. C'est au début du vingtième siècle que s'installent les techniques d'aide à l'orientation (*Ibid.* p.26). Toutefois, les propositions dans le domaine de la construction d'une orientation se limitent encore à un métier pour une vie, « un appariement sujet-profession » (*Ibid.* p.26). De plus, à cette époque, l'orientation scolaire opère un tri entre ceux qui sont intellectuellement capables de suivre un parcours au-delà du premier palier du secondaire et ceux qui doivent dès l'âge de 13/14 ans quitter le système scolaire et, après un cycle court de formation professionnelle, entrer dans la vie active. C'est donc essentiellement la mesure du fonctionnement intellectuel qui aiguille les individus (*Ibid.* p.28). Puis, y seront ajoutés des tests prenant en compte la personnalité de l'individu, ses centres d'intérêt et ses aptitudes.

L'orientation scolaire est essentiellement tournée vers le souci productiviste de la société (Chassagne, 1998 ; Nussbaum, 2010). Avant la seconde Guerre Mondiale, on oriente les jeunes en fonction des besoins de l'industrie, surtout ceux du textile et de la métallurgie (Danvers, 1988). Le développement du modèle fordien, crée la nécessité d'une main d'œuvre formée, qualifiée, tournée vers « l'amour du métier » et prête aux différents postes de l'industrie (Danvers, 1988). Le système scolaire propose deux filières : le primaire supérieur, pour les enfants du peuple, et le secondaire supérieur, pour une future élite (Stevanovic, 2008).

Mais si le souci premier de la formation se porte vers l'industrie, de son côté, l'école trie les enfants au regard du milieu social sans qu'une réflexion réelle soit portée sur l'orientation. Il faut attendre la Réforme Berthoin, pour que l'orientation entre réellement dans le champ scolaire et soit encadrée par des professionnels (Danvers, 1988 ; Stevanovic, 2008). Mais, celle-ci change peu de choses aux pratiques héritées du passé et on constate que l'orientation scolaire reste discriminante au regard du milieu social : « En 1961, le taux

CHAPITRE 8 ~ L'ORIENTATION SCOLAIRE.

d'entrée en sixième était de 50% pour les enfants d'ouvriers et d'agriculteurs et 80% pour les enfants de cadres ; cinq ans après, en 1966, près de 75% des enfants de cadres supérieurs entrent en première ou seconde contre 20% des enfants d'ouvriers. » (Berthelot, 1988)¹⁴⁵.

Le mérite de la Réforme Berthoin est de porter au cœur du système éducatif, la problématique de l'orientation scolaire. Toutefois, il faut attendre la Réforme Haby, avec le « collège unique », pour qu'un espoir d'égalité sociale à l'école naisse et que le système éducatif tente un traitement égalitaire de tous ses élèves, même dans le cadre de l'orientation scolaire. Effectivement, les enseignants sont les mêmes pour tous et les programmes sont unifiés. Mais, l'orientation est un temps où s'opposent différentes stratégies et cela va s'accroître, car beaucoup de familles souhaitent garder une forme « d'entre-soi » (Van Zanten, 2015). Il semblerait donc que le collège unique ne parvienne pas à rendre les élèves « égaux » face au pouvoir de la sélection scolaire (qui demeure un choix de société plus ou moins avoué). Cayouette-Remblière (2016) pense que la mise en place du collège unique et l'idée de « projet » de l'élève dans l'orientation, sont là pour renvoyer la responsabilité d'un éventuel échec scolaire à l'élève et sa famille. Ainsi, après la Réforme Haby, c'est au niveau des projets et des parcours scolaires que la discrimination sociale va se situer. Une hiérarchie entre les filières, le choix des options et le choix des établissements, va se mettre en place (Stevanovic, 2008).

L'importance et le temps accordés à ce processus d'orientation, n'ont été que crescendo depuis la loi Astier de 1919¹⁴⁶. Les programmes d'éducation à l'orientation datent de 1996 (Solau, 1999). Actuellement, les nouveaux programmes du Lycée proposent une « éducation à l'orientation », avec au moins cinquante-quatre heures (annuelles) qui lui seraient dédiées¹⁴⁷. Hélas, pour différentes raisons (organisation des DHG, personnels compétents pour ce type de formation, ...) beaucoup d'établissements ne proposent pas ces heures de formation et le volant horaire est souvent affecté à d'autres besoins pédagogiques (travail de groupe, heures supplémentaires en mathématiques ou en français, etc). Si l'orientation des élèves est un réel souci pour le monde éducatif, il n'apparaît pas clairement comme la priorité du quotidien des classes visées par ce palier¹⁴⁸. Il est vrai que l'orientation des élèves ouvre, souvent, un champ de débats idéologiques et de passions. Il s'agit bien d'un temps de luttes, où s'affrontent les différentes stratégies des groupes sociaux en présence

¹⁴⁵ Cité par Stevanovic, 2008, p.4.

¹⁴⁶ Il s'agit des premières lois organisant l'enseignement technique et professionnel. <http://www.education.gouv.fr/cid101193/loi-relative-a-l-organisation-de-l-enseignement-technique-industriel-et-commercial.html>

¹⁴⁷ Eduscol, 2018 ; « Vers le Bac 2021 ».

¹⁴⁸ Nous pourrions préciser que l'orientation ne concerne pas une classe charnière en particulier, mais qu'il s'agit au-delà d'une procédure, d'un processus qui doit se préparer bien en amont desdits paliers.

(Danvers, 1988 ; Van Zanten, 2012, 2015). Nombreux sont les facteurs d'incidences sur les trajectoires d'orientation étudiées jusqu'à ce jour : inégalités sociales, genre de l'élève, genre de l'enseignant, effet de l'établissement (André, 2012; Duru-Bellat & Mingat, 1988; Duru-Bellat & Perretier, 2007).

8.1.2. Aujourd'hui.

Des textes encadrent étroitement tant le processus d'orientation (le cheminement sur le long et moyen termes), que la procédure d'orientation (le déroulé administratif sur le court terme, aux différents paliers). Par exemple, l'UNESCO (1992) précise que :

« L'orientation est le processus permettant à l'individu de prendre conscience de ces caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de ses études, de ses formations et de ses activités professionnelles, dans toutes les conjonctures de son existence avec le souci conjoint du devenir collectif solidaire et de l'épanouissement de sa personnalité et sa responsabilité. ».

Et l'OCDE (1996) complète la définition ci-dessus, en insistant sur trois points :

- 1) Le rôle joué par « l'individu » qui demeure « l'agent principal » du processus.
- 2) Le nécessaire ajustement entre les souhaits et les possibilités de formations scolaires et professionnelles.
- 3) Un dispositif éducatif qui fournit des expériences aux élèves.

Le premier point est ciblé par, nous l'avons déjà évoqué plus haut, les heures de formation à l'orientation. Or, il apparaît au cours de nos différents échanges avec les établissements, que ce dispositif d'heures n'est jamais utilisé. Le troisième point est renforcé par la mise en place des stages en entreprises pour les élèves des classes de troisième. Nous avons mis de côté le second point car, visiblement, la formulation de ce vœu reste impossible à satisfaire. Plusieurs raisons : le tissu économique des régions (fondé sur la vitalité des entreprises créatrices d'emplois et, donc, de formations) ; les filières « fourre-tout »¹⁴⁹ ; le poids des représentations sociales paralysant l'émancipation individuelle.

¹⁴⁹ Nous pensons ici à l'exemple de la filière anciennement dénommée « Services » et baptisée aujourd'hui ARCU (Accueil Relations Clients Usagers) qui balaie un large panel de métiers (très différents les uns des autres), en passant par les modalités de travail en télé-service ou accueil de clients en présentiel.

8.2. Différents procédés et projets.

8.2.1. Des procédés d'évaluation à l'orientation.

Savoir s'orienter, préparer son orientation, passe par l'acquisition de compétences spécifiques. C'est ce que rappelle l'OCDE (2003) : « D'une manière générale il s'agit d'une capacité à faire face aux situations complexes, à mobiliser différents types de ressources psychosociales (savoir-faire et attitudes) de manière créative dans un contexte particulier. » (Chartier et al., 2018, p. 63). Partant de là, trois grandes compétences à s'orienter sont retenues :

- 1- La maturité vocationnelle.
- 2- La prise de décision.
- 3- L'adaptabilité de carrière.

Toute une batterie de tests existe, afin de contrôler le degré de ces trois éléments. Nous ne les détaillerons pas, ce n'est pas l'objet de notre travail, mais proposons de nous arrêter sur la première de ces compétences : la maturité vocationnelle. Pour ce faire, nous devons aborder dans un premier temps les théoriciens de l'orientation. Cette étape nous permettra de comprendre à quel point l'idée de soi reste l'un des facteurs déterminants de l'orientation. Qu'il s'agisse de la maturité vocationnelle (importance des représentations des informations sur soi et sur le monde du travail), de la prise de décision (projection de soi sur le long terme), ou encore de l'adaptabilité de carrière (d'après Super et Knasel (1981) cela s'applique davantage aux adultes, au regard de leurs attendus en fonction de leurs interactions avec l'environnement) (Chartier et al., 2018).

8.2.2. Les théories de Super à Ginzberg, en passant par Holland.

A partir d'une étude sur le développement des jeunes (*Career Pattern Study*), Super introduit en 1957 le concept de maturité vocationnelle (Chartier et al., 2018). Il définit son concept comme « la capacité d'anticiper son avenir en utilisant de manière logique et cohérente l'information dont on dispose sur ses intérêts, ses valeurs et ses compétences. »

(*Ibid.*, p.64). Le degré de maturité vocationnelle se traduit par le degré atteint tout au long du développement de l'individu (*Ibid.*). De manière plus large, la théorie de Super (1950), qui a beaucoup évolué, semble la plus en phase avec le monde de l'orientation scolaire aujourd'hui. Pour Super, l'idée est d'entendre le choix et développement de carrière à l'intérieur d'un processus continu d'émergence du concept de soi, depuis l'enfance jusqu'à la vieillesse (Canzittu & Demeuse, 2017, p. 33). Le concept de soi est marqué par la croissance, le développement cognitif et les expériences de l'individu. Toutefois, ce développement doit être entendu à l'intérieur d'un enchaînement de cinq phases (voir encadré n° 8 : les cinq stades de développement), qui se déploie sous la forme d'un arc-en-ciel (voir figure n°1 ci-dessous), où les phases de développement sont mises en lien avec les rôles sociaux qu'adopte l'individu tout au long de sa vie. Ce schéma met en évidence l'influence réciproque à prendre en compte entre le développement de l'individu, du point de vue biologique et physiologique, et les différents contextes de vie et rôles qu'il tient tout au long de sa vie. La période de développement qui nous intéresse situe le jeune dans une phase le qualifiant « d'élève, loisiriste, citoyen ». Il s'agit là d'une phase dite « d'exploration ».

La théorie de Holland, proposée en 1959 et qui ne cessera d'évoluer jusqu'en 1997, avance que les « intérêts professionnels sont une expression particulière de la personnalité des individus » (Guichard & Huteau, 2006)¹⁵⁰. Ce qui signifie qu'il n'y aurait pas de hasard de rencontre entre un individu et un univers professionnel. Il s'agit du modèle RIASEC (voir encadré n° 8 : Les six types de personnalité) où, à partir de questionnaires d'intérêts professionnels, se dessine le type de personnalité de l'individu. La personne n'étant pas monolithique, un caractère dominant de personnalité apparaît renforcé par d'autres traits dudit modèle. On retrouve souvent chez le « Réaliste » le côté « Investigateur » et « Conventionnel ». Pour Holland, chaque personne recherche le lien entre son type de personnalité et un environnement de travail.

A la fin des années soixante, après mai 68, une crise éducative s'ouvre poussant l'Institution scolaire à repenser les filières de formation, les diplômes et les possibilités offertes à l'individu de pouvoir se former tout au long de sa vie. L'évolution des nouvelles technologies conduit l'individu à acquérir des compétences multiples, une sorte de « *touche à tout* » (Canzittu & Demeuse, 2017, p. 30). De plus, la mondialisation et la mobilité offerte à tout individu, va fortement modifier l'approche de l'orientation. Avant ça, la première critique sur les techniques d'orientation, dans les années cinquante, provient d'un économiste nommé Ginzberg. Celui-ci reproche le manque de rigueur scientifique aux tests « traits-facteurs » mis en place par Carl Rogers (1940) et en vigueur à cette époque. Ginzberg et d'autres chercheurs vont améliorer et compléter une théorie développementale du choix

¹⁵⁰ Cité par Canzittu & Demeuse, 2017, p.31

professionnel. Il s'agit d'aborder le développement professionnel comme un processus linéaire subdivisé en périodes et en stades. La théorie propose un découpage en trois périodes : 1) période des choix fantaisistes (avant 11 ans) ; 2) période des choix provisoires (de 11 à 17 ans), elle-même divisée en quatre stades : les intérêts, les capacités, les valeurs et enfin, le stade de la transition¹⁵¹ ; 3) période des choix réalistes (après 17 ans), contenant trois stades : l'exploration (collecte d'informations sur les formations et les carrières) ; stade de cristallisation (évaluation du/des choix) ; stade de la spécification (analyse de la faisabilité/aboutissement des objectifs) (*Ibid.* p.30). La théorie s'accompagne de deux types de personnalité (tournées vers le travail ou le plaisir), de deux attitudes au regard des choix d'orientation (actif ou passif) et de cinq facteurs jouant très fortement au moment du choix professionnel de l'individu. Un nouvel apport de Ginzberg en 1984 remplace le découpage en stades par un processus continu tout au long de la vie. Elle ouvre ainsi la voie aux approches modernes de l'orientation.

Qu'il s'agisse de Super ou Ginzberg, les deux chercheurs voient, à l'adolescence, une phase d'exploration et de choix provisoires. L'intérêt de la théorie de Holland est de compléter le questionnement de l'individu en l'abordant comme « personne », c'est-à-dire avec des traits cognitifs et conatifs spécifiques à lui et à lui seul.

Encadré n° 8 : Les cinq stades de développement.

La croissance (de 4 à 13 ans) : stade de développement de toutes les compétences utiles par la suite, d'un point de vue professionnel, en incluant le sentiment d'efficacité personnel (Guichard & Huteau, 2007).

L'exploration (de 14 à 24 ans) : connaissance de soi, tentative d'appréhender le monde du travail pour s'y insérer (Sverko, 2006). Étape constituée de trois phases : cristallisation (développement et planification des objectifs de carrière) ; affirmation (d'un choix précis) ; implémentation (du choix par la mise en œuvre d'une volonté de formation).

L'établissement (de 24 à 44 ans) : stabilisation dans la profession et consolidation/progression de la position acquise (Guichard & Huteau, 2006 ; Sverko, 2006).

Le maintien (de 44 à 65 ans) : l'individu continue dans le métier tout en mettant à jour ses compétences.

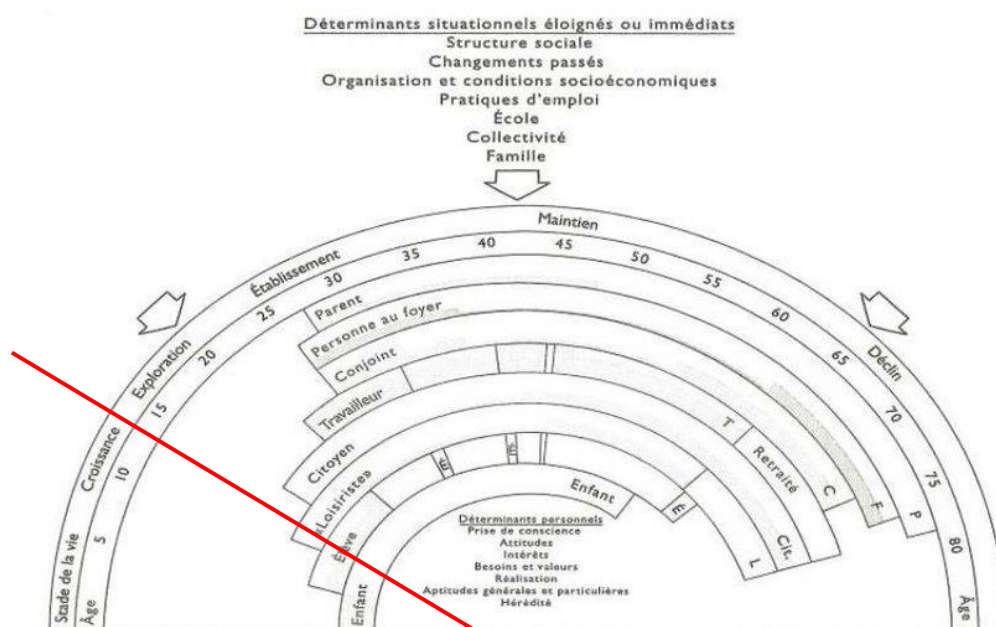
Le désengagement (après 65 ans) : le métier n'est plus le centre de l'existence. Préparation à la retraite.

Source : Canzittu & Demeuse, 2017, p.32

¹⁵¹ « La personne décidera d'un choix à partir de ses intérêts puis de ses capacités, puis selon ses valeurs et enfin selon des facteurs liés à la réalité. » (Canzittu & Demeuse, 2017, p.30).

CHAPITRE 8 ~ L'ORIENTATION SCOLAIRE.

Figure n°1 : l'arc-en-ciel de Super. Les phases de la maturité vocationnelle.



Source : Chevallier, Elodie. (2016). *Redonner du sens à sa vie professionnelle par une rupture intentionnelle de carrière chez des cadres français au milieu de la vie.*

(L'axe rouge représente, d'après cette théorie, la position des enquêtés dans notre recherche, au regard de l'influence entre déterminants personnels (biologique et physiologique) et déterminants situationnels (rôles sociaux).

Encadré n° 9 : Les six types de personnalité (d'après Demangeon, 1984 et Walsh & Holland, 1992). Modèle R.I.A.S.E.C.

Réaliste : lié aux activités techniques ou à l'extérieur ; préférence pour la manipulation d'objets, d'outils ; présente des compétences techniques et physiques ; met en avant les valeurs matérielles.

Investigateur : lié aux activités d'observation et de recherche ; préférence pour la réflexion ; présente des compétences analytiques et scientifiques.

Artistique : lié aux activités de création, libres et non systématiques ; présente des compétences de création ; valeurs non conventionnelles et d'indépendance.

Social : lié aux activités sociales d'information, d'éducation, d'aide ; présente des compétences sociales et morales ; valeurs sociales, d'entraide et de responsabilité.

Entreprenant : lié aux activités utilisant ou gérant d'autres personnes ; présente des compétences de management, de gestion ; valeurs liées au pouvoir, à l'argent et au statut social.

Conventionnel : lié aux activités systématiques et conventionnelles ; présente des compétences liées à l'ordre, au rangement, au classement ; valeurs liées à la conformité, au calme et à la réussite matérielle et sociale.

Source : Canzittu & Demeuse, 2017, p.34

8.2.3. L'après Super.

Par la suite les théories de l'orientation vont se concentrer sur l'individu et la construction de soi (l'individuation). Avec Lent, Brown et Hackett (1994, 2002) une Théorie Sociale Cognitive de l'Orientation Scolaire et Professionnelle (TSCOSP) se finalise, prenant appui sur la théorie de Bandura (1976, 1977) et son modèle sociocognitif du développement de la personne. Ainsi, l'individu subit les influences de ses comportements et de son environnement (famille, amis, ...). L'individu doit évaluer ses/ces réactions/interactions et, soit les adopter ou les rejeter, soit les faire évoluer. Bandura (1980) formalise le SEP par « les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activités et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixé, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles » (Rondier, 2004, p.475). » (Canzittu & Demeuse, 2017, p.36).

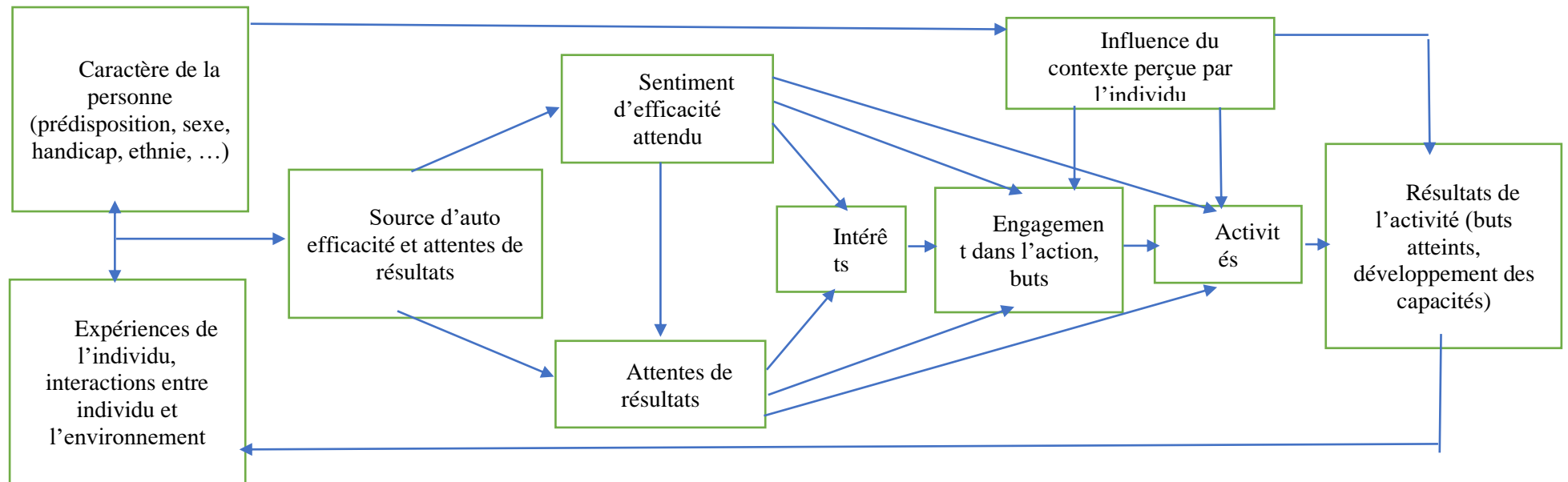
Pour Lent, Brown et Hackett, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) devient un facteur d'analyse essentiel de la TSCOSP. Toutefois, pour ces chercheurs, il est nécessaire d'associer ce premier concept à deux autres concepts : pour le second concept il s'agit des attentes de résultats et, le troisième concept est en lien avec les buts personnels. Guichard et Huteau (2007) expliquent le second par « des croyances relatives aux résultats ou aux conséquences de certaines conduites » (*Ibid.*, p.36). Quant au troisième, il est « la combinaison des attentes de résultats et du sentiment d'efficacité personnel de l'individu » (*Ibid.* p.36). Les caractéristiques de l'individu et les expériences qu'entretient celui-ci avec son environnement, influencent considérablement le SEP et les attentes de résultats de la personne. De là, l'individu fait des choix au regard de ses intérêts qui, par la suite, se développent en buts et, dans le cas où ils sont adoptés, en activités particulières¹⁵². Cette théorie sociale cognitive de l'orientation, proposée par Lent, Brown et Hackett (1994, 2000, 2002), peut se traduire par le schéma n° 6 ci-dessous¹⁵³.

Canzittu et Demeuse rappellent que, pour Guichard et Huteau (2006, p.91), la théorie de la TSCOSP ainsi définie aboutit à un modèle en boucle, car la performance atteinte influence « les choix de l'individu et inversement. » (2017, p.37). Effectivement, on peut supposer que l'activité conduite produira une réévaluation de soi, par l'individu lui-même, et donc du SEP. Ce qui automatiquement entraînera une modification des attentes, ainsi nous obtenons une circularité de type boudonienne.

¹⁵² Sur la TSC et le SEP, dans le cas d'élèves décrocheurs, il est intéressant de lire l'article de Rowayda Zein (2019), L'apport de la théorie sociale cognitive au raccrochage scolaire, Université du Liban. <https://www.awraqthaqafya.com/125/>

¹⁵³ La source pour la construction de notre schéma est celle produite par Rober W. Lent, *A social cognitive approach to career development ; Theoretical and pratical considerations* (2008), traduction de S. Blanchard, à laquelle nous ajoutons les éléments donnés par Canzittu et Demeuse (2017) p.36.

Schéma n° 6 : de la théorie sociale cognitive de l'orientation.



D'après Canzittu D. & Demeuse M., (2017), *Comment rendre une école réellement orientante ?*, Ed. Deboeck Supérieur, p.36. Voir également le schéma de Lent, Brown & Hackett (1993), dans *A social cognitive approach to career development: Theoretical and practical considerations*, Lent R. W., Trad. S. Blanchard, 2008, p.5.

8.2.4. La maturité vocationnelle et les représentations de soi.

8.2.4.1. La maturité vocationnelle.

Nous l'avons précisé, c'est à Super (1957) que nous devons le concept de « maturité vocationnelle ». Par la suite, ce concept sera repris par Forner en l'adaptant aux collégiens (1996, 2007, 2010). Le concept de maturité vocationnelle est appréhendé comme un état préparatoire aux prises de décisions que doit affronter le jeune au moment de l'orientation. Parsons (1909) note qu'une décision efficace s'appuie sur une bonne représentation de soi (Chartier et al., 2018). Mais, associer une « bonne » représentation de soi et des représentations du monde vocationnel demande d'avoir fait, au préalable, de nombreuses expériences en situation et d'en avoir tiré des sentiments de compétence. Ainsi, la maturité résulte d'une exploration où le nombre des représentations s'est accru, afin de permettre des comparaison/confrontation guidant les choix (*Ibid.*).

Forner a pu développer des échelles de compétences en orientation (ECO) à l'attention des jeunes collégiens (Forner et al., 1996). Cette recherche, ciblant les effets des stages en entreprises chez les jeunes collégiens, retient quelques résultats qui doivent attirer notre attention. Concernant « l'exploration » (capacité à rechercher de l'information), un progrès (léger) est noté, surtout chez les plus âgés. Pour la planification (capacité à organiser ses projets), aucun effet significatif. Enfin, en matière de connaissance de soi et des métiers, les effets sont plutôt négatifs. En conclusion, les chercheurs soulignent que si la généralisation de ces stages aux volontés diverses et parfois confuses se multiplie, les effets, eux, sont difficilement évaluables et que ces stages n'éclairent pas vraiment le choix des élèves¹⁵⁴.

Il semblerait que le temps scolaire ne laisse pas de place à la nécessaire réflexion de l'élève, comme des équipes pédagogiques. Orienter c'est faire des propositions à l'élève et lui permettre de faire des choix. Gérald Boutin (2017) propose de s'intéresser à *l'identité* et *l'information scolaire* (Canzittu & Demeuse, 2017, p. 65). L'identité serait associée à la conscience de soi et, cette conscience de soi accompagnerait une identité sociale, possible chemin vers la réflexion sur les choix. La réflexion sur les choix peut s'accompagner au regard de compétences (ou sentiments de compétence), de souhaits rationnels, voire du tri sur les désirs a-rationnels. L'information scolaire doit aussi prendre en compte que l'école n'est

¹⁵⁴ Nous notons, sur le terrain en qualité d'enseignant, que les stages ne sont pas là pour « éclairer » l'orientation. Bien souvent un élève choisit un stage car « il faut en trouver un » et, de fait, il accepte bon gré mal gré ce qui se présente à lui. Puis, le stage est effectué sans réel accompagnement à l'orientation. Enfin, reprenant les critères de la maturité vocationnelle, une expérience aussi faible ne peut être tenue comme élément de construction du sentiment de compétence vocationnelle. Il reste beaucoup à faire sur le sujet, tant au niveau de la recherche, qu'au niveau des recommandations/conseils pour accompagner les politiques d'orientation scolaire.

pas l'unique contributeur au programme d'orientation, mais que celui-ci concerne la société dans son ensemble (*Ibid.*).

8.2.4.2. Les représentations de soi (connaissance de soi).

La théorie de l'orientation s'appuie principalement sur la connaissance de soi que doit posséder l'individu. Cette connaissance de soi est intimement liée « aux aptitudes personnelles et aux intérêts particuliers de l'élève. » (*Ibid.* p.62). Ainsi, par tout ce qu'il développe et produit, l'individu apprend à se connaître, c'est ce que certains auteurs nomment « la métacognition ». Nous retiendrons, pour notre travail, quelques points essentiels avec, en première place, la définition de métacognition que donne J. H. Flavell en 1976 (cité par A.M. Doly, 1998) : « La métacognition se réfère aux connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs ainsi que sur tout ce qui s'y rapporte ; par exemple, les propriétés des informations ou des données pertinentes pour leur apprentissage. ». Le second élément que nous retenons est que la métacognition renvoie à deux pôles : 1) les connaissances métacognitives ; 2) les compétences métacognitives de contrôle et d'autorégulation de la gestion d'une tâche. Les métaconnaissances s'acquièrent et elles sont, *a priori*, des croyances non vérifiées et peuvent être convoquées pour la gestion d'une tâche. Enfin, troisième point, la métacognition regroupe les produits de la cognition (par exemple, savoir/être conscient que j'ai de mauvais résultats scolaires) et ses processus (par exemple, savoir comment faire pour avoir de meilleurs résultats).

Ainsi, l'individu se dote de tout un ensemble (produits et processus de la connaissance) d'éléments lui permettant de mieux envisager son processus d'orientation. Ces éléments vont de « associer ses disciplines scolaires préférées à des professions » à « identifier des influences de l'environnement ... sur ses attitudes et comportements au travail. » (Canzittu & Demeuse, 2017, p.62). Certains chercheurs (Bandura, 1988 ; Bong & Skaalvik, 2003 ; Marsh et *al.*, 2005)¹⁵⁵ relèvent que cette capacité à s'orienter provient d'un SEP (Sentiment d'Efficacité Personnel) élevé.

8.2.4.3. SEP et connaissance de soi : les clés de l'orientation scolaire.

L'orientation scolaire prend en compte des critères qui ne peuvent être réduits à une moyenne trimestrielle et un dispositif orientant (comme celui proposé en Belgique) se doit de questionner et accompagner les choix des élèves. C'est là, en substance, tout ce dont témoigne

¹⁵⁵ Cités par Canzittu & Demeuse, 2017, p.58.

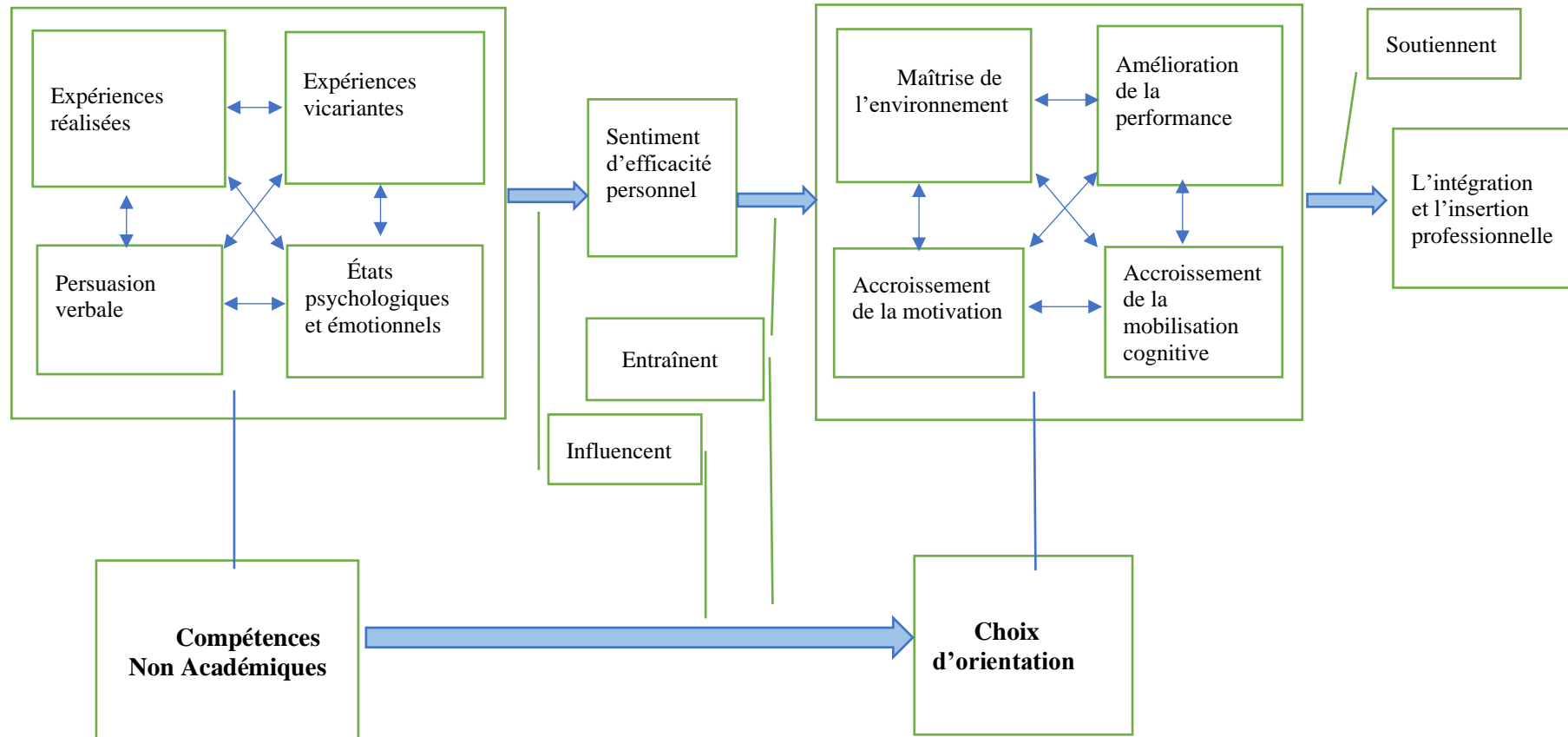
l'ouvrage de Canzittu et Demeuse (2017). Toutefois, tous les élèves (à cet âge-là) ne souhaitent pas être orientés et, c'est par le développement du SEP de l'élève qu'il est possible d'accompagner un sentiment de compétence, donc de motivation. Ainsi, la notion d'*orientabilité*¹⁵⁶ (*Ibid.*, p.58) est au cœur de l'orientation scolaire de l'élève qui, pour être bien menée, doit s'appuyer sur différentes théories : 1) de l'apprentissage (le sens donné aux tâches et le développement de l'apprentissage en contexte) ; 2) les théories de la motivation (le lien à créer entre motivation des élèves et apprentissages, dans une perspective de réussite) ; 3) les théories du développement de carrière (sensibilisation précoce à la connaissance de soi et connaissance du monde professionnel).

Canzittu et Demeuse notent que pour Bandura (2003), le SEP peut être affecté par quatre facteurs. Nous ne retenons ici que les deux derniers : 3) la persuasion verbale qui peut amener les individus, à travers des suggestions, des conseils, des interrogations, « vers la croyance qu'ils possèdent le potentiel pour effectuer avec succès le comportement qui, autrefois les embarrassait » (Doyon, 2013, p.13) ; 4) les états psychologiques et émotionnels : ainsi « lorsqu'une personne associe un état émotionnel aversif tel que l'anxiété avec une faible performance du comportement demandé, cela peut l'amener à douter de ses compétences personnelles pour accomplir ce comportement et ainsi conduire à l'échec » (*Ibid.*, p.58-59). Nous pouvons entendre ici qu'il ne suffit pas, pour améliorer une performance scolaire, de répéter des exercices (quelle que soit la discipline enseignée). La confiance, la motivation, impulsée par le discours de l'enseignant (et tout autre acteur) ont un effet notable sur le pouvoir de progression de l'élève. Ce qui est donc également vrai pour l'accompagnement à l'orientation.

Toutes ces interactions et leurs effets peuvent se traduire par le schéma ci-dessous. Notre travail pose un parallèle, comme le montre le schéma, entre les différentes expériences et les CNA. Effectivement, les différentes compétences, autres qu'académiques, peuvent pallier le défaut de performance dans un domaine précis. Et, comme le suggère notre travail, les enseignants (comme l'élève lui-même) s'appuient souvent sur ces CNA pour accompagner positivement (ou négativement) la carrière scolaire de l'élève.

¹⁵⁶ Définie ainsi par Quiesse, Ferré et Rufino : « la compétence de l'apprenant acquise au cours de ses diverses expériences et de son développement, à prendre conscience de lui-même et du monde extérieur afin d'interagir avec celui-ci. » (Canzittu & Demeuse, 2017, p.58).

Schéma n° 7 : caractérisant le sentiment d'efficacité personnelle d'un individu.



D'après Canzittu et Demeuse, 2017, p.59

8.2.4.4. Les différents acteurs de l'orientation.

Comme nous venons de le voir, l'orientation scolaire de l'élève relève d'un long processus individuel (voir ci-dessus : la théorie de Super citée et les différents âges de construction des projets ; l'approche de Flavell pour la construction/connaissance de soi dans la TSCOSP). Mais ce processus individuel se façonne également au gré des multiples et diverses interactions qui se proposent à l'élève¹⁵⁷. La construction de l'orientation scolaire de l'élève passe par des échanges avec ses parents (sphère familiale), ses pairs (sphère amicale), l'institution scolaire (sphère scolaire, c'est-à-dire ses enseignants, son CPE, le PsyEN)¹⁵⁸. Cette construction s'édifie également par l'apport d'autres éléments diffus, très ponctuels et difficilement cernables, tant le caractère très secondaire de ces éléments ne permet pas à l'individu une conscientisation immédiate. Souvent, ces éléments ne se révèlent à la conscience que tardivement voire, parfois, ne se révèlent jamais.

Premiers acteurs les parents qui, à travers « leurs attentes, leurs ambitions, leurs intérêts, leurs conceptions des filières et des métiers » (Canzittu & Demeuse, 2017, p. 94), jouent un rôle de premier ordre dans le processus d'orientation de leur enfant. Même si l'élève est consulté, c'est principalement avec les parents que l'institution discute (quand cela est nécessaire) des voies possibles d'orientation au regard des résultats scolaires. Donc, l'élève, en règle générale, parle de son orientation en premier lieu avec ses parents. Un autre acteur apparaît pratiquement au même plan que les parents : les camarades. L'élève échange beaucoup, au sujet de son orientation, avec ses camarades. Si ces derniers tiennent une place importante c'est peut-être parce que l'élève est encore indécis quant à son projet professionnel et que cette absence de choix clair l'effraie. De là, suivre un camarade se dessine comme un projet davantage rassurant.

Si les enseignants, seconds acteurs, participent de façon souvent indirecte à l'orientation scolaire, certains occupent un rôle plus prononcé. La matière enseignée peut être un facteur d'importance. La fonction de P.P. l'est obligatoirement. L'élève discute en premier lieu, au niveau institutionnel, avec son professeur principal. Le P.P. récupère la fiche navette et rend compte des avis prononcés lors des différents conseils de classe. Notre recherche montre de façon évidente que, côté institutionnel, le P.P. est bien le premier interlocuteur pour

¹⁵⁷ De la sociologie à la psychanalyse en passant par la philosophie, de Durkheim à Simmel en passant par Jung et Freud, il est entendu que le « moi » ne représente pas, psychiquement et sociologiquement, une même et unique chose. Il endosse différents rôles et ne perçoit pas les interactions par une unique vérité. Ainsi, l'élève est différent du camarade, du fils (fille), etc. Ce qui signifie qu'une expérience vécue en tant que « moi élève » ne produit pas forcément les mêmes résultats cognitifs que si elle est vécue en tant que « moi fils » (par exemple).

¹⁵⁸ Les interactions des différents moi, par des échanges à l'intérieur de la personne, construisent les traits de personnalité de l'individu. Il se peut toutefois que des échanges ne se produisent pas.

l'orientation scolaire de l'élève. Toujours côté institutionnel, on ne consulte que très peu le CPE pour l'orientation. Un questionnement pourrait s'ouvrir face à ce constat : ne serait-ce pas son rôle de « régulation de la vie scolaire » qui nuit à son rôle de « conseiller » ?

Enfin, dernier acteur, le PsyEN qui, du fait de sa mission et ses compétences, apparaît comme le maillon essentiel et incontournable, de l'orientation scolaire. Au regard de ce moment décisif qu'est l'orientation, dans la carrière scolaire de l'élève, un rendez-vous avec le PsyEN devrait être accordé à chaque élève. Comme nous venons de le dire, la mission et les compétences de ce dernier ne sont pas celles que possède l'enseignant (professeur principal ou non). Il semble que son expertise aiderait beaucoup d'élèves en proie au doute. Pourtant, notre enquête montre que peu d'élèves consultent le PsyEN et quand c'est le cas il s'agit bien souvent d'une convocation formulée par le P.P., le chef d'établissement et/ou le PsyEN lui-même.

8.2.4.5. L'orientation : une étape difficile à négocier.

Ce moment de l'orientation scolaire, nous venons de le voir plus haut, est souvent mal préparé par l'élève (faute à l'institution) et vécu comme un point de rupture (rupture avec l'enfance, l'insouciance) ainsi que la projection vers un monde redouté (celui des choix décisifs, souvent vécus comme définitifs). Dire que l'institution prépare mal à cette échéance (qui n'en n'est pas une !), ne fait pas figure de raccourci d'analyse ou d'un effet littéraire. Il s'agit simplement d'une réalité de terrain (c'est ici que le doctorant reprend sa casquette d'enseignant). Quand un membre de l'institution s'adresse à un élève, au sujet de l'orientation, cela prend trop souvent la forme d'une injonction et non d'une consultation pour l'accompagner. Certes, les PP et les chefs d'EPLÉ peuvent invoquer le manque de temps (la course aux programmes d'enseignement), le manque de moyens (disponibilité/présence des PsyEN dans les établissements) et/ou le manque d'adéquation entre formation et réalité économique¹⁵⁹.

Ce manque de préparation, information, peut expliquer à lui seul la dichotomie (tristement toujours réelle !) entre une orientation « voie professionnelle » et une orientation « voie générale », dénoncée depuis de nombreuses années par Marie Duru-Bellat. La première est toujours vécue comme un échec scolaire, une « non-possibilité d'accès à ». Pourtant, s'il s'agit bel et bien d'un enseignement qualifiant, celui-ci est souvent vu comme « le résultat d'une orientation négative » (*Ibid.* p.14). La filière professionnelle n'appartient

¹⁵⁹ Attention, adéquation entre formation et réalité économique ne veut pas dire qu'il faille gommer des cursus d'enseignement/formation toute ouverture vers les humanités ! Comme le souligne Martha Nussbaum (2010) l'un n'exclut pas l'autre.

pas à un premier choix d'orientation, « les études de Forget (2002) ont montré que moins de 5% des élèves choisissent *a priori* les études qualifiantes (voie professionnelle) alors qu'ils seront près de 20% à y être scolarisés. ... Pour l'équipe de Grooaters, la filière qualifiante relève d'un "deuxième choix justifié par les échecs scolaires." (2001, p.3) » (*Ibid.*, p.51). L'attitude des élèves orientés vers une voie professionnelle s'apparente souvent à une forme de désengagement scolaire. Plutôt que « désengagement scolaire », nous préférons reprendre Géraldine André (2012) en parlant « d'une autre culture scolaire », car à y regarder de plus près – ce que confirme également notre travail de recherche – les élèves en difficulté scolaire ne sont pas « contre l'école », mais davantage contre une forme d'apprentissage.

Il faut dire que la suite de la carrière scolaire de l'élève, après le collège, se décide lors des conseils de classe de l'année de troisième. Cette décision s'appuie essentiellement sur les résultats scolaires¹⁶⁰. La moyenne générale trimestrielle est souvent évoquée comme une limite en-deçà de laquelle il ne faut se trouver, sous peine d'une « orientation professionnelle ». Pour le dire autrement, le Conseil de classe lui-même aborde l'orientation vers une voie professionnelle, aujourd'hui encore, comme une orientation négative. Ce qui pousse Quiesse, Ferré et Rufino (2007, p.125)¹⁶¹ à préconiser la suppression du conseil de classe sous sa forme actuelle et suggérer que les évaluations prennent plus de sens. Dans les six propositions énoncées par les auteurs, nous retenons la quatrième proposition : *reconnaitre la valeur des expériences acquises hors du système scolaire*. Ce point reconnaît à lui seul, l'impact et l'importance des CNA dans la carrière scolaire de l'élève.

8.2.4.6. La procédure d'orientation.

Nous employons, de façon différenciée, les termes de processus et de procédure (voir encadré ci-dessous) pour parler de l'orientation scolaire. Nous rappelons que notre travail suggère la différence entre processus et procédure. La procédure, représente le mode opératoire de développement social, incluant la stratégie (consciente). De son côté, le processus se réfère à un développement, c'est-à-dire la prise en considération des étapes du

¹⁶⁰ Il s'agit des notes chiffrées, moyennes, obtenues dans les différentes disciplines. En règle générale, une moyenne des moyennes (par élève) est produite. Celle-ci sert à comparer les élèves entre eux. En fonction de cette moyenne générale le conseil de classe établit une appréciation, plus ou moins élogieuse, accompagnée des « encouragements » ou des « félicitations ». C'est donc la moyenne générale qui décide de l'appréciation finale, oubliant trop souvent les différents commentaires, par disciplines, des enseignants. La question de ces moyennes et appréciations trimestrielles n'est pas le sujet de cette thèse, même si la production de ces dernières a un impact important sur les différentes décisions prises lors de ces conseils et donc de l'orientation en fin de 3ème. Nous souhaitons simplement relever ici, tout comme le mentionne André, l'impact de ces « moyennes » sur les conseils de classe et donc sur les décisions d'orientation.

¹⁶¹ Cités par Canzittu & Demeuse, 2017, p.40

CHAPITRE 8 ~ L'ORIENTATION SCOLAIRE.

changement d'un objet ou d'un individu (de manière consciente ou non). Il ne s'agit pas ici d'aborder, comme nous le verrons plus loin, l'histoire de la procédure d'orientation, par sa définition et ses redéfinitions successives, ni les enjeux actuels de l'orientation générale et professionnelle, ni les préconisations proposées par le CNESEO (2018). Nous souhaitons simplement en dévoiler les temps forts institutionnels, au regard des textes officiels toujours en vigueur au cours de l'année scolaire 2018 - 2019.

La procédure d'orientation, mise en place dans les années soixante-dix, est un temps important de l'année de troisième au collège. Elle comprend trois étapes que nous nous proposons de résumer dans le tableau n° 5 ci-dessous. Ces différents temps de la procédure d'orientation commencent par une réflexion que doit entreprendre l'élève sur son projet d'orientation. Il n'est nullement question d'un temps formel, mais plutôt d'une prise d'informations : 1) pour l'élève, sur les différentes possibilités qui s'offrent à lui ; 2) pour le professeur principal (P.P.), sur les éventuels *desiderata* de ses élèves. Choix qu'il pourra communiquer au premier conseil de classe, afin que l'équipe puisse guider, conseiller, au mieux l'élève dans ses choix. La seconde étape, dès le début de l'année civile, est celle des choix émis par l'élève et sa famille. La troisième étape est celle des demandes officielles, par l'élève et sa famille, suivies des décisions du conseil de classe.

C'est au moment des conseils de classe que se font jour certaines situations d'élèves. Parfois parce que l'enseignant n'a pas été attentif à une information donnée par la direction ou par le professeur principal, quelquefois des informations jugées trop confidentielles ne circulent pas¹⁶², sans oublier les ratés de communication si l'on prend en compte les bugs informatiques et autres pannes. Souvent, c'est le manque de temps de concertation en équipe pédagogique qui fait de ce temps du conseil de classe, le moment de nombreuses discussions. A noter que ce temps n'est pas extensible (souvent 50 minutes à une heure par classe) du fait des impératifs de services et des nombreuses classes à traiter sur un temps court (les conseils de classes se font souvent sur les 10/15 derniers jours du trimestre en cours).

¹⁶² Ce débat est ancien et profond. D'un côté les enseignants jugeant qu'ils ont besoin de toutes les informations concernant un élève, afin d'éviter les injustices évaluatives, de l'autre une administration qui, tiraillée par le droit sur la protection des données, hésite à divulguer des informations par peur de plaintes administratives de la part des familles. En qualité d'enseignant en éducation musicale j'ai connu dans ma carrière de nombreux ratés de communication, mais l'un d'entre eux m'a énormément marqué. Il s'agissait d'un élève mal entendant et appareillé. Pour des raisons personnelles (moquerie des camarades, etc) la famille avait souhaité que cette information reste « discrète » (ce qui veut tout dire et rien dire à la fois !). L'appareillage auditif n'était pas visible, masqué par la chevelure imposante du garçon. Premier problème, non informé du handicap auditif de mon élève, je l'évaluais « comme les autres ». Second problème, cet élève « lisait » sur les lèvres de son interlocuteur. Donc, il suffisait qu'il soit tourné et ne regarde pas dans ma direction, pour qu'il n'entende pas mes recommandations, rappels à l'ordre ou autre information. Cet élève a été souvent sanctionné (parfois sévèrement) et je n'ai appris (et mes collègues également) qu'au dernier trimestre de l'année de troisième qu'Olivier était appareillé auditivement. Inutile de dire ici l'amertume et la colère ressenties... tant de situations pédagogiques gâchées !

CHAPITRE 8 ~ L'ORIENTATION SCOLAIRE.

Lors du premier conseil de classe, début décembre de l'année scolaire en cours, l'équipe pédagogique va souvent motiver l'appréciation globale de l'élève au regard des informations collectées par le P.P. Au second trimestre, par l'intermédiaire de la « fiche-navette » (appelée également « fiche dialogue » ou « fiche de liaison », suivant les établissements), l'élève et sa famille procéderont à la formulation de vœux. A la fin de ce trimestre, le conseil de classe discute les choix émis par l'élève. Il s'agit d'un moment de dialogue entre d'un côté, le représentant de l'équipe pédagogique, le professeur principal (P.P.) et, de l'autre côté, l'élève et sa famille. Le rôle du P.P. est de rendre compte aux parents des recommandations, de l'avis, du conseil de classe. Prenant en compte, ou pas, ces informations, l'élève et sa famille vont pouvoir soit maintenir leur choix, soit se repositionner et remettre au P.P. la fiche-navette comportant les vœux définitifs. Enfin, à l'issue du troisième trimestre, le conseil de classe analyse les choix de l'élève, à l'aune de ses résultats scolaires obtenus tout au long de l'année de troisième.

Le premier et second trimestre sont souvent actés comme des périodes de remédiation, seul le troisième trimestre, souvent, justifie la prise de décision. Mais rien ne semble réellement uniforme, en termes de pratiques et de positionnement de décision d'orientation. La liberté pédagogique des équipes, impulsée par le pilotage de l'EPLÉ, pèse ici de tout son poids¹⁶³. Le conseil de classe terminé, la fiche navette est rendue aux parents en mentionnant la décision du conseil de classe. Nous devons également préciser que, depuis la loi du 8 juillet 2013 (n° 2012-595), par son article 48, une expérimentation conduite pour trois ans donne aux parents le « dernier mot ». Cette expérimentation est reconduite depuis la rentrée 2017, pour de nouveau trois ans, en élargissant le nombre d'EPLÉ engagés dans la procédure d'expérimentation. Que propose cette expérimentation ? Après un entretien en présence du chef d'établissement, du PsyEN, du P.P. et de la famille de l'élève, entretien qui vise à éclairer la famille sur les avantages et les risques au regard de différents choix, la famille et l'élève prennent seuls la décision finale (encadré n° 5 ci-dessous).

¹⁶³ Cette précision justifie, pour notre recherche, le choix d'un entretien avec certains principaux de l'échantillon.

Tableau 3-8-1 : Processus d'orientation en classe de troisième.

Étape - Objectif	Planification annuelle
<p>Étape 1 Réfléchir à son projet d'orientation.</p>	<p>Octobre - novembre : le temps de la réflexion. Décembre - janvier : le premier bilan scolaire. <u>Planification administrative et pédagogique :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposition d'entretien individuel. - Dans les conseils de classe, les questions d'orientation commencent à être abordées. - Période des salons, forums et carrefours-métiers.
<p>Étape 2 Indiquer ses intentions provisoires.</p>	<p>Janvier - février : les demandes provisoires d'orientation. Mars : la proposition provisoire du conseil de classe. <u>Planification administrative et pédagogique :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mise en place des « fiches dialogue » (dites aussi « navette »). - Période des journées portes ouvertes dans les établissements.
<p>Étape 3 Faire ses demandes d'orientation et d'affectation</p>	<p>Mai : le choix de l'orientation et les demandes d'affectation. Juin : la décision d'orientation et l'affectation. Fin juin - début juillet : l'inscription. <u>Planification administrative et pédagogique :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - L'élève et sa famille font connaître leur demande définitive d'orientation sur la "fiche de dialogue". - Le conseil de classe formule la proposition d'orientation : a) elle est conforme au choix de l'élève : la proposition d'orientation devient une décision d'orientation, notifiée par le chef d'établissement ; b) elle est différente du choix de l'élève : le chef d'établissement prend la décision définitive après un entretien avec la famille permettant un ultime dialogue ; c) si le désaccord persiste après cette entrevue, la famille peut demander un recours (dans un délai de trois jours ouvrables suivant la décision prise par le chef d'établissement) auprès d'une commission d'appel qui statuera ; d) le maintien dans la classe d'origine : il peut être demandé par la famille si le désaccord perdure à l'issue de l'entretien avec le chef d'établissement ou de la commission d'appel - La famille reçoit la notification d'affectation.

Encadré n° 10 : « Le dernier mot laissé aux parents » :

Nous devons également préciser que, depuis la loi du 8 juillet 2013 (n° 2012-595), par son article 48, une expérimentation conduite pour trois ans donne aux parents le « dernier mot ». Cette expérimentation est reconduite depuis la rentrée 2017, pour une nouvelle durée de deux ans, et élargit le nombre d'EPLÉ engagés dans la procédure d'expérimentation. Que propose cette expérimentation ? L'article 3 de la loi en résume le sens :

« Après la mise en œuvre des dispositions prévues par les articles D. 331-26 à D. 331-32 du code de l'éducation, lorsque les propositions du conseil de classe sont conformes aux demandes des responsables légaux de l'élève ou de l'élève majeur, le chef d'établissement prend les décisions d'orientation conformément à ces demandes et les notifie aux responsables légaux de l'élève ou à l'élève majeur. Lorsque ces propositions ne sont pas conformes aux demandes, le chef d'établissement ou son représentant, avec le professeur principal de la classe, reçoit l'élève et ses responsables légaux afin de leur expliquer les propositions du conseil de classe, de recueillir leurs observations et de proposer un entretien avec un conseiller d'orientation-psychologue dans un délai de cinq jours ouvrables. Si, au terme de ces cinq jours, le cas échéant après une nouvelle rencontre avec le chef d'établissement ou son représentant organisée à la demande de l'élève et ses responsables légaux, ces derniers maintiennent leur choix, le chef d'établissement prononce une décision d'orientation conforme à ce choix. Il en informe l'équipe éducative. ».

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000034455399/>

Encadré n° 11 : Processus – Procédure.

Les deux termes proviennent du latin : *procedere*. Le verbe peut avoir comme sujet un être ou un objet inanimé, dépourvu d'intention. Dans un cas on utilisera la locution « procède à » qui marque l'intentionnalité, dans l'autre ce sera la locution « procède de » qui, elle, souligne le lien de l'effet à la cause (Vergnioux, 2005, p.208). La première peut se formuler par la question : qui cherche à faire quoi ? (Procédure) ; la seconde par : quoi vient de quoi ? (Processus).

« J.P. Sartre a opposé processus à praxis » (*Ibid.*) avec, pour ce dernier terme, l'idée de projet organisateur en vue d'un résultat pratique. Ainsi, parler de processus revient à faire l'économie de la notion de projet, donc de fin. La procédure, le protocole, le mode opératoire, renvoient à l'idée d'une chaîne d'actions ordonnées et fixées par une temporalité. Nous pourrions dire que la procédure véhicule une stratégie.

Après la Seconde Guerre mondiale, le concept de processus prend une nouvelle dimension en introduisant la notion de « processus complexe ». La chaîne causale devient ainsi une boucle de rétroaction. On ne nie plus les fins, même si celles-ci ne sont pas au niveau de l'individu. Ce dernier est pris dans un système où le poids de ses actions joue sur d'autres processus qui, dans une globalité, peut quant à lui avoir des fins. C'est le cas de l'Entreprise et de chacun de ses acteurs. Mais le terme de processus garde l'idée d'une suite d'opérations, consciente ou non, pour lesquelles un résultat est attribué. Ce processus peut s'interpréter selon les « *lois de la rationalité qui en permet la relative précision* » (*Ibid.*, p.209).

Source : D'après Hameline D. (2005), in *Penser l'éducation, notions clés en philosophie de l'éducation*, Coord. Vergnioux A., Ed. ESF.

8.3. L'orientation : chronique d'une reproduction annoncée.

Depuis les travaux de Mingat et Duru-Bellat (1988), il apparaît que les choses évoluent peu, voire pas du tout. Les variables genre et milieu social restent des facteurs fortement corrélés à l'orientation des élèves (André, 2012; Cayouette-Remblière, 2016; Duru-Bellat, 1999; Duru-Bellat & Perretier, 2007). Les tensions induites proviennent du monde extérieur à l'école, introduites par les agents/acteurs, reproduisant dans la microsociété ce qui se passe dans la *supra* société. Nous pourrions évoquer ici toute l'actualité tragique, due aux effets de genre, rapportée par les médias (féminicide en France, expulsion des filles du système scolaire par les Talibans, etc), à des faits moins tragiques mais tout aussi troublants (recul de la présence des filles, dans les disciplines scientifiques, entre 2019 et 2021 à la suite de la réforme Blanquer¹⁶⁴). Les tensions qui relèvent du genre des individus sont souvent plus silencieuses, plus insidieuses, que celles qui ont pour origine le milieu social. Les individus semblent davantage offusqués quand il s'agit d'un traitement inégalitaire en lien avec l'origine sociale, que quand il est question d'une différence faite au regard du sexe de la personne. Peut-être qu'une « normalité », une banalisation de la gravité du second, ne nous parvient plus qu'en termes de fatalité ?

Quoi qu'il en soit, tous ces traitement inégaux, colportés dans le monde scolaire par les agents/acteurs depuis des décennies, posent de sérieux problèmes au monde de la recherche. Cette dernière doit-elle se contenter de constater et dénoncer des faits, ou devenir une force de proposition auprès des acteurs des politiques éducatives ? Nous espérons que cette dernière éventualité ne laisse aucun doute et les lignes qui suivent doivent être entendues en ce sens. Nous aurions pu faire l'impasse, dans notre travail, sur ce paragraphe. Or, et là réside toute la difficulté, comment faire entendre le poids éventuel de nouveaux facteurs sans exhorter au changement radical de projet philosophique éducatif, purgeant les vieux démons ? De plus, il apparaît nettement que genre et origine sociale sont étroitement liés aux CNA (Giret & Morlaix, 2016a; Morlaix, 2015; Morlaix & Fanchini, 2019; Morlaix & Giret, 2018). Tous ces points justifient à eux seuls, au-delà de l'intérêt du doctorant sur le sujet, que soit traité ce paragraphe.

¹⁶⁴ <https://www.lavantgarde.fr/reforme-du-bac-recul-de-legalite-filles-garcons-en-maths/>

8.3.1. Orientation et genre des élèves.

L'orientation des élèves de collège représente une source de stress, de tension et de mécontentement (Duru-Bellat & Perretier, 2007). Certaines variables témoignent du stress vécu en dénonçant les inégalités de traitement que subissent les élèves. La variable genre constitue une variable généralement mobilisée dans les recherches en sciences de l'éducation. De nombreux travaux en sciences de l'éducation (Baudoux & Noircent, 1995; Duru-Bellat, 1994; Duru-Bellat & Mingat, 1988; Mosconi, 1999; Sirota, 1988) attestent de la prégnance de celle-ci, en la désignant comme variable prédictive d'une carrière scolaire. Dans un système de normes et de valeurs, le sujet se réalise, tout à la fois, comme « perçu » et « percevant » (Hurtig et al., 1991). Ce qui explique que les filles se projettent massivement dans les carrières du travail social, de la coiffure esthétique/soin du corps (Duru-Bellat & Perretier, 2007). Le genre apparaît toujours déterminant et les effets qu'il produit sont indiscutablement significatifs. Les chances d'atteindre le baccalauréat, neufs ans après l'entrée en sixième, sont de 60 % pour une fille et de 45 % pour les garçons (*Ibid.*).

Si une remise en cause de la puissance explicative du sexe biologique peut être constatée, comme le note Marie Duru-Bellat (1994), cela signifie que les représentations « socialement instituées » pèsent davantage sur les choix des élèves, comme sur les propositions enseignantes. De là, constat est fait que les filles poursuivent des études plus longues. Une étude de l'INSEE (2012) montre qu'en 2008 chez les jeunes de 25-34 ans qui ont terminé leurs études, 49 % des filles possèdent le baccalauréat contre 40 % de garçons. L'orientation se conditionne donc à l'intérieur de toutes les sphères éducatives. A l'école, le regard enseignant et leurs interventions pèsent sur la construction de l'individu en fonction de son genre. Dans les familles, les pratiques éducatives envers les filles sont plus rigides (Vouillot, 1986). Ces dernières sont plus souvent invitées à suivre des carrières scolaires qui les conduisent vers l'action sociale, humaine, les soins (Duru-Bellat & Perretier, 2007).

Ainsi, Vouillot (2010) montre que les élèves doivent se positionner en tant que garçon/masculin et fille/féminin vers les attentes sociales correspondant à leur catégorie. Une fille qui choisirait un métier du bâtiment, par exemple la maçonnerie, serait vite considérée comme « déviante ». Pour Vrignaud (2016), l'orientation professionnelle des filles correspond surtout au métier étiqueté *social* ou *administratif* et pour les garçons *technique* ou *bâtiment*, voire encore *sécurité* ou *sport*. Le collège apparaît pour l'auteur, comme un « amplificateur de choix genrés » (2016, p.74). Le genre (ou le sexe selon les auteurs) reste avec l'origine sociale l'une des variables qui renvoie à des dominations (Bangali, 2021), donc à la soumission d'une catégorie au regard d'une autre (Duru-Bellat & Perretier, 2007; Hurtig & Pichevin, 1998).

8.3.2. Orientation et origine sociale des élèves.

L'origine sociale des élèves est généralement mesurée en interrogeant la CSP des parents. Ces catégories sont celles mises en place par l'INSEE. Afin d'éviter la multiplication de cas, donc de catégories, il est convenu d'en retenir entre cinq et huit (Duguet, 2014). Deux catégories (ou quatre catégories, suivant le nombre initial retenu) regroupent souvent une grande partie des échantillons : les ouvriers/employés d'un côté et les cadres moyens/supérieurs de l'autre. Cette variable « sociale – économique », et ces deux catégories centrales dans les études, démontrent les effets du milieu économique familiale sur les trajectoires d'élèves (André, 2012; Duru-Bellat & Mingat, 1988; Duru-Bellat & Perretier, 2007).

Ainsi une conscience de classe, d'appartenance sociale, existe chez les individus. La source, comme la cible, des décisions d'orientation, tentent d'imposer leur point de vue objectif (rationalisé) au cours de cette année de troisième. Nous l'avons dit, pour faire état de cette conscience de classe, André se réfère essentiellement à deux auteurs : Bourdieu et Willis. Sans comparaison directe avec la façon dont d'autres milieux sociaux pourraient vivre l'orientation, en prenant le seul milieu populaire comme référence, « Willis montre à quel point les jeunes issus des minorités ne subissent pas de manière passive les catégories dominantes et les verdicts scolaires. » (2012, p.19). Ces élèves ont « un bagage culturel qui leur permet d'agir, de construire leur identité et de s'orienter d'une manière toute différente de celle qui est reconnue et attendue par les agents de l'institution scolaire. » (*Ibid.*). L'opposition entre Bourdieu et Willis se joue ici. Alors que pour Bourdieu le jugement enseignant influence le processus d'orientation, car c'est « La manière dont les enseignants évaluent, orientent et dotent de qualification leurs élèves » (*Ibid.* p.20), qui conditionne les parcours des élèves, pour Willis les élèves ne reproduisent pas uniquement un *habitus* de classe, mais c'est davantage parce qu'ils construisent du sens dans la globalité de leur trajectoire : passée, présente et future, que ces derniers arrivent à s'accommoder à la sphère scolaire. Ainsi, une culture « contre l'école » est une façon de construire du sens au regard de ce qu'ils vivent négativement dans la sphère scolaire.

De ce qui précède, la prise en compte de l'univers familial nous conduit à admettre que divers éléments jouent un rôle sur la trajectoire de l'élève (professions des parents, diplômes des parents, composition familiale, composition de la fratrie, etc). De notre point de vue, en adoptant les thèses développées par certains auteurs (dont celle de Raymond Boudon), nous maintenons l'idée que le poids de certaines variables n'est pas invisible, « obscur » (Boudon, 2004), mais qu'il s'élabore dans une dialectique entre l'orienteur et l'orienté. Cette dernière aboutit aux propositions (orienteur) et aux choix (orienté) d'orientation.

8.3.3. Orientation et jugement professoral : choix *versus* propositions.

De tout ce qui précède nous pouvons avancer qu'il existe une relation forte entre le comportement social et affectif d'un élève et le jugement de son enseignant (nous rappelons, eu égard au principe de circularité, que la relation s'avère réciproque). Cette relation forte entre les comportements et attitudes sociaux, affectifs de l'élève et le jugement professoral conduit à des effets sur le choix d'orientation de l'élève, ainsi que la proposition d'orientation de l'enseignant.

8.3.3.1. Le choix.

Il n'est pas toujours fondé, comme nous l'avons vu, sur les performances « académiques réelles » de l'élève, mais davantage sur l'image qu'il crée de lui-même, l'interprétation du jugement de son enseignant à son égard, les possibilités supposées réelles et contextuelles¹⁶⁵ de sa poursuite d'études (financière, géographique, ...). Le choix se construit en intégrant les parcours familiaux, une forme de réappropriation (André, 2012). L'élève construit ce choix à travers l'élaboration de son « projet ». Au-delà d'un tâtonnement entre réalité vécue et réalité fantasmée (Tenret, 2008), l'élaboration du projet d'orientation par l'élève (et sa famille) tend à dédouaner l'institution des éventuelles conséquences (Cayouette-Remblière, 2016), surtout dans le cas de conséquences négatives. Il est donc normal de constater que les choix de l'élève restent plus ou moins influencés par la famille et par les enseignants. L'élève tente, entre les options qui s'offrent à lui, la jonction entre fantasme et réalité, les conseils ou injonctions familiaux et institutionnels, une mise en conformité de son choix qui, par définition, n'est pas réellement un choix (Abbet, 2016a).

En 1995 – 1996 les différences de choix d'orientation, entre filles et garçons, était très prononcé : 72 % de filles dans l'ensemble des filières tournées vers les services à la personne, pour seulement 12 % d'entre elles dirigées vers la production (Duru-Bellat, 1999)

8.3.3.1. La proposition.

Souvent, elle est le résultat d'un processus de construction englobant élève et la famille, équipe pédagogique (avec au centre le PP), le PsyEN. D'autres acteurs se rajoutent tout au long de ce processus, sans que ces personnes soient clairement identifiées dans ledit

¹⁶⁵ Nous évitons de développer cette tension, qui anime tout individu, entre « possible, réel et contexte », afin de ne pas alourdir ce travail. Notons toutefois que ladite tension est au cœur des différents processus que nous examinons ici, *a fortiori* celui du jugement de l'élève.

processus (les pairs, des partenaires de l'institution scolaire intervenants dans le cadre de différentes actions, ...). Il arrive, parfois, que l'orientation soit le résultat d'un jugement professoral qui anticipe, voire précède, la construction du projet de l'élève (Duru-Bellat & Perretier, 2007).

8.3.4. Orientation et CNA.

Aujourd'hui, de nombreux travaux, comme ceux de Cohen et *al.* (2006, 2009) se rapportant au renforcement de l'estime de soi, tels les travaux de Heckman et *al.* (2011) ou encore de Chetty et *al.* (2011) sur les effets d'un ensemble de compétences non cognitives, montrent l'influence de compétences dites « non cognitives » sur les parcours scolaires des élèves. Ces parcours ne sont pas linéaires et, si certains facteurs objectifs les affectent lourdement, des facteurs subjectifs tendent à une régulation des compétences purement scolaires (Huillery & Guyon, 2014). Giret et Morlaix (2018), à la suite d'une recherche conduite en zone d'éducation prioritaire, montrent que certaines compétences non académiques influencent les choix d'orientation des élèves. Les deux chercheurs aboutissent au constat suivant : les CNA influencent significativement l'ambition scolaire et, plus particulièrement, le choix fait à l'issue de la classe de troisième. Ce choix porte plus souvent sur une orientation en seconde générale ou technologique, délaissant la voie professionnelle. Toutefois, cela ne signifie pas *décision* d'orientation vers la voie générale/technologique.

Certaines CNA comme le rapport à l'école, le respect des règles (classe/établissement), le métier d'élève (Morlaix & Giret, 2018), ou encore les émotions sont des éléments impliqués dans la prise de décision des carrières scolaires, tant du point de vue de l'enseignant (proposition) que de l'élève (choix).

Conclusion de la partie II.

Cette partie nous a permis d'aborder différents points qui nous semblent essentiels dans la construction tant des CNA (élève), que du jugement professoral (enseignant). Fixer les concepts de compétences, les notions de caractéristiques individuelles des personnes enquêtés, celui du concept de jugement professoral, ou encore une compréhension de l'orientation, permettent non d'imposer une définition des objets étudiés comme marquer dans le marbre, mais d'éclairer l'interprétation des résultats obtenus.

Au chapitre 4, nous avons souhaité fixer, pour le présent travail, l'utilisation du concept de compétence, puis dans un second temps celui de compétence non académique. L'utilisation du terme « Compétences Non Académiques » (CNA) nous demandait de préciser la distance conceptuelle avec la terminologie *Soft Skills*. Il fallait aussi indiquer ce qui nous éloignait de la définition de compétences sociales. Nous espérons avoir répondu aux questions et explicité nos choix.

Au chapitre 5, il est question non plus de démontrer le choix terminologique mais, de le rapporter à ce qui en fait son poids et sa valeur dans la sphère éducative institutionnelle. Nous avons choisi de mettre en parallèle notre choix et les objets ou sujets qu'il implique. Cela commence par l'évaluation car, qui parle de compétences, de capacités, parle obligatoirement de rendre compte de celles-ci, donc d'un jugement et de l'appréciation de cette valeur. Puis nous avons abordé la dimension normée de la compétence dans le domaine scolaire à travers le S4C.

Au chapitre 6, l'examen porte sur les caractéristiques de l'élève. Nous proposons d'aborder cet élève au regard de caractéristiques relativement stables dans le temps, que nous nommons caractéristiques objectives, et d'autres critères individuels moins stables. Nous avons rappelé que cette stabilité indique que la caractéristique visée ne dépend pas directement d'une représentation mais d'une permanence toute relative dans le temps. Ce qui signifie donc que la caractéristique subjective d'un individu reste mouvante au gré des représentations personnelles de l'individu. Ce qui nous a permis de mettre d'opérer un focus sur les représentations et formes identitaires de l'élève qui, sans aucune surprise, nourrissent ses choix. Il s'agit de préciser l'influence induite, par ces représentations, sur les interactions.

Enfin, nous abordons le jugement professoral (chapitre 7) et l'orientation (chapitre 8). Ces deux derniers chapitres nous permettent de fixer la compréhension de notre objet de recherche : les effets des CNA de l'élève sur son orientation. Comme nous allons le montrer

CHAPITRE 8 ~ L'ORIENTATION SCOLAIRE.

dans les chapitres qui suivent, nous supposons une circularité entre trois objets (caractéristiques de l'élève, jugement professoral et CNA développées par l'élève), portant effet sur l'orientation de l'élève. Ainsi, les chapitre 7 et 8 nous permettent de mieux comprendre ce que recouvre le jugement professoral et la distinction à opérer entre procédure d'orientation et processus d'orientation.

**TROISIEME PARTIE : ELEMENTS DE
PROBLEMATISATION, POSITIONNEMENT THEORIQUE
ET MODELE D'ANALYSE.**

Introduction.

Notre travail de recherche, nous l'avons plusieurs fois rappelé, se rattache à différents champs disciplinaires. Chacun utilisant des positionnements théoriques qui peuvent parfois paraître proches ou très distants. Cette volonté de croiser les disciplines nous oblige à opérer des choix quant au cadre théorique et méthodologique. Il faut dire que le sujet lui-même contraint à certains choix. Si nous avons beaucoup abordé la philosophie, nous ne pouvons nier que la psychologie de l'individu et la psychologie sociale, quand nous abordons l'identité de la personne, son auto-perception et la façon dont elle est perçue, sont également présents. Après quelques rappels et l'exposé de notre problématique, nous développerons le positionnement paradigmatique ainsi que notre modèle d'analyse.

9. Problématique et hypothèses.

9.1. Problématisation du sujet de recherche.

9.1.1. Pour rappel.

Nous avons explicité le « pourquoi » du choix du terme CNA et nous insistons depuis le début de ce travail sur l'opposition entre compétences académiques (CA) et compétences non académiques (CNA). Nous continuerons notre propos en maintenant cette distinction et en valorisant l'importance des secondes sans pour autant diminuer l'intérêt des premières dans le champ de la recherche en sciences de l'éducation. Ainsi, nous avons mis en évidence ce qui pouvait distinguer les CA des CNA (Coulet, 2011, 2016; Crahay, 2006; Duru-Bellat, 2015; J. Tardif & Dubois, 2013). La difficulté de compréhension terminologique, liée au terme « compétence », quand nous abordons ce qui est en lien avec la volonté institutionnelle, se répercute inévitablement quand il s'agit d'approcher ce qui ne dépend pas du pouvoir institutionnel de volonté. Pour le dire autrement, la polysémie du terme « compétence » ne peut être évitée quand nous convoquons le concept de compétences non académiques. La séparation qui tient à distance ces deux concepts se situe dans un espace poreux (Giret, 2015), où l'analyse des éléments de l'un des deux concepts se trouve toujours en communication avec l'autre. Cette communication, ce lien, est le fait d'une dialectique externe entre celui qui perçoit et celui qui se laisse percevoir.

Puis nous avons observé ce que recouvre le concept de CNA (Bailly & Léné, 2015; Duru-Bellat, 2015; Giret & Morlaix, 2016) en le distinguant, au regard de l'approche disciplinaire ou de la dominante sensible dans le domaine des sciences de l'éducation. Ainsi, notre démonstration explicite la distance prise au regard du terme « compétences sociales » (Abbet, 2016; Fanchini, 2016; Ferrara & Friant, 2014; Morlaix, 2016, 2018), ou encore « compétences transversales » (Berry & Garcia, 2016; Portron, 2018; J. Tardif & Dubois, 2013), voire, parfois, l'utilisation de la terminologie anglo-saxonne « *soft skills* » (en opposition aux « *hard skills* ») (Coulet, 2011, 2016). Nous avons précisé que ces CNA incarnent toujours différentes temporalités et qu'elles impliquent toujours, par la mobilité de l'individu dans un mésosystème, des sphères éducatives diverses et non homogènes (Becquet & Étienne, 2016). Enfin, nous avons évoqué le « flou » qui entoure ces compétences, et que

leur intégration au référentiel normé ne change rien à cette confusion. Comme nous pouvons le constater, ces compétences (ou domaines de compétences) sont vastes (Morlaix, 2018) et suggèrent que l'individu sache mobiliser des ressources dans différents domaines, voire, différentes sphères éducatives, puis les croiser (Millet & Thin, 2005 ; Van Zanten, 2005 ; cité par (Becquet & Étienne, 2016).

Nous avons identifié deux grands groupes de CNA : intra et inter individuelles (Morlaix, 2018), puis examiné à la lumière des travaux sur ce sujet ce qui (ici) peut être considéré comme groupe-parent de CNA. Malheureusement, le trop large éventail des CNA, la définition même de certains groupes de CNA, variant en fonction du champ scientifique par lequel ils sont approchés et les modalités d'évaluation/autoévaluations de ces CNA ne permettent pas de dégager des groupes définis par avance. Il s'agit davantage de l'intuition du chercheur qui, par une bonne connaissance des textes officiels confrontés aux produits des interactions en classe, se doit d'opérer des choix et ou des associations entre CNA. De là nous avons identifié au moins trois groupes distincts, tout en évitant, tant que faire se peut, le morcellement des CNA en une multitude de groupes. Premier groupe identifié, celui des CNA sociales qui, de notre point de vue, ne peut être dissocié des CNA relationnelles (Callegaro, 2016). Second groupe appréhendé, les CNA en lien avec les émotions qui, elles aussi, ne relèvent que du social (Gendron, 2006, 2007, 2008). Un troisième groupe est identifié, afin d'examiner l'orientation scolaire, qui intègre les compétences vocationnelles (Canzittu & Demeuse, 2017; Demeuse et al., 2010).

Après le concept de l'objet, il nous fallait discuter des sujets. Il n'est nullement question de sujets comme individus *lambda*, mais bien d'une individualité se référant à une personne. Si la compétence non académique procède d'une particularité (Bergeron, 2013), alors elle est en chacun unique (Bézille-Lesquoy, 2003) et c'est ce qui la distingue de la compétence académique. Nous avons vu que l'homme, dans la philosophie aristotélicienne, est avant tout un « animal politique » et que toute relation, dans l'espace scolaire, se définit comme une relation sociale. Dans ses travaux, Dewey (1916) insistait sur le fait que « *l'individu à éduquer est un individu social* » (Dewey, 1916, p. 55). Cet être social interagit, de façon externe et interne, dans un espace qui est l'école ce qui conduit Sophie Morlaix (2018) à identifier deux sous familles de relations sociales : intra individuelles (l'individu face à lui-même) et inter individuelles (l'individu face à autrui). Toutefois, si la personne prise au sens de *persona* (Jung, 1916) n'est pas une¹⁶⁶, mais se décline en une multiplicité, elle se désigne pourtant en une unité narrative (Ricœur, 1988) qui peut recouper un ensemble de sphères sociales. Deux dimensions ont été alors abordées : l'enseignant et l'élève.

¹⁶⁶ Le droit latin distingue la personne physique de la personne morale.

La première dimension, celle de l'enseignant, est abordée à travers le jugement professoral (Merle, 1996; Mottier Lopez & Allal, 2008; M. Tardif & Gauthier, 2012). Celui-ci doit être envisagé comme une zone « d'alchimie », de transformation de différents jugements allant du social au scolaire (Glevarec, 2019, p. 34). Mais cette zone englobe également des opérations de stratégies (Boudon, 1995, 2012) et différentes tensions comme celle tirillant l'enseignant entre éthique et morale : « Il est en effet demandé aux jeunes enseignants de donner une dimension éthique à leur engagement professionnel, et aux plus anciens d'être aptes à prendre une réflexion morale accompagnant de manière critique l'exercice de leur métier. » (Moreau, 2007, p. 54). L'enseignant devient alors le berceau du processus d'une maïeutique interne permettant de délivrer le jugement professoral (Merle, 1996; Mottier Lopez & Allal, 2008). Ce jugement professoral ne peut être alors considéré comme la sentence d'une décision exclusivement académique. Pour le dire autrement, le jugement professoral est cette zone où se conjuguent l'évaluatif et le normatif (Lorius, 2014, 2019), collectivité *versus* individualité (Merle, 1996), ou encore l'endroit où s'opèrent les tensions entre éthique et morale (Moreau, 2007). La seconde dimension, l'élève, est abordée au regard de caractéristiques objectives (genre, CSP, etc) et de caractéristiques subjectives (autoévaluation sur son niveau de compétence dans certains domaines académiques et non académiques). Ainsi, dans un système de normes et de valeurs, le sujet se réalise, tout à la fois, comme « perçu » et « percevant » (Hurtig et al., 1991). Pour le dire autrement, la « personne élève » se perçoit elle-même en se confrontant à un contexte et se laisse percevoir par les autres individus dudit contexte.

Au-delà du concept de CNA et des individus en présence, notre travail, porte également sur l'orientation scolaire en fin de collège. Il nous a conduit à détailler l'orientation scolaire (Duru-Bellat, 1999; Duru-Bellat & Mingat, 1988; Duru-Bellat & Perretier, 2007) et à distinguer les concepts d'individualisation (procédure) de celui d'individuation (processus) (Bidet & Macé, 2011; Simondon, 2005). La procédure se rapporte à ce que l'institution impose de façon descendante à travers les différents textes officiels et directives ministérielles. Le processus s'apparente au choix fait, en partant de l'individu, de manière ascendante. A l'intérieur de ce temps d'évaluation, la procédure, et de ce temps de maturation¹⁶⁷, le processus, on assiste à une maturité vocationnelle (Canzittu & Demeuse, 2017) ou, dirions-nous de façon plus juste pour le cas qui nous concerne, une projection vocationnelle. Nous avons vu que le difficile équilibre, amène pratiquement toujours à la domination de la procédure sur le processus. Reste que le processus apparaît en filigrane dans ce temps de procédure d'orientation. En termes d'évaluation il se manifeste par le jugement

¹⁶⁷ Le terme est pris ici au sens anthropologique, désignant le développement physiologique et psychologique de l'homme.

professoral, cette zone d'alchimie, en adoptant un positionnement sur le fragile équilibre entre CA et CNA.

9.1.2. Problématique.

Si les chapitres et paragraphes qui précèdent permettent de contextualiser notre problématique de recherche, rappelons que nous tentons d'analyser l'orientation des élèves de troisième en prenant en compte les compétences non académiques de l'élève, que les CNA sont des objets d'évaluation rattachés au curriculum caché (Forquin, 2008; Perrenoud, 2010) et que nous avons également clarifié notre choix terminologique. Ici, deux mesures nous intéressent particulièrement : l'autoévaluation des CNA (mesure de l'élève) et l'évaluation des CNA (mesure de l'enseignant). Si cette approche nous permet de mettre en exergue l'appréciation de compétences non référencées, mais prégnantes dans la carrière scolaire des élèves (Duru-Bellat, 2015; Forquin, 2008), elle nous autorise également à mesurer la distance qui sépare l'appréciation de l'élève sur ses propres compétences (autoévaluation), de celle émise par l'enseignant à travers la production du jugement professoral (évaluation).

Ainsi, prenant appui sur tout un corpus de travaux portant sur les compétences non académiques (Duru-Bellat, 2015; Fanchini, 2016; Giret, 2015; Giret & Morlaix, 2016; Morlaix, 2015) et sur le jugement professoral (Dechamboux, 2013; Dépret & Filisetti, 2001; Glevarec, 2019; Lafortune & Allal, 2008; Merle, 1996; Mottier Lopez & Allal, 2010) d'une part, puis sur l'orientation des élèves d'autres part (Duru-Bellat & Mingat, 1988; Duru-Bellat & Perretier, 2007), nous avons arrêté une liste de CNA. La liste des compétences non académiques peut conduire à une infinie variété, *a fortiori* si nous prenons en considération deux dimensions : intra individuelle et interindividuelle (Morlaix, 2018). Il nous a donc fallu faire un choix parmi la longue liste de CNA possibles, sans toutefois prétendre à l'exhaustivité, et opter pour celles qui semblent faire sens, pour l'élève et l'enseignant, à l'approche du premier palier d'orientation que représente la classe de troisième.

Nous avons consulté le CRS de Camus (2011) et en le complétant avec les différentes CNA abordées dans la littérature sur le sujet (Fanchini, 2016; Giret & Morlaix, 2016; Morlaix, 2015), nous avons extrait celles qui nous semblaient les plus pertinentes au regard de notre sujet. Ainsi, trois grands axes de CNA, relevés dans la littérature scientifique, apparaissent incontournables. Il s'agit des compétences : I) Relationnelles (Camus, 2011, 2012; Persais, 2004) ; II) Émotionnelles (Gendron, 2006, 2007, 2010; Gibb, 2014) ; III) Vocationnelles (Bréhaut & Demeuse, 2016; Canzittu & Demeuse, 2017; Demeuse et al., 2010).

CHAPITRE 9 ~ PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.

Ainsi, le but de ce travail est, par une recherche empirique, de décrire les effets des compétences non académiques (CNA) sur l'orientation. Ces CNA, développées par les collégiens en classe de troisième, sont abordées du point de vue du jugement professoral et, dans le même temps, au regard de l'autoévaluation de l'élève.

De ce qui précède, au regard des éléments théoriques détaillés dans notre revue de littérature, nous souhaitons savoir si les caractéristiques de l'élève, tant objectives que subjectives, influencent le jugement professoral (schéma n° 9 : **axe 1**). Nous n'ignorons pas qu'un principe de circularité régit la relation élève/professeur (Boudon, 1995; Gonthier, 2004; Quentel, 2007), mais nous choisissons de limiter notre travail à la prise en compte des effets des caractéristiques des élèves sur le jugement professoral (schéma n° 9 : **flèche bleue**)¹⁶⁸. Pouvons-nous établir une relation entre les CNA perçues par le jugement professoral et l'autoévaluation de l'élève sur ses propres CNA (schéma n° 10 : **axe 2**) ? De là, la confrontation entre évaluation des CNA (PP) et autoévaluation des mêmes CNA (élève), peut nous permettre de considérer, ou non, un lien entre l'élève perçu et l'élève percevant. Pour le dire autrement, l'identité narrative de l'élève, sa *persona* croisant différentes sphères éducatives, peut-elle influencer ses propres CNA et, dans le même temps, affecter le jugement professoral percevant l'élève à travers un ensemble de CNA ? De ce qui précède, nous postulons que le jugement professoral et les caractéristiques objectives et subjectives de l'élève constituent des variables explicatives du choix (élève) et de la proposition (PP) d'orientation, par l'effet médiateur des CNA (schéma n° 11 et 12: **axe 3** et **axe 4**). Un focus sur les CNA et l'orientation nous permettra de scruter lesdits effets supposés (**focus**).

¹⁶⁸ Ce qui signifie que nous ne traitons pas la relation de façon bilatérale.

Schéma n° 8 : Processus et dimensions au cœur de cette thèse.

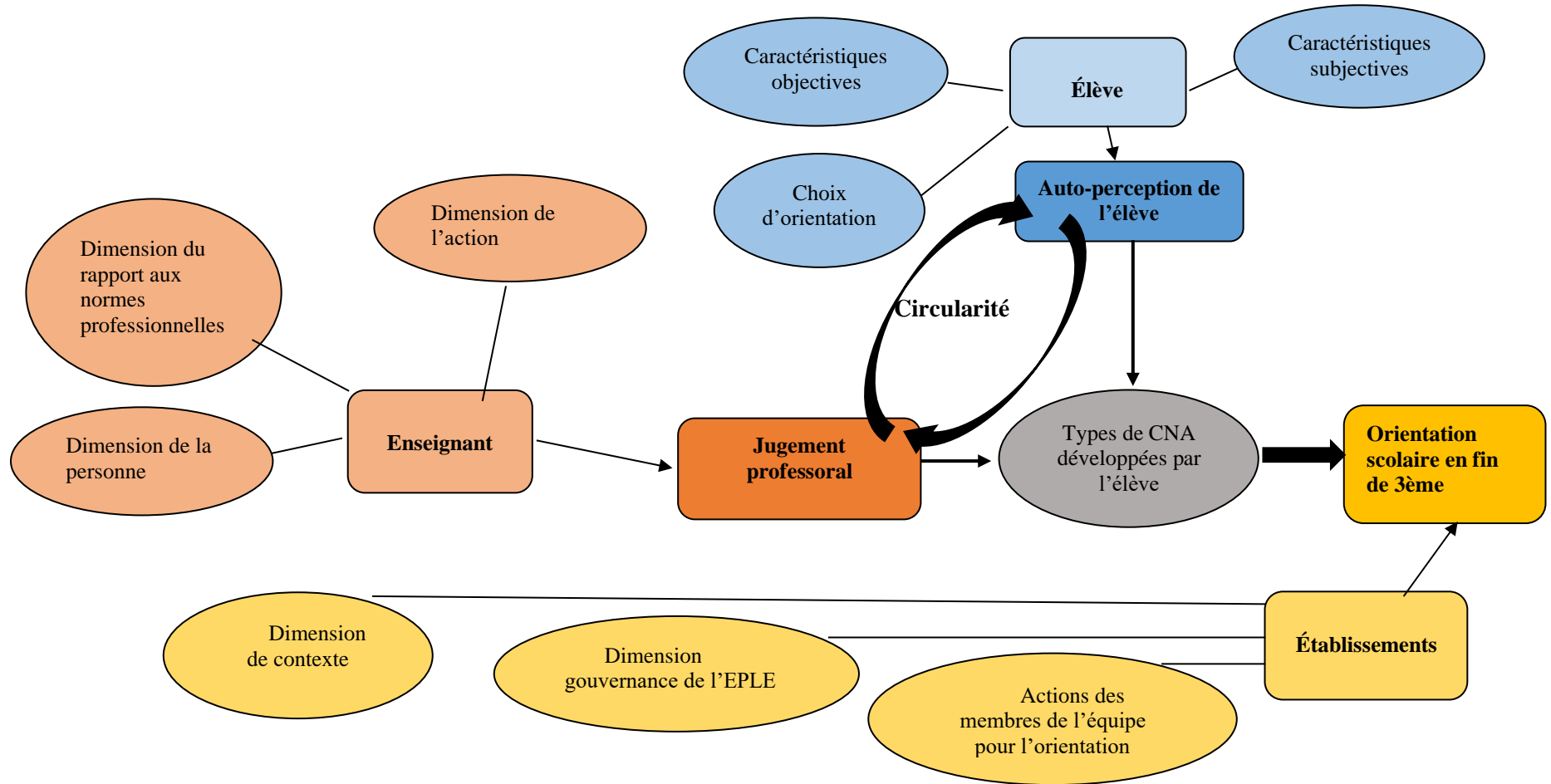


Schéma 9 : axe 1.

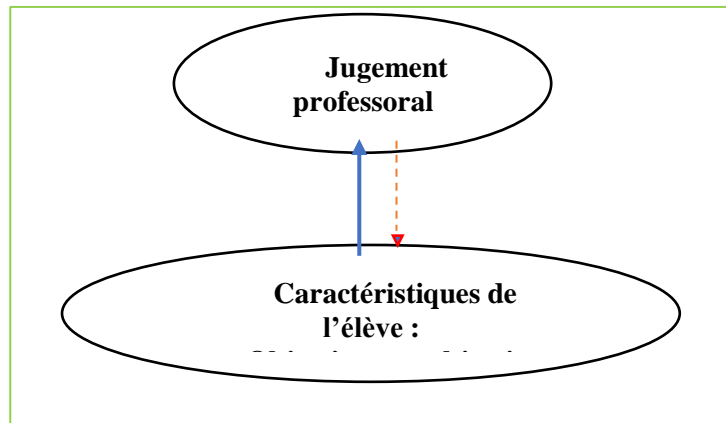


Schéma 10 : axe 2.

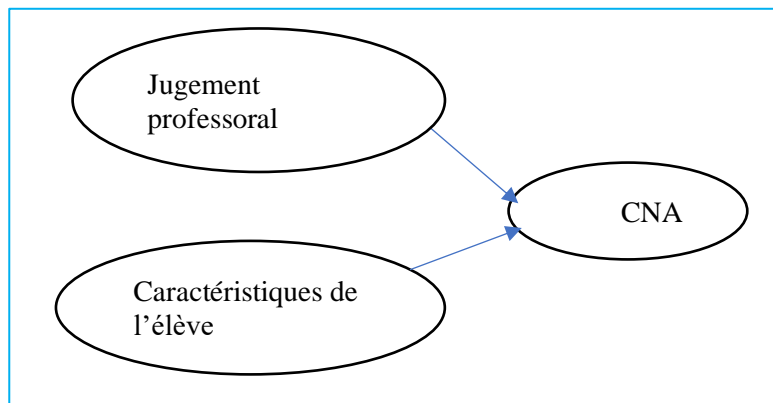


Schéma 11 : axe 3.

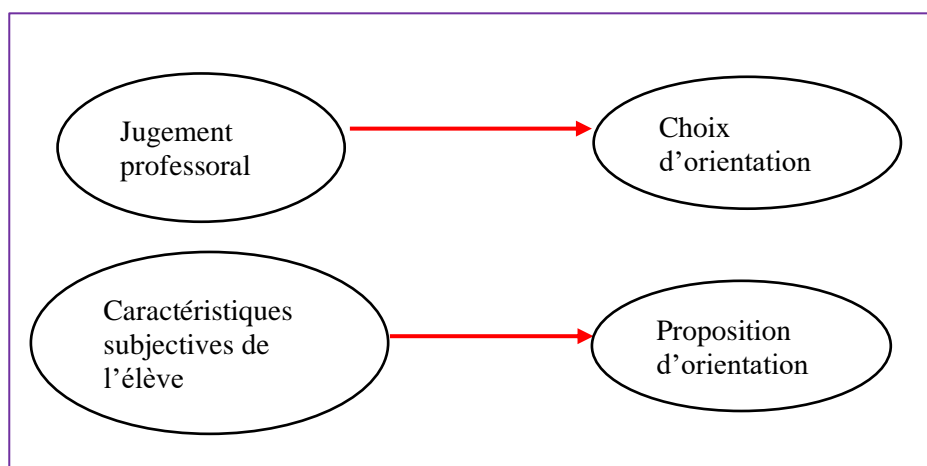
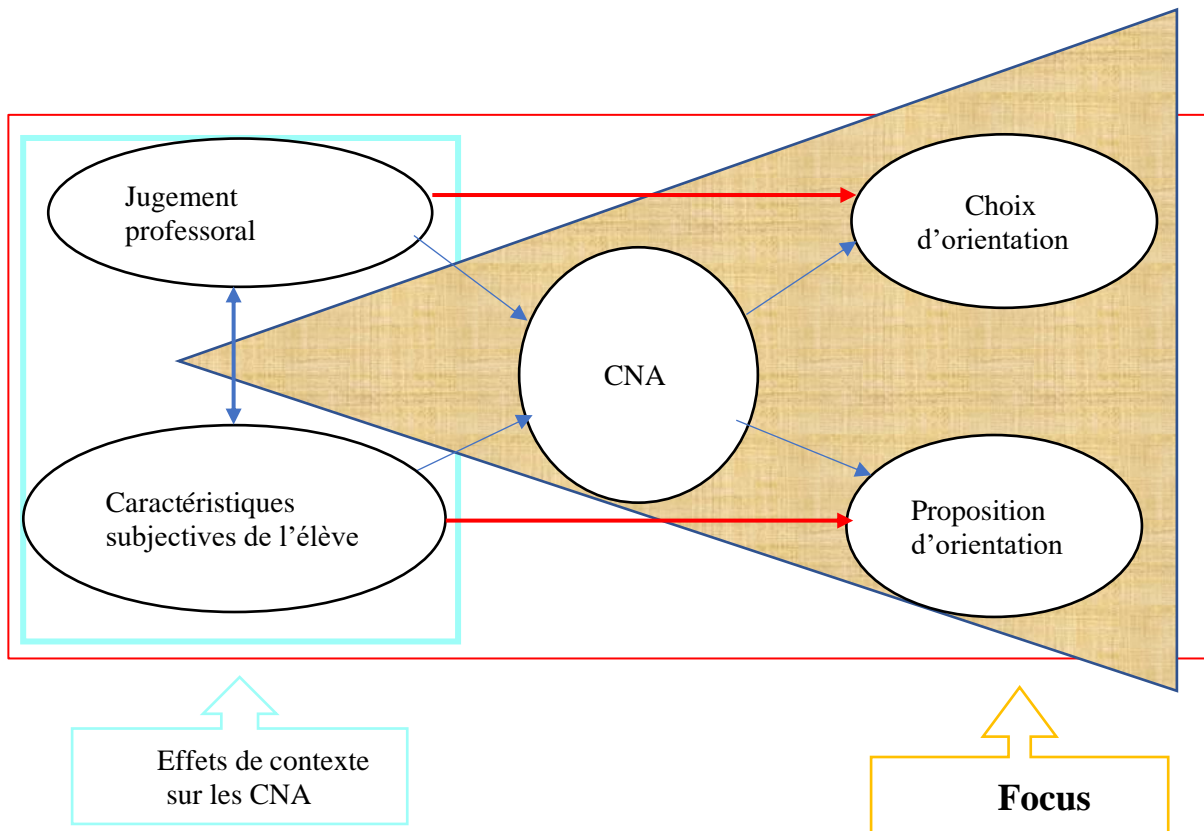


Schéma 12 : axe 4.



9.2. Hypothèses générales.

Suivant les axes de travail proposés, nous chercherons à observer le poids des caractéristiques objectives et subjectives de l'élève sur le jugement professoral (*H1*), il s'agit ici de l'élève tel qu'il est perçu par l'enseignant. Puis, nous examinerons les liens entre caractéristiques objectives de l'élève et autoévaluation (subjectivité) de ses CNA (*H2*), ce qui nous permet d'observer comment l'élève se perçoit. Nous observerons, à travers le jugement professoral, l'évaluation des CNA de l'élève (*H3*), ce qui nous permet de voir comment l'élève est perçu. Peut-on conclure à un lien entre la manière dont l'élève se perçoit et comment il est perçu (*H4*). Enfin, nous vérifierons si les CNA, perçues par le PP, influent sur le choix d'orientation de l'élève (*H5a*) et si la perception que se fait l'élève de ses propres CNA a un impact sur la proposition d'orientation émise par le PP (*H5b*). En marge de ces six hypothèses, nous observerons les effets de contexte sur les CNA de l'élève et le jugement professoral. Nous proposons un tableau synthétique (tableau n° 6 ci-dessous) des six hypothèses mises à l'épreuve dans notre travail. Le schéma n° 13 propose un rappel visuel et

synthétique des éléments problématisés que nous allons tester, puis analyser, dans les chapitres suivants.

Schéma n° 13 : d'ensemble de la problématique générale.

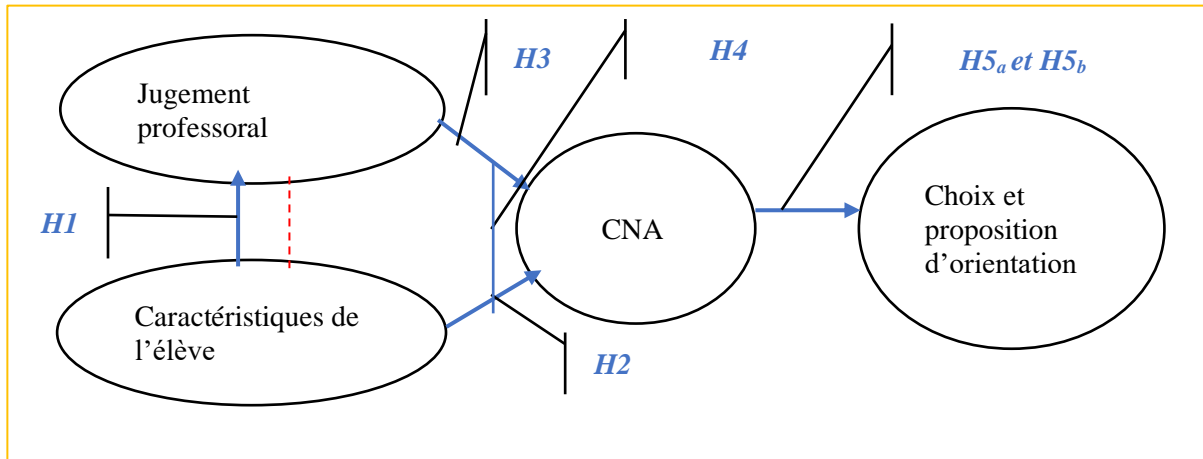


Tableau 4-9-1 : Hypothèses principales.

H1	Les caractéristiques de l'élève influent sur le jugement professoral.
H2	Les caractéristiques de l'élève ont un impact sur ses CNA.
H3	Le jugement professoral a des effets sur les CNA de l'élève.
H4	Il existe un lien entre la façon dont l'élève perçoit ses CNA et la manière dont elles sont perçues par le PP.
H5_a	Les CNA de l'élève, évaluées par le PP, influent sur le choix d'orientation de l'élève.
H5_b	L'autoévaluation par l'élève de ses CNA a des effets sur la proposition d'orientation émise par le PP.

Chapitre 10 : Positionnement théorique et modèles d'analyse.

10.1. Introduction.

Notre travail de recherche, nous l'avons plusieurs fois rappelé, explore différents champs disciplinaires, tout en utilisant des positionnements théoriques proches et distants. Nous rappelons donc, que cette volonté de croiser les disciplines nous oblige à opérer des choix quant au cadre théorique et méthodologique. Si nous avons beaucoup abordé la philosophie, rappelons la présence de la psychologie de l'individu et la psychologie sociale, quand nous abordons l'identité de la personne, son auto-perception et la façon dont elle est perçue, sont également présents. Après quelques rappels et l'exposé de notre problématique, nous développerons le positionnement paradigmatique ainsi que notre modèle d'analyse.

De notre question de recherche¹⁶⁹ découlent plusieurs hypothèses qui semblent ne pas appartenir au même cadre paradigmatique. Le paradigme représente un courant de référence « appartenant à une culture savante » (Sarremejane & Lémonie, 2011, p. 290) et permet au chercheur l'aboutissement de son projet de recherche. Si la théorie représente un système « organisé de concepts » renvoyant à la « réalité phénoménale » (*Ibid.*), de son côté la notion de paradigme est beaucoup plus globalisante. Elle combine souvent des méthodologies et des théories différentes mais complémentaires où seul le questionnement épistémologique a son importance.

¹⁶⁹ Rappelons la question : les caractéristiques de l'élève et/ou le jugement professoral influent-ils sur le développement des CNA de l'élève au cours de la période d'orientation ?

10.2. Positionnement théorique.

10.2.1. Position épistémologique.

L'épistémologie (étymologiquement : « le discours sur la science ») a pour objet la science, du point de vue de l'étude et de la discussion sur les connaissances théoriques qu'elles génèrent. Pour le dire autrement, l'épistémologie se donne l'intention de comprendre les théories du point de vue de leur validité et de leurs formes, donc par les concepts et les liens, qu'elles entretiennent avec la « réalité ». On retrouve des principes de cette épistémologie moderne dans les approches kantienne de la connaissance, ou encore dans les démarches cartésiennes. Mais la réalité n'étant pas « UNE » mais changeante, l'épistémologie se fixe également comme but de comprendre l'évolution des théories dans le temps (Sarremejane & Lémonie, 2011). Toute recherche demande donc un positionnement épistémologique. C'est-à-dire un questionnement sur les connaissances théoriques et les concepts propulsés au cœur de la recherche.

Notre travail se situe dans un domaine pluridisciplinaire : les sciences de l'éducation. Ce qui signifie qu'une même problématique comporte de multiples entrées d'un point de vue scientifique. En privilégier une plus que l'autre reste nécessaire dans le cadre de l'analyse finale (explication ou compréhension des observations), mais le choix d'un courant paradigmatique est souvent dommageable car cela ampute la problématique d'une assise théorique plus large. A l'inverse il n'est pas souhaitable/envisageable, pour le chercheur, de traiter sa problématique au regard de toutes les entrées possibles¹⁷⁰. C'est donc ici que le positionnement épistémologique (questionnement) apparaît comme nécessaire. Préciser « pourquoi ? » on opère tel choix et abandonne tel autre, sur quelle base scientifique discutée on nourrit le cadre théorique et la démarche méthodologique.

Concernant le cadre théorique, notre recherche souffre du peu de matériaux disponibles, issus du secondaire inférieur. Ce qui nous contraint à nous appuyer sur des recherches portant sur le niveau primaire (premier degré) et supérieur (université). L'autre impasse possible, comme nous l'avons longuement détaillé dans les premiers chapitres, relève des difficultés sémantiques. Ainsi, discuter scientifiquement d'un objet qui reste lui-même difficilement cernable peut compliquer le positionnement théorique. Comment clarifier

¹⁷⁰ La somme/le manque de connaissances dans les différents domaines ; le temps consacré à une recherche ; ...

*CHAPITRE 10 ~ POSITIONNEMENT THEORIQUE ET MODELES
D'ANALYSE.*

l'objet, le sujet et la relation qui les unit ? Dernier point, notre recherche suppose des effets des CNA sur l'orientation en fin de troisième. Or par définition, comme nous l'avons vu aux chapitres deux et trois, les CNA n'appartiennent pas à un référentiel normé. Elles ressemblent davantage, à l'instar des OVNI, à des OENI¹⁷¹ tolérés dans un système académique. La question se pose, quand on veut rendre compte des effets des CNA, du comment mettre en évidence leur présence puis, mesurer leurs effets ?

A la première question, nous répondons par un choix ciblé. Notre problématique faisant état de multiples processus, nous avons tenté d'adapter à notre situation, les cadres théoriques mis en place dans différentes recherches portant sur les CNA dans le premier degré. S'agissant de la seconde question, la clarification terminologique, nous consacrons de longs passages de cette thèse à la discussion et justification tant des termes en eux-mêmes que de l'utilisation qui en est faite. Enfin, la troisième question est d'ordre pratique puisqu'elle renvoie aux choix des outils. Une démarche purement qualitative aurait conduit à différents problèmes : le choix d'un établissement pour l'observation/immersion et donc le risque, par la faiblesse de l'échantillon, de n'être en présence que d'un effet de pilotage de l'EPLÉ et/ou d'une équipe pédagogique. Nous avons vu, dans notre revue de littérature, que le poids de la « culture établissement » influe énormément sur les conduites pédagogiques (donc les interactions en classe) ; la priorité donnée à une position subjective laissant la seule place à l'interprétation. D'un autre côté, une démarche quantitative sans interprétation, compréhension de l'objet, des situations et de la variété des sujets, ne pouvait être, de notre point de vue, suffisamment pertinente.

Une fois passé ce point sur notre positionnement épistémologique, nous pouvons aborder l'appui théorique sur des positions explicatives (positivistes) et interprétatives (Gohier, 2004), tout comme le recours aux paradigmes des processus-médiateurs et de l'écologie, ainsi que les théories sociales intra et inter individus, interactionnisme et socioconstructivisme. Pour François Dosse (1996), les sciences humaines sont avant tout des disciplines interprétatives. Nous ne pouvons donc les déconnecter du chercheur lui-même et de sa façon d'aborder sa question de recherche principale. Ce paradigme met donc en avant la place de l'interprétation. Toutefois, les sciences de l'éducation ne peuvent se résumer à une succession d'interprétations plus ou moins abouties. Voilà pourquoi l'appui sur des paradigmes explicatifs, davantage basés sur des positions causales et structurelles, autorisent la mise en place d'hypothèses explicatives (biologiques, cognitives, etc) (Sarremejane & Lémonie, 2011).

¹⁷¹ Objets Évaluables Non Identifiés. Comme nous l'avons vu, certains chercheurs les justifient en parlant de « petits et grands arrangements » (Merle, 2007) ou par le poids du regard social sur l'activité professionnelle (Antibi, 2003, 2007).

10.2.2. Des appuis théoriques : interactionnisme et socio-constructivisme.

Depuis le début, notre travail se réfère souvent aux travaux de Kant (*Critique de la raison pure*, 1781/1787 ; *Critique de la raison pratique*, 1788 ; *Critique de la faculté de juger*, 1790), car, de notre point de vue, ces travaux, sont les points d'origine d'élaboration de la théorie constructiviste de Jean Piaget. Toutefois, nous ne pourrions nier l'influence qu'opère Vygotsky sur notre travail. La théorie de ce dernier, le socioconstructivisme, est davantage influencée par les philosophies de Spinoza ou de Marx. L'interactionnisme permet l'interprétation des relations.

Ce chapitre n'entend pas débattre des divergences entre interactionnisme et socioconstructivisme. Cependant, nous souhaitons exposer rapidement les deux cadres théoriques car, comme nous l'avons vu, notre choix mixte est dirigé par notre choix paradigmatique et méthodologique. Ce choix mixte ne se positionne pas au regard d'un relativisme (« tout peut être fait, tout peut être entendu ! » Boudon, 1995). Bien au contraire, il affirme que ce travail de recherche ne pourrait donner uniquement raison à l'action individuelle (constructivisme) en le déconnectant de tout un ensemble de contraintes sociales, d'interactions. De la même façon, nous ne pourrions avancer dans ce travail en affirmant que les résultats des actions/décisions des individus ne résultent uniquement que des construits sociaux (socioconstructivisme), dépossédant la personne de toute action rationnelle. Il nous appartient donc non de relativiser, mais d'expliquer en quoi le choix de mixité théorique et méthodologique découle bien de notre positionnement épistémologique.

10.2.2.1. L'interactionnisme-subjectiviste (de type wébérien).

Le paradigme interactionniste s'appuie sur trois points que nous pourrions résumer de la façon suivante :

Éléments caractérisant l'interactionnisme	
1	Les humains agissent à l'égard des choses en fonction du sens qu'ils attribuent à ces choses.
2	Ce sens est dérivé ou provient de l'interaction sociale que chacun a avec autrui.
3	Ces sens sont manipulés dans, et modifiés <i>via</i> , un processus interprétatif utilisé par la personne pour interagir avec les choses rencontrées.

(D'après Blumer, 1969).

CHAPITRE 10 ~ POSITIONNEMENT THEORIQUE ET MODELES D'ANALYSE.

En éducation, le paradigme interactionniste a ceci d'intéressant : il demeure une clé d'interprétation pertinente (Merle, 2012), surtout dès qu'il s'agit d'évaluation, donc de l'autoévaluation par l'élève et/ou du jugement professoral. Nous gardons en commun avec Pierre Merle (2012), son analyse consistant à voir dans l'interactionnisme « l'avantage d'intégrer l'expérience subjective des professeurs » (p.82). Et, nous rajoutons celle de chaque élève. Ce paradigme possède donc l'avantage d'intégrer tout ce qui relève des interactions élève.s/enseignant. Que la perception de ces interactions soit subjective ou objective, elle n'en n'est pas moins rationnelle. Mais, il est utile de rappeler une fois de plus que l'interprétation des interactions, aussi intéressante soient-elles, n'amoindrit pas pour autant l'intérêt que peut apporter le positivisme par un modèle déterministe.

L'interactionnisme de type wébérien concilie, de notre point de vue, cette approche. Si les comportements des individus sont intentionnels et leurs actions déterminées par des éléments antérieurs aux actions, alors, par ce paradigme, nous devrions pouvoir comprendre et expliquer les choix des individus. Reste toutefois à associer ce paradigme à un second qui permet de rendre compte objectivement de l'autoévaluation de l'élève et du jugement professoral. C'est-à-dire, rendre compte de faits qui ne soient pas une interprétation directe du chercheur, mais la volonté d'opposer le discours de la réalité de l'élève à celui de la réalité de l'enseignant. C'est bien ce que nous permet le paradigme des processus-médiateurs.

10.2.2.2. Le socioconstructivisme.

Pour Piaget, c'est par une succession de schèmes que la connaissance s'organise (assimilation, accommodation, équilibration). De leur côté, Wallon et Vygotsky¹⁷² avancent que la connaissance ne peut passer que par les interactions sociales. Fanchini (2016) parle de conception tripolaire. Au chapitre I de ce travail, nous montrons que l'idée est très ancienne et nous la retrouvons dans les réflexions augustiniennes (sujet/objet/sujet). Nous observons une construction de l'individu par sa rencontre, sa confrontation avec autrui et cette rencontre est toujours contextualisée. Il s'agit là du principe théorique du socioconstructivisme que nous pourrions résumer par : *f*

$$\mathbf{R} = \mathbf{f} (\mathbf{S} + \mathbf{O} + \mathbf{S} + \mathbf{C})^{173}$$

Pour que la relation éducative fonctionne, trois conditions sont nécessaires : il faut que l'autre soit expert, c'est-à-dire qu'il puisse offrir une expertise spécifique (enseignant) ; cette expertise porte sur une connaissance particulière (objet) ; de plus le contexte doit favoriser

¹⁷² Deux orthographes semblent courantes : Vygotsky et Vygotski.

¹⁷³ Où : R = Relation ; S = Sujet ; O = Objet ; C = Contexte.

**CHAPITRE 10 ~ POSITIONNEMENT THEORIQUE ET MODELES
D'ANALYSE.**

l'apprentissage (école) ; enfin, l'apprenant doit prendre le temps requis (mais non déterminé) pour assimiler cette connaissance (élève). Dans le cadre scolaire, notre équation revêt la forme :

$$\mathbf{RE} = \mathbf{Él} + \mathbf{OdC} + \mathbf{Es} + \mathbf{éc}^{174}$$

Notons que la première condition, en termes « d'expertise » au sens stricte, n'est pas nécessaire.

L'école est une micro-société enracinée dans une macro-société (Cf. Ch. I). Ce point implique que les théories convoquées en éducation doivent favoriser une intériorisation, par les sujets, des normes et des valeurs portées par ladite société (Reboul, 1989). Ce qui est le cas quand on recourt au socioconstructivisme. Rajoutons qu'apprendre ne se limite à la seule acquisition de connaissances, mais le projet de co-construction d'une communauté peut aussi être un moteur motivationnel des sujets. Ainsi, nous pourrions parler d'adhésion à la communauté scolaire où, l'apprentissage du citoyen passe par le coopératif et la réciprocité (Brown et al., 1989). Le cadre théorique du socioconstructivisme nous offre la possibilité de comprendre la construction de l'individu et de ses connaissances par les interactions avec autrui. De plus, la dimension interindividuelle prend tout autant d'importance que la dimension intra individuelle. C'est-à-dire que la gestion des émotions, l'image/estime de soi (intra), sont importantes et influencent la nature des interactions (inter) (Fanchini, 2016).

Au regard des définitions apportées sur la compétence (Cf. Ch. IV) et de l'éclairage théorique sur le socioconstructivisme, nous pouvons dire qu'une grande partie de la pédagogie est construite sur cette théorie et que, par circularité ou boucle rétroactive, la pédagogie ne peut exclure les CNA de son champ d'action. Reprenons ces définitions sur la compétence. La compétence est : 1) ... de l'ordre du savoir « combiné » et « mobilisé » (Guy le Boterf, 1994) ; 2) Un ensemble de connaissances et une habileté ou un ensemble d'habiletés socialement reconnues qui permettent de juger, de décider et d'agir efficacement en fonction des circonstances (Guillain & Pry, 2012 ; cité par Gaussel, 2018). Ces savoirs/connaissances sont socialement reconnus et situés, tout en étant combinés et mobilisés. L'élève (l'apprenant) construit ses connaissances/compétences en situation par des interactions et comme l'école n'est pas la seule « micro-société » éducative, il s'en suit que les savoirs académiques ne sont plus une fin en soi (Fanchini, 2016). Ce qui nous amène à avancer que les savoirs « non académiques » ont également leur importance et que cette dernière relève davantage de la place accordée à l'étayage.

¹⁷⁴ Où : RE = Relation Éducative ; Él = Élève ; OdC = Objet de Connaissance ; Es = Enseignant ; éc = école.

CHAPITRE 10 ~ POSITIONNEMENT THEORIQUE ET MODELES D'ANALYSE.

Le socioconstructivisme de Vygotsky ([1934] 2013), place cet étayage dans une zone proximale de développement¹⁷⁵ (ZPD), qui regroupe le sujet apprenant, le sujet expert et l'objet. Les effets de cette activité dans la ZPD, tant au niveau cognitif qu'affectif, ont été démontrés par Raynal & Rieunier (1997) et Lafontaine, Terwagne et Vanhulle (1997) parlent d'une construction de « sens personnel » qui demande du temps, une prise de distance par rapport aux apprentissages en cours. Pour Roubtsov (1991)¹⁷⁶, 75% des élèves d'un groupe expérimental trouvent la bonne réponse, contre 20% de ceux du groupe contrôle. De son côté Pléty (1996)¹⁷⁷, atteste que dans les groupes où tous les membres avaient échoué à un exercice individuel, 24% de ces groupes réussissent le même exercice lorsqu'ils travaillent ensemble. Ces deux auteurs montrent l'importance de la collaboration/coopération dans les apprentissages scolaires et que la ZPD peut accueillir deux sujets dont aucun ne possède d'expertise. En conclusion, nous dirons que l'étayage comme la collaboration/coopération, dans la ZPD, sont des éléments essentiels pour le développement de l'individu.

10.3. Modèle d'analyse.

10.3.1. Paradigme des processus-médiateurs et paradigme de l'écologie.

Avec Doyle (1986) et Ponder (1977), nous savons que le paradigme des processus-produits comporte ses limites quand il s'agit d'expliquer la globalité de ce qui se passe en classe. Le recours à cet unique paradigme Pour Hofstetter (2001), le paradigme des processus-produits « n'a aucune valeur explicative causale » (p.257). Il y a, partant de ce point, davantage d'intérêt à observer ce qui se passe chez l'élève et d'envisager chez ce dernier, de multiples causes pouvant affecter l'enseignant et sa/ses méthode(s). De là, l'idée principale de notre démarche est de s'attacher davantage aux paradigmes des processus-médiateurs et d'écologie, et de considérer que les résultats des apprentissages ne sont pas les fruits uniques des pratiques enseignantes (Talbot, 2012).

¹⁷⁵ On trouve également la traduction de « prochaine » pour « *proximal* ». Nous garderons la traduction la plus répandue pour « *zone of proximal development* ».

¹⁷⁶ Garnier C. & al. (1991), *Après Vygotski et Piaget*, De Boeck Université.

¹⁷⁷ Pléty R. (1996), *L'Apprentissage coopérant*, Presses universitaires de Lyon.

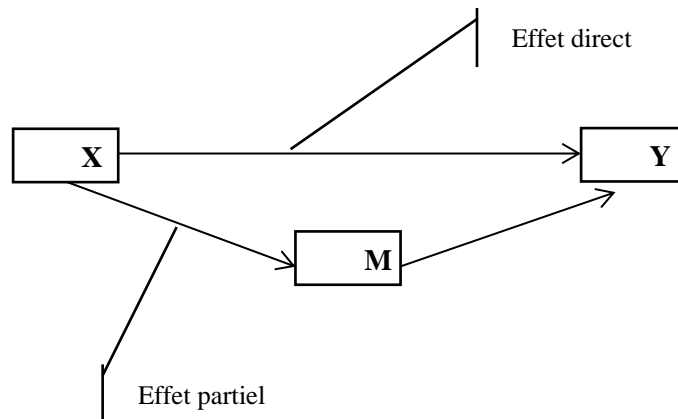
10.3.1.1. Paradigme des processus médiateurs.

Si le paradigme des processus-médiateurs est souvent utilisé en éducation, en complément du paradigme « processus-produits » (Doyle, 1986 ; Bressoux, 1994 ; Bru, 2006 ; Crahay, 2006 ; Morlaix, 2009) où, ce dernier tente d'expliquer les pratiques enseignantes (processus) en fonction des résultats des apprentissages (produits), au regard de notre recherche, nous opérons un glissement du paradigme des processus-produits vers le paradigme des processus-médiateurs (voir les figures I et II ci-dessous). Comme nous l'avons vu plus haut, notre positionnement théorique s'appuie sur le socio-constructivisme et l'interactionnisme (subjectiviste), ce qui nous amène à nous référer aux travaux de Gauthier (1997), les paradigmes des processus-produits étendus à l'interactionnisme, et les travaux de Marcel et al. (2002) concernant l'approche socio-constructiviste.

Ce paradigme des « processus-médiateurs » conduit à ne pas entrevoir la méthode d'enseignement comme un objet déconnecté de ce qu'est la personne qui la met en actes (ici l'enseignant), ni de la déconnecter des récepteurs sur lesquels elle est censée opérer. L'enseignant, du fait du contexte dans lequel il évolue et de sa propre perception de ce contexte, se meut dans un environnement que Rogalsky (2003) nomme « dynamique ». Les élèves tirent les informations servant à leur construction, de différentes sources et non uniquement de l'enseignant. L'avantage certain, que nous entrevoyons dans ce paradigme des processus-médiateurs, résulte de sa capacité à ne pas restreindre le pouvoir explicatif et d'ouvrir vers une *multicausalité* (Sarremejane & Lémonie, 2011). Ce paradigme des processus-médiateurs se complète souvent par celui dit « de l'écologie ». En nous référant aux travaux de Doyle (1978/1986) le paradigme de l'écologie se centre essentiellement sur les sciences sociales pour conduire des recherches sur l'enseignement (Hofstetter, 2001).

Toutefois, nous prendrons soin de ne parler que de « médiation partielle » (Brauer, 2000). Effectivement, les travaux en sciences de l'éducation jusqu'à ce jour le démontrent, même si nous supprimions les effets de la variable médiatrice M, le lien causal entre X et Y ne disparaîtrait pas (songeons ici aux différentes variables de contrôle que sont : le milieu social, le genre, etc.). Voilà pourquoi nous insistons davantage sur une écriture du modèle de type :

Figure n° 2 : Modèle causal (médiation partielle) d'après Brauer (2000).



10.3.1.2. Paradigme de l'écologie.

Pour le psychologue Bronfenbrenner (1979), le paradigme de l'écologie est celui qui s'intéresse au sujet pris comme un tout, non segmenté en différentes parties, et évoluant dans un environnement (Hage & Reynaud, 2014). Il y a donc l'idée d'interactions continues et réciproques qui favorisent le développement de l'individu. Pour attester de ces échanges permanents, Bronfenbrenner met en place une taxonomie rendant compte de l'emboîtement des environnements (*cf.* p.39). C'est à l'intérieur de ces différents environnements que l'individu s'affirme comme un Être percevant, tout en étant perçu. Andrieu (2016) parle de corps vivant et de corps vécu interagissant dans un écosystème fait de relations, d'émotions et de représentations. Chaque individu se réfère à un corps enseignant et un corps enseigné (Andrieu, 2016), portant ses propres codes, tout en vivant le quotidien de la classe à travers son propre corps.

Le paradigme de l'écologie prend donc en charge une « réalité » classe et plus largement, la réalité dans laquelle évolue les individus¹⁷⁸. Ainsi, un enseignant utilisant une même méthode face à différentes classes ne peut logiquement pas escompter les mêmes résultats. Les élèves vivent les relations, à l'intérieur de la classe (sujet/objet, sujet/sujet),

¹⁷⁸ Les élèves ne sont pas des êtres de laboratoire, enfermés dans une classe comme on peut l'être dans un tube à essai.

CHAPITRE 10 ~ POSITIONNEMENT THEORIQUE ET MODELES D'ANALYSE.

comme autant de possibilités de vivre des émotions similaires, parallèles, opposées et/ou contradictoires. Et ces émotions sont essentielles, car elles facilitent les processus d'apprentissages (OCDE, 2010). Elles s'avèrent être des éléments de premier ordre qui, pour Berthoz (2003) participent à la construction des représentations, pour Damasio (2010) aident à la prise de décision, et pour Rusinek (2014) et Isen (2000) facilitent la mémorisation et aident à la créativité (Terré et al., 2016). C'est donc dans cet écosystème que l'élève filtre les informations et adapte son comportement à l'aide d'un arsenal de compétences acquises dans différentes sphères. Gage (1986) insiste sur le rôle médiateur que représente l'élève, entre l'enseignant et sa méthode d'un côté, et le résultat d'apprentissage de l'autre.

De ce qui précède, si pour le paradigme des processus-produits, ce qui se passe au niveau de l'enseignant et/ou de l'élève (biologique, cognitif, etc) n'est pas considéré, dans le cadre du paradigme des processus-médiateurs et de l'écologie, un focus est établi entre le processus et le résultat, et l'individu pris dans un contexte particulier devient un acteur déterminant. Ce qui nous intéresse, ce ne sont pas les apprentissages scolaires d'un point de vue *stricto sensu*, mais l'ensemble des processus humains à l'œuvre qui se situent entre les conduites d'enseignement et les résultats des apprentissages des élèves. Ainsi, les élèves ne sont plus analysés comme des « récepteurs passifs » qui réagissent sans intentionnalité personnelle aux processus. Pour le dire autrement, nous considérons comme médiateurs les CNA développées par l'élève, représentant une réponse stratégique face aux jugements professoral en vue de l'orientation en fin de troisième.

10.3.1.3. En résumé.

Tout d'abord il est important de préciser que le paradigme processus-produit, en sciences de l'éducation, est avant tout utilisé pour faire apparaître les relations statistiques qui existent entre le comportement, la stratégie pédagogique, de l'enseignant et la réussite des élèves face à des épreuves standardisées (Morlaix, 2009 ; Leroy, 2009 ; Duguet, 2014 ; Lafontaine, 2016). D'un autre côté, « Le paradigme des processus-médiateurs propose la prise en compte des activités cognitives de l'élève en se focalisant sur le processus humain qui sert de médiateur entre le stimulus d'enseignement et les résultats de l'apprentissage (Doyle, 1977). » (Cité par, Morlaix, 2009, p.64)¹⁷⁹. La question à laquelle nous devons prioritairement répondre est : peut-on utiliser ce paradigme afin de répondre aux questions que pose notre recherche ? A priori rien ne semble s'y opposer. Si nous partons du principe que la note scolaire, au-delà du caractère scientifique qu'elle suppose véhiculer (Antibi 2003, 2007), est avant tout un jugement scolaire (Bressoux et Pansu, 2004), nous pouvons dire de l'évaluation

¹⁷⁹ Morlaix S. (2009), *Compétences des élèves et dynamique des apprentissages*, PUR Coll. Paideia, Rennes.

CHAPITRE 10 ~ POSITIONNEMENT THEORIQUE ET MODELES D'ANALYSE.

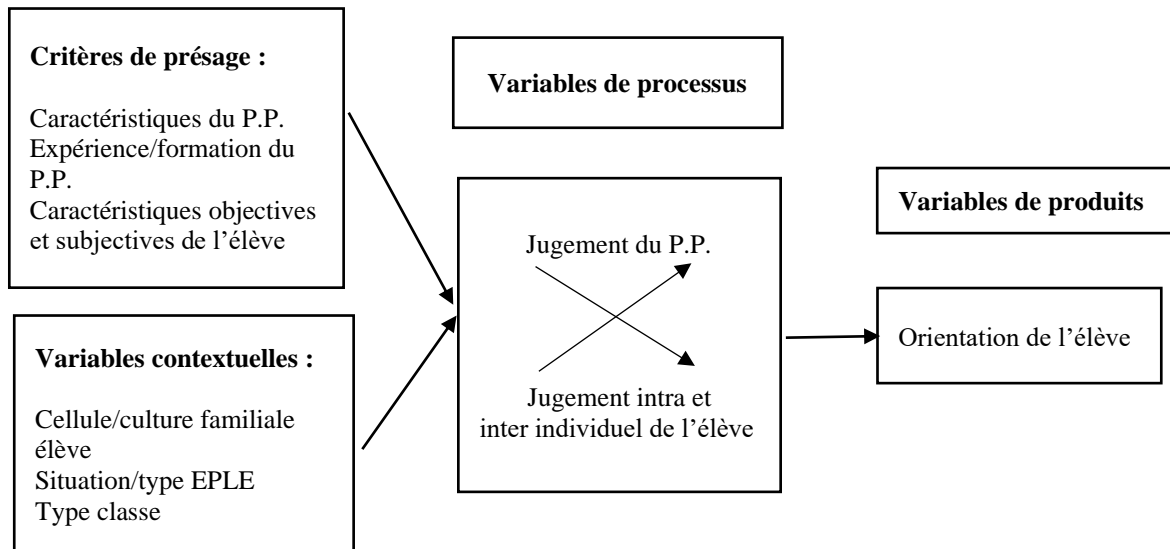
scolaire qu'il s'agit d'une représentation (chiffrée) que se fait l'enseignant. Voire, il modifie celle-ci à souhait au regard de critères pouvant apparaître a-rationnels (Boudon, 2003), ce que Merle (1998) nomme « la cuisine interne ».

Les interactions, dont le jugement scolaire fait partie, passent du visible à l'invisible (Petitat, 1998). L'école, comme la sphère professionnelle – voilà certainement pourquoi on parle de « métier » d'élève (Perrenoud, 1995, 1996 ; Merle, 1998) – sont chargées de stratégies d'influence. Ces stratégies, comme séduire, impressionner, convaincre, éblouir (Petitat, 1998), à partir de représentations et croyances rationalisées, sont la source d'émotions (Boudon, 1995 ; Gendron, 2007, 2010) et la dimension affective tient une place importante dans la construction des représentations sociales (Moscovici, 1984, 1988 ; De Rosa, 1993). Il s'agit donc de prendre en compte le « jugement professoral » (évaluation), le « jugement de l'élève » (autoévaluation), (i.e. processus) sensible à l'utilisation (consciente ou non) par l'élève de ses CNA (émotions et autres stratégies relationnelles) (i.e. médiateurs), portant des effets sur l'orientation de l'élève (i.e. résultat).

Ainsi, notre modèle principal propose que, le jugement professoral réagit aux *stimuli* que sont les caractéristiques objectives et subjectives de l'élève, et ce premier influe sur les CNA développées par l'élève. De même les CNA de l'élève sont sensibles à l'autoévaluation de l'élève, qui par processus d'accommodation réajuste en permanence ses propres CNA, où ses attitudes influencent ses représentations (Morlaix, 2009), tout comme les attitudes de son enseignant l'influencent également (De Coulon, 2007). Nous avons donc l'élève qui « réagit à des stimuli nominaux (informations que l'on peut observer de manières externes), et des stimuli effectifs (représentations internes que se fait l'élève des stimuli nominaux). » (Morlaix, 2009, p.64).

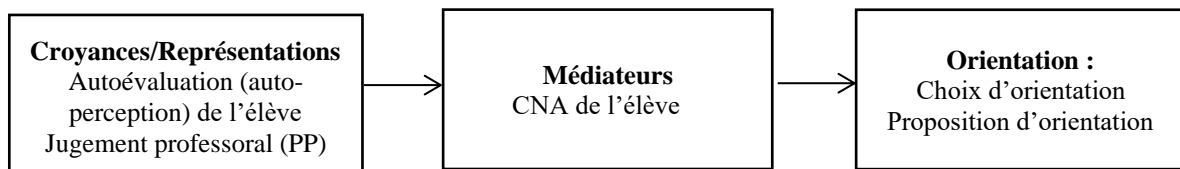
Nous rajouterons aux propos de Sophie Morlaix que, les informations (stimuli nominaux) peuvent être des informations non observées, mais perçues, c'est-à-dire recodées par l'élève au regard de ses croyances, de ses représentations (Boudon, 1995 ; Bressoux et Pansu, 2004). Ce recodage fait partie des compétences de l'élève. Celles-ci forment un ensemble aux frontières poreuses (Giret, 2015) entre les compétences académiques d'une part (Duru-Bellat, 1998 ; Joro, 2015 ; Rey, 2017) et les compétences non académiques d'autre part (Gendron, 2007, 2008, 2010 ; Duru-Bellat, 2015 ; Giret, 2015 ; Van Zanten & Rayou, 2017 ; Canzittu & Demeuse, 2017). Ces CNA constituent le processus médiateur (partiel) entre le jugement enseignant (i.e. processus) et l'orientation de l'élève (i.e. produit/résultat). D'après les différents travaux cités précédemment, nous pourrions prédire les modèles suivants :

Figure n° 3 : Modèle I : Processus-Produit d'après Dunkin et Biddle (1974).



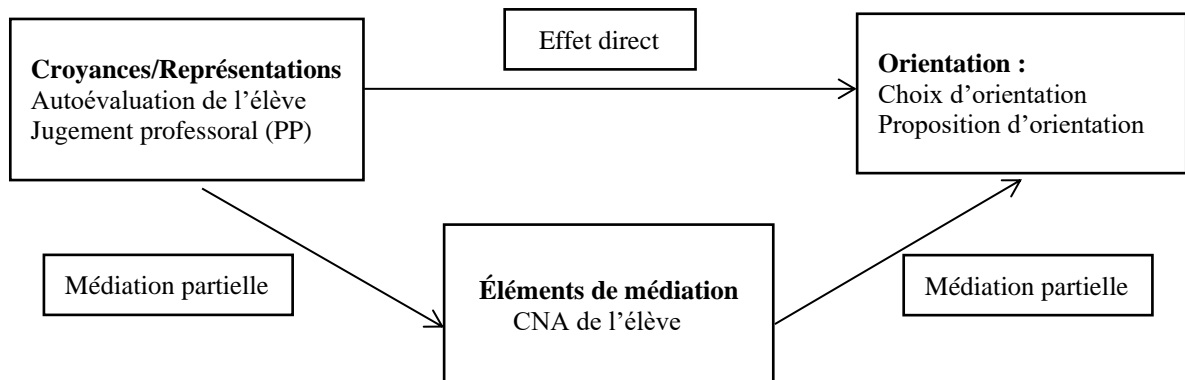
Modèle I : Les caractéristiques sont des *inputs*, et le jugement professoral et l'autoévaluation, des processus. L'orientation est le produit du modèle.

Figure n° 4 : Modèle II : passage du paradigme processus-produit au paradigme processus-médiateurs d'après Morlaix (2009).



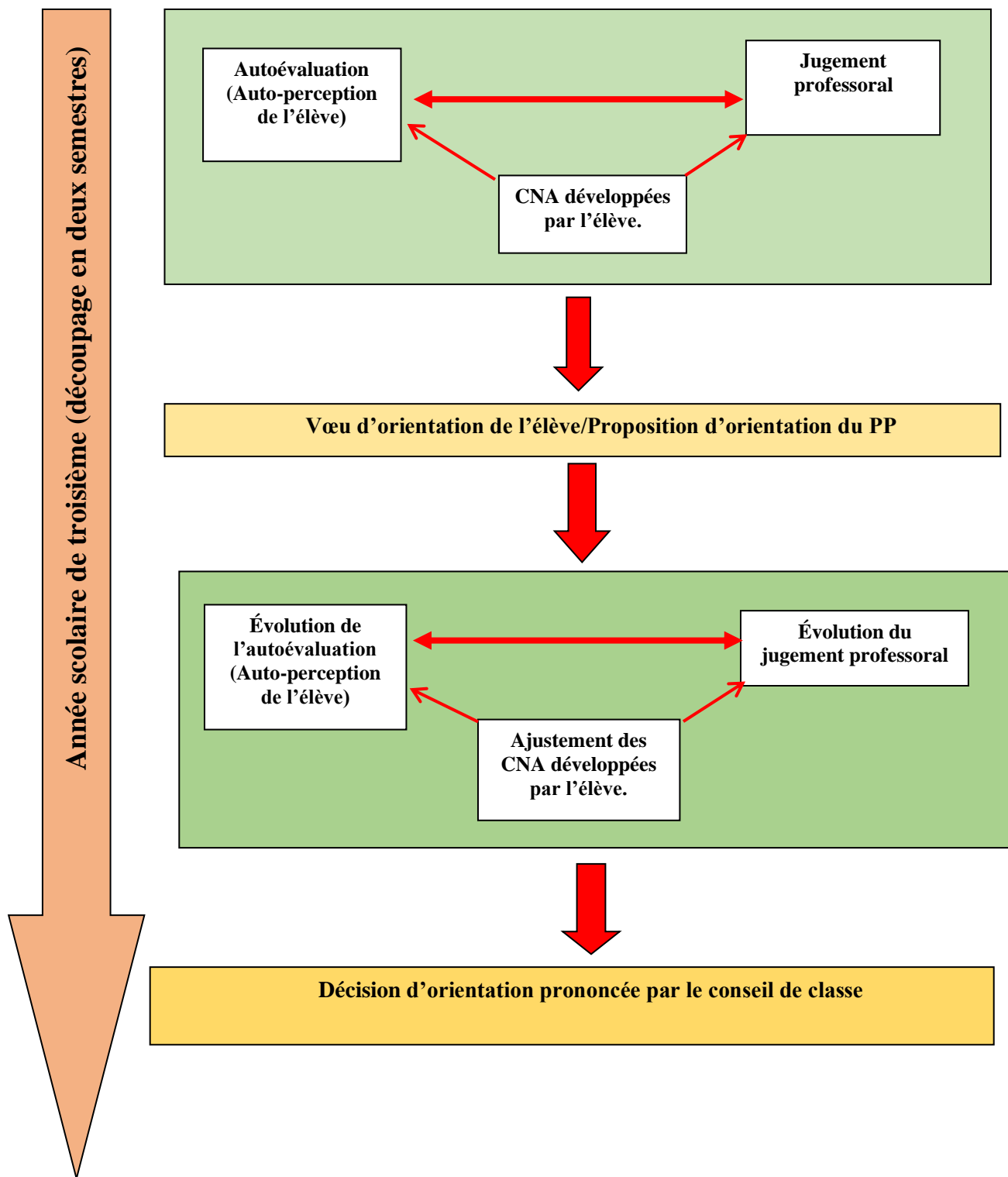
Modèle II : Impact du jugement professoral et/ou de l'autoévaluation de l'élève sur son orientation, passant par des processus médiateurs (CNA de l'élève).

Figure n° 5 : Modèle III : paradigme des processus-médiateurs (avec médiations partielles) d'après Brauer (2000).



Modèle III : Impact du jugement professoral et/ou de l'autoévaluation de l'élève sur son orientation, passant par la médiation partielle des CNA de l'élève.

Schéma n° 14 : Conceptualisation des prises de décisions pour l'orientation au regard des CNA de élèves.



Conclusion générale de la partie théorique.

Cette partie nous a permis d'exposer notre problématique, de fixer notre cadre théorique, tout en avançant également nos hypothèses de recherche et nos hypothèses de travail. Le but de cette recherche est d'observer les effets produits par la circularité entre les caractéristiques objectives et subjectives de l'élève, le jugement professoral et les CNA développées par l'élève, sur l'orientation tant du point de vue du choix (élève) que de la proposition (PP).

Notre questionnement épistémologique, en précisant « pourquoi » nous avons pris telle ou telle décision, montre tout l'intérêt de cette recherche. Effectivement si, pris séparément, chaque objet (caractéristiques des sujets, jugement professoral, CNA et orientation des collégiens) au cœur de notre recherche est largement exploité, très peu de travaux proposent une mise en synergie de ces mêmes objets. Or, c'est bien ce que nous cherchons ici. En supposant des interactions permanentes entre caractéristiques des sujets et jugement professoral, nous nous attendons à un ensemble d'impacts sur les CNA développées par l'élève. Ainsi, de notre point de vue, l'orientation choisie et/ou proposée ne peut-être que conséquente de ces effets.

Les parties et chapitres qui suivent, exposent nos résultats, ce qui nous permettra de répondre à nos hypothèses de recherche. La collecte de données s'est déroulée sur quatre mois. Il est possible, et nous l'admettons, que les élèves enquêtés au début du second trimestre n'auraient pas donné les mêmes réponses, à nos questionnaires, deux ou trois mois plus tard. C'est un des biais de notre recherche sur lequel il nous faudra revenir. La temporalité de cette procédure d'orientation, par l'accès à l'information (disponibilité des personnels, des outils, ...), joue inévitablement sur le processus de construction individuel du projet de l'élève. Toutefois, il n'est pas certain que tous les élèves aient la capacité de trouver leur place dans cette procédure très contrainte et, par induction, cela ne peut produire que des processus d'individuation très inégaux.

Les nouvelles mesures visant l'orientation scolaire (expérimentation de découverte des métiers en 5^{ème}, l'aménagement des outils tels Folios, ...), pourraient apporter, dans ce continuum d'un temps dédié à l'information et l'orientation, davantage de possibilités aux élèves de préparer leur choix, tout comme aux enseignants de mieux accompagner ces premiers.

**APPROCHE
EMPIRIQUE**

*QUATRIEME PARTIE : CHOIX DES OUTILS POUR L'EMPIRIE ET
PREMIERS RESULTATS D'ORDRE GENERAUX.*

**QUATRIEME PARTIE : CHOIX DES OUTILS POUR
L'EMPIRIE ET PREMIERS RESULTATS D'ORDRE
GENERAL.**

Chapitre 11 : Construction des outils.

Au cours de l'année scolaire 2018-2019, avec l'accord de madame la Rectrice d'académie de Dijon et de monsieur le Recteur d'académie d'Aix-Marseille, puis après de multiples contacts téléphoniques avec les Principaux de collèges, nous avons adressé à ces derniers une lettre (voir annexe : modèle de lettre chef d'EPLÉ), afin de fixer une date de rencontre pour la passation de nos questionnaires et établir un calendrier respectant chaque académie et chaque collège. L'ensemble des dates n'a pu avoir lieu qu'au cours du troisième trimestre de cette même année scolaire. En termes de temporalité, à l'intérieur de l'année scolaire, nous nous retrouvons sur le troisième trimestre. Les avantages sont nombreux : les personnes à l'intérieur du groupe classe se connaissent et n'hésitent pas trop à se positionner ; les vœux d'élèves sont réfléchis et les décisions d'orientation commencent à s'imposer aux équipes pédagogiques.

Calendrier des passations pour les 2 académies.

**Académie de Dijon :
Déroulement des passations
au mois d'avril 2019**

**Académie d'Aix-Marseille :
Déroulement des passations au
mois d'avril 2019**

Aux dates fixées, nous sommes partis à la rencontre des EPLÉ publics de Bourgogne et de PACA, choisis selon un échantillonnage par quotas et respectant le caractère « volontaires » des cibles pour cette étude. Le questionnaire a été choisi comme outil empirique, puis administré aux élèves et aux professeurs principaux qui devaient les compléter. La composition des questionnaires est la suivante : un questionnaire élève, divisé en quatre sections et deux questionnaires¹⁸⁰ enseignants, dont un composé de quatre parties. Tous les questionnaires sont basés sur le principe de l'auto-déclaratif. La passation des questionnaires « élèves » se déroulait en direct, pour les questionnaires « PP », nous laissions

¹⁸⁰ Le questionnaire « élèves » se compose de trois sections : 1) caractéristiques personnelles ; 2) positionnement et choix d'orientation ; 3) auto-évaluation sur un ensemble de CNA. Pour les « PP », deux questionnaires : 1a) caractéristiques personnelles du PP ; 1b) positionnement dans la fonction de PP et connaissance de l'orientation de ses élèves ; 2a) évaluation des élèves sur un ensemble de trois groupes de CNA.

en amont de notre passage l'ensemble des questionnaires au chef d'établissement, qui se chargeait de les transmettre à chaque PP enquêté dans son collège. Puis, nous récupérons lesdits questionnaires PP lors de notre passage dans l'EPL.

11.1. Les questionnaires.

Pour recueillir des données, nous avons choisi le questionnaire comme outil. Au regard de la taille de notre échantillon, 1286 élèves et 55 professeurs principaux, cet outil a de multiples avantages tels que le faible coût de mise en place, la facilité d'utilisation et la rapidité d'exécution quant au recueil des données (Suchaut, 2003; Tavant, 2021). Toutefois, l'aspect purement déclaratif peut parfois être vécu comme un frein au moment de l'analyse des données (Donfack & Vilatte, 2007).

Deux questionnaires ont été réalisés (voir annexes I et II). Le premier concerne les élèves de troisième et questionne leurs caractéristiques sociodémographiques, tout comme l'autoévaluation de leurs compétences non académiques. Le second questionnaire, à destination des enseignants (PP), se divise en deux sections. La première section interroge les caractéristiques personnelles et professionnelles du PP. La seconde section s'intéresse à l'évaluation des CNA de l'élève par l'enseignant. Notons qu'il n'existe pas, à proprement parler, d'un référentiel des CNA. Ce qui n'est pas sans incidence au moment où il faut interroger des professionnels. La présence de telle ou telle question peut les amener à adhérer ou non au questionnaire.

Les questionnaires à destination des élèves, mais également des enseignants, ne peuvent éviter l'effet d'interprétation et celui des représentations sociales (Ferrara & Friant, 2014). Nous avons longuement abordé les effets de l'interprétation dans les chapitres précédents. Toutefois, nous tenons à rappeler que cette interprétation de l'environnement immédiat demeure nécessaire à tout individu qui souhaite se projeter au sein dudit environnement, afin d'appréhender le réel (Lorius, 2019; Margolinas, 2014). Pour Granier (2010) ce réel reste incertain et changeable. Ce qui de notre point de vue renvoie à la plasticité de la compétence.

Ce constat nous permet d'insister sur le côté interprétatif de l'autoévaluation (élève) tout comme la part d'interprétation dans le jugement professoral (PP). Pour le dire autrement,

nous ne devons pas aborder le déclaratif de l'élève, ou de l'enseignant, comme une vérité absolue, mais davantage comme un réel incertain et en construction, donc changeable.

11.1.1. Élèves.

Afin de réaliser une collecte minimisant les biais, comme nous le disions ci-dessus, nous avons décidé d'une passation en directe réalisée par le doctorant lui-même. Cette décision revêt un double avantage. Tout d'abord, les précisions nécessaires à apporter aux élèves, en cas de questions au moment de la passation, sont toujours les mêmes. Deuxièmement, les entretiens informels réalisés tant avec les élèves, les PP, que les chefs d'établissements, permettent un éclairage complémentaire quant à la compréhension du contexte scolaire en lien avec le développement des CNA de l'élève.

Notre questionnaire, avec toute la partie qui s'attache à connaître la sphère familiale (exemple : CSP des parents et origine ethnique des parents), tente de connaître le contexte où évolue l'élève. Si le milieu familial pèse fortement sur l'élève, alors on peut supposer que ce même milieu a eu un effet sur l'ainé de la fratrie (Bastard-Landrier, 2005; Duru-Bellat et al., 2004). Y-a-t-il un lien entre les choix de nos collégiens, en classe de troisième, et le parcours scolaire de l'ainé de la famille ? De la même manière, nous tentons de savoir si la position dans la fratrie a une incidence sur le développement des CNA de l'élève. C'est tout le sens de certaines questions du bloc « questions factuelles personnelles et environnementales » (voir annexe : « variables/items » du questionnaire élève.

Afin que l'élève se positionne sur un ensemble de CNA, nous en avons arrêté neuf, réparties sur trois groupes : GR1 ; GR2 ; GR3 (cf chapitre 12).

- Le GR1 englobe l'estime de soi (scolaire) ; le travail coopératif/collaboratif ; l'altruisme ; le social-relationnel ; l'empathie.
- Le GR2 comprend les compétences dites sociales de communication et sociales d'investissement (scolaire).
- Le GR3 s'attache à évaluer les compétences d'appétence scolaire et de projection vocationnelle.

C'est ainsi que s'est construit, comme nous le verrons, notre questionnaire élève. Qui s'attache à saisir, dans un quotidien d'élève, ce qui peut être objet d'évaluation d'une CNA prise en compte par les enseignants, dans le processus du jugement évaluatif. Prenons l'exemple de la CNA « coopération/collaboration » (Coop/Coll) et celui de la CNA

« appétence scolaire¹⁸¹ » (App_Scol). Pour la CNA « Coop/Coll », les enseignants tentent également d'évaluer le développement d'un élève à l'intérieur d'un groupe d'apprentissage. Ils essaient donc de percevoir, de juger, si l'élève aime coopérer et/ou collaborer entre pairs. Pour Duru-Bellat et Dubet (2015) « Le fait d'apprendre en groupe peut et doit être exploité dans un sens positif. Il est démontré – c'est la notion de conflit sociocognitif – qu'organiser du travail entre élèves de niveaux différents, dans une perspective de coopération, engendre des confrontations qui s'avèrent bénéfiques à tous... » (p.30). La question est donc de savoir si l'élève aime travailler en groupe, dans le but d'une progression personnelle et collective ? Pour la CNA « App_Scol », le caractère volontaire d'un élève, en classe, tend à donner une image scolaire positive de ce dernier aux yeux de son enseignant. La question posée cherche à savoir si, quand l'enseignant interroge, l'élève est-il volontaire pour répondre ? Ainsi, pour appréhender la CNA, nous plaçons toujours un « objet d'évaluation » (voir tableau n° 7 ci-dessous). L'intérêt de notre démarche réside dans l'observation de l'objet CNA, c'est-à-dire la rationalisation d'un objet dans le but d'une autoévaluation (élève) ou d'un jugement professoral évaluatif (PP), et non une opinion déconnectée d'un contexte (ici scolaire).

Tableau 5-11-1 : rationalisation de la CNA.

N° de la question	Catégorie de la CNA	Objet d'évaluation
Q.21a	Travail Coop/Coll	Plaisir à travailler avec les pairs.
Q.25	App_Scol	Investissement de l'élève en classe.

11.1.2. Enseignants.

Le questionnaire enseignant débute par une première section, partie I, qui tente de décrire le professionnel. Il s'agit de connaître son genre, son âge, son ancienneté, son parcours de qualification professionnelle, la discipline qu'il enseigne. La partie III s'intéresse à la connaissance qu'a le PP quant au domaine de l'orientation. On cherche également dans cette partie à comprendre son habitude de travail et de communication au sein de l'équipe pédagogique et, plus largement, dans son établissement. Notre connaissance du monde enseignant nous a conduit à observer que le professeur affirme être intéressé avant tout par

¹⁸¹ Nous expliciterons, chapitre 12, ce que recouvre la CNA « appétence scolaire ».

les connaissances académiques que doivent acquérir les élèves. Toutefois, un examen plus attentif d'une littérature scientifique sur le sujet, nous montre que la réalité est souvent différente. Nous avons donc voulu interroger notre échantillon à ce sujet.

L'intérêt affiché des enseignants pour l'enseignement général, peu intéressés semble-t-il par les filières de l'enseignement professionnel, nous a conduit à quelques questions afin de savoir si réellement nos PP étaient déconnectés desdits sujets en lien avec l'orientation : les enseignants connaissent-ils l'offre de formation professionnelle dans leur région ? Connaissent-ils l'offre de formation des filières générales et technologiques ? Sensibilisent-ils leurs élèves au problème en termes de genre que pose l'orientation scolaire (voir annexe questionnaire enseignant : Q. 20 ; 21 et 22 de la section I) ? Ces questions nous semblent intéressantes, surtout si l'on souhaite mettre en exergue : 1) quel type d'orientation retient davantage l'attention des enseignants ? 2) y-a-t-il une connaissance (scientifique) des problèmes liés à l'orientation¹⁸² ? 3) les enseignants sont-ils en phase avec le tissu économique et de formation de leur région ? Enfin, cela permettrait de mieux comprendre la construction du jugement professoral sur l'orientation.

Notre questionnaire porte également sur le temps d'échange à l'intérieur de l'équipe pédagogique. André (2012) note que le temps du conseil de classe est celui des tensions éthiques par l'existence des pluralités morales. Si les enseignants appartiennent au même groupe social, cela ne veut pas dire pour autant que des appréciations morales différentes ne cohabitent pas¹⁸³. Elles sont souvent le fruit d'un vécu personnel, de la formation, de l'ancienneté dans la profession comme dans l'établissement. Elles témoignent souvent aussi d'une culture de l'établissement, plus ou moins partagée par les membres en présence. La discipline enseignée semble également peser sur les conseils de classe. Elle n'est pas liée à une réalité, mais davantage à une perception d'autrui par l'enseignant. Ainsi, le professeur d'arts ou de lettres se sent-il plus « humaniste » que son collègue de mathématiques, comme *a contrario* l'enseignant en sciences se voit davantage rationnel que son collègue d'arts. Voilà pourquoi notre questionnaire enseignant tente de prendre en compte ces informations.

¹⁸² Nous pensons ici essentiellement au problème du genre qui, à nos yeux, est aussi un problème de société, au sens où inculquer de façon symbolique une différence de genre dans l'orientation a obligatoirement des répercussions dans les relations sociales et le monde économique (considération de la femme et de ses capacités au regard de certains emplois ; égalité salariale ; ...).

¹⁸³ Nous reprenons ici la distinction proposée par André en note de bas de page (p.117) : « Dans cette section on utilisera les termes « éthique » et « moral » dans des acceptations distinctes, bien qu'ils soient dans le langage usuel synonymes. Sur la base des définitions de Lalande (1947), Arnoux (1990) et Terrenoire (1991), la morale est définie ici comme un ensemble stabilisé de prescriptions intériorisées par les individus et généralement assurée par une autorité ou une institution. L'éthique au contraire renvoie à des principes qui guident l'action humaine mais qui impliquent plus que la morale le niveau individuel de l'évaluation, de la délibération et du jugement. ».

CHAPITRE 11 ~ CONSTRUCTION DES OUTILS.

Enfin, comme pour l'élève, nous avons voulu savoir comment l'enseignant positionnerait son évaluation, son jugement professoral, s'il devait se prononcer sur les CNA de l'élève. Ces domaines de compétences non référencés relèvent, eux aussi, de plusieurs domaines : les dimensions intra personnelles et les dimensions interpersonnelles. Ces dimensions appartiennent tant au cognitif qu'au conatif. Il n'est pas aisé de les cibler clairement et d'en proposer un découpage strict, car une certaine porosité (Giret, 2015) touche les parois de cloisonnement des domaines des compétences. Effectivement, comment affirmer que ce qui touche aux compétences sociales n'interfère pas également avec les compétences émotionnelles qui, elles-mêmes, affectent les compétences physiques (motrices) ?

Nous nous appuyons, pour ce qui suit, sur la trilogie de Robert Katz (1974)¹⁸⁴ qui distingue trois types de compétences : les compétences conceptuelles (analyser, comprendre et agir), les compétences techniques (méthodes, processus et procédures) et les compétences humaines (les relations intra personnelles et interpersonnelles). Une division de ces compétences humaines est proposée par Guillain et Pry (2012). Afin de positionner notre travail au regard de cette nomenclature, nous proposons ci-dessous un tableau indiquant les CNA listées dans notre travail, au regard des dimensions et domaines établis par Guillain et Pry. Ce tableau résume les cinq grands domaines relevés par les auteurs (colonne 1), puis identifie ce à quoi ils se réfèrent en termes d'aptitude/capacité (colonne 2) et associe les CNA présentes dans notre travail.

¹⁸⁴ Katz R.L. (1974), *Skills of an effective administrator*, Harvard Business Review. Vol. 51.

Tableau 5-11-2 : Les cinq grands domaines fonctionnels définis par Guilain & Pry (2012).

	DOMAINE	IDENTIFICATION DU DOMAINE	IDENTIFICATION DES CNA DANS CE TRAVAIL
INTRA PERSONNELLES	La compétence physique	Aptitude à utiliser son corps à des fins exploratoires ou expressives.	CNA ESTIME DE SOI : Q19 (A,B,C)
	La compétence conceptuelle ou cognitive	Aptitude à traiter des données symboliques et linguistiques.	CNA VOCATIONNELLES (ORIENTATION) : Q26 ; Q27 ; Q28 ; Q29 ; Q30 ; Q31
INTERPERSONNELLES	La compétence sociale	Capacité à comprendre les attentes sociales et à adapter ses comportements en fonction de divers contextes socio- culturels.	CNA RELATIONNELLES : Q17 (A,B,C) ; Q18 (A,B,C,D)
	La compétence pratique ou tactique	Capacité à utiliser des ressources de la vie quotidienne.	CNA COLL/COP : Q21 (A,B,C,D,E) ;
	La compétence émotionnelle	Capacité à adapter et tempérer l'expression de ses émotions.	CNA APPETENCE SCOLAIRE : Q20 (A,B,C,D,E,F,G,H) ; Q22 ; Q23 ; Q24 ; Q25 CNA SOCIALES : Q32 (A,B,C,D,E,F)

11.2. Des entretiens.

En marge des passations nous avons réalisé quelques entretiens. Tout d'abord avec les chefs d'établissements qui se portaient volontaires pour répondre à notre guide. Nous développons ces entretiens dans notre travail, sous forme de verbatim, dans le seul but d'éclairer quand cela est nécessaire un contexte scolaire. D'autres entretiens, d'ordre informel, ont également été réalisés avec les enseignants.

Chapitre 12 : Approche des CNA retenues.

12.1. Pour commencer.

Pour appréhender les différentes CNA en jeu dans ce travail de recherche, les parties « caractéristiques personnelles » des élèves, comme des enseignants, sont construites en nous appuyant sur des travaux déjà réalisés sur des sujets analogues au collège (Duru-Bellat & Mingat, 1988), à l'université (Duguet, 2014), ou encore à l'école primaire (Fanchini, 2016). Concernant l'évaluation des CNA, elle s'élabore autour de deux axes : un premier qui est la perception personnelle de l'élève (Fanchini, 2016), l'autre qui se mesure par le jugement professoral de l'enseignant (André, 2012; Felouzis, 1994; Lopez & Allal, 2010; Merle, 1996).

Le choix des CNA n'est pas aisé tant il existe de possibilité d'en répertorier (Duru-Bellat, 2015; Morlaix, 2018). Ainsi, nous choisissons les plus communément admises dans la recherche en psychologie cognitive et en sciences de l'éducation. Si nous scrutons à la loupe ces CNA, à travers la littérature internationale, nous constatons que l'anglais et l'espagnol semblent posséder un terme générique pour parler des compétences relationnelles : « *social skills* » et « *habilidades sociales* ». En français nous retrouvons, chez de nombreux auteurs, le souhait de ne pas distinguer les compétences sociales et les compétences relationnelles (Camus, 2011, 2012; Dépret & Filisetti, 2001). À l'aune de ce qui précède, nous nous contenterons de présenter celles retenues pour ce travail, tout en portant un regard sur les travaux de la théorie des capabilités, fondée par l'économiste Amartya Sen (Nussbaum, 2012; Nussbaum & Chavel, 2011; Robeyns et al., 2007).

En nous appuyant sur certains travaux déjà réalisés à l'IREDU (Fanchini, 2016; Tavant, 2021) et d'autres travaux mettant en avant le lien étroit entre émotions (Gendron, 2007b, 2007a; Goleman, 1998) et capacités chez l'individu à nouer des relations et/ou améliorer ses performances scolaires (Asinardi-Mukuna, 2019; Kubwimana, 2016; Zins, 2004), nous optons pour l'étude des compétences relationnelles et émotionnelles sous la forme d'un bloc : le CRE¹⁸⁵ (GR1). Le second bloc aborde la dimension sociale. Ainsi, nous rajoutons les compétences sociales, que nous traiterons davantage comme un ensemble de

¹⁸⁵ CRE : Compétences Relationnelles et Émotionnelles.

compétences sociales-émotionnelles (Gendron & Lafortune, 2009), ce qui nous permet de former et identifier un ensemble de compétences que nous appelons : le groupe CS¹⁸⁶ (GR2). Même si nous distinguons deux groupes (GR1 et GR2), nous n'excluons pas d'analyser ces CNA à l'intérieur d'un seul et même ensemble, tant les frontières qui les relie semblent poreuses au moment de l'activité sociale (Thiberge et al., 2007). Ces compétences représentent un savoir-faire social et, tout à la fois, un savoir-être relationnel qui se trouve bombardé d'émotions qu'il faut apprendre à gérer (Dépret & Filisetti, 2001). Il est difficilement audible, par notre position, de concevoir des compétences relationnelles qui seraient « non sociales » et où les émotions n'existeraient pas. Troisième et dernier groupe : les CNA vocationnelles (André, 2012; Canzittu & Demeuse, 2017). Il s'agit du groupe GR3 : CV¹⁸⁷. Il prend en compte deux éléments cruciaux que nous allons expliciter afin de comprendre la construction de ce groupe. L'ensemble de ces CNA, divisé en trois groupes (GR1 = CRE ; GR2 = CS ; GR3 = CV), forment le groupe des CRESV.

Pour chaque groupe de CNA que nous venons de présenter, quatre CNA sont identifiées pour le GR1 et deux CNA pour chacun des groupes suivants (voir tableau ci-dessous). Pour appréhender ces CNA, nous les déclinons à l'intérieur des questionnaires sous la forme d'un ensemble d'items/questions. Afin de les mesurer, nous retenons l'échelle de Likert, avec quatre modalités¹⁸⁸ codées de 1 à 4. D'autres modalités de réponse aux items apparaissent sous une forme dichotomique : « non » ou « oui », codées respectivement 0 ou 1. De là, nous pouvons construire un « score » de CNA et estimer le poids d'une CNA et/ou d'un groupe de CNA par rapport à tel autre.

¹⁸⁶ CS : Compétences Sociales.

¹⁸⁷ CV : Compétences de projection Vocationnelle.

¹⁸⁸ Ces modalités varient entre : « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord », ou parfois de « jamais » à « toujours », ou encore de « très rarement » à « très souvent ».

Tableau 6-12-1 : CRESV étudiées dans ce travail.

Les CRE (Bien-être scolaire et SEL)¹⁸⁹
CNA Relationnelle et Émotionnelles (GR1)
CNA coopération / collaboration
CNA Altruisme
CNA Empathie
CNA estime de soi scolaire
CNA Sociale (GR2)
CNA Responsabilité sociale d'investissement
CNA Responsabilité sociale de communication
CNA de projection vocationnelle (GR3)
CNA Appétence scolaire
CNA Maturité vocationnelle

Tout d'abord, au collège, d'après la théorie de Ginzberg et *al.* (1951), le choix d'un métier fait par l'élève n'est souvent que « fantasmé » (Felouzis, 1994) ou provisoire (Canzittu & Demeuse, 2017). Deuxièmement, le poids de la cellule familiale, par l'effet de reproduction que notaient Bourdieu (1970) ou de conscience de classe dénoncée par Willis (1979) (André, 2012), comme le poids du genre dans les choix et décisions d'orientation (André, 2012; Duru-Bellat & Mingat, 1988; Duru-Bellat & Perretier, 2007), ne permettent pas d'établir avec certitude l'expression d'un choix rationnel, au sens défini par Raymond Boudon (1995, 2012). Au vu de ces considérations et en nous aidant, dans un premier temps, des typologies et modèles de Kuder (1939) et Holland (1997) (Ahmadi & Besancon, 2016; Vrignaud, 2005; Vrignaud & Bemaud, 2005) et en les combinant au test QIP de Larcebeau (1971) (cité par Blanchard, 2005), nous tentons d'obtenir des items permettant de croiser intérêts professionnels et disciplines scolaires. Puis, dans un second temps, en nous appuyant sur les enquêtes PISA (2018) ainsi que d'autres travaux (Bablet, 2019; Bruliard, 2009; Hardy & Côté, 1986; Pavie et al., 2021) examinant l'appétence scolaire d'un côté et la compétence vocationnelle (Canzittu & Demeuse, 2017) de l'autre, nous élaborons un tronc commun de compétences que nous baptisons « Projection vocationnelle ». Pour chaque groupe de CNA que nous venons de présenter, deux CNA sont répertoriées (tableau ci-dessous) et déclinées

¹⁸⁹ Il est important de noter, nous le verrons, que les CRSE ont un impact sur le bien-être scolaire (well-being at school) et sur l'apprentissage émotionnel social (social emotional learning – SEL).

en un ensemble d'items sous la forme d'échelle de Likert, avec quatre modalités¹⁹⁰ codées de 1 à 4. D'autres modalités de réponse aux items apparaissent sous une forme dichotomique : « non » ou « oui », codées respectivement 0 ou 1. De là, nous pouvons construire un « score » de CNA et estimer le poids d'un groupe de CNA par rapport à tel autre.

12.1.1. Adaptation du test QIP de Larcebeau (1974).

Dès 1967, au service de recherches de l'I.N.O.P.¹⁹¹, Solange Larcebeau met en place, sur le modèle de Kuder, des tests afin de définir les intérêts professionnels des jeunes adolescents (Forner et al., 2008). Ces tests évolueront jusqu'en 1974, puis subiront des adaptations après les apports de la théorie de Holland (1985) sur les types d'intérêts personnels et professionnels. Le test de Larcebeau se compose d'un questionnaire en fonction du sexe de l'individu : QIP/F (filles) ; QIP/G (garçons). Le test permettait d'estimer neuf catégories d'intérêt portant essentiellement sur des domaines disciplinaires (arts, sport, sciences). Larcebeau montre qu'en fonction du genre de l'individu, certaines catégories d'intérêts sont plus homogènes que d'autres. En 1995, à l'I.N.E.T.O.P., Pierre Vrignaud adaptera un questionnaire mixte (Moumoula, 2006).

Notre souhait a été de garder l'idée d'un questionnaire mixte comme proposé par Vrignaud et, dans le même temps, de revenir aux catégories disciplinaires proposées par Larcebeau. Ainsi notre questionnaire identifiait les disciplines scolaires comme point d'appui des intérêts professionnels en construction chez les élèves.

12.1.1. L'échelle de Likert.

Cette échelle, du nom du psychologue Rensis Likert, appelée également « échelle de satisfaction », permet de nuancer les réponses binaires (Oui/Non). L'échelle est d'abord construite pour comprendre pourquoi, dans le monde de l'entreprise à contexte identique, les relations entre supérieur et subordonné peuvent être différentes. Les valeurs/propositions sont au nombre de quatre allant du « très satisfaisant » au « très insatisfaisant ». On ne trouve pas de valeur centrale, intermédiaire qui indiquerait un « bien – pas bien » tout à la fois. Au

¹⁹⁰ Ces modalités varient entre : « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord », ou parfois de « jamais » à « toujours », ou encore de « très rarement » à « très souvent ».

¹⁹¹ I.N.O.P. : Institut National d'Orientation Professionnelle.

contraire, l'idée est de placer la nuance sur l'idée d'accord ou de satisfaction (« Tout à fait d'accord » - « D'accord »), avec celle du désaccord ou de l'insatisfaction (ex : « Pas d'accord » et « Pas du tout d'accord » ; « Insatisfait » et « Très insatisfait »).

Nos questionnaires reprennent cette échelle en cherchant à nuancer tant l'accord/désaccord à une affirmation, ou l'adhésion/non adhésion à un propos. Il est important de préciser que certaines questions gardent la modalité de réponse binaire (Oui/Non).

12.2. Le groupe GR1 : Compétences Relationnelles et émotionnelles (CRE).

Si certains auteurs, comme Odile Camus (2011) avec les CRS, parlent davantage d'un lien premier établi entre compétences relationnelles et sociales, nous rappelons que nous faisons le choix de lier dans un premier temps le relationnel à l'émotionnel (Gendron & Lafortune, 2009). Dans ce qui suit nous tentons de séparer les CNA relationnelles de celles émotionnelles. Comme nous l'avons précisé, tout est question de choix tant l'approche de ces champs de compétences est immense. Nous commencerons donc par les compétences relationnelles : coopération/ collaboration et altruisme. Puis, les compétences émotionnelles avec l'empathie et l'estime de soi (scolaire).

12.2.1. Les CNA relationnelles.

Les compétences relationnelles et sociales (CRS) sont devenues des compétences incontournables de l'employabilité (Camus, 2011). Il s'agit de compétences stratégiques (Persais, 2004) et à visées utilitaristes. Ce qui sous-entend que ces CNA doivent être appréhendées comme des éléments relevant directement de l'identité de la personne (Bézille & Astolfi, 1999 ; cités par Camus, 2011, p. 135). Toutefois, comme le précise l'auteure, prendre appui sur les CRS implique d'occulter les déterminismes sociaux et de voir l'individu

comme acteur de son parcours¹⁹². Pour le dire autrement, la notion de compétence, à travers le modèle de l'individualisme libéral tel que décrit par Beauvois (2005), ne peut s'appréhender qu'en purgeant les déterminismes sociaux.

Ainsi, les influences de ces compétences recourent plusieurs dimensions, comme celle des émotions : l'affect orienté vers autrui (empathie, altruisme, ...) ; le rapport à soi (estime de soi, autoévaluation, conscience de soi, ...) ; le rapport au groupe (coopération, collaboration, résolution de conflits, leadership, ...) (Camus, 2011, p. 130). Mais à l'évidence, toutes renvoient à ce qu'est la personne, son identité, comme le proposent Bézille et Astolfi (1999, p.16) « Reconnaître à une personne telle ou telle compétence revient à lui attribuer une identité, plus ou moins valorisée. » (Camus, 2011, p. 133). Cependant, si nous retenons que les CRS définissent la personnalité, voire sont la personnalité elle-même (*Ibid.*), nous ne pouvons oublier que cette identité de la personne est conçue dans une réalité représentée, qui pousse à s'arranger de la réalité. Développer les CRS n'est-ce pas vouloir valoriser l'autonomie, la maîtrise de soi, la collaboration, la coopération, l'influence sur autrui et le milieu ? (*Ibid.*). Pourtant, cette volonté s'installe comme une dichotomie chez l'individu, le poussant à être social dans des relations tout en tentant de s'affranchir desdites relations (Castoriadis, 1996), par une lecture de la réalité du soi face à soi et du soi face à autrui.

Comme nous l'avons dit (*cf.* 4.2.2.2.) la littérature abordant les compétences sociales accorde une place particulière à cette famille de compétences (Bajoit, 2009). Or, nous rappelons que si l'homme se manifeste à la fois par le *logos* et l'agir en interaction avec un objet, lui-même et/ou autrui, alors il ne peut être vu que comme « être social ». De là, en suivant la proposition de Sophie Morlaix (2018) nous retrouvons deux sous-familles : les compétences sociales intra individuelles (l'individu face à lui-même) et les compétences interindividuelles (l'individu face à autrui). La première peut renvoyer au concept de soi et plus particulièrement à celui de l'estime de soi qui, comme nous allons le voir, est une compétence particulière développée à l'intérieur des relations sociales. La seconde famille nous conduit aux différents concepts de collaboration, coopération et celui particulier d'altruisme qui, par la volonté d'Auguste Comte, s'associe à une forme d'humanisme social (Dixon, 2012).

12.2.1.1. Coopération/ Collaboration (Coop/Coll).

De manière générale, la coopération et la collaboration sont des compétences qui émergent dans les situations de groupe (Coulet, 2016). Les travaux sur la dynamique des

¹⁹² Il est important de prendre en compte ici, suivant le niveau de parcours de l'individu (scolaire pour le cas présent), la vulnérabilité décisionnelle qui l'affecte (Terestchenko, 2005).

groupes de Lewin (1944), les théories sur l'apprentissage en groupe de Dewey (1927) ou encore ceux de Johnson et Johnson (1990), mettent tous en avant les efforts du groupe pour un but commun. Dans l'apprentissage coopératif, les efforts sont centrés sur le but et les interactions doivent favoriser l'aboutissement de l'action. Chacun va travailler pour conduire le groupe à cette fin. Dans l'apprentissage collaboratif, pour Panitz (1999), tout est mis en commun dans le groupe : les habiletés de chacun, les différentes contributions, et les membres du groupe se considèrent davantage comme égaux (Baudrit, 2007).

Si ces deux compétences sont souvent invoquées dans le travail pédagogique des enseignants, à la lecture des textes officiels elles n'ont toutefois pas la même valeur. Dans le livre *Programmes pour les cycles 2-3-4* (2015), édité par le MEN, le mot « coopération » ne trouve pas moins de 18 entrées, alors que le mot collaboration n'en compte que 4. De plus, quand il s'agit de collaboration, les textes font souvent référence au sens large du groupe (la classe, des intervenants extérieurs), alors que la coopération se définit davantage dans un travail de groupe au sens pédagogique restreint (groupe d'élèves). Il serait intéressant de savoir si, sur le terrain, les enseignants dans leur travail perçoivent cette distance, minime mais existante, entre les deux termes. Pour Baudrit, l'apprentissage coopératif permet aux individus d'un groupe de mieux se structurer et tirer profit des apprentissages, ce que n'offre pas l'apprentissage collaboratif qui part « d'une non-structuration groupale (...). Du fait qu'aucune organisation ne leur est suggérée ou imposée. » (2007, p.123).

Beaucoup de travaux soulignent tout de même la difficulté que peut poser la coopération, si un sentiment de compétition s'immisce entre les membres du groupe (Baudrit, 2007). Il peut être bénéfique pour les élèves ayant déjà une estime de soi positive et, inversement, être négatif pour ceux qui n'ont pas une bonne estime de soi. Sur le plan de l'apprentissage collaboratif, tous les travaux depuis Piaget et Vygotsky, développent les mécanismes du conflit sociocognitif (Doise & Mugny, 1984). C'est par la mise en commun d'habiletés et de connaissances respectives que de nouvelles idées émergent, favorables au but visé (Baudrit, 2007). « les enfants "apprennent les uns des autres non pas en copiant ou en se servant des compétences des partenaires (...), mais grâce à un effort collaboratif basé sur une planification mutuelle des activités" » (Damon, 1984,p.333 ; cité par Baudrit, 2007, p. 120).

12.2.1.2. Altruisme.

Il s'agit avant tout d'un sentiment de bienveillance tourné vers les autres. Chez Auguste Comte (1854) l'altruisme relève d'une « disposition organique, un ensemble de penchants sympathiques innés, tels que l'affection, la vénération, le dévouement. » (CNRTL), il y a dans cette démarche « la volonté résolue et réfléchie de promouvoir le bien d'autrui »

(Terestchenko, 2004, p. 313). Pourtant, une fois dépassée cette définition, certaines théories du côté du champ de la psychologie tendent à rapprocher la notion d'altruisme à celle d'égoïsme. Sober et Wilson (1998) posent une définition qui « admet une *pluralité* de mobiles, en sorte que la recherche du bien des autres n'est *pas incompatible* avec l'obtention de quelque satisfaction personnelle ou rétribution ... » (Terestchenko, 2004, p. 315). Ce que nous devons entendre ici est que l'altruisme peut aussi envisager des fins, sans toutefois en faire le principe de l'action. Ou, pour reprendre Terestchenko « il suffit de dire qu'une conduite bienveillante qui n'aurait d'autre fin qu'un bénéfice personnel ne saurait être considérée comme altruiste (...) L'altruisme admet une pluralité de motivations là où l'égoïsme s'en tient à une seule. » (*Ibid.*, p.317).

Revenons sur l'altruisme au sens de la définition première, le dévouement tourné vers autrui : « état motivationnel avec pour unique objectif final le bien-être d'autrui et non une récompense personnelle » (Rose et al., 2020, p. 337). Si depuis Frydman et Ritucci (1988) de nombreux chercheurs se sont posés la question des effets positifs escomptés en cas de développement d'une telle compétence, les anglo-saxons, eux, ont mis en place des programmes comme celui du SEL (*Social and Emotional Learning*) en valorisant les effets positifs sur les élèves (Johnson et al., 2019; Usakli & Ekici, 2018). Mais les différents résultats observés demandent une certaine nuance à la lumière d'éléments divergents, comme la non linéarité du développement de l'enfant dans un même milieu et, donc, l'apport des différentes sphères éducatives qu'il parcourt (Rose et al., 2020). Nous pouvons rajouter également l'effet de dénaturation que pourrait apporter l'apprentissage d'un comportement dit intuitif. La réalité interprétée et ainsi représentée du développement de telles compétences (Camus, 2011) ne conduirait-elle pas à la modalité unique d'un altruisme instrumentaliste, utilitariste ?

12.2.2. Les CNA émotionnelles.

Ainsi à ce bloc, au regard des travaux conduits par Bénédicte Gendron (2005, 2007, 2010), nous associons les compétences émotionnelles, qui interagissent étroitement avec les compétences sociales (Gendron, 2007b). De façon générale, les émotions sont opposées à la raison (Gendron, 2007). Nous pouvons définir l'émotion par la négation, c'est-à-dire par ce qu'elle n'est pas. Autre possibilité, définir le champ de la raison, ce qui permettrait d'ouvrir tout le champ des possibles de l'émotion. La raison relève de notre capacité à entendre le réel et d'en organiser les relations que nous pouvons avoir avec lui. Pour Kant, la raison s'oppose généralement à l'expérience. Or, l'émotion est stimulée par un objet ou un fait (Frijda & Mesquita, 1994; Lazarus, 1991; Scherer, 1984) et comporte plusieurs composantes : la

cognition, la physiologie, l'expression motrice, les tendances à l'action, et le sentiment subjectif (Bellinghausen, 2012; Scherer, 2003). Les trois premiers éléments sont directement liés à l'expérience, les deux derniers sont assujettis à un pouvoir de volonté et un pouvoir d'interprétation.

La question que nous pouvons nous poser est : les émotions perçues/vécues par un sujet, peuvent-elles être associées à des compétences ? Pour Belier (2000), la compétence est définie dans un rapport à une action dans un contexte précis. Par l'action, la volonté « de faire », la compétence se développe, s'actualise, se parfait à travers des productions/réalisations (Gendron, 2007). Ainsi on devient compétent dans une situation particulière. Toutefois, les compétences émotionnelles ont la particularité de dépasser le processus d'évaluation rationnelle, afin de gagner en rapidité de décision et économie de moyens (Antoine Bechara et al., 2000). Ce qui nous conduit à concevoir, comme nous l'avons vu dans la partie théorique de ce travail) que ces compétences sont « acceptées », elles font partie d'un processus, mais ne sont pas des compétences reconnues académiquement. Certains auteurs parlent même « d'intelligence émotionnelle » (Goleman, 1998), faisant des compétences émotionnelles des leviers d'action pour les interactions sociales (Averill, 1990). Pour Goleman (2014), l'IE (Intelligence Émotionnelle) est la capacité qu'a l'individu à appréhender et à maîtriser les émotions en soi et chez les autres. Bénédicte Gendron (2007) rajoute que les compétences émotionnelles d'une personne sont distinctes de sa personnalité, de ses traits de caractère. Pour l'auteure, qui cite Myers (1998), ces derniers sont des « schèmes caractéristiques de comportements ou de dispositions à éprouver des sentiments et à agir d'une certaine manière distinguant une personne d'une autre, supposés uniformes et stables pendant toute la vie » (Ibid. p.6). A l'inverse les compétences émotionnelles, telles qu'elles sont décrites dans l'IE, sont évolutives, dynamiques et peuvent faire l'objet d'apprentissage.

Ces émotions influencent le sujet dans sa prise de décision (Lazarus, 1991). Mais elles restent en tant que tel, c'est-à-dire « objet de décision », invisibles (Gendron, 2007). On n'apprend pas aux enfants, dans le cadre institutionnel, à adapter leur comportement, dans une situation donnée, en fonction de leurs émotions, car trop souvent on pense que cette démarche relève d'une tempérament idiosyncratique (Boudon, 1993). Certes, le S4C (2016) propose davantage de compétences en lien avec certaines compétences comportementales (Fanchini, 2016), mais elles restent à la marge car les émotions sont difficilement assimilables à des items d'évaluation. Gendron (2007) invite à les distinguer « des comportements ». Toutes ces remarques renforcent notre conviction de vouloir les nommer « non académiques » et de les intégrer au présent travail.

Si les émotions se découvrent dans les apprentissages de la vie, se maîtrisent ou se modifient, s'intègrent à un corpus de compétences personnelles, alors nous pouvons parler de capital émotionnel. Après avoir dit ce que recouvre ce capital, nous détaillerons les deux compétences émotionnelles retenues pour ce travail de thèse.

12.2.2.1. Le capital émotionnel.

Ce qui détermine, en économie, le capital c'est un ensemble de biens possédés par un agent. Bourdieu (1979)¹⁹³ parle, dans un autre registre, de capital culturel. L'ensemble de ces théories partage l'idée de biens qu'il est possible d'accumuler et qui restent prêts à être investis. Comme le note B. Gendron, l'analogie faite au capital émotionnel a de quoi surprendre. Pourtant, il s'agit bien ici aussi, de ressources permettant à un individu d'atteindre ses buts. Autrement dit, ce qui aide l'individu à se développer personnellement et professionnellement (Gendron, 2005, 2007). Ce capital émotionnel s'entretient et se développe à travers différentes sphères d'apprentissages : la famille, les pairs, l'école, le travail, d'autres institutions où la socialisation joue pour le positionnement et l'avancée de l'individu.

12.2.2.2. Empathie.

L'empathie repose avant tout sur la conscience de soi (Goleman, 1998). Ainsi, plus nous sommes capables d'identifier nos propres émotions, plus nous sommes en mesure d'entendre celles d'autrui et « répondre affectivement à son expérience émotionnelle » (Gaussel, 2018, p. 13). Pour certains auteurs, et dans une approche portant essentiellement sur le psychologique, elle se caractérise par la possibilité qu'a un individu de se mettre à la place d'autrui (Hochmann, 2012). En considérant cette entrée, l'empathie devient une capacité interprétative des émotions d'autrui, tout en tentant de les faire siennes (Berthoz & Jorland, 2004). Toutefois, il arrive qu'un individu ne puisse faire preuve d'une telle compétence. L'absence d'empathie renvoie à une pathologie connue sous le nom d'alexithymie. Comme les émotions se manifestent rarement par la parole, avoir de l'empathie (faire preuve d'empathie) c'est être capable de décoder les signaux non verbaux.

L'empathie se trouve souvent rattachée à la compétence sociale de communication (Gendron, 2006). Elle apparaît comme un atout de la vie amoureuse, affective. Une personne porteuse de cette compétence, capable de décoder les signaux non verbaux et être attentif aux

¹⁹³ Bourdieu Pierre, « Les trois états du capital culturel ». In : Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 30, novembre 1979. L'institution scolaire. pp. 3-6 ; doi : <https://doi.org/10.3406/arss.1979.2654>

émotions de l'autre, semble davantage aimée par le plus grand nombre. Sur 1011 enfants ayant subi le test de PONS¹⁹⁴, les plus empathiques sont les plus appréciés, les plus stables psychologiquement et obtiennent de meilleurs résultats scolaires (Goleman, 1998). De ce qui précède, la décision d'inclure l'empathie apparaît comme une CNA sensible de modifier le jugement professoral et d'avoir des effets au cours de ce palier d'orientation qu'est la classe de troisième.

12.2.2.3. Estime de soi.

Le concept de soi a largement été développé par les psychologues et psychanalystes. Nous reprenons ici la formulation et citation d'Agathe Fanchini, qui rappelle que « Composé de dimensions comportementale, cognitive et évaluative, le soi renvoie ainsi à une évaluation globale du soi ou à un sentiment de valeur de soi, que l'on peut assimiler à l'estime de soi (Bressoux, 2013). » (2016, p.129). Cette valeur de soi (objective ou subjective) est en lien direct avec l'identité de la personne. Il s'agit d'une valeur perçue par soi ou par autrui, mais qui affecte en premier lieu l'estime que la personne a d'elle-même. Voilà pourquoi, souvent, l'estime de soi est davantage liée à des effets indésirables (Zanten & Rayou, 2017).

Les chercheurs en sciences de l'éducation, n'ont eu de cesse de chercher des liens entre estime de soi et réussite scolaire sans pour autant, comme le démontrent Marsh et Martin (2011), mettre à jour des liens significatifs entre les deux (Zanten & Rayou, 2017, p. 377). Pourtant, il semblerait que toute motivation personnelle (processus de mouvement), comme toute réussite (but, visée), sans être significativement liées, subissent les effets de l'estime de soi. Par exemple, les représentations sociales dues au genre marquent les attitudes des individus et, dans les classes des écoles mixtes d'après Faulkner (1991), une moindre estime de soi est observée chez les filles. En présence de garçons, elles ont tendance à se sous-estimer « particulièrement dans les domaines connotés masculins », alors que pour ces mêmes domaines les garçons eux se surestiment (Mosconi, 1999, p. 105).

Ce sont donc certaines variables liées à la représentation de soi, particulièrement du soi social, qui affectent l'estime de soi. Cette dernière est une affirmation de soi (positive ou négative), une reconnaissance de l'existence du « je » qui conduit le « pouvoir-faire », « le pouvoir-agir » (Ricoeur, 1990). Mais l'estime de soi ne s'arrête pas à un « je », car par cette reconnaissance il y a aussi identification d'autrui et l'estime de soi ne peut être entendue comme une boucle fermée sur le « moi » (Praitat, 2017, p. 86). De là, comme le rappelle Praitat « s'estimer, c'est aussi estimer autrui car l'humanité est précisément ce que l'on partage. » (Ibid.). Nous pourrions rajouter qu'il s'agit donc d'un acte social. Voilà pourquoi

¹⁹⁴ Test PONS (Profil Of Non verbal Sensitivity) développé par Rosenthal (1979).

promouvoir l'estime de soi à l'intérieur du système éducatif est un enjeu majeur, sachant *a fortiori* que le déficit de cette compétence entraîne souvent un décrochage scolaire (Archambault, 2007).

12.3. Le groupe GR2 : Compétences sociales (CS).

L'ensemble de ces compétences s'appréhende tant du point de vue de la relation aux autres que, dans le même temps, de l'image de soi (Camus, 2011). Dans ces relations aux autres et à soi, l'individu tend vers des buts et ces derniers ne peuvent être considérés comme « académiques » (Filisetti et al., 2006). Ainsi, pour Wentzel (2002), s'éloignant des attentes académiques dans les relations qu'il entretient, l'élève poursuit deux types de buts : les buts dits prosociaux et ceux de responsabilité sociale (Filisetti et al., 2006, p. 46). Les buts, visés par l'élève, affectent ses performances scolaires (*Ibid.*, p.47). Des chercheurs se sont posés la question de ce qui pouvait déterminer l'engagement de l'individu dans ces buts sociaux. Connell et Wellborn (1991) ont mis en place un modèle motivationnel et, Deci et Ryan (1991) la théorie de l'autodétermination où, à partir de ces travaux, il en résulte que la motivation est déterminée à partir « du besoin de compétence, du besoin d'autonomie et du besoin de lien » et d'une transformation d'un principe de « régulations externes » en « régulations internes » (*Ibid.*, p. 48). Examinons ce que recouvre ces compétences sociales-relationnelles que nous qualifions de CNA.

12.3.1. Responsabilité sociale d'investissement.

L'investissement des élèves doit s'entendre à l'aune de variables endogènes ou exogènes. Les premières relèvent de la capacité qu'a l'individu à se projeter dans ses relations avec autrui. Les secondes sont souvent liées à l'enseignant et/ou à l'écologie de la classe (Sarrazin et al., 2006), cette écologie dépend très fortement des compétences professionnelles de l'enseignant à savoir instaurer un climat de classe apaisé (régulation de la prise de parole, places attribuées aux élèves, etc). Si nous nous attardons sur le premier groupe, les variables endogènes, nous pouvons dire que celles-ci font apparaître, de la part de l'individu, une volonté de rationalisation de ses actes (Rey, 2013). Cette remarque signifie que, clairement, l'élève s'investira dans ses apprentissages au regard des relations sociales qu'il construit. Cet investissement peut également être posé *a posteriori* ou *a priori* de ladite relation sociale.

Toutefois, dès lors que « l'engagement » ou le « non engagement » sera acté par l'élève, celui-ci développe une compétence de responsabilité sociale, où ladite responsabilité ne peut en rien reposer sur l'interlocuteur de l'apprenant (Abbet, 2016 ; cité par Gausssel, 2018).

12.3.2. Responsabilité sociale de communication.

La théorie de la communication, en tant que compétence, voit le jour sous l'impulsion de Jakobson en 1963. Il s'agit dans un premier temps de travaux en lien avec l'enseignement du FLE, savoir, apprendre à bien communiquer (Verdelhan-Bourgade, 1986). Dans ces débuts, les travaux ne semblent pas faire état de l'importance des interlocuteurs. Tout se passe *ex nihilo*. A partir de 1967, le modèle de Hymes vient remplacer celui de Jakobson. Ainsi, pour Hymes « La communication est donc un phénomène à concevoir dans son ensemble, et non sous un aspect strictement linguistique. » (Verdelhan-Bourgade, 1986, p. 74). A partir de 1971, Hymes attache la compétence de communication à tout un ensemble regroupant tant la communication verbale, que les comportements (danse, folklore, musique, etc).

En écho à la compétence déclinée ci-dessus, la responsabilité sociale d'investissement, nous pouvons dire qu'il en va de même pour l'acte de communication. Si la personne, ici l'apprenant, demeure responsable de son investissement social scolaire et personnel, une fois rationalisés tous les éléments lui permettant de conduire son attitude et affiner ses aptitudes alors, nous pouvons affirmer que ce même apprenant est en mesure de développer sa compétence de responsabilité sociale de communication scolaire et personnelle. Notons, eu égard aux chapitres précédents, que nous ne pouvons défendre la position visant à une scission entre intentionnalité de la personne (qui se rapporte à son investissement) et communication (le fait d'explicitier par des mots ou par son corps ce qu'elle ressent).

12.4. Le groupe GR3 : Compétences vocationnelles (CV).

Ce groupe de compétences se rapporte à tout ce qui est en lien avec la motivation, les aspirations (idéelles ou réelles), l'estime de soi, les identités de la personne, sans oublier les sphères éducatives dans lesquelles la personne se développe et est accompagnée. Certains auteurs parlent plus volontiers de « soutien » (Dangoisse & Nils, 2019). Toutefois, afin de traiter ce groupe de compétences dans le cadre du sujet de cette thèse, nous avons opéré des

choix qui relèvent à la fois du conceptuel, de la réalité des individus au cœur de cette recherche et des différences de terminologies entre les différents espaces de socialisation.

12.4.1. Appétence scolaire.

L'appétence se définit comme « la tendance à rechercher ce qui peut satisfaire les penchants naturels. »¹⁹⁵. Or, le désir d'école n'est pas quelque chose de naturel. Les contraintes, les nombreuses injonctions, font de l'école un lieu où le désir ne s'exprime pas naturellement. Ainsi, dans le *Dictionnaire de l'éducation*, Rayou et Van Zanten préfèrent associer le désir d'éducation, le désir scolaire, à une forme « d'aspiration scolaire » (2017, p. 29). On retrouve alors l'idée de rationalisation boudonienne et celle où l'individu a des buts et s'assigne des objectifs pour les atteindre. R. Boudon s'appuie sur les travaux de Kurt Lewin en psychologie sociale, où le niveau d'aspiration est corrélé au niveau motivationnel individuel. Ce niveau d'aspiration reflète le cadre des valeurs auxquelles adhère l'individu. Il y a une relation subjective entre le niveau d'aspiration scolaire personnel et l'environnement éducatif familial de cet individu.

La motivation scolaire personnelle associée au cadre d'évolution de la personne apparaît comme les facteurs principaux de l'appétence scolaire (Gay & Montarello, 2012; Hardy & Côté, 1986; Lahire, 2001). Nous sommes loin du désir spontané et naturel. L'individu projette des buts en fonction d'une réalité subjective (aspiration idéale) et une réalité objective (chances effectives de réussite) (Zanten & Rayou, 2017). Ces effets d'aspiration scolaire (nous préférons garder le terme générique d'appétence scolaire¹⁹⁶), se retrouvent à l'intérieur du sentiment d'ambition que construit l'élève, sa capacité de projection vocationnelle. Nous qualifions donc le groupe 3 (GR3) de « Projection vocationnelle », tout en gardant la CNA intitulée « Maturité vocationnelle » quoi nous permet d'identifier dans nos questionnaires l'appétence pour le professionnel.

¹⁹⁵ CNRTL <https://www.cnrtl.fr/definition/appetence>

¹⁹⁶ Le choix fait de garder le terme d'appétence scolaire est guidé par tout ce qui se construit autour de l'école. Pour beaucoup d'élèves, l'école ne représente pas uniquement, seulement, un lieu de savoirs. Il est aussi celui d'une socialisation entre pairs. Le désir d'école peut se manifester également par le désir de retrouver ses semblables, ceux qui lui ressemblent et partagent un même quotidien, les mêmes préoccupations, les attirances de tout ordre, etc.

12.4.2. Projection vocationnelle.

Le choix d'un métier, à l'adolescence, est souvent fantasmé (Felouzis, 1994). Le jeune apprend au cours de sa carrière de collégien, à tisser des liens entre ses aspirations idéelles et ses chances de réussite s'il poursuit tel ou tel but. Cet apprentissage n'est pas sans conséquence sur l'estime de soi de l'élève, celui-ci se retrouvant obligé de réviser ces aspirations. Cette période tend à conduire le jeune dans une période d'indécision vocationnelle (Forner, 1996, 2010). Gati et *al.* (1996) ont répertorié trois grands domaines d'indécision : le manque de préparation ; le manque d'information ; inconsistance de l'information. A cela, Brioux rajoute dix sources de difficultés décisionnelles qui sont : « le manque de motivation à décider, indécision généralisée, croyances dysfonctionnelles, manque de connaissance du processus de décision, manque d'informations sur soi, manque d'informations sur les professions, manque d'informations sur la façon d'obtenir de l'information supplémentaire, informations non fiables, conflits internes et conflits externes. » (2021, p.2).

Ces différents facteurs d'indécision, additionnés entre eux ou non, constituent le creuset d'une pluralité de projections vocationnelles, qu'on peut qualifier « d'exploration vocationnelle » (*Ibid.*). Cette projection aide l'individu à explorer l'ensemble des informations dont il dispose tant sur lui que sur le monde. Il va ainsi, au fil de l'eau, construire une identité vocationnelle (Lannegrand-Willems & Perchec, 2017) et tenter de rationaliser ses projections pour, au final, adopter celle qui se situe le plus sur une position médiane entre les buts fixés et les chances de réussite. Différents modèles permettent de mesurer cette identité : le modèle dit « en double cycle » qui distingue cinq processus (Luyckx, Goossens, & Soenens, 2006 ; Luyckx, Goossens, Soenens, & Beyers, 2006 ; Luyckx, Schwartz, Berzonsky et al., 2008 ; cité par Lannegrand-Willems & Perchec, 2017) et celui tridimensionnel qui identifie trois processus de construction identitaire vocationnelle (Crocetti, Rubini, Luyckx, & Meeus, 2008 ; Crocetti, Rubini, & Meeus, 2008 ; cité par Lannegrand-Willems & Perchec, 2017). Partant de ces deux modèles, des chercheurs ont abouti à un modèle plus spécifique et une échelle de mesure VISA (*Vocational Identity Status Assessment*) (*Ibid.*).

Il apparaît que l'adaptabilité de carrière d'un individu est liée à son développement d'identité vocationnelle (Dangoisse & Nils, 2019). Le comportement d'exploration, la capacité de projection dans le futur, le développement d'aspirations et d'auto-efficacité, doivent être mis en lien avec l'environnement familial qui, pour Otto (2000), joue un rôle moteur dans la capacité de l'adolescent à se projeter et construire une identité. Toutefois, si le soutien des parents reste prouvé, une grande part de cette construction identitaire

vocationnelle est attribuée au sentiment d'efficacité personnelle (SEP) développé par Bandura (1977, 1997).

De ce qui précède, nous décidons de favoriser l'expression de projection vocationnelle. Ce terme nous semble un juste milieu entre « la maturité vocationnelle », défendue par Canzittu et Demeuse (2017) et « l'indécision vocationnelle » développée par Forner (1997). Effectivement, et comme le précisent les deux premiers chercheurs, avant l'âge de 17 ans il est difficile de parler d'une réelle « maturité vocationnelle ». De l'autre côté, « l'indécision vocationnelle » apparaît minimiser l'influence du sujet et sa capacité à rationaliser son projet d'orientation. Le long passage au collège, entre l'acquisition de connaissances, le développement de différentes compétences et la socialisation entre pairs, va permettre au jeune de construire ses différentes identités (Ricœur, 1990), dont celle en lien avec la part qu'il attribue au sentiment vocationnel (Dangoisse & Nils, 2019; Forner, 2021)..

Conclusion : Les CRESV.

Ce chapitre nous a permis de comprendre ce que renferment, au-delà d'une définition soit étymologique et donc trop restreinte ou générale et forcément trop floue, les CNA retenues pour ce travail de thèse. Nous revenons ici aux propos de Sophie Morlaix, « difficultés d'établir une liste exhaustive (...) on pourrait se dire alors, on va classer dans non académique tout ce qui n'est pas académique. » (2018). Il faut entrevoir ces compétences sous l'angle d'une variabilité tenant compte non uniquement des contextes, mais plus encore de la personnification de la compétence en question. Par exemple, et comme nous l'avons vu ci-dessus, les compétences sociales de communication et d'investissement, sont en fait des compétences qui s'appuient sur un système de connaissances qui relève à la fois du vécu personnel de l'individu et d'une transversalité disciplinaire (Verdelhan-Bourgade, 1986).

La difficulté reste donc entière pour tout chercheur : comment parler de façon très générale d'une compétence polymorphe dont la mesure d'un équilibre instable dépend avant tout d'un degré de personnification de ladite compétence ? Pour pallier ce qui semble être un trouble conceptuel, revenons sur la définition de compétence donnée par Rayou et Van Zanten. C'est « cette opacité sémantique qui a favorisé son utilisation ... » et c'est également « son caractère polymorphe qui le (concept) rend fécond, adaptable et simultanément polysémique. » (2017, p. 105). Nous pouvons donc entendre que des compétences mises directement en lien avec des attendues disciplinaires aient pu se formater et s'inscrire dans un

CHAPITRE 12 ~ APPROCHE DES CNA RETENUES.

référentiel normé. De la même façon, il est possible pour notre entendement de concevoir qu'une compétence, non liée à la discipline mais davantage au sujet qui la porte, ne puisse être normée et, surtout, dépendre d'une variabilité qui dépend à la fois des contextes et de la personnification de la compétence. Ce qui n'empêche pas de lui donner une forme sémantique, afin de l'appréhender, et la capacité de métastaser (Simondon, 2005) et ou muter au gré des individus.

Chapitre 13 : Regard sur les participants.

Notre collecte de données a débuté en mars 2019 dans les académies d'Aix-Marseille et de Dijon. Pour des raisons de disponibilité des différentes équipes pédagogiques dans les vingt-trois EPLE rencontrés, le recueil de données s'est terminé en mai 2019. De fait, nous n'excluons pas des biais de réponse, considérant que cette temporalité peut affecter les réponses aux enquêtes, tant chez les élèves que les enseignants. Effectivement, un élève ou un PP répondant au questionnaire qui lui est destiné, peut être en possession d'informations différentes entre le mois de mars et le mois de mai. Nous serions donc en droit de supposer que ce temps écoulé et la modification ou le gain d'informations influent sur la perception et l'auto-perception des CNA développées par l'élève.

Notre échantillon global est constitué :

	<i>Effectif</i>
<i>Nbr d'EPLE / Chefs d'EPLE</i>	23
<i>Enseignants / PP</i>	56
<i>Élèves</i>	1286

13.1. Le terrain, et les collèges.

Nous venons de le dire, notre collecte de données s'est effectuée sur deux académies (voire carte N°1) : Aix-Marseille (région P.A.C.A.) et Dijon (région Bourgogne – Franche-Comté). Lors de l'identification du problème au cœur de notre thèse, plusieurs questions se sont faites prégnantes. Ainsi, si un ensemble de CNA influe sur le jugement de l'élève et/ou le jugement professoral, au cours de la période d'orientation, est-il possible d'envisager que cela provienne d'un effet EPLE qui, lui-même, se trouve ancré dans un territoire ? Pour le dire autrement, peut-on constater une différente perception ou auto-perception des CNA de

CHAPITRE 13 ~ REGARD SUR LES PARTICIPANTS.

l'élève sur l'orientation, en fonction d'un contexte géographique (par exemple : nord/sud, rural/urbain) ? Il est constaté que certaines variables, territoire et résultats scolaires par exemple, sont fortement corrélées (Champollion, 2008; Grelet, 2004). Ainsi, les résultats scolaires des élèves ruraux et montagnards, suivis par l'OER¹⁹⁷, sont très légèrement supérieurs aux résultats moyens métropolitains (respectivement 10% contre 8%) (Champollion, 2008, p. 46)¹⁹⁸.

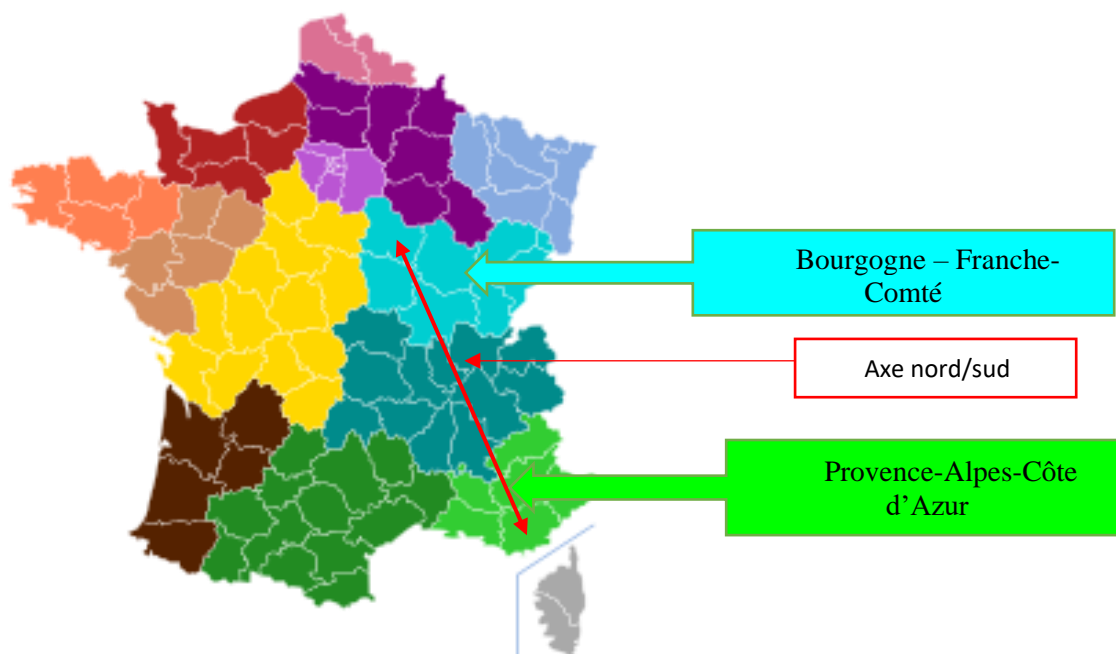
Le premier avantage des deux régions académiques présentées se situe au niveau de l'axe nord-sud qu'elles proposent. Il peut donc s'avérer intéressant de voir si nos résultats varient en fonction de l'académie de provenance des individus. De plus, les deux régions offrent une variété d'établissements, tant au regard du tissu urbain (rural *versus* urbain) que des effectifs d'élèves (taille des EPLE) induits par le phénomène de désertification rurale. Nos résultats tenteront de mettre en évidence cet effet de territoire. Il se pourrait que la plus ou moins grande force de développement du marché de l'emploi dans une région, influence les choix des élèves et leurs familles. D'après la théorie du capital humain, T. W. Schultz (1979) et G. S. Becker (1992) ont démontré que tout individu peut être considéré comme un agent économique rationnel¹⁹⁹, se positionnant en fonction d'un rapport investissement / rendement, qui se traduit par des coûts (coût du choix, coût du renoncement, coût d'opportunité, ...). De là, notre travail prenant en considération la rationalité des acteurs, nous estimons que présenter la dimension « effet de territoire » portera un intérêt au moment de la discussion des résultats de notre recherche.

¹⁹⁷ OER : Observatoire de l'École Rurale.

¹⁹⁸ Pierre Champollion (2016) distingue l'effet de contexte (effet-maître, effet-classe, effet-établissement), de l'effet de territoire. Pour le chercheur, les résultats observés en milieu rural sont meilleurs que ceux obtenus dans les villes. Toutefois, en matière d'orientation les vœux émis par les élèves et leurs familles sont beaucoup plus modestes.

¹⁹⁹ Voir également R. Boudon (2003).

Carte N°1 des Académies participantes.



13.1.1. Brève présentation des deux régions.

Comme nous le disions ci-dessus, l'impact de « l'effet territoire » au sens large (Alpe et al., 2001; Barthes et al., 2016), peut révéler une influence non négligeable sur les choix/propositions des acteurs en présence. Nous nous appuyons sur deux sources de données socio géographiques : l'INSEE et « l'Atlas des départements – 2016 »²⁰⁰. Selon cet Atlas (source INSEE 2007 - 2012), les départements de la Côte d'Or, de la Nièvre, de l'Yonne et des Alpes de Haute-Provence ont une croissance démographique annuelle faible (< à 0,3%), alors que les Bouches-du-Rhône ont une croissance forte (> à 0,16%). Cette donnée démographique contribue à nous expliquer la forte présence d'EPL de plus de 500 élèves en région PACA.

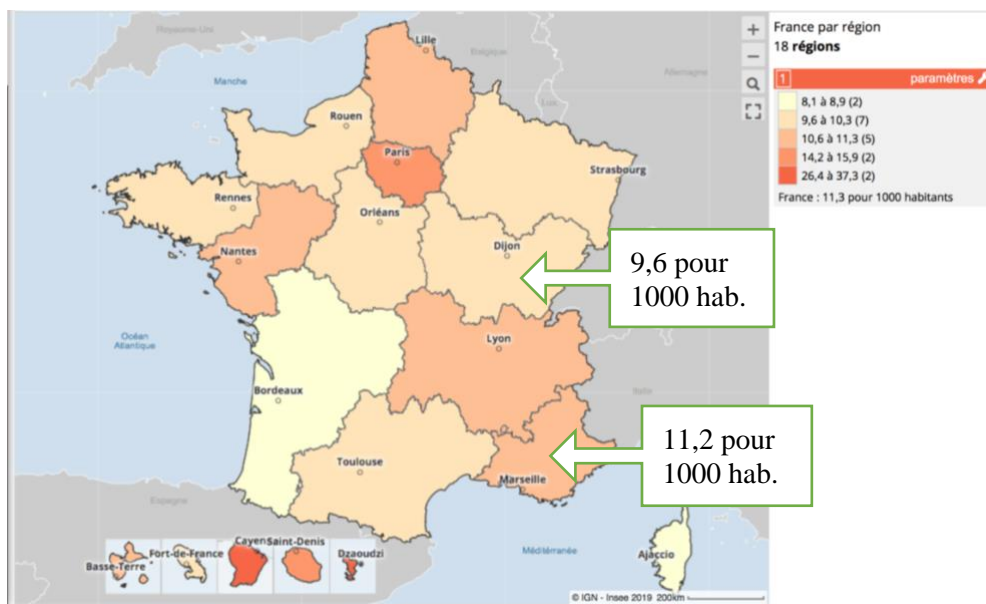
Toutefois, nous resterons très prudents en manipulant cette donnée et en rappelant que la région PACA a une population totale de 5, 059 millions d'habitants (rang 7/18), alors que la région Bourgogne Franche-Comté possède une population de 2,795 millions d'habitants

²⁰⁰ « Atlas des départements de France 2016 », Direction Frédérique Cadet, Assemblée des départements de France, septembre 2016.

CHAPITRE 13 ~ REGARD SUR LES PARTICIPANTS.

(rang 11/18)²⁰¹. Ce qui tend à dire que le tissu rural est davantage présent en Bourgogne. Nous terminerons d'asseoir ces informations géographiques par le taux de natalité des deux régions enquêtées (carte N°1), ainsi que l'évolution du nombre d'emploi entre 2007 et 2012 (carte N°2). Ces informations nous semblent importantes à plus d'un titre. Tout d'abord elles permettent de comprendre l'implantation des EPLE sur le territoire, ensuite elles suggèrent un éclairage quant à l'offre d'orientation d'un territoire.

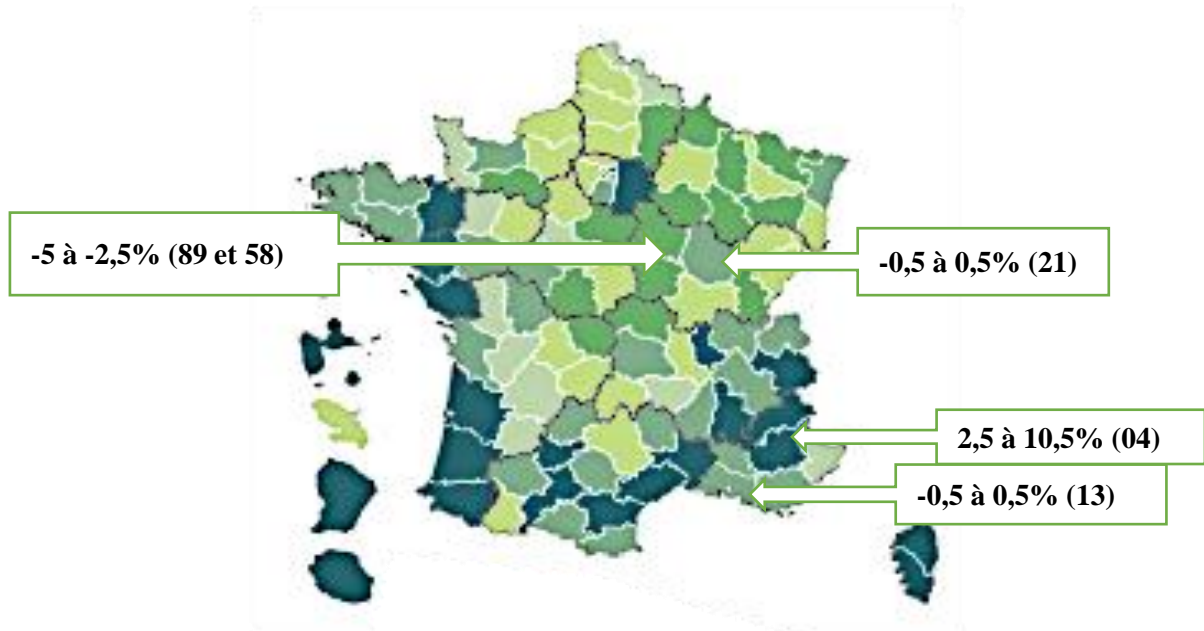
Carte N°2 : taux de natalité pour 1000 habitants 2018.



Source INSEE 2019.

²⁰¹ Source INSEE 2019 « Population des régions ».

Carte N°3 : évolution du nombre d'emploi par département entre 2007 et 2012.



Lecture de la carte : le département des Alpes de Haute-Provence (04) a une évolution du nombre d'emploi forte, comprise entre 2,5 et 10,5% sur la période 2007 à 2012. (Source : Atlas des départements 2016).

13.1.1. Les EPLE (Établissements Locaux Publics d'Enseignement).

La répartition des collèges de notre échantillon, en fonction des régions, est la suivante :

Tableau 7-13-1 : nombre d'EPLÉ dans les académies.

	<i>Effectif</i>	<i>En %</i>
<i>Bourgogne</i>	13	56,5
<i>PACA</i>	10	43,5

N = 23

Afin de vérifier l'impact « territoire », nous catégorisons les collèges en deux groupes : urbains *versus* ruraux (tableau n° 11 ci-dessous). Notons que cet effet territoire

s'agrège à d'autres effets de contexte (*cf* note 198 de bas de page 204), et que le cumul de ces effets influent sur le pilotage de l'EPL (Coleman, 1966 ; Grisay, 1997 ; Cousin, 1998 ; Duru-Bellat, 2003). Outre la place de l'EPL sur le territoire, cette remarque nous pousse à nous intéresser également à la composition du collège en termes d'effectif élèves et type de public (favorisé *versus* défavorisé), ainsi qu'aux chefs d'établissements, représentants directs de l'État dans la conduite des directives éducatives nationales²⁰². Rappelons toutefois que notre travail ne se propose pas de dénouer le poids des différents effets, mais bien de se limiter à l'impact du territoire, de la taille de l'EPL et du genre du principal du collège.

Concernant la distinction entre collège « favorisé *versus* défavorisé », nous avons choisi de demander aux principaux, au cours des différentes rencontres, de définir leur établissement dans l'une ou l'autre des catégories. Très vite, nous nous sommes rendu compte de la confusion possible. Puisque notre thèse aborde la perception et l'interprétation des faits, ci-dessous nous proposons un tableau qui rend compte de la répartition des collèges entre déclaration du chef d'établissement, que nous qualifions « d'émotionnelle », *versus* une catégorisation administrative que nous dénommons « rationnelle ». Pour le dire autrement, la première déclaration tient compte du dire, du ressenti, du chef d'établissement face aux difficultés vécues sur son terrain. La seconde prend en compte la classification donnée par les académies (tableau n° 12 des répartitions rationnelles *versus* émotionnelles »).

Si ces notions de catégorisation de l'établissement, pour beaucoup de gens comme pour un chef d'établissement, semblent dépendre de la localisation de l'EPL par rapport au centre urbain (centre-ville et, généralement, une ville d'environ 2000 habitants) et de la population qui fréquente le collège, administrativement les variables d'ajustement se multiplient et compliquent la lecture. L'INSEE nous dit, par exemple, que la notion d'opposition urbain – rural est erronée : « Une définition courante mais erronée retient comme urbaines les communes comptant au moins 2 000 habitants. La définition est de fait plus complexe. » (p.9)²⁰³. Le ressenti des principaux reste donc variable et ne correspond pas à une réalité géo-administrative, permettant une catégorisation rigoureuse²⁰⁴. Comme il faut opérer

²⁰² On pourra, sur le sujet du pilotage de l'EPL, consulter le recueil de texte de Reverchon-Billot et Fort : Diriger, animer, piloter un établissement scolaire : un état du débat / textes rassemblés par Michel Reverchon-Billot et Marc Fort. Scéren (CRDP de Bourgogne) / ESENER, 2006. 320 p. (Documents, actes et rapports pour l'éducation). ISSN 1159-6538

²⁰³ « *Les zonages d'étude de l'Insee. Une histoire des zonages supracommunaux définis à des fins statistiques* », Insee Méthodes n° 129, mars 2015, pp. 5 -10.

²⁰⁴ De plus, l'administration centrale (les rectorats) catégorise les EPL (urbain *vs* rural et favorisé *vs* défavorisé) sur des modes relativement compliqués qu'il ne nous a pas semblé intéressant d'explicitier ici. Nous pouvons toutefois préciser qu'il s'agit de 5 catégories (1, 2, 3, 4 et 4X).

CHAPITRE 13 ~ REGARD SUR LES PARTICIPANTS.

un choix, pour des analyses ultérieures précises, nous avons choisi de garder la distinction proposée par l'administration centrale.

Tableau 7-13-2 : Collèges urbains versus ruraux.

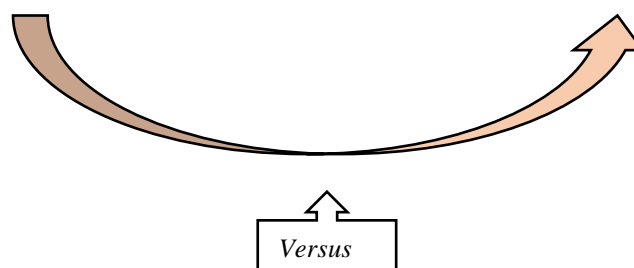
	<i>En %</i>
<i>Urbain</i>	63
<i>Rural</i>	37

N = 23

Tableau 7-13-3 : classement administratif des EPLE versus ressenti des chefs d'EPLE.

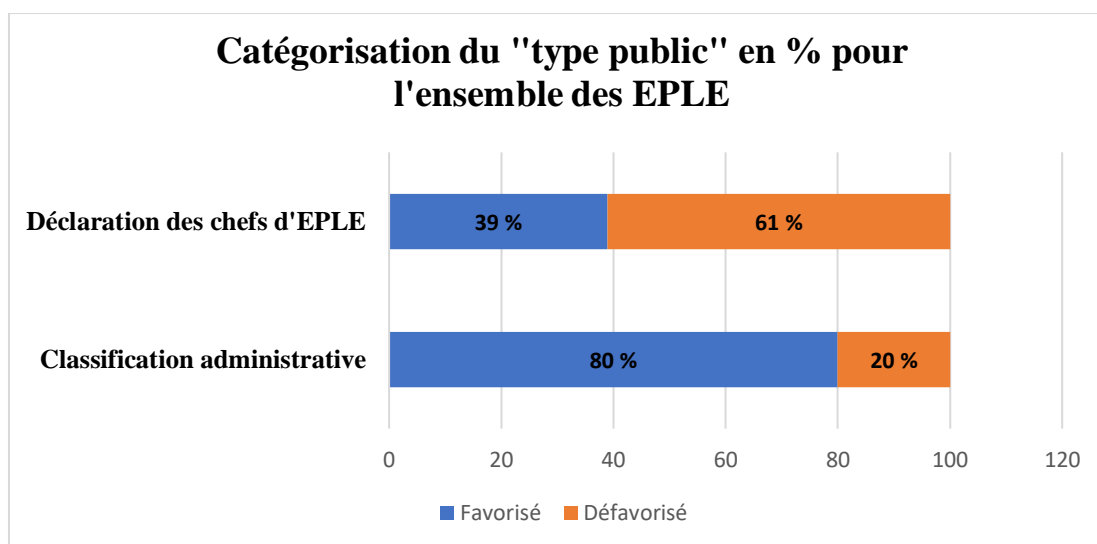
<i>Réalité rationnelle</i>	<i>Effectifs</i>	<i>%</i>	<i>Réalité émotionnelle</i>	<i>Effectifs</i>	<i>%</i>
<i>EPLE favorisé B.F.C.</i>	10	43	<i>EPLE favorisé B.F.C.</i>	6	26
<i>EPLE défavorisé B.F.C.</i>	3	13	<i>EPLE défavorisé B.F.C.</i>	7	31
<i>EPLE favorisé P.A.C.A.</i>	9	40	<i>EPLE favorisé P.A.C.A.</i>	4	17
<i>EPLE défavorisé P.A.C.A.</i>	1	4	<i>EPLE défavorisé P.A.C.A.</i>	6	26
<i>Total</i>	23	100	<i>Total</i>	23	100

N = 23



Lecture du tableau : Quand il s'agit d'un ressenti personnel, les principaux de collège classent, le plus souvent, leur établissement dans la catégorie « EPLE défavorisé ». L'analyse de cette différence de perception mériterait d'être étudiée. Elle a une incidence sur les attentes des équipes pédagogiques, les moyens attendus pour une éducation à l'orientation et la communication entre les praticiens et l'Institution.

Tableau 7-13-4 : Perception du type de public scolaire.



Il est intéressant de constater que deux chefs d'établissements sur trois, perçoivent leur collège comme appartenant à la catégorie « EPLE défavorisé ».

13.2. Les participants.

Ce paragraphe a pour objectif de présenter la totalité de notre échantillon en le découpant en trois catégories :

- Les principaux de collèges (chefs d'EPL).
- Les élèves des classes de troisième.
- Les enseignants (professeurs principaux des classes de troisième – PP).

Au-delà de l'accord donné par le recteur/trice d'académie, pénétrer à l'intérieur d'un établissement scolaire requiert l'accord **incontournable** du principal en charge du collège. Ce qui signifie qu'il faut prendre le temps de présenter à ce dernier, l'objet de recherche et la démarche envisagée. Bien souvent, l'échange par courriel ne suffit pas et de nombreux appels téléphoniques sont nécessaires. La presque totalité de nos principaux a manifesté le besoin d'en parler, avant distribution des questionnaires, avec ses équipes pédagogiques. Nous avons

mesuré ici tout le soin apporté par le.la principale.e de veiller à ne pas créer de tension à l'intérieur de son établissement. Mais, subséquemment aux précautions prises, tous les enseignants ont manifesté des craintes quant au sujet (les CNA), et il est arrivé qu'une équipe vive mal notre venue et le questionnaire proposé. Cette remarque permet de mesurer toute la complexité d'un sujet qui invite à une réflexion sur le jugement professoral et les objets retenus par ce jugement professoral.

13.2.1. Les chefs d'EPLÉ.

A la tête de l'établissement nous trouvons le principal du collège, personne qui incarne la politique académique, l'autorité et impulse une dynamique pédagogique et administrative. Comme nous l'avons dit au chapitre méthodologie, ce personnage est central et incontournable²⁰⁵. Rien ne peut se passer dans l'établissement sans que son avis et/ou arbitrage soit requis. Nos différentes rencontres avec les principaux, ces « managers » des EPLÉ (Baluteau, 2011; Frajerman, 2019), nous ont permis de découvrir de multiples façons d'incarner la fonction de « chef » et d'écouter ces personnels toujours tiraillés entre ménagement, bricolage et respect des textes officiels (Etienne, 2019). S'ils nous ont avoué être « souvent épuisés », aucun n'a remis en cause son engagement et sa passion pour la fonction.

Le métier de chef d'établissement, dans le secondaire au niveau collège, a vu une féminisation croissante depuis les années 1950, passant de 20 % de femmes principale de collège en 1951 à 38 % en 2008 (Baluteau, 2011). Notre effectif féminin, avec 34,8 % de femmes chefs d'EPLÉ, semble correspondre à cette tendance (tableau n° 14 ci-dessous). La littérature scientifique, sur le métier de chef d'établissement, indique que le statut de « chef » reste en premier lieu celui des hommes. Les représentations sociales concernant les métiers de l'éducation, assimileraient davantage les femmes à la figure de « l'intellectuelle », de « l'enseignante » et pointeraient négativement leurs capacités d'autorité et de pouvoir. L'exercice du pouvoir, la figure de l'autorité, seraient attribués positivement aux hommes (Cacouault-Bitaud, 2008; Lamarre, 2019).

²⁰⁵ Pour chaque rencontre d'un EPLÉ, nous prenions le temps de rencontrer le chef d'établissement. Cette rencontre suivait une double visée. Premièrement, elle permettait de réaliser un court questionnaire par entretien, afin de comprendre le pilotage de l'EPLÉ, les relations entre administration et pédagogique dans l'établissement et l'importance des CNA dans le pilotage de l'EPLÉ et, deuxièmement, écouter les ressentis du chef d'établissement en tant que rouage entre les services du MEN et les enseignants sur le terrain.

Tableau 7-13-5 : Répartition des chefs d'établissements au regard du genre.

	<i>Effectif</i>	<i>En %</i>
<i>Femme</i>	8	34,8
<i>Homme</i>	15	65,2

N = 23

Comme nous l'avancions dans la partie théorique de cette thèse, il y a une distance entre une réalité administrative, théorique, et une autre réalité, celle vécue par les différents agents/acteurs. Nous avons alors parlé d'une « **réalité rationnelle** » *versus* une « **réalité émotionnelle** » où, à la différence de la première, la seconde de ces réalités vécues exprime tout ce qui relève d'un ressenti. Et, nous l'avons également abordé, tout agent/acteur a de bonnes raisons de croire ce qu'il croit (Boudon, 1995, 2012). Ces sentiments, ces émotions, ce ressenti, au gré du terme employé, représentent le filtre par lequel passent nos déclarations. Afin de ne pas « trahir » la parole des personnes rencontrées tout au long de cette recherche, et pour rendre compte de ces deux réalités, nous décidons chaque fois que cela sera nécessaire, de donner les valeurs mesurées représentant ces deux réalités.

Ainsi, pour savoir s'il s'agit d'un EPLE classé REP, REP+, ou sans étiquette, il nous suffit de nous tourner vers les services académiques, ou de consulter les textes officiels. Nous nous appuyons ici sur le B.O. N° 31 du 30/08/18, pour répertorier les établissements de notre échantillon appartenant au réseau d'éducation prioritaire. Ce document contient la liste de tous les établissements classés REP ou REP+. En dehors de ce document, toute catégorisation entre favorisé et défavorisé relèverait d'une interprétation, un ressenti personnel des chefs d'EPLE. Une autre classification administrative, prenant en compte plusieurs indicateurs, est possible. Mais les calculs servant à classer les EPLE s'avère complexe et son analyse sort du cadre de notre présent travail. Ce que nous pouvons dire ici, dans un souci de clarification, c'est que cette classification des EPLE, comprise entre 1 et 5, s'appuie sur des indicateurs comme : la taille de l'EPLE en termes d'effectif, la présence de SEGPA et/ou ULIS, la CSP des parents, la situation géographique académique²⁰⁶ et d'autres variables souvent complexes.

²⁰⁶ Renseignements pris, auprès des secrétariats des Recteurs/trices d'Académie, lors d'échanges téléphoniques permettant de récolter les différentes informations administratives sur les établissements à visiter. D'autres indicateurs, non explicités, sont pris en compte dans cette classification administrative. L'ensemble de ces données permet, aux services académiques, d'évaluer les difficultés supposées qu'un EPLE pourrait rencontrer. Les EPLE sont classés de 1 à 4, la cinquième catégorie étant la catégorie « 4ex ». Plus la catégorie est élevée, plus l'établissement dépend d'une population « difficile » en termes économique et social.

Certains principaux de collège nous ont avoué avoir un établissement difficile à gérer, alors que celui-ci apparaît « bien » classé par les services administratifs académiques. Le tableau 3 représente cette distance entre ce qui relève d'un classement administratif *versus* le ressenti des chefs d'établissement. Par exemple, en Bourgogne, alors que l'administration classe trois collèges de notre échantillon dans la catégorie « défavorisé », ils sont sept principaux de collèges, soit plus du double, à estimer que leur établissement relève d'un EPLE « défavorisé ». En région PACA la proportion est nettement plus grande avec, respectivement, 1 contre 6. Par souci de rigueur scientifique, concernant la classification entre urbain *versus* rural et favorisé *versus* défavorisé, nous nous en tiendrons au classement effectué par l'administration.

13.2.2. Les élèves des classes de troisième.

13.2.2.1. Les classes.

Notre échantillon, outre les 95,4 % d'élèves inscrits en classe de 3^{ème} dite « normale » (voir tableau n°15 ci-dessous), inclus 0,7 % d'élèves scolarisés dans une classe « Prépa-Métiers » (classe de préparation professionnelle)²⁰⁷, 3,6 % inscrits en SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) et 0,3 % en ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire). Toutefois, même le groupe de classes dites « normales » ne constitue pas un ensemble homogène. Dans les collèges, la répartition des classes ne doit rien au hasard et trop souvent, par la mise en place de stratégies parentales, elle assoit la volonté « d'entre-soi » des familles (van Zanten, 2011). Ainsi, même limité par la pression de la carte scolaire, on assiste à un effet de *bonding* qui est souvent le fait des classes moyennes et supérieures (*Ibid.*, p.706).

²⁰⁷ Si les enseignants font une différence entre SEGPA et 3^{ème} « Prépa-Pro », la nuance qui existe entre 3^{ème} « Prépa-Pro » et 3^{ème} « Prépa-Métiers » demeure plus floue. Le seul dénominateur commun, souvent rencontré, tient au fait que les élèves dirigés dans ces sections préparatoires à la vie active sont des décrocheurs potentiels ou avérés, s'ils sont maintenus dans un enseignement dit « classique ».

Tableau 7-13-6 : de répartition des classes.

<i>Type de 3ème</i>	<i>Effectifs</i>	<i>%</i>	<i>% cumulé</i>
<i>Normale</i>	1045	95,4	95,4
<i>Prépa-Métiers</i>	8	,7	96,2
<i>SEGPA</i>	39	3,6	99,7
<i>ULIS</i>	3	,3	100
<i>Total</i>	1095	100	

N = 1285

13.2.2.2. Les élèves.

Comme nous l'avons vu, notre population « élèves » est constituée de 1286 élèves, dont 669 filles et 617 garçons, soit 52 % de filles et 48 % de garçons. Ils sont âgés en moyenne de 14,5 ans. Pour notre échantillon d'élèves, scolarisés à 96 % dans une classe de 3^{ème} (voir les tableaux 16 à 19), l'étendue des âges va de 12 ans pour le plus jeune, à 18 ans pour le plus vieux.

Tableau 7-13-7 : de répartition en fonction du genre.

<i>Genre</i>	<i>Effectif</i>	<i>En %</i>
<i>Filles</i>	669	52
<i>Garçons</i>	617	48

N = 1286

Même si la variable « genre » de l'élève n'est pas corrélée à la variable « académie », il nous apparaît intéressant de remarquer que, dans les deux académies, la « population filles » est plus importante que celle des garçons. Cela s'observe plus nettement en Bourgogne.

Tableau 7-13-8 : nationalité des deux parents.

<i>Origine des parents</i>	<i>Effectifs</i>	<i>%</i>	<i>% cumulé</i>
<i>France</i>	763	69,7	69,7
<i>France/Étranger</i>	156	14,2	83,9
<i>Étranger</i>	176	16,1	100
<i>Total</i>	1095	100	

N = 1095

Tableau 7-13-9 : de répartition de l'âge des élèves.

<i>Le plus jeune</i>	<i>Le plus âgé</i>	<i>Âge moyen</i>	<i>Ecart-type</i>
12	18	14,5	,640

N = 1093

Tableau 7-13-10 : distribution de l'effectif par âge.

<i>Âge</i>	<i>Effectifs</i>	<i>%</i>	<i>% cumulé</i>
<i>12</i>	<i>1</i>	<i>,1</i>	<i>,1</i>
<i>13</i>	<i>4</i>	<i>,4</i>	<i>,5</i>
<i>14</i>	<i>602</i>	<i>55</i>	<i>55,5</i>
<i>15</i>	<i>415</i>	<i>37,9</i>	<i>93,5</i>
<i>16</i>	<i>68</i>	<i>6,2</i>	<i>99,7</i>
<i>17</i>	<i>2</i>	<i>,2</i>	<i>99,9</i>
<i>18</i>	<i>1</i>	<i>,1</i>	<i>,1</i>
<i>Total</i>	<i>1093</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

N = 1093

Afin de mieux connaître ces élèves, nous avons voulu visualiser la structure et le contexte économique familial. Nous parlerons de caractéristiques sociodémographiques (Duguet, 2014; Fanchini, 2016; Tavant, 2021). L'ensemble de ces caractéristiques sociodémographiques a un effet prégnant sur le diplôme et les compétences (Place & Vincent, 2009), tout comme sur la réussite scolaire : le genre de l'élève (Gendron, 2007; Moniotte & Poggi, 2016), la CSP (Caille, 2017; Duru-Bellat, 1994), l'âge de l'élève (Fanchini, 2016; Gilly, 1965), la composition de la fratrie et la position dans la fratrie (Moguéro & Santelli, 2012; Vanhée et al., 2013; Wolff, 2012, 2013). La nationalité des parents s'avère être un facteur significatif pour comprendre les différences de parcours scolaire des élèves (Ichou, 2013). Vallet et Caille (1996) mettent en avant les difficultés d'apprentissages, en français et en mathématiques, des enfants issus de l'immigration. Ce qui se répercute, inévitablement, au moment de l'orientation en fin de troisième (Ichou, 2013). Voilà pourquoi il nous semblait intéressant de relever certaines caractéristiques familiales, incluant également le parcours de l'aîné et le nombre d'enfants dans la fratrie.

Nous constatons que 14,8 % des élèves ont un parent né à l'étranger et 16,2 % affirment que leurs deux parents sont nés hors du territoire français (tableau n° 17 nationalités

CHAPITRE 13 ~ REGARD SUR LES PARTICIPANTS.

des parents). 70 % des élèves de notre échantillon déclarent que leurs deux parents sont nés en France. La cellule familiale est en grande majorité (62,6 %) composée des deux parents et enfant(s). Parmi les 25,3 % qui signalent être en garde alternée, 6,7 % vivent en famille recomposée. Enfin, 12,1 % affirment se trouver dans un autre type de cellule familiale (famille d'accueil, avec un autre membre de la famille, etc).

Afin de situer le milieu socio-économique des élèves, nous avons regroupé, en huit catégories, leurs déclarations concernant la profession du père et de la mère. Les huit catégories obtenues sont celles issues de l'INSEE et couramment utilisées dans les enquêtes en sciences de l'éducation. Pour les analyses à venir, afin de donner plus de force aux différents tests statistiques, nous avons recodé les huit catégories en cinq modalités (tableau n° 20). Nous observons que les mères occupent plus souvent un emploi de cadre que les hommes, 22,9 % (CM = 10,9 % et CS = 12 %) contre 18,2 % (CM = 6,7 % et CS = 11,5 %) (tableau 8). En prenant en compte la CSP la plus élevée du foyer²⁰⁸, il apparaît qu'un peu plus d'un élève sur deux (53,5 %) est enfant d'ouvrier ou d'employé (Emp = 36,9 % et Ouv = 16,6 %). Un tiers des élèves (31,1 %) sont fils ou filles de cadres (tableau).

Tableau 7-13-11 : des CSP

<i>CSP</i>	<i>En %</i>		
	<i>CSP-Mère</i>	<i>CSP-Père</i>	<i>CSP-Foyer</i>
<i>Agriculteurs (Agri)</i>	0,2	2,4	2
<i>Artisans/Commerçants (Art-Com)</i>	1,9	5,8	5,4
<i>Employés (Emp)</i>	50,7	35,5	36,9
<i>Ouvriers (Ouv)</i>	1,3	18,8	16,6
<i>Cadres moyens (CM)</i>	10,9	6,7	12,4
<i>Cadres supérieurs (CS)</i>	12	11,5	18,7
<i>Autre/SS Emploi (A-SSE)</i>	14,1	3,9	2,8
<i>Retraités (Ret)</i>	0,1	2,1	0,4
<i>Non réponse (NR)</i>	8,8	13,3	4,7
<i>Total</i>	100	100	100

²⁰⁸ Si certains travaux prennent pour référence de CSP la profession du « chef de famille », cette dénomination, de notre point de vue, ne semble pas révéler une réalité tant d'un point de vue philosophique que sociologique. Ainsi, nous préférons faire le choix de la CSP la plus élevée quand il s'agit d'un couple ou celle déclarée pour l'unique représentant légal.

13.2.2.3. Les enseignants - PP.

Notre échantillon enseignants regroupe, uniquement, les professeurs principaux (PP) des classes de troisième que nous avons rencontré. Ces enseignants sont majoritairement des enseignantes (57,5 %). Comme nous l'indiquions plus haut, si la fonction de chef d'EPLE est avant tout représentée par le sexe masculin, le métier de professeur attire davantage les femmes (Cacouault-Bitaud, 2008; Pigeyre & Valette, 2004). La DEPP (2020) retient que, pour le secteur de l'enseignement public, les femmes représentent 58,7 % des professeurs du second degré, et notre échantillon confirme cette tendance. De manière plus générale, tous publics confondus (public et privé), elles représentent 92 % des enseignants du premier degré et 65,9 % des enseignants du second degré, avec un âge moyen de 45,6 ans. La moyenne d'âge chez les hommes, dans le secondaire, est de 45,7 ans. Pour notre échantillon, l'âge moyen des PP est de 44 ans, avec une étendue de 27 ans pour le plus jeune et 61 ans pour le plus âgé.

La mission de professeur principal reste centrale dans la vie d'un établissement scolaire. Le PP est le maillon qui relie la partie vie scolaire (CPE, assistants d'éducation, surveillants), la partie médico-psycho-sociale (infirmière, médecin, PsyEN, assistante sociale), la partie administration (secrétariat de direction, intendance), l'ensemble de l'équipe pédagogique, à l'élève et sa famille. Au cours de l'année de troisième, la réactivité de l'enseignant est primordiale pour le bon déroulement du calendrier d'orientation scolaire.

En nous penchant sur la formation de ces professeurs principaux, les réponses à nos questionnaires montrent (tableau n° 24) que pratiquement les deux tiers d'entre eux (33 PP, soit 60 % de l'effectif) ont suivi un cursus universitaire, puis ont passé le CAPES (et/ou l'agrégation). Effectivement, les PP de notre échantillon (tableau n° 22) sont avant tout des certifiés, 46 individus (83,6 %) ont le CAPES et 4 PP sont titulaires de l'agrégation (7,3 %). Notons que notre échantillon PP ne comporte qu'un individu non titulaire du MEN (contractuel). Cela s'explique aisément si l'on prend en compte que les « contractuels » ne sont pas titulaires d'un poste et que les chefs d'EPLE préfèrent missionner des titulaires aux fonctions de PP. Les académies font appel à ces personnels contractuels dans le cas de remplacements d'enseignants titulaires et/ou sur des BMP²⁰⁹. De là, les chefs d'établissements, afin d'optimiser le suivi administratif et pédagogique des élèves, préfèrent nommer en qualité de PP des enseignants déjà en poste dans l'établissement (connaissance des élèves, connaissance du pilotage de l'EPLE en termes de suivi et d'orientation des élèves).

²⁰⁹ Les BMP sont des Blocs de Moyens Provisoires. Ils sont, en général, attribués à des enseignants titulaires sur zone de remplacement (TZR). Mais, souvent, les académies font appel à des contractuels, tant ces BMP deviennent nombreux car ils permettent d'éviter les créations de postes.

CHAPITRE 13 ~ REGARD SUR LES PARTICIPANTS.

Tableau 7-13-12 : La distribution des PP dans les académies au regard du genre (en %).

	<i>Bourgogne</i>	<i>PACA</i>	<i>Disciplines littéraire</i>	<i>Disciplines scientifiques</i>
<i>Femme</i>	53,6	66,7	65,7	50
<i>Homme</i>	46,4	33,3	34,3	50
<i>Total</i>	100	100	100	100

N = 55

Lecture : quelle que soit l'académie, les femmes représentent un effectif toujours plus conséquent que celui des hommes. Il y a plus d'enseignantes dans les disciplines littéraires que d'enseignants.

Tableau 7-13-13 : Grade des professeurs principaux.

	<i>Effectifs</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Pourcentage cumulé</i>
<i>Autres</i>	4	7,3	7,3
<i>Contractuels</i>	1	1,8	9,1
<i>Certifiés</i>	46	83,6	92,7
<i>Agrégés</i>	4	7,3	100
<i>Total</i>	5	100	

N = 55

Tableau 7-13-14 : Age des PP et nombre d'années d'enseignement.

	<i>N</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Ect-type</i>
<i>Age</i>	54	27	61	44,11	8,234
<i>Nombre d'années d'enseignement</i>	52	3	38	19,19	7,415

Tableau 7-13-15 : formation initiale des PP.

	<i>Effectifs</i>	<i>%</i>	<i>% cumulé</i>
<i>Brevet de technicien</i>	2	3,6	3,6
<i>Diplôme d'État</i>	1	1,8	5,4
<i>Diplôme Universitaire</i>	1	1,8	7,2
<i>École d'ingénieurs</i>	1	1,8	9,1
<i>IUFM</i>	15	27,3	36,4
<i>Université</i>	33	60	96,4
<i>NR</i>	2	3,6	100
<i>Total</i>	55	100	

N = 55

Au regard de la photographie de notre échantillon PP, qui montre que les femmes sont plus nombreuses que les hommes dans les disciplines littéraires, le test du Khi 2 de Pearson, lui, ne permet pas d'établir de relation significative entre les variables genre du PP ⇔ académie et genre du PP ⇔ disciplines enseignées. De façon plus générale, au regard des déclarations des PP de notre échantillon, le genre du PP n'apparaît corrélé à aucune des variables se référant aux problématiques du métier. Ce qui signifie clairement qu'hommes et femmes ne se distinguent pas dans leur façon d'appréhender la fonction de professeur principal. Ainsi, à la question « *avez-vous connaissance du choix d'orientation de vos élèves ?* », tous les PP déclarent « oui ». A la question de savoir si les PP prennent le temps de discuter avec leurs collègues sur le sujet de l'orientation des élèves, la totalité des PP affirme prendre ce temps. Quand nous questionnons le temps d'échange entre les membres de l'équipe pédagogique lors du conseil de classe, 78 % affirment que ce dernier leur paraît suffisant. Toutefois, 76 % d'entre eux attestent échanger avec leurs collègues, en dehors du conseil de classe²¹⁰, sur un temps allant de deux à plus de trois heures²¹¹.

²¹⁰ Ces échanges informels se déroulent souvent pendant des heures creuses communes entre membres de la même équipe pédagogique, au cours des récréation (en salle des professeurs, devant la machine à café. Les enseignants parlent alors des « *réunions à la machine café* »), etc.

²¹¹ La question posée concerne les échanges entre collègues, d'une même équipe pédagogique, sur un trimestre.

Conclusion de la partie IV.

Notre travail prend axe autour de trois blocs de compétences : le GR1, qui regroupe les compétences relationnelles et émotionnelles ; le GR2, avec les compétences sociales relationnelles ; le GR3, qui lui est associé aux compétences autour de la maturité vocationnelle, que nous appelons « projection vocationnelle ». A l'intérieur du premier bloc, les compétences relationnelles et émotionnelles (CRE), nous retrouvons les compétences dites de coopération et collaboration (Coop/coll). Elles permettent la mise en commun d'habiletés et de connaissances. Une autre CNA retenue est celle de l'altruisme qui définit le dévouement tourné vers autrui. L'empathie représente la partie émotionnelle des CNA présentes. L'empathie relève d'une capacité interprétative des émotions d'autrui, tout en tentant de les faire siennes (Berthoz & Jorland, 2004). La seconde CNA prise dans le champ des émotions est l'estime de soi. Il s'agit d'une valeur perçue par soi ou par autrui, mais qui affecte en premier lieu l'estime que la personne a d'elle-même. Elle est souvent liée à des effets indésirables (Zanten & Rayou, 2017). Voilà pourquoi promouvoir l'estime de soi à l'intérieur du système éducatif est un enjeu majeur, sachant *a fortiori* que le déficit de cette compétence entraîne souvent un décrochage scolaire (Archambault, 2007).

Le second bloc, les compétences relationnelles et sociales (CRS), nous avons vu que toute relation est avant tout sociale. Voilà pourquoi nous supprimons le « R » de relationnelle et gardons l'idée d'un bloc de compétences sociales (CS). Par ce groupe de compétences sociales, dans ses relations aux autres et à soi, l'individu tend vers des buts et ces derniers ne peuvent être considérés comme « académiques » (Filisetti et al., 2006). La première CNA est celle de la responsabilité sociale d'investissement (scolaire). L'élève s'investit dans ses apprentissages au regard des relations sociales qu'il construit avec autrui (les enseignants, les pairs, ...). La seconde CNA relève de la responsabilité de communication. Tout comme la précédente, nous insistons ici sur l'importance des choix faits par l'élève. Si l'apprenant, demeure responsable de son investissement scolaire personnel, une fois rationalisés tous les éléments lui permettant de conduire son attitude et affiner ses aptitudes, nous pouvons affirmer qu'il est en mesure de développer sa compétence de responsabilité sociale de communication scolaire et personnelle. Ainsi, le premier bloc et le second forment les blocs des compétences relationnelles, émotionnelles et sociales (CRES).

Enfin, le bloc GR3 regroupe les compétences dites vocationnelles (CV). Comme nous l'avons expliqué, à l'éclairage d'une revue de littérature, le collégien n'est pas en mesure de réellement faire des choix qualifiés de « vocationnels ». Il fantasme certains métiers, en désire tels autres et construit au fil de l'eau une sensibilité pour telle activité. Voilà pourquoi nous

CHAPITRE 13 ~ REGARD SUR LES PARTICIPANTS.

avons voulu appeler ce bloc « Projection vocationnelle ». Deux CNA nous permettent d'évaluer le positionnement des élèves dans ce groupe de CNA : l'appétence scolaire et la maturité vocationnelle. Pour cette première CNA, la motivation scolaire personnelle associée au cadre d'évolution de la personne apparaît comme les facteurs principaux de l'appétence scolaire (Gay & Montarello, 2012; Hardy & Côté, 1986; Lahire, 2001). Notre échantillon se disperse sur deux académies (Dijon et Aix-Marseille), avec un total de 23 EPLE (collèges), dont 63% en milieu urbain et 37 % en milieu rural. Les élèves sont 1286, avec 52 % de filles et 48 % de garçons et les enseignants sont au nombre de 55, dont 54 % de femmes et 46 % d'hommes.

CINQUIEME PARTIE : DES RESULTATS : DES EFFETS
DES CARACTERISTIQUES PERSONNELLES DE
L'ÉLEVE ET DU JUGEMENT PROFESSORAL SUR LES
CNA DE L'ÉLEVE, AUX EFFETS DES CNA SUR LES
CHOIX ET PROPOSITIONS D'ORIENTATION EN
CLASSE DE TROISIEME.

Introduction.

Cette partie s'attache à restituer les résultats obtenus en lien avec les CNA. Si nous souhaitons savoir quels sont les effets des caractéristiques individuelles de l'élève sur ses CNA, ou encore quels impacts a le jugement professoral, nous n'excluons pas les liens que peuvent entretenir les caractéristiques individuelles de l'élève avec le jugement professoral. Ce sera l'objet de ce chapitre 14. Nous parlons depuis le début de cette thèse, de la circularité que génère la relation élève – enseignant. Cependant, le temps dédié à ce travail de thèse, et les choix qui en découle, ne nous permet pas de développer tous les points. Nous nous arrêtons, pour le présent travail, aux effets que peuvent produire les variables attachées à l'élève, sur le jugement professoral. Il serait intéressant de développer cette relation, afin de mettre à jour cette circularité, surtout dans le cas de carrières scolaires où élèves et enseignants se suivent sur une période plus ou moins longue.

Ainsi, après avoir mis en exergue les liens entre caractéristiques individuelles de l'élève et jugement professoral, nous aborderons, au chapitre 15, les effets de ces mêmes caractéristiques de l'élève sur ses CNA. L'autoévaluation varie-t-elle au regard de certaines variables personnelles de l'élève (son genre, son âge, ...) ? Nous distinguerons les caractéristiques objectives (critères individuels relativement stables du sujet) des caractéristiques subjectives de l'élève. Le chapitre 16 nous amènera à observer les effets du

CINQUIEME PARTIE : DES RESULTATS.

jugement professoral sur les CNA de l'élève. Toutefois, avant d'entrevoir les effets des caractéristiques du PP et la perception (par l'évaluation) qu'il a de ses élèves, nous observerons les effets du contexte sur son jugement professoral. Enfin, nous mettrons en parallèle l'autoévaluation (élève) et l'évaluation (PP) des CNA de l'élève. Pouvons-nous observer un lien statistique entre ces deux jugements, et si oui lequel ?

Chapitre 14 : Caractéristiques objectives de l'élève : quels effets sur le jugement professoral.

Nous rappelons notre première hypothèse « *H1* » : *Les caractéristiques objectives de l'élève influent sur le jugement professoral.* Nous avons choisi de retenir, comme caractéristiques de l'élève, deux groupes distincts : les caractéristiques objectives et les caractéristiques subjectives. Ce chapitre abordera uniquement les résultats en lien avec ce premier groupe. Nous définissons par caractéristiques objectives de l'élève des éléments plus ou moins stables dans le temps et dont la variabilité ne dépend pas d'une action, consciente ou non, de l'élève. Notre hypothèse sera donc déclinée en une hypothèse nulle (H_0) et une hypothèse alternative (H_1) :

H_0 = Les caractéristiques objectives de l'élève n'influent pas sur le jugement professoral.

H_1 = Les caractéristiques objectives de l'élève influent sur le jugement professoral.

14.1. L'élève « perçu » par le jugement professoral.

14.1.1. Perception de l'enseignant entre genre de l'élève et...

Nous rappelons ici la distinction que nous posons entre « sexe » et « genre ». Elle se situe au niveau de la significativité sociale d'une dominance d'un groupe sur un autre (Grange, 2010). Pour Delphy (2004), ce que nous nommons sexe n'aurait aucune signification sans l'existence du mot « genre ». Les effets de genre persistent, souligne Marie Duru-Bellat (2008), et il nous apparaît intéressant de savoir si au niveau du jugement professoral, alors que depuis ces dix dernières années des campagnes de lutte contre la ségrégation genrée existent, une prise en compte de cette différence s'est installée dans les faits.

**CHAPITRE 14 ~ CARACTERISTIQUES OBJECTIVES DE L'ÉLÈVE :
QUELS EFFETS SUR LE JUGEMENT PROFESSORAL.**

14.1.1.1. ... ses performances scolaires.

Quand nous cherchons à savoir si le genre de l'élève influe sur le jugement professoral, au moment d'évaluer les performances scolaires, ce lien s'avère être très significatif.

Tableau 8-14-1. Khi2 genre de l'élève * performances scolaires.

	<i>N (Effectifs valides)</i>	<i>N (Manquants)</i>	<i>P (Coeff. Corrélation)</i>
<i>Performances scolaires</i>	1007	278	,000

Pour $\alpha = 5\%$

Il apparaît clairement que, parmi les filles, 41,7 % d'entre elles sont perçues comme « Bon » et 26,7 % comme « Très bon » élèves. Chez les garçons, ces proportions représentent respectivement 36,8 % et 19,9 %. Quand nous nous concentrons sur les valeurs de performance scolaire, nous observons que les garçons sont davantage identifiés comme « très faible ». Ils représentent 69 % de ces élèves, alors que les filles ne sont que 31 % à être vues comme tel. Chez les « Très bon » élèves, elles restent majoritaires avec 58,9 %, alors que les garçons forment 41,1 % de ce groupe.

Tableau 8-14-2 au regard du genre.

<i>En %</i>	<i>Très faible</i>	<i>Faible</i>	<i>Bon</i>	<i>Très bon</i>	<i>Total</i>
<i>Garçons</i>	11,9	31,4	36,8	19,9	100
<i>Filles</i>	5	26,5	41,7	26,7	100

Tableau 8-14-3 au regard du degré de compétence.

<i>En %</i>	<i>Très faible</i>	<i>Faible</i>	<i>Bon</i>	<i>Très bon</i>
<i>Garçons</i>	69	52,6	45,2	41,1
<i>Filles</i>	31	47,4	54,8	58,9
<i>Total</i>	100	100	100	100

14.1.1.2. ... son comportement scolaire.

Concernant le comportement scolaire, lui aussi très significatif pour $\alpha = 5\%$ ($p = ,000$), filles et garçons apparaissent aux yeux des enseignants comme des élèves « agréable ».

**CHAPITRE 14 ~ CARACTERISTIQUES OBJECTIVES DE L'ÉLÈVE :
QUELS EFFETS SUR LE JUGEMENT PROFESSORAL.**

Tableau 8-14-4. Khi2 comportement scolaire * genre

	<i>N (Effectifs valides)</i>	<i>N (Manquants)</i>	<i>P (Coeff. Corrélation)</i>
<i>Comportement scolaire</i>	1015	270	,000

Pour $\alpha = 5\%$

Parmi les garçons, ils ne sont que 28,1 % d'entre eux à s'illustrer comme « très agréable », alors que chez les filles elles sont 40,3 %. Les élèves perçus comme « très désagréable » sont pour 86,7 % des garçons et 13,3 % des filles. Inversement chez les « très agréable » le groupe se constitue de 60,5 % de filles et 39,5 % de garçons (tableaux ci-dessous).

Tableau 8-14-5 au regard du genre.

<i>En %</i>	<i>Très désagréable</i>	<i>Désagréable</i>	<i>Agréable</i>	<i>Très agréable</i>	<i>Total</i>
<i>Garçons</i>	2,6	14,1	55,2	28,1	100
<i>Filles</i>	0,4	6,7	52,7	40,3	100

Tableau 8-14-6 au regard du degré de compétence.

<i>En %</i>	<i>Très désagréable</i>	<i>Désagréable</i>	<i>Agréable</i>	<i>Très agréable</i>
<i>Garçons</i>	86,7	66,3	49,5	39,5
<i>Filles</i>	13,3	33,7	50,5	60,5
<i>Total</i>	100	100	100	100

14.1.1.3. ... son investissement scolaire.

Le lien entre jugement professoral et investissement scolaire des élèves est lui aussi très significatif pour $\alpha = 5\%$ ($p = ,000$). A l'intérieur du groupe filles, 41,1 % apparaissent « volontaire » et 31 % comme « Très volontaire ». Chez les garçons, pour ces deux catégories de jugement, les résultats sont respectivement 33,3 % et 19,3 %.

Tableau 8-14-7. Khi2 investissement scolaire * genre.

	<i>N (Effectifs valides)</i>	<i>N (Manquants)</i>	<i>P (Coeff. Corrélation)</i>
<i>Investissement scolaire</i>	1015	270	,000

Pour $\alpha = 5\%$

**CHAPITRE 14 ~ CARACTERISTIQUES OBJECTIVES DE L'ELEVE :
QUELS EFFETS SUR LE JUGEMENT PROFESSORAL.**

Si nous nous arrêtons sur la seule catégorie des élèves identifiés comme « Très volontaire », la part des filles est de 63 % et celle des garçons, jugés comme tels, 37 %. Comparés aux filles, les garçons sont toujours vus comme majoritairement « Peu engagé » (62 %) et « Pas du tout engagé » (59,5 %) (tableau ci-dessous).

Tableau 25-14-8 au regard du genre.

En %	Pas du tout engagé	Peu engagé	Volontaire	Très volontaire	Total
Garçons	10,2	37,2	33,3	19,3	100
Filles	6,5	21,4	41,1	31	100

Tableau 25-14-9 au regard du degré de compétence.

En %	Pas du tout engagé	Peu engagé	Volontaire	Très volontaire
Garçons	59,5	62	43,3	37
Filles	40,5	38	56,7	63
Total	100	100	100	100

14.1.2. Perception de l'enseignant entre l'âge de l'élève et....

Pour la variable « âge », nous avons séparé l'échantillon en deux : les 14 ans et moins ; les 15 ans et plus. L'âge de l'élève ne semble pas avoir d'impact sur l'ensemble des parties du jugement professoral. Effectivement, quand l'enseignant juge le comportement scolaire de l'élève, l'âge ne semble pas être un paramètre qui influe sur ce jugement professoral ($\alpha = 5\% \rightarrow p = ,303$). Alors que, à l'intérieur du jugement professoral, la performance scolaire et l'investissement scolaire semblent bien se lier à l'âge.

Tableau 8-14-10 Khi2 âge de l'élève * performances/comportement/investissement

	N (Effectifs valides)	N (Manquants)	P (Coeff. Corrélation)
Performances scolaires	1005	270	,000
Comportement scolaire	1013	272	,303
Investissement scolaire	1013	272	,005

Pour $\alpha = 5\%$

**CHAPITRE 14 ~ CARACTERISTIQUES OBJECTIVES DE L'ÉLÈVE :
QUELS EFFETS SUR LE JUGEMENT PROFESSORAL.**

14.1.2.1. ... ses performances scolaires.

Comme nous venons de le dire, concernant la performance scolaire des élèves, l'âge a clairement un impact sur le jugement professoral. Parmi les 14 ans et moins, 39,7 % d'entre eux sont perçues comme « bon » et 28,1 % comme « très bon » élèves. Chez les 15 ans et plus, ces proportions représentent respectivement 38,7 % et 17,1 %. Quand nous nous concentrons sur les valeurs de performance scolaire, nous observons que les 15 ans et plus sont davantage identifiés comme « très faible ». Ils représentent 59,5 % de ces élèves, alors que les 14 ans et moins ne sont que 40,5 % à être jugés comme tel. Chez les « Très bon » élèves, les 14 ans et moins restent majoritaires avec 69,5 %, alors que les 15 ans et plus forment 30,5 % de ce groupe (tableau ci-dessous).

Tableau 8-14-11 au regard de l'âge.

<i>En %</i>	<i>Très faible</i>	<i>Faible</i>	<i>Bon</i>	<i>Très bon</i>	<i>Total</i>
<i>14 ans et -</i>	5,8	26,4	39,7	28,1	100
<i>15 ans et +</i>	11,9	32,3	38,7	17,1	100

Tableau 8-14-12 au regard du degré de compétence.

<i>En %</i>	<i>Très faible</i>	<i>Faible</i>	<i>Bon</i>	<i>Très bon</i>
<i>14 ans et -</i>	40,5	53,1	58,7	69,5
<i>15 ans et +</i>	59,5	46,9	41,3	30,5
<i>Total</i>	100	100	100	100

14.1.2.2. ... son comportement scolaire.

Aucun lien n'est établi entre l'âge de l'élève et son comportement scolaire à l'intérieur du jugement professoral.

14.1.2.3. ... son investissement scolaire.

Le lien entre l'âge de l'élève et son investissement scolaire, à l'intérieur du jugement professoral, est lui aussi significatif pour $\alpha = 5\%$ ($p = ,005$). Dans le groupe des « 14 ans et moins », 39,1 % apparaissent « volontaire » et 28,1 % comme « Très volontaire ». Chez les « 15 ans et plus », pour ces deux catégories de jugement, les résultats sont respectivement

**CHAPITRE 14 ~ CARACTERISTIQUES OBJECTIVES DE L'ÉLÈVE :
QUELS EFFETS SUR LE JUGEMENT PROFESSORAL.**

34,8 % et 21,6 %. Si nous nous arrêtons sur la seule catégorie des élèves identifiés comme « Très volontaire », la part des « 14 ans et moins » est de 64,2 % et celle des « 15 ans et plus » forme 35,8 %. Si nous observons la catégorie « Pas du tout engagé », nous pouvons voir que les deux tranches d'âges représentent chacune 50 %.

Tableau 8-14-13 au regard de l'âge.

<i>En %</i>	<i>Pas du tout engagé</i>	<i>Peu engagé</i>	<i>Volontaire</i>	<i>Très volontaire</i>	<i>Total</i>
<i>14 ans et -</i>	7,1	25,7	39,1	28,1	100
<i>15 ans et +</i>	9,9	33,6	34,8	21,6	100

N = 1285

Tableau 8-14-14 au regard du degré de compétence.

<i>En %</i>	<i>Pas du tout engagé</i>	<i>Peu engagé</i>	<i>Volontaire</i>	<i>Très volontaire</i>
<i>14 ans et -</i>	50	51,4	60,8	64,2
<i>15 ans et +</i>	40	48,6	39,2	35,8
<i>Total</i>	100	100	100	100

N = 1285

14.1.3. Perception de l'enseignant au regard de la CSP de l'élève et....

Nous avons construit nos CSP en nous appuyant sur les catégories de l'INSEE, ce qui nous a conduit à identifier huit catégories principales. Afin de faciliter le traitement statistique, nous avons décidé de recentrer cet ensemble de huit CSP en quatre. En qualité de PP, l'enseignant dispose de nombreuses informations sur l'élève et sa famille. Nous postulons ainsi que des variables, telle que la CSP, peuvent avoir un effet non négligeable sur le jugement professoral. Les résultats qui suivent retiennent séparément la CSP de la mère et la CSP du père. Nous avons fait le choix de distinguer l'impact du statut professionnel des deux parents (quand c'est le cas), afin de vérifier si le poids de l'un s'avère plus prégnant que l'autre.

**CHAPITRE 14 ~ CARACTERISTIQUES OBJECTIVES DE L'ÉLÈVE :
QUELS EFFETS SUR LE JUGEMENT PROFESSORAL.**

Tableau 8-14-15 significativité Khi2 pour CSP du père.

<i>CSP Père</i>	<i>N (Effectifs valides)</i>	<i>N (Manquants)</i>	<i>P (Coeff. Corrélation)</i>
<i>Performances scolaires</i>	1006	279	,000
<i>Comportement scolaire</i>	1014	271	,008
<i>Investissement scolaire</i>	1014	271	,000

Pour $\alpha = 5 \%$

Tableau 8-14-16 significativité Khi2 pour CSP de la mère.

<i>CSP Mère</i>	<i>N (Effectifs valides)</i>	<i>N (Manquants)</i>	<i>P (Coeff. Corrélation)</i>
<i>Performances scolaires</i>	1007	278	,000
<i>Comportement scolaire</i>	1015	270	,000
<i>Investissement scolaire</i>	1015	270	,000

Pour $\alpha = 5 \%$

14.1.3.1. ... ses performances scolaires.

Quand nous examinons le lien entre CSP du père et la performance scolaire, on voit que ce lien est très significatif pour $\alpha = 5 \%$ ($p = ,000$). Les enfants de cadres sont perçus, par les enseignants, comme de « très bon » élèves pour plus d'un tiers et plus de 80 % des enfants de cette catégorie sont identifiés comme « bon » et « très bon ». Parmi ceux qui ont des parents « sans emploi » ou assimilés, ils ne sont que 13,4 % à être perçus comme « très bon » (tableau 14-17). Quand nous opérons une distinction au regard du niveau de maîtrise des performances perçues par l'enseignant (Tableau 14-18), les enfants d'« OuvEmp » semblent représenter un axe central. Effectivement, ils constituent toujours la majorité des élèves dans chaque catégorie. Notons toutefois que chez les enfants de cadres, seuls 3,6 % sont perçus comme « très faible ». La comparaison au regard de la CSP de la mère est plus parlante, même si la significativité du lien statistique, pour $\alpha = 5 \%$, est semblable pour les deux parents ($p = ,000$). Quand il s'agit de la maman qui occupe un poste de cadre (Tableau 14-19), les enseignants perçoivent les élèves comme « très bon » à 41,3 % (contre 37,1 % quand le papa est cadre). De même la proportion d'enfants « très bon » diminue quand la maman est « Autre_SSEmpl » ou « OuvEmp ». Il semblerait que la variable CSP marque davantage le niveau de performance scolaire de l'élève dans le cas de la CSP de la mère.

**CHAPITRE 14 ~ CARACTERISTIQUES OBJECTIVES DE L'ELEVE :
QUELS EFFETS SUR LE JUGEMENT PROFESSORAL.**

Au regard du père :

Tableau 8-14-17 pour la CSP.

<i>En %</i>	<i>Très faible</i>	<i>Faible</i>	<i>Bon</i>	<i>Très bon</i>	<i>Total</i>
<i>Agri_Art_Com</i>	15,9	26,1	42	15,9	100
<i>Autre_SSEMP</i>	14,5	39,1	33	13,4	100
<i>OuvEmp</i>	7,6	30,4	39,3	22,7	100
<i>Cadres</i>	1,5	17,3	44,1	37,1	100

Tableau 8-14-18 pour le degré de compétence.

<i>En %</i>	<i>Très faible</i>	<i>Faible</i>	<i>Bon</i>	<i>Très bon</i>
<i>Agri_Art_Com</i>	16,7	7,9	9,3	6
<i>Autre_SSEMP</i>	31	24,1	14,9	10,2
<i>OuvEmp</i>	48,8	56	53,3	51,9
<i>Cadres</i>	3,6	12	22,5	31,9
<i>Total</i>	100	100	100	100

Au regard de la mère :

Tableau 8-14-19 pour la CSP.

<i>En %</i>	<i>Très faible</i>	<i>Faible</i>	<i>Bon</i>	<i>Très bon</i>	<i>Total</i>
<i>Agri_Art_Com</i>	8	28	36	28	100
<i>Autre_SSEMP</i>	15	38,3	35,2	11,4	100
<i>OuvEmp</i>	8,6	31,8	40,4	19,2	100
<i>Cadres</i>	2,8	15,5	40,5	41,3	100

Tableau 8-14-20 pour le degré de compétence.

<i>En %</i>	<i>Très faible</i>	<i>Faible</i>	<i>Bon</i>	<i>Très bon</i>
<i>Agri_Art_Com</i>	2,4	2,4	2,3	3
<i>Autre_SSEMP</i>	34,5	25,4	17,2	9,3
<i>OuvEmp</i>	54,8	58,8	54,8	43,6
<i>Cadres</i>	8,3	13,4	25,8	44,1
<i>Total</i>	100	100	100	100

**CHAPITRE 14 ~ CARACTERISTIQUES OBJECTIVES DE L'ÉLÈVE :
QUELS EFFETS SUR LE JUGEMENT PROFESSORAL.**

14.1.3.2. ... son comportement scolaire.

Le jugement professoral analyse le comportement scolaire en intégrant, semble-t-il, la CSP des parents. Ici aussi, la CSP de la mère apparaît comme plus prégnante que celle du père. Quelle que soit la catégorie professionnelle du père prise dans le détail, on constate que l'enseignant perçoit le comportement scolaire de l'élève comme majoritairement « agréable ». Plus de 80 % des élèves, pour chaque CSP du père, sont identifiés comme « agréable » et « très agréable » (Tableau 14-21). Ce constat vaut aussi quand il s'agit de la CSP de la mère (Tableau 14-23) ? Quand l'analyse se porte au niveau, non plus des catégories professionnelles du père mais au niveau de maîtrise des comportements, on s'aperçoit que les enfants du milieu « OuvEmp » forment toujours une majorité. Chez les élèves perçus comme « très désagréable » la proportion d'enfants de cadres est faible, alors que celle des enfants de milieu « OuvEmp » représente 40 % (Tableau 14-22). Ce constat s'amplifie quand on regarde la CSP de la mère où cette proportion d'enfants de milieu « OuvEmp » atteint 60 % (Tableau 14-24).

Au regard du père :

Tableau 8-14-21 pour la CSP.

<i>En %</i>	<i>Très désagréable</i>	<i>Désagréable</i>	<i>Agréable</i>	<i>Très agréable</i>	<i>Total</i>
<i>Agri_Art_Com</i>	3,3	10	55,6	31,1	100
<i>Autre_SSEMP</i>	2,8	12,7	59,1	25,4	100
<i>OuvEmp</i>	1,1	10,7	54,2	34	100
<i>Cadres</i>	0,5	6,9	48	44,6	100

Tableau 8-14-22 pour le degré de compétence.

<i>En %</i>	<i>Très désagréable</i>	<i>Désagréable</i>	<i>Agréable</i>	<i>Très agréable</i>
<i>Agri_Art_Com</i>	20	8,7	9,1	8
<i>Autre_SSEMP</i>	33,3	22,1	19,6	13,2
<i>OuvEmp</i>	40	55,8	53,6	52,9
<i>Cadres</i>	6,7	13,5	17,7	25,9
<i>Total</i>	100	100	100	100

**CHAPITRE 14 ~ CARACTERISTIQUES OBJECTIVES DE L'ELEVE :
QUELS EFFETS SUR LE JUGEMENT PROFESSORAL.**

Au regard de la mère :

Tableau 8-14-23 pour la CSP.

<i>En %</i>	<i>Très désagréable</i>	<i>Désagréable</i>	<i>Agréable</i>	<i>Très agréable</i>	<i>Total</i>
<i>Agri_Art_Com</i>	-	12	40	48	100
<i>Autre_SSEMP</i>	1,5	12,9	64,9	20,6	100
<i>OuvEmp</i>	1,7	8,9	56,3	33,2	100
<i>Cadres</i>	1,2	11	41,7	46,1	100

Tableau 8-14-24 pour le degré de compétence.

<i>En %</i>	<i>Très désagréable</i>	<i>Désagréable</i>	<i>Agréable</i>	<i>Très agréable</i>
<i>Agri_Art_Com</i>	-	2,9	1,8	3,4
<i>Autre_SSEMP</i>	20	24	23	11,5
<i>OuvEmp</i>	60	46,2	55,8	51,6
<i>Cadres</i>	20	26,9	19,4	33,5
<i>Total</i>	100	100	100	100

14.1.3.3. ... son investissement scolaire.

L'investissement scolaire est-il sensible, à l'intérieur du jugement professoral, à la CSP du père et/ou de la mère ? A cette question, pour $\alpha = 5\%$, le lien statistique est très significatif qu'il s'agisse de l'un ou l'autre des parents. Chez les enfants de cadres, les enseignants identifient 40,1 % d'entre eux comme « très volontaire », alors que pour les enfants d'« OuvEmp » ce pourcentage baisse à 23,8 %. Il est intéressant de constater que les enseignants classent parmi les « volontaire » un tiers des enfants de chaque catégorie professionnelle (Tableau 14-25).

**CHAPITRE 14 ~ CARACTERISTIQUES OBJECTIVES DE L'ELEVE :
QUELS EFFETS SUR LE JUGEMENT PROFESSORAL.**

Au regard du père :

Tableau 8-14-25 pour la CSP.

<i>En %</i>	<i>Pas du tout engagé</i>	<i>Peu engagé</i>	<i>Volontaire</i>	<i>Très volontaire</i>	<i>Total</i>
<i>Agri_Art_Com</i>	10,1	33,7	38,2	18	100
<i>Autre_SSEMP</i>	12,8	36,7	33,9	16,7	100
<i>OuvEmp</i>	8,3	29,1	38,9	23,8	100
<i>Cadres</i>	3,5	20,3	36,1	40,1	100

Tableau 8-14-26 pour le degré de compétence.

<i>En %</i>	<i>Pas du tout engagé</i>	<i>Peu engagé</i>	<i>Volontaire</i>	<i>Très volontaire</i>
<i>Agri_Art_Com</i>	10,7	10,2	9	6,3
<i>Autre_SSEMP</i>	27,4	22,4	16,1	11,7
<i>OuvEmp</i>	53,6	53,6	55,7	50,4
<i>Cadres</i>	8,3	13,9	19,3	31,6
<i>Total</i>	100	100	100	100

Au regard de la mère :

Tableau 8-14-27 pour la CSP.

<i>En %</i>	<i>Pas du tout engagé</i>	<i>Peu engagé</i>	<i>Volontaire</i>	<i>Très volontaire</i>	<i>Total</i>
<i>Agri_Art_Com</i>	4	28	40	28	100
<i>Autre_SSEMP</i>	13,9	38,1	34	13,9	100
<i>OuvEmp</i>	8,9	29,9	38,4	22,9	100
<i>Cadres</i>	3,1	20,5	37,4	39	100

Tableau 8-14-28 pour le degré de compétence.

<i>En %</i>	<i>Pas du tout engagé</i>	<i>Peu engagé</i>	<i>Volontaire</i>	<i>Très volontaire</i>
<i>Agri_Art_Com</i>	1,2	2,4	2,6	2,7
<i>Autre_SSEMP</i>	32,1	25,1	17,4	10,5
<i>OuvEmp</i>	57,1	54,9	54,9	48,2
<i>Cadres</i>	9,5	17,6	25,1	38,5
<i>Total</i>	100	100	100	100

14.1.4. Perception de l'enseignant au regard du retard scolaire et ...

Cette variable est dichotomisée en deux modalités : ceux qui ont doublé au moins une classe et ceux qui n'ont jamais doublé. Le retard scolaire apparaît comme un marqueur, pour le jugement professoral, quand il s'agit de parler de performances scolaires et d'investissement scolaire (très significatif pour $\alpha = 5\%$). Le comportement scolaire, lui, est peu significatif.

Tableau 8-14-29. Khi2 perception du PP * performances/comportement/investissement scolaires.

	<i>N (Effectifs valides)</i>	<i>N (Manquants)</i>	<i>P (Coeff. Corrélation)</i>
<i>Performances scolaires</i>	1007	278	,000
<i>Comportement scolaire</i>	1015	270	,037
<i>Investissement scolaire</i>	1015	270	,000

Pour $\alpha = 5\%$

14.1.4.1. ... ses performances scolaires.

Les enfants qui ont doublé au moins une classe sont identifiés au regard de la performance scolaire, en grande majorité (62,8 %), comme « Faible » et « Très faible ». Ils sont 66,8 % des non doublants à être perçus comme « Bon » et « Très bon », contre 37,2 pour les doublants (Tableau 14-30). Parmi les « Très bon », les enseignants identifient en très grande majorité (95,8 %) ceux qui n'ont jamais doublé et, inversement, dans la catégorie « Très faible » nous trouvons les élèves ayant doublé au moins une classe (Tableau 14-31).

Tableau 8-14-30 au regard du retard scolaire.

<i>En %</i>	<i>Très faible</i>	<i>Faible</i>	<i>Bon</i>	<i>Très bon</i>	<i>Total</i>
<i>Non</i>	6,9	26,3	40,8	26	100
<i>Oui</i>	17,5	45,3	29,9	7,3	100

**CHAPITRE 14 ~ CARACTERISTIQUES OBJECTIVES DE L'ÉLÈVE :
QUELS EFFETS SUR LE JUGEMENT PROFESSORAL.**

Tableau 8-14-31 au regard du degré de compétence.

<i>En %</i>	<i>Très faible</i>	<i>Faible</i>	<i>Bon</i>	<i>Très bon</i>
<i>Non</i>	71,4	78,7	89,6	95,8
<i>Oui</i>	28,6	21,3	10,4	4,2
<i>Total</i>	100	100	100	100

14.1.4.2. ... et son comportement scolaire.

En termes de comportement scolaire, même si comme nous l'avons dit ci-dessus le lien est peu significatif, les élèves n'ayant pas doublés au moins une classe se retrouvent davantage jugés comme « Très agréable », alors que ceux qui ont redoublé au moins une fois sont plutôt jugés comme « Très désagréable » (90, 5 % contre 9,5 %).

Tableau 8-14-32 au regard du retard scolaire.

<i>En %</i>	<i>Très désagréable</i>	<i>Désagréable</i>	<i>Agréable</i>	<i>Très agréable</i>	<i>Total</i>
<i>Non</i>	1,4	9,7	53	36	100
<i>Oui</i>	2,2	13,9	59,9	24,1	100

N = 1285

Tableau 8-14-33 au regard du degré de compétence.

<i>En %</i>	<i>Très désagréable</i>	<i>Désagréable</i>	<i>Agréable</i>	<i>Très agréable</i>
<i>Non</i>	80	81,7	85	90,5
<i>Oui</i>	20	18,3	15	9,5
<i>Total</i>	100	100	100	100

N = 1285

14.1.4.3. ... son investissement scolaire.

Les élèves identifiés comme « pas du tout engagé » ou « peu engagé » scolairement représentent 57,7 % des doublant contre 34,2 % des non doublant (Tableau 14-34). Chez les non doublant, l'enseignant juge l'élève plutôt comme « très volontaire ». Alors que chez les doublant, l'élève est d'abord perçu comme « pas du tout engagé » (Tableau 14-35).

**CHAPITRE 14 ~ CARACTERISTIQUES OBJECTIVES DE L'ELEVE :
QUELS EFFETS SUR LE JUGEMENT PROFESSORAL.**

Tableau 8-14-34 au regard du retard scolaire.

<i>En %</i>	<i>Pas du tout engagé</i>	<i>Peu engagé</i>	<i>Volontaire</i>	<i>Très volontaire</i>	<i>Total</i>
<i>Non</i>	7,1	27,1	38,8	27	100
<i>Oui</i>	16,1	41,6	27,7	14,6	100

N = 1285

Tableau 8-14-35 au regard du degré de compétence.

<i>En %</i>	<i>Pas du tout engagé</i>	<i>Peu engagé</i>	<i>Volontaire</i>	<i>Très volontaire</i>
<i>Non</i>	73,8	80,7	90	92,2
<i>Oui</i>	26,2	19,3	10	7,8
<i>Total</i>	100	100	100	100

N = 1285

14.1.5. Perception de l'enseignant au regard de la fratrie et ...

La position dans la fratrie n'a pas d'effet sur le jugement professoral. Le lien statistique qui associe position dans la fratrie à la performance scolaire, le comportement scolaire et l'investissement scolaire, est toujours non significatif, pour $\alpha = 5\%$.

Tableau 8-14-36 : Khi2 perception du PP * performances/comportement/ investissement.

	<i>N (Effectifs valides)</i>	<i>N (Manquants)</i>	<i>P (Coeff. Corrélacion)</i>
<i>Performances scolaires</i>	990	295	,375
<i>Comportement scolaire</i>	998	287	,617
<i>Investissement scolaire</i>	998	287	,688

Pour $\alpha = 5\%$

14.1.6. Perception de l'enseignant au regard de la cellule familiale et

...

La cellule familiale influe, à l'intérieur du jugement professoral, sur les performances scolaires et l'investissement scolaire (pour $\alpha = 5\%$, $p = ,000$). Elle n'a un effet que très faible sur le comportement scolaire. Nous décomposons ici, pour cette variable « cellule familiale » quatre modalités. Tout d'abord nous avons identifié ceux qui vivent avec les deux parents dans un même foyer. Puis nous avons demandé aux élèves de notre échantillon de distinguer, quand les parents ne vivent plus ensemble, s'ils sont principalement sous la forme d'une garde alternée (un temps hebdomadaire chez l'un ou l'autre des deux parents), ou s'ils se sentent davantage intégrés au sein d'une famille recomposée. Évidemment, l'aspect subjectif de cette modalité est important et il renvoie à toute la préparation de notre travail de thèse, s'articulant entre perception *vs* être perçue et objectivité *vs* subjectivité (*cf* Première Partie). Enfin, dernière modalité « Autre », qui regroupe les élèves n'appartenant à aucune des propositions citées ci-dessus. Il peut s'agir d'élèves en famille d'accueil, en foyer, vivant avec un oncle ou une tante, etc.

Tableau 8-14-37 : Khi2 perception du PP cellule familiale * performances/comportement/investissement.

	<i>N (Effectifs valides)</i>	<i>N (Manquants)</i>	<i>P (Coeff. Corrélation)</i>
<i>Performances scolaires</i>	1007	278	,000
<i>Comportement scolaire</i>	1015	270	,046
<i>Investissement scolaire</i>	1015	270	,000

Pour $\alpha = 5\%$

14.1.6.1. ... ses performances scolaires.

Chez les élèves qui se sont déclarés dans la catégorie « Avec parents », les enseignants les identifient majoritairement comme « Bon » et « Très bon » (67,1 %). Il en va de même, dans une moindre mesure, pour les enfants en « Garde alternée », qui sont perçus (59,3 %) comme « Bon » et « Très bon » (Tableau 14-38). Quand on analyse les résultats par niveau de maîtrise de performances scolaires, les enfants qui viennent avec leurs parents sont perçus comme « Très bon » (77,5 %). Toujours dans ce groupe identifié comme « Très bon », les enfants de « Famille recomposée » ou « Autres » ne représentent que respectivement 3 et 5,9 % (Tableau 14-39).

**CHAPITRE 14 ~ CARACTERISTIQUES OBJECTIVES DE L'ELEVE :
QUELS EFFETS SUR LE JUGEMENT PROFESSORAL.**

Tableau 8-14-38 au regard de la cellule familiale.

<i>En %</i>	<i>Très faible</i>	<i>Faible</i>	<i>Bon</i>	<i>Très bon</i>	<i>Total</i>
<i>Avec parents</i>	6,7	26,2	38,1	29	100
<i>Garde alternée</i>	10,8	29,9	42,8	16,5	100
<i>Famille recomposée</i>	4,7	43,8	40,6	10,9	100
<i>Autres</i>	15,1	33,6	39,5	11,8	100

N = 1007

Tableau 8-14-39 au regard du degré de compétence.

<i>En %</i>	<i>Très faible</i>	<i>Faible</i>	<i>Bon</i>	<i>Très bon</i>
<i>Avec parents</i>	50	56,7	60,6	77,5
<i>Garde alternée</i>	25	19,9	21	13,6
<i>Famille recomposée</i>	3,6	9,6	6,6	3
<i>Autres</i>	21,4	13,7	11,9	5,9
<i>Total</i>	100	100	100	100

N = 1007

14.1.6.2. ... son comportement scolaire.

Comme nous l'avons précisé plus haut, à l'intérieur du jugement professoral, le comportement scolaire n'influe que très peu. Toutefois, il est intéressant de noter que les enfants de la catégorie « Famille recomposée » représentent dans le niveau « Très désagréable » 40 % et dans la catégorie « Très agréable » ils sont 52,9 %. De son côté, la part des enfants « Avec parents » n'est que de 8 % dans cette même catégorie « Très agréable » et parmi les élèves identifiés comme « Très désagréable » ils sont 20 % (Tableau 14-41).

Tableau 8-14-40 au regard de la cellule familiale.

<i>En %</i>	<i>Très désagréable</i>	<i>Désagréable</i>	<i>Agréable</i>	<i>Très agréable</i>	<i>Total</i>
<i>Avec parents</i>	3,3	10	55,6	31,1	100
<i>Garde alternée</i>	2,8	12,7	59,1	25,4	100
<i>Famille recomposée</i>	1,1	10,7	54,2	34	100
<i>Autres</i>	0,5	6,9	48	44,6	100

N = 1015

**CHAPITRE 14 ~ CARACTERISTIQUES OBJECTIVES DE L'ELEVE :
QUELS EFFETS SUR LE JUGEMENT PROFESSORAL.**

Tableau 8-14-41 au regard du degré de compétence.

<i>En %</i>	<i>Très désagréable</i>	<i>Désagréable</i>	<i>Agréable</i>	<i>Très agréable</i>
<i>Avec parents</i>	20	8,7	9,1	8
<i>Garde alternée</i>	33,3	22,1	19,6	13,2
<i>Famille recomposée</i>	40	55,8	53,6	52,9
<i>Autres</i>	6,7	13,5	17,7	25,9
<i>Total</i>	100	100	100	100

N = 1015

14.1.6.3. ... son investissement scolaire.

La variable « cellule familiale » a un impact très significatif (pour $\alpha = 5\%$) sur l'investissement scolaire, à l'intérieur du jugement professoral. Ainsi, la part des enfants en « Famille recomposée » et « Autres » augmente nettement en passant respectivement de 8,3 % à 23,8 % et de 3,5 % à 40,1 % (Tableau 14-42). Quand nous regardons les niveaux d'investissement, si les enfants en « Garde alternée » sont identifiés par les enseignants comme « Très volontaire », leur part grimpe à 27,4 % chez les « Pas du tout engagé ». Il n'y a que 8,3 % des enfants appartenant à la catégorie « Autres » qui apparaissent perçus, par les PP, comme « Pas du tout engagé » et pour le niveau « Très volontaire » leur part est de 31,6 % (Tableau 14-43).

Tableau 8-14-42 au regard de la cellule familiale.

<i>En %</i>	<i>Pas du tout engagé</i>	<i>Peu engagé</i>	<i>Volontaire</i>	<i>Très volontaire</i>	<i>Total</i>
<i>Avec parents</i>	10,1	33,7	38,2	18	100
<i>Garde alternée</i>	12,8	36,7	33,9	16,7	100
<i>Famille recomposée</i>	8,3	29,1	38,9	23,8	100
<i>Autres</i>	3,5	20,3	36,1	40,1	100

N = 1015

Tableau 8-14-43 au regard du degré de compétence.

<i>En %</i>	<i>Pas du tout engagé</i>	<i>Peu engagé</i>	<i>Volontaire</i>	<i>Très volontaire</i>
<i>Avec parents</i>	10,7	10,2	9	6,3
<i>Garde alternée</i>	27,4	22,4	16,1	11,7
<i>Famille recomposée</i>	53,6	53,6	55,7	50,4
<i>Autres</i>	8,3	13,9	19,3	31,6
<i>Total</i>	100	100	100	100

N = 1015

**CHAPITRE 14 ~ CARACTERISTIQUES OBJECTIVES DE L'ÉLÈVE :
QUELS EFFETS SUR LE JUGEMENT PROFESSORAL.**

14.2. Résumé du chapitre 14.

Il apparaît clairement, à l'aune de ces premiers résultats, que certaines caractéristiques objectives de l'élève influent sur le jugement professoral. Quand nous demandons aux PP ce qu'ils pensent (jugement évaluatif) de leurs élèves, tant du point de vue de la performance scolaire, que du comportement scolaire ou encore de l'investissement scolaire, nous nous apercevons que toutes les variables ont un effet très significatif (Tableau 14-44). Toutefois, nous constatons que deux variables n'ont aucun effet sur le jugement professoral évaluant la performance, le comportement et l'investissement scolaire. Si l'élève perçu est déconnecté des origines de ses parents et de sa position à l'intérieur de la fratrie, il reste tout de même marqué par la composition de la cellule familiale, au moins pour la performance et l'investissement scolaire. A l'inverse, les variables « genre » et « CSP Mère » sont très significatives. Si la CSP du père a un effet considérable, ce n'est que sur la performance et l'investissement scolaire. Notons également que des trois variables dépendantes, le « comportement scolaire » est celle qui a le moins d'effet.

Tableau 8-14-44 : Corrélations caractéristiques objectives de l'élève et jugement professoral.

		VI							
		Genre	Age	CSP Père	CSP Mère	Ret. Scol.	Posi° Fratrie	Cellule familiale	Natio° Parents
VD	<i>Performances scolaire</i>	***	***	***	***	***	ns	***	ns
	<i>Comportement scolaire</i>	***	ns	**	***	*	ns	*	ns
	<i>Investissement scolaire</i>	***	**	***	***	***	ns	***	ns

Significativité de la corrélation pour $\alpha = 5\%$: *** = très significatif ; ** = significatif ; * = peu significatif ; ns = non significatif.

Chapitre 15 : Effets des caractéristiques de l'élève sur ses CNA.

Introduction.

Nous abordons ici la seconde hypothèse « *H2* » qui, rappelons-le, nous permet de vérifier si **les caractéristiques de l'élève ont un impact sur ses CNA**. Notre hypothèse sera donc de forme :

H₀ = Les caractéristiques de l'élève n'ont pas d'impact sur les CNA.

H₁ = Les caractéristiques de l'élève ont un impact sur les CNA.

Nous allons donc accepter ou rejeter **H₀**. A l'aide du *Test-t de Student* ou de l'*ANOVA*, nous nous proposons de rendre compte, dans ce chapitre, des résultats obtenus quand nous confrontons les CNA de l'élève à ses propres caractéristiques. Toutefois, comme exposé dans notre revue de littérature, nous attachons une importance particulière à séparer les caractéristiques individuelles objectives de l'élève, de celles que nous pourrions qualifier de subjectives. Ainsi, le premier paragraphe de ce chapitre traitera des premières.

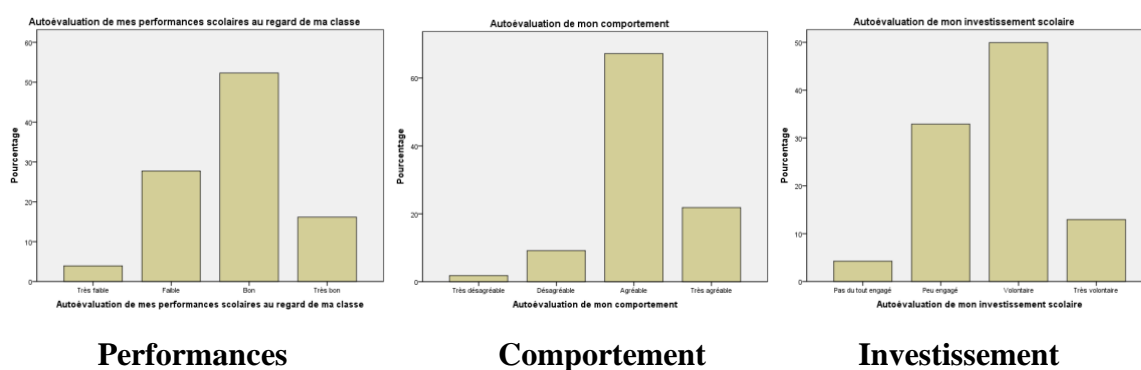
S'agissant des perceptions de l'élève, attardons-nous sur sa propre perception quant à son travail scolaire (performance), son comportement scolaire (attitude en cours) et son investissement scolaire (son attitude face au travail). Il nous semble intéressant, s'agissant d'autoévaluation (auto-perception), de constater sur quel degré de maîtrise se positionne l'élève, sur ses capacités scolaires dans un premier temps puis, dans un second temps, d'observer son positionnement sur des compétences non académiques.

En termes de performances scolaires, les élèves de notre échantillon se perçoivent en grande majorité « bon » ou « très bon » (68,4 %). Ils ne sont que 3,9 % à s'estimer « très faible » (N = 1278). Quand il s'agit d'autoévaluer leur comportement scolaire, ici aussi la très grande majorité des élèves se perçoit comme « agréable » ou « très agréable » (89 %). Seuls 1,8 % des élèves de notre échantillon se jugent « très désagréable ». Enfin, au regard de

CHAPITRE 15 ~ EFFETS DES CARACTERISTIQUES DE L'ELEVE : SUR SES CNA.

l'investissement scolaire, 62,9 % d'entre eux se déclarent « volontaire » ou « très volontaire ». Ils ne sont que 4,2 % à se juger « pas du tout engagé » dans leur travail scolaire.

Schéma 15 : Autoévaluation d'un niveau de compétences académiques.



Nous pouvons également observer que si 16,1 % des élèves se déclarent « très bon » (performance), ils sont plus nombreux à se juger « faible » (27,7 %). Nous retrouvons cette forte opposition quand il s'agit de l'investissement scolaire. Si 13 % des élèves se disent « très volontaire », 32,9 % s'estiment « peu engagé » dans leur travail scolaire. Il n'y a que sur le plan du comportement scolaire où l'opposition n'existe pas et que seuls 11 % des élèves s'autoévaluent sur un niveau « désagréable » ou « très désagréable ».

Un autre point attire notre attention, l'allure des courbes performances scolaires et investissement scolaire. Il semblerait qu'une tempérance anime les élèves. Un entre deux regroupe la très grande majorité des élèves (respectivement 80 % et 82,9 %). Cela nous renvoie au jugement professoral qui, dans sa très grande majorité ici aussi, produit un jugement évaluatif à l'allure d'une courbe de Gauss (Antibi, 2003, 2007). Pour affiner notre intuition, nous avons voulu savoir si l'autoévaluation (élève) des performances scolaires était corrélée à l'évaluation (PP) des performances scolaires. Le lien de corrélation est significatif (**) pour $\alpha = 0,01$. Il semblerait que 61,3 % de la variabilité de l'autoévaluation puisse être mise en relation avec l'évaluation du PP.

15.1. Une autoévaluation de l'estime de soi scolaire.

L'ensemble d'items vus précédemment a été scoré. Ainsi, suivant un positionnement sur 4 degrés (à l'instar du S4C), l'élève autoévalue sa performance scolaire, son comportement scolaire et son travail scolaire. Son point de référence (qui peut être vu comme un biais)²¹² s'opère au regard du niveau de sa classe²¹³. Ce sentiment de valeur de soi comme d'autrui est bien une compétence qui, comme nous l'avons vu, demeure souvent reliée à la motivation. Une faible estime de soi produit une faible motivation. Ainsi, la première compétence qu'il nous apparaît nécessaire de mettre à jour est bien « l'estime de soi scolaire ».

Cette estime de soi scolaire est-elle reliée, chez les adolescents, au sexe de la personne ? Chez les élèves du premier degré il n'y a pas de lien entre estime de soi et genre de l'élève (Morlaix & Fanchini, 2019). Ce qui n'est pas le cas pour les collégiens de notre recherche où le genre de l'élève influe sur l'estime de soi scolaire. Les filles s'autoévaluent plus fortement que les garçons ($P = ,003$). L'âge de l'élève a un impact, faiblement significatif, sur cette estime de soi scolaire, où les plus jeunes ont une meilleure estime de soi scolaire que les « 15 ans et + ». Au test de l'ANOVA, quand nous soumettons la CSP du père, celle-ci s'avère marquer fortement l'estime de soi de l'élève. Les enfants de cadres se jugent plus compétents que les enfants des catégories « OuvEmp » et « AutreSSEmp ». Mais les enfants, de la catégorie « Agri_Com_Art », s'autoévaluent avec une meilleure estime de soi scolaire que les enfants de « Cadres ». Il en est de même au regard de la CSP de la mère qui influe très fortement sur cette variable de l'estime de soi scolaire. Si nous regardons la proportion de variance expliquée pour chacune de ces deux variables indépendantes, nous aurons :

$$\sqrt{(SCM/SCT)} = r$$

Soit, pour la CSP du père : $\sqrt{\frac{2,854}{114,612}} = 0,14$;

14 % de la variabilité du résultat obtenu par l'élève serait expliqué par la CSP du père.

²¹² Toutefois, nous argumentons que même ce niveau classe demeure lui-même un construit social et émotionnel qui, pour un même groupe, n'a pas la même valeur.

²¹³ Nous renvoyons au paragraphe 12.2.2.3.

**CHAPITRE 15 ~ EFFETS DES CARACTERISTIQUES DE L'ÉLÈVE : SUR
SES CNA.**

Et pour la CSP de la mère : $\sqrt{\frac{3,630}{114,695}} = 0,15$;

15 % de la variabilité du résultat obtenu par l'élève serait expliqué par la CSP de la mère. Ce qui nous fait dire que la VI « CSPMère » a un pouvoir explicatif plus important que la VI « CSPPère ».

15.2. L'élève : autoévaluation des CNA.

Rappelons que nos CNA sont au nombre de neuf, divisées en trois groupes : GR1 ; GR2 ; GR3. Le GR1 et GR2, groupe CRSE, englobent les CNA Relationnelles, Sociales et Émotionnelles. Puis, avec l'adjonction du GR3, groupe de Projection Vocationnelle, l'ensemble constitue le groupe CRSEV (Compétences Relationnelles, Sociales, Émotionnelles et Vocationnelles). Par projection vocationnelle, nous entendons tout ce qui conduit l'élève à tisser un lien entre le métier fantasmé (Felouzis, 1994) et la réalité. L'élève construit, par son parcours, une passerelle entre l'idéal et le réel. Le tableau ci-dessous donne une vue des trois groupes et des CNA incluses dans les différents groupes.

Tableau n° 9-15-1 : groupes de CNA retenues.

Groupe de CNA	CNA incluses
GR1 : Sociales-émotionnelles.	Estime de soi scolaire ; Travail Coop/Coll ; Altruisme ; Sociale relationnelle ; Empathie.
GR2 : Sociales-relationnelles.	Responsabilité sociale de communication ; Responsabilité sociale d'investissement.
GR3 : Projection-vocationnelle.	Appétence scolaire ; Maturité vocationnelle.

Quand nous demandons aux élèves de se positionner, s'autoévaluer, au regard de différentes compétences, nous obtenons des résultats relativement homogènes. Les moyennes et médianes restent proches et un regard sur l'écart-type nous permet de voir que, pour chaque compétence, les notes obtenues sont peu dispersées et gravitent autour de la moyenne. Si nous observons les moyennes des moyennes pour les trois groupes de compétences non académiques, le GR1 a un écart-type (ect), soit 68 % de l'échantillon, nous avons un élève

CHAPITRE 15 ~ EFFETS DES CARACTERISTIQUES DE L'ELEVE : SUR SES CNA.

qui a une moyenne comprise entre 11,58 et 14,82. Puis à deux ect (95,4 % de l'échantillon), nos élèves obtiennent une moyenne comprise entre 9,96 et 16,44. Pour le GR2, les résultats sont respectivement 10,75 et 13,31 à un ect et 9,47 à 14,59 pour 2 ect. Pour le GR3, il s'agit à un ect des moyennes prises entre 4,11 et 6,49 et à deux ect, 2,92 et 7,68. Enfin, l'écart-type qui regroupe le plus la distribution autour de la moyenne reste celui du groupe CRSEV avec 0,88.

Tableau n° 9-15-2 : effectifs pour CNA.

N	Maxi	Mini	Ec-type	Médiane	Moyenne	
1285	2	,0	,335	1,80	1,71	Estime de soi scol.
1285	4	,2	,615	3,20	3,08	Coop/Coll
1285	4	,0	,581	3,00	2,87	Altruisme
1285	4	,00	,548	3,50	3,36	Sociale Rela.
1285	4	,0	,816	2	2,16	Empathie
1285	17,75	1,95	1,62	13,30	13,20	GR1
1285	5	,0	,631	1,50	1,29	Resp. Soc. Com.
1285	26	,5	1,12	11,00	10,73	Resp. Soc. Investissement
1285	26	,5	1,28	12	12,03	GR2
1285	6,5	,5	,94	4,00	4,19	Appét. Scol.
1285	6	,0	,527	1,00	1,11	Maturité voca.
1285	10	,5	1,19	5,50	5,30	GR3
1285	12,01	3,72	,881	9,25	9,16	CRSEV

Lecture : l'écart entre la moyenne et la médiane suggère, dans nombreux cas, que les élèves ont tendance à se sous-estimer. Sauf pour les compétences : empathie, appétence scolaire et maturité vocationnelle.

CHAPITRE 15 ~ EFFETS DES CARACTERISTIQUES DE L'ÉLÈVE : SUR SES CNA.

Schéma n° 16 des histogrammes pour les groupes de CNA.

Tableau 15-3a

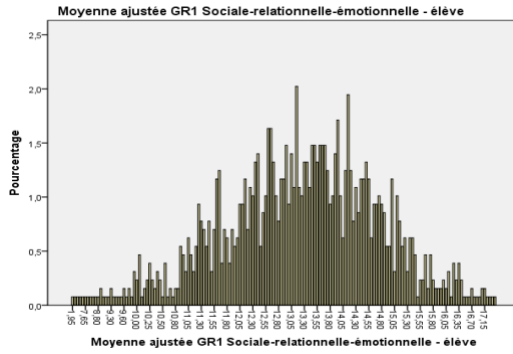


Tableau 15-3b

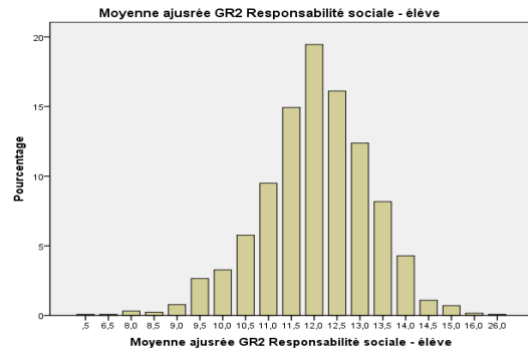


Tableau 15-3c

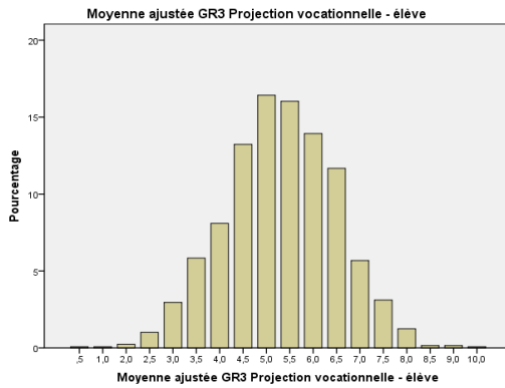
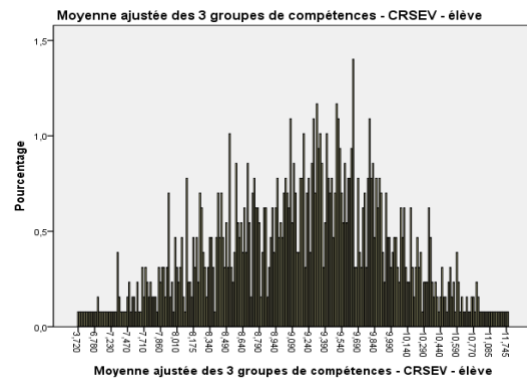


Tableau 15-3d



15.3. Les caractéristiques objectives de l'élève.

Si nous revenons sur notre hypothèse principale « *H2* » pour ce chapitre, nous pouvons ici préciser qu'il s'agit des caractéristiques objectives. Notre hypothèse sera alors sous la forme :

H₀ = Les caractéristiques objectives de l'élève n'ont pas d'impact sur les CNA.

H₁ = Les caractéristiques objectives de l'élève ont un impact sur les CNA.

Les caractéristiques individuelles objectives de l'élève, retenues pour notre analyse sont listées dans le tableau ci-dessous. La variable « Genre » nous permet de voir si une différence peut être constatée entre les filles et les garçons (femmes et hommes) au regard de compétences purement sociales. La variable « Age » est scindée en deux modalités, les moins de 14 ans (14 ans inclus) et les 15 ans et plus. Le « Redoublement », variable souvent appelée « retard scolaire » dans de nombreuses recherches en sciences de l'éducation, opère une distinction entre les élèves qui n'ont jamais redoublé et ceux qui ont redoublé au moins une fois. La variable « Position dans la fratrie » nous indique si l'élève enquêté est l'aîné de la fratrie, ou pas.

Nous avons choisi d'analyser chaque CNA en fonction de la CSP du père et de celle de la mère, quand il s'agit de foyers avec deux parents, ou au regard de la seule CSP présente. Nous avons regroupé les CSP en huit modalités (selon les catégories de l'INSEE) puis, afin de faciliter les analyses, nous avons regroupé ces huit premières catégories en quatre modalités : les agriculteurs, artisans et commerçants (Agr_Art_Com) ; les sans emploi et autre²¹⁴ (Autre_SSEmp) ; les ouvriers et employés (OuvEmp) ; la catégorie cadres (Cadres) qui regroupe à la fois les cadres moyens et cadres supérieurs. La variable « Cellule familiale » nous permet d'étudier la variabilité des CNA au regard de la structure familiale. Celle-ci peut-être sur le schéma des deux parents présents (parents) ; en garde alternée (une période chez le père et une période chez la mère, périodes bien distinctes l'une de l'autre ; en famille recomposée où, dans cette situation, l'enfant vit principalement dans un foyer avec au moins un de ses deux parents et le.a conjoint.e ; la variable « Nationalité des parents », divisée en trois modalités (les deux parents sont français, au moins un est français, les deux sont étrangers), nous aide à savoir si les effets des caractéristiques personnelles des élèves sur les CNA varient en fonction des origines des parents.

²¹⁴ Notons parmi ces « autres » le fait qu'un parent décédé appartient à cette même catégorie.

CHAPITRE 15 ~ EFFETS DES CARACTERISTIQUES DE L'ÉLÈVE : SUR SES CNA.

De ce qui précède, nos hypothèses de travail seront les suivantes (tableau 15-5).

Tableau n° 9-15-3 : des caractéristiques objectives.

Nom de la variable (VI)	Modalités de réponse
Genre	0 – Non ; 1 - Oui
Age]14 ans ou moins ; [15 ans et plus
Redoublement	0 – Non ; 1 - Oui
Position dans la fratrie (l'ainé)	0 – Non ; 1 - Oui
CSP Père	Agri_Art_Com ; Autre_SSEmp ; OuvEmp ; Cadres
CSP Mère	Agri_Art_Com ; Autre_SSEmp ; OuvEmp ; Cadres
Cellule familiale	Parents ; Garde alternée ; Famille recomposée ; Autres
Nationalité des parents	France ; France/Étranger ; Étranger

Tableau n° 9-15-4 : des hypothèses de travail.

VI	Hypothèses de travail
Genre	H ₀ = Le genre de l'élève n'a pas d'impact sur ses CNA. H ₁ = Le genre de l'élève a un impact sur ses CNA.
Age	H ₀ = L'âge de l'élève n'a pas d'impact sur ses CNA. H ₁ = L'âge de l'élève a un impact sur ses CNA.
Redoublement	H ₀ = Le redoublement de l'élève n'a pas d'impact sur ses CNA. H ₁ = Le redoublement de l'élève a un impact sur ses CNA.
Position dans la fratrie	H ₀ = La position dans la fratrie n'a pas d'impact sur les CNA. H ₁ = La position dans la fratrie a un impact sur les CNA.
CSP Père	H ₀ = La CSP du père de l'élève n'a pas d'impact sur les CNA. H ₁ = La CSP du père de l'élève a un impact sur les CNA.
CSP Mère	H ₀ = La CSP de la mère de l'élève n'a pas d'impact sur les CNA. H ₁ = La CSP de la mère de l'élève a un impact sur les CNA.
Cellule familiale	H ₀ = La cellule familiale de l'élève n'a pas d'impact sur ses CNA. H ₁ = La cellule familiale de l'élève a un impact sur ses CNA.
Nationalité des parents	H ₀ = La nationalité des parents de l'élève n'a pas d'impact sur ses CNA. H ₁ = La nationalité des parents de l'élève a un impact sur ses CNA.

15.3.1. Effets du genre, de l'âge, de la position dans la fratrie et du retard scolaire, sur les CNA.

Nous savons que le genre de l'élève, à l'école primaire, a un effet sur les CNA que ce premier développe (Morlaix & Fanchini, 2019). Qu'en est-il des collégiens ? Notre mesure (*Test-t de Student*) nous montre que seules six CNA apparaissent significatives (voir tableau 15-5) : l'altruisme ; l'empathie ; la responsabilité sociale de communication ; la responsabilité sociale d'investissement ; le groupe GR2 ; le groupe CRSEV. Si les filles sont plus altruistes que les garçons, les garçons eux se déclarent plus empathiques. En observant les moyennes de la CNA « responsabilité sociale de communication à l'orientation »²¹⁵, nous constatons que les filles parlent davantage de leur orientation que les garçons. De même, pour la « responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire »²¹⁶, les filles sont plus investies que les garçons. De ce qui précède, c'est sans surprise que nous constatons les meilleures moyennes des filles aux deux groupes de CNA (GR2 et CRSEV). Si l'âge a moins d'effet que le genre sur les CNA de l'élève, il reste tout de même significatif pour quatre CNA : l'altruisme ; la responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire ; le GR2 ; l'appétence scolaire. Les plus jeunes (14 ans et moins) sont toujours plus altruistes, investis scolairement et ont un goût plus prononcé pour l'école (tableau 15-8). La position dans la fratrie n'a que peu d'incidence sur les CNA. Seules les CNA empathie et le groupe GR1 sont sensibles à cette variable. Enfin, face à la variable « redoublement », les élèves n'ayant jamais redoublé manifestent un sentiment d'appétence scolaire plus fort que les autres. Ce que nous retrouvons au niveau de l'investissement scolaire.

²¹⁵ Pour rappel, cette CNA identifie la volonté, le souhait des collégiens à parler de leur orientation. S'engagent-ils et vers qui ? Le score mesure le nombre de personnes à qui ils s'adressent sur ledit sujet.

²¹⁶ Cette CNA identifie la volonté que manifeste le collégien quant à son engagement en classe, sur le plan du travail scolaire, la volonté de respecter les règles. Le score mesure le nombre de réponses positives aux différents items.

CHAPITRE 15 ~ EFFETS DES CARACTERISTIQUES DE L'ÉLÈVE : SUR SES CNA.

Tableau n° 9-15-5 : significativité du *Test-t de Student* pour les caractéristiques de l'élève.

	Coop/Coll	Altruisme	Sociale Rela.	Empathie	GRI	Resp. Soc. Com.	Resp. Soc. Investissement	GR2	Appét. Scol.	Maturité voca.	GR3	CRSEV
Genre	ns	*** ,000	ns	** ,009	ns	*** ,000	*** ,000	*** ,000	ns	ns	ns	*** ,001
Âge	ns	* ,020	ns	ns	ns	ns	*** ,000	*** ,001	* ,015	ns	ns	ns
Posi° Fratrie	ns	ns	ns	* ,020	* ,029	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Retard Scol	ns	ns	ns	ns	ns	ns	* ,010	* ,042	*** ,000	ns	** ,004	* ,010

Significativité du Test-t pour $\alpha = 5\%$: *** = très significatif ; ** = significatif ; * = peu significatif ; ns = non significatif.

Lecture : la compétence « responsabilité sociale d'investissement scolaire » subit très significativement l'impact du genre et l'âge de l'élève. La position occupée par l'élève dans la fratrie n'influe pas sur la CNA « responsabilité sociale d'investissement scolaire » et le retard scolaire (redoublement) a un impact peu significatif sur cette même CNA.

CHAPITRE 15 ~ EFFETS DES CARACTERISTIQUES DE L'ÉLÈVE : SUR SES CNA.

Tableau n° 9-15-6 : Test-t de Student pour « genre » de l'élève.

	Genre élève	N	Moyenne	Écart-type
Altruisme - élève	Masculin	617	2,8047	,60382
	Féminin	668	2,9465	,55273
Empathie - élève	Masculin	617	2,227	,8386
	Féminin	668	2,109	,7925
Responsabilité sociale de communication à l'orientation - élève	Masculin	617	1,229	,6715
	Féminin	668	1,357	,5861
Responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire - élève	Masculin	617	10,622	1,1659
	Féminin	668	10,844	1,0708
GR2 Responsabilité sociale - élève	Masculin	617	11,851	1,3665
	Féminin	668	12,201	1,1888
CRSEV - élève	Masculin	617	9,07855	,968271
	Féminin	668	9,24229	,785524

Lecture : les filles se déclarent plus altruistes que les garçons. Elles obtiennent une moyenne plus élevée que celle des garçons, pour la CNA altruisme et il en va de même pour toutes les CNA, sauf pour l'empathie où les garçons se disent davantage empathiques que les filles.

Tableau n° 9-15-7 : Test-t de Student pour « âge » de l'élève.

	Age élève	N	Moyenne	Ecart-type
Altruisme - élève	14 ans et -	715	2,9122	,56221
	15 ans et +	568	2,8358	,60459
Responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire - élève	14 ans et -	715	10,843	1,1032
	15 ans et +	568	10,603	1,1348
GR2 Responsabilité sociale - élève	14 ans et -	715	12,137	1,2381
	15 ans et +	568	11,901	1,3406
Appétence scolaire - élève	14 ans et -	715	4,248	,9301
	15 ans et +	568	4,119	,9537

Lecture : les élèves de 14 ans et moins se déclarent plus altruiste, ou avec davantage d'appétence scolaire que les élèves de 15 ans et plus.

CHAPITRE 15 ~ EFFETS DES CARACTERISTIQUES DE L'ÉLÈVE : SUR SES CNA.

Tableau n° 9-15-8 : Test-t de Student pour « position dans la fratrie ».

	Position dans la fratrie	N	Moyenne	Ecart-type
Empathie - élève	Pas le plus âgé	723	2,218	,7916
	oui le plus âgé	542	2,111	,8390
GR1- élève	Pas le plus âgé	723	13,3109	1,45865
	oui le plus âgé	542	13,1093	1,72781

Lecture : les élèves les plus âgés de leur fratrie, se déclarent moins empathique que les plus jeunes de la fratrie.

Tableau n° 9-15-9 : Test-t de Student pour « redoublement ».

	Redoublement	N	Moyenne	Ecart-type
Responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire - élève	Non	1093	10,774	1,1041
	Oui	192	10,531	1,2049
GR2 Responsabilité sociale - élève	Non	1093	12,066	1,2641
	Oui	192	11,844	1,4092
Appétence scolaire - élève	Non	1093	4,239	,9401
	Oui	192	3,919	,9081
GR3 Projection vocationnelle - élève	Non	1093	5,346	1,1853
	Oui	192	5,081	1,2129
CRSEV - élève	Non	1093	9,19025	,864755
	Oui	192	9,01234	,959742

Lecture : les élèves qui n'ont jamais redoublé déclarent une appétence scolaire plus forte que ceux qui ont déjà redoublé.

15.3.2. Effets de la CSP du père, de la CSP de la mère, de la cellule familiale et de la nationalité des parents sur les CNA.

Grâce au test d'ANOVA, nous avons pu mettre en exergue les effets de certaines variables indépendantes (VI = CSP du père et de la mère, cellule familiale et nationalité des parents) sur les CNA qui sont nos variables dépendantes (VD). Sur les trois groupes de CNA, le groupe GR1 et GR3 semblent marqués par nos VI (tableau 15-10 ; 15-11).

CHAPITRE 15 ~ EFFETS DES CARACTERISTIQUES DE L'ELEVE : SUR SES CNA.

Tableau n° 9-15-10 : ANOVA « CSP du père ».

	F	P	Sig.
Coop/Coll - élève	4,602	,004	**
Altruisme - élève	2,767	,042	*
GR1 - élève	4,222	,006	**
Responsabilité sociale de communication à l'orientation - élève	4,267	,005	**
Appétence scolaire - élève	6,988	,000	***
Maturité vocationnelle - élève	3,214	,022	*
GR3 Projection vocationnelle - élève	7,901	,000	***
CRSEV - élève	8,072	,000	***

Significativité de l'ANOVA pour $\alpha = 5\%$: *** = très significatif ; ** = significatif ; * = peu significatif.

Tableau n° 9-15-11 : ANOVA « CSP de la mère ».

	F	P	Sig.
Altruisme - élève	5,980	,001	***
Responsabilité sociale d'investissement scolaire - élève	4,072	,008	**
Appétence scolaire - élève	3,947	,008	**
GR3 Projection vocationnelle - élève	3,714	,011	*
CRSEV - élève	2,825	,038	*

Significativité de l'ANOVA pour $\alpha = 5\%$: *** = très significatif ; ** = significatif ; * = peu significatif.

Tableau n° 9-15-12 : ANOVA « Cellule familiale ».

	F	P	Sig.
Sociale-Relationnelle - élève	4,602	,004	**
Responsabilité sociale d'investissement scolaire - élève	4,880	,003	**
GR2 - élève	3,986	,008	**
Appétence scolaire - élève	8,330	,000	***
Maturité vocationnelle - élève	3,500	,015	*
GR3 Projection vocationnelle - élève	9,823	,000	***
CRSEV - élève	6,160	,000	***

Significativité de l'ANOVA pour $\alpha = 5\%$: *** = très significatif ; ** = significatif ; * = peu significatif.

**CHAPITRE 15 ~ EFFETS DES CARACTERISTIQUES DE L'ELEVE : SUR
SES CNA.**

Tableau n° 9-15-13 : ANOVA « nationalité des parents ».

	F	P	Sig.
Coop/Coll - élève	3,944	,020	*
Appétence scolaire - élève	5,248	,005	**
Maturité vocationnelle - élève	3,239	,040	*
GR3 Projection vocationnelle - élève	3,714	,011	*

Significativité de l'ANOVA pour $\alpha = 5\%$: *** = très significatif ; ** = significatif ; * = peu significatif.

CSP du Père.

La compétence « Coop/Coll » est marquée par la catégorie regroupant les enfants d'agriculteurs, artisans et commerçants (« Agri_Art_Com ») qui s'autoévaluent plus positivement que les enfants des trois autres catégories. Cette tendance se retrouve au niveau de la compétence de « Responsabilité sociale de communication à l'orientation », où les enfants de la catégorie « Agri_Art_Com » se déclarent plus compétents que les autres. Le GR3 (Projection vocationnelle) apparaît très marqué par la CSP du père. Dans ce groupe de CNA, c'est l'appétence scolaire qui se montre très sensible à la VI. Pour cette compétence, les enfants de cadres ont des moyennes très significativement supérieures + 0,39 points (pts) à ceux des enfants de la catégorie « Autre_SSEmpl » et + 0,21 pts à ceux de la catégorie « OuvEmp ». Concernant le groupe CRSEV, les enfants de la catégorie « OuvEmp » se déclarent plus compétents (+ 0,25) que ceux de la catégorie « Autre_SSEmpl », et les enfants de cadres se disent eux-mêmes plus compétents (+ 0,31) que la catégorie « Autre_SSEmpl ». Effectivement, pour cette catégorie des enfants ayant un père « Autre_SSEmpl », et pour ce groupe de compétences CRSEV, les enfants s'autoévaluent significativement moins bien que les enfants des trois autres catégories.

CSP de la mère.

La compétence « Altruisme » est marquée par la catégorie regroupant les enfants de cadres qui s'autoévaluent plus positivement, + 0,16 pts, que les enfants appartenant aux catégories « Autre_SSEmpl » et que ceux de la catégorie « OuvEmp » (+ 0,14 pts). Au regard de la compétence de « Responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire », les enfants de cadres se perçoivent plus compétents que ceux de la catégorie « Autre_SSEmpl » (+ 0,27 pts). Il en va de même concernant la compétence « Appétence scolaire », où les enfants de cadres se déclarent plus compétents (+ 0,22 pts) que ceux de la catégorie « Autre_SSEmpl », et les enfants de cadres se disent eux-mêmes plus compétents (+ 0,31) que la catégorie

CHAPITRE 15 ~ EFFETS DES CARACTERISTIQUES DE L'ÉLÈVE : SUR SES CNA.

« Autre_SSEmpl ». Si nous regardons le dernier groupe CRSEV, nous constatons que la CSP de la mère a moins d'impact que la CSP du père.

Cellule familiale.

La cellule familiale, nous entendons par-là, la composition du foyer familial, semble influencer sur les CNA du troisième groupe. Les enfants avec parents se déclarent davantage compétents sur l'appétence scolaire (+ 0,25) que les enfants en garde alternée, ou (+ 0,30) que les enfants appartenant à toute autre situation. De même pour la projection vocationnelle (GR3) les enfants avec parents se perçoivent plus compétents que ceux en « garde alternée » (+ 0,38) et que ceux de la catégorie « Autres » (+ 0,38). Et nous retrouvons cette différence entre ces catégories d'élèves pour le groupe de compétences CRSEV, avec respectivement 0,16 pts de plus pour ceux avec parents quand ils sont comparés aux élèves en garde alternée et + 0,29 pts de plus pour les enfants avec leurs parents comparés aux enfants « Autres ». Pour les CNA significatives, les enfants appartenant à la catégorie « Autres » se perçoivent toujours moins compétents.

Nationalité des parents.

La compétence de coopération et collaboration (« Coop/Coll ») est sensible à la nationalité des parents. Les enfants dont les parents sont de la catégorie « France/Étranger » se déclarent moins compétents que les autres. La différence est de + 0,18 pts pour les enfants de parents de nationalité étrangère, et de + 0,14 pts pour les enfants de parents de nationalité française. La nationalité des parents semble peut influencer également sur le groupe GR3 (Projection vocationnelle). Les enfants dont les parents sont de nationalité française se déclarent moins compétents que les autres. Les enfants dont les parents sont « France/Étranger » se déclarent moins compétents (- 0,23), au niveau de l'appétence scolaire, que les enfants dont les deux parents sont de nationalités étrangères. Nous retrouvons cette distinction concernant la maturité vocationnelle, où les enfants de la catégorie « Étranger » (deux parents nés hors de France) se déclarent plus compétents (+ 0,11 pts). Au regard des items de ce groupe GR3, les enfants dont les deux parents sont de nationalité étrangère se disent plus compétents que les autres, avec respectivement - 0,34 pts pour ceux dont les deux parents sont français et - 0,30 pts pour ceux de la catégorie « France/Étranger ».

15.4. Les caractéristiques subjectives de l'élève.

Comme nous l'avons précisé dès le début de notre thèse, nous devons envisager des caractéristiques subjectives de l'élève. Effectivement, au-delà de ce qui fait l'élève (sa représentation) d'un point de vue externe, nous supposons qu'une dimension interne pèse sur l'image de lui-même qu'il renvoie. Pour le dire autrement, l'élève est perçu au regard d'un certain nombre d'éléments concrets, objectivables, mais il se laisse percevoir à travers des éléments directement en lien avec sa subjectivité propre. Ce qui fait de lui cette personne aux multiples identités en fonction de la manière dont il est perçu et se laisse percevoir.

Cette subjectivité nous décidons de la prélever au niveau de l'interprétation, de l'autoévaluation, que l'élève se fait de lui-même d'un point de vue scolaire. Nous devons envisager que, toutes caractéristiques objectives égales par ailleurs, un élève qui s'estime plus positivement que tel autre, peut développer, du point de vue de ces compétences, des différences notables. Pour ce faire, nous retenons ce que l'élève pense de sa performance scolaire, de son comportement scolaire et de son investissement scolaire. Les différentes modalités de réponses sont les quatre degrés de maîtrise possibles (tableau 15-15). Ce qui nous conduit à la formulation de l'hypothèse suivante (et au tableau 15-16 des hypothèses de travail) :

H₀ = Les caractéristiques subjectives de l'élève n'ont pas d'impact sur les CNA.

H₁ = Les caractéristiques subjectives de l'élève ont un impact sur les CNA.

Tableau n° 9-15-14 : modalités de réponses pour caractéristiques subjectives.

VI	Modalités de réponses
Performance scolaire	Très faible ; Faible ; Bon ; Très bon.
Comportement scolaire	Très désagréable ; Désagréable ; Agréable ; Très agréable.
Investissement scolaire	Pas du tout engagé ; Peu engagé ; Volontaire ; Très volontaire.

Tableau n° 9-15-15 : hypothèses de travail.

VI	Hypothèses de travail
Performance scolaire	H ₀ = La performance scolaire de l'élève n'a pas d'impact sur ses CNA. H ₁ = La performance scolaire de l'élève a un impact sur ses CNA.
Comportement scolaire	H ₀ = Le comportement scolaire de l'élève n'a pas d'impact sur ses CNA. H ₁ = Le comportement scolaire de l'élève a un impact sur ses CNA.
Investissement scolaire	H ₀ = L'investissement scolaire de l'élève n'a pas d'impact sur ses CNA. H ₁ = L'investissement scolaire de l'élève a un impact sur ses CNA.

15.4.1. La perception, par l'élève, de sa performance scolaire a-t-elle un impact sur ses CNA ?

L'élève est questionné sur son degré de performance scolaire (au regard de sa classe). Il se positionne, à l'instar du S4C, sur un degré de maîtrise allant de « Très faible » à « Très bon ». Nous avons vu que l'estime de soi (qui regroupe les scores d'autoévaluation de l'élève sur sa performance scolaire, son comportement et son investissement scolaire) peut avoir un impact très significatif sur différentes VI objectives (*cf.* 15.1). Nous prenons donc l'autoévaluation de l'élève, ici la performance scolaire, comme un jugement subjectif de sa personne, et souhaitons vérifier quel impact cela produit sur ses CNA. Notons tout d'abord que sur l'ensemble des trois composantes de l'estime de soi scolaire, les élèves s'autoévaluent toujours sur une partie centrale des degrés de maîtrise. Dans les différentes discussions que nous pouvons avoir avec les enseignants, ces derniers envisagent le groupe classe sous forme d'une division en trois parties : les faibles, les bons et « le ventre mou » de la classe. Nous retrouvons chez les élèves cette identification. Afin de la contrôler *a minima*, et pour ne pas avoir avec trois modalités de réponses une tendance centrale, regroupant pratiquement tous les élèves, nous avons gardé la division en quatre modalités du S4C. Reste que comme nous pouvons le constater, les élèves « se réfugient » dans ce centre avec, souvent, un penchant pour la borne supérieure des valeurs. Avec l'autoévaluation de la « performance scolaire », sur les 1278 réponses (N) seuls 50 se perçoivent « Très faible » et 206 « Très bon », soit 1022 s'identifiant sur un centre de la classe.

CHAPITRE 15 ~ EFFETS DES CARACTERISTIQUES DE L'ÉLÈVE : SUR SES CNA.

Tableau n° 9-15-16 : ANOVA « performance scolaire ».

VD	F	P	Sig.	R
Coop/Coll - élève	14,051	,000	***	0,11
Empathie - élève	7,115	,000	***	0,13
GR1 - élève	8,990	,000	***	0,14
Responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire - élève	12,278	,000	***	0,19
GR2	6,582	,000	***	0,14
Appétence scolaire - élève	70,947	,000	***	0,37
Maturité vocationnelle - élève	10,161	,000	***	0,15
GR3 Projection vocationnelle - élève	65,003	,000	***	0,36
CRSEV - élève	33,230	,000	***	0,27

Significativité de l'ANOVA pour $\alpha = 5\%$: *** = très significatif.

Comme le montre le tableau 15-17, ci-dessus, l'autoévaluation de la performance scolaire semble avoir des effets très significatifs sur neuf des douze CNA étudiées. Au seuil de 5 % nous n'avons que très peu de chance de nous tromper en rejetant H_0 et valider H_1 . Nous pouvons conforter notre choix du rejet de H_0 en observant le R pour chaque VD (tableau 15-17). Suivant la formule :

$$\sqrt{(SCM/SCT)} = r$$

On peut voir que cette auto-perception de la performance scolaire influe, à hauteur de 36 %, sur la variabilité des scores pour le groupe de CNA « projection vocationnelle », et jusqu'à 27 % sur l'ensemble des CNA du groupe CRSEV. Pour ce groupe de compétences, les « Très bon » s'autoévaluent jusqu'à 1,15 points de plus que les « Très faible », + 0,42 pts que les « Faible » et + 0,17 pts que les « Bon ». Concernant la CNA « responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire », les « Très bon » se perçoivent très significativement plus compétents, avec + 0,97 pts, que les « Très faible » et + 0,38 pts que les « Faible ». La valeur qui les sépare des « Bon » ne semble pas très significative (+ 0,08 pts).

15.4.2. Qu'en est-il, dans un premier temps, des effets de sa perception sur son comportement scolaire, sur ses CNA ?

Nous observons cette fois ci, toujours à l'intérieur du score d'estime de soi scolaire, le degré de maîtrise que s'attribue l'élève au regard de son comportement scolaire. Notons que la perception des élèves, au regard de leur comportement, est moins négative que quand il s'agit de la performance ou de l'investissement scolaire. Ici seuls 23 élèves se perçoivent « Très désagréable » sur les 1277 (N). Les CNA apparaissent, ici aussi, marquées par la variable indépendante « comportement scolaire ». Également neuf CNA sur douze sont sensibles à notre VI, avec le groupe GR3 très fortement marqué. Pour la compétence « Sociale Relationnelle » les élèves « Très agréable » se perçoivent plus compétents (+ 0,7 pts) que les élèves « Très désagréable » et que ceux (+ 0,23 pts) « Désagréable ». Si on observe les compétences du groupe GR3, les élèves « Très agréable » se disent plus compétents (+ 1,83 pts) que les « Très désagréable » et (+ 1,07) que les « Désagréable ».

Tableau n° 9-15-17 : ANOVA « comportement scolaire ».

VD	F	P	Sig.	R
Coop/Coll - élève	4,813	,002	**	0,10
Sociale Relationnelle - élève	9,956	,000	***	0,19
GR1 - élève	13,509	,000	***	0,19
Responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire - élève	6,817	,000	***	0,15
GR2	5,436	,002	**	0,13
Appétence scolaire - élève	33,133	,000	***	0,27
Maturité vocationnelle - élève	10,832	,000	***	0,16
GR3 Projection vocationnelle - élève	37,847	,000	***	0,29
CRSEV - élève	36,147	,000	***	0,28

Significativité de l'ANOVA pour $\alpha = 5\%$: *** = très significatif ; ** = significatif.

15.4.3. Dans un second temps, des effets de sa perception sur son investissement scolaire sur ses CNA ?

La perception que se fait l'élève de son investissement scolaire est le dernier point que nous retenons comme construction des caractéristiques subjectives de l'élève. Chaque CNA (VD) est mise en tension avec notre VI (perception par l'élève de son investissement scolaire). Sur les 1274 réponses (N), 1055 s'autoévaluent au regard de leur investissement scolaire, dans ce que nous avons considéré comme le « ventre mou » de la classe, une tendance centrale : « Peu engagé » = 419 ; « Volontaire » = 636. Notons que seuls 54 élèves se perçoivent « Pas du tout engagé ». Nous retrouvons, ici davantage qu'au regard des deux autres VI, l'impact fort sur les compétences vocationnelles. Pour le GR3 c'est 46 % de la variabilité des résultats qui sont reliés à notre VI. Ainsi, les élèves « Pas du tout engagé » se perçoivent comme ayant une appétence scolaire moins importante que les autres. Cette différence est très significative avec - 0,53 pts par rapport aux « Peu engagé », - 1,17 pts comparé aux « Volontaire » et - 1,72 pts opposé aux « Très volontaire ». Pour l'ensemble des compétences du GR3 les écarts sont très significatifs également avec les « Très volontaire » se percevant (+ 2,10 pts) plus compétents que les « Pas du tout engagés », (+ 1,49 pts) que les « Peu engagé » et (+ 0,72 pts) plus compétents que les « volontaire ».

Tableau n° 9-15-18 : ANOVA « investissement scolaire ».

VD	F	P	Sig.	R
Coop/Coll - élève	2,659	,049	*	0,10
Altruisme - élève	4,382	,004	**	0,10
GR1 - élève	24,918	,000	***	0,23
Responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire - élève	18,145	,000	***	0,20
GR2	14,585	,000	***	0,18
Appétence scolaire - élève	122,122	,000	***	0,47
Maturité vocationnelle - élève	13,273	,000	***	0,18
GR3 Projection vocationnelle - élève	111,828	,000	***	0,46
CRSEV - élève	76,855	,000	***	0,39

Significativité de l'ANOVA pour $\alpha = 5\%$: *** = très significatif ; ** = significatif ; * = peu significatif.

Chapitre 16 : Effets du jugement professoral sur les CNA de l'élève.

Introduction.

Si, au chapitre 14 nous nous intéressions aux effets des caractéristiques objectives de l'élève sur le jugement professoral, nous abordons maintenant les effets du jugement professoral sur les CNA des élèves. Nous parlions (*cf* chapitres 6 et 8) d'un principe de circularité boudonienne, où les effets de « A » produisent des changements sur « B » et ces mêmes changements ont, à leur tour, des effets sur « A ». Nous avons vu, à ce stade, les effets des caractéristiques objectives de l'élève sur le jugement professoral (Chapitre 14). Puis, nous avons abordé les effets des caractéristiques objectives et subjectives de l'élève sur les CNA qu'il développe (chapitre 15). Ce chapitre opère un focus sur les effets du jugement professoral sur les CNA. Ce que propose notre hypothèse « **H3** » : **Le jugement professoral a des effets sur les CNA de l'élève**. Comme pour les hypothèses précédentes, nous aurons l'opposition entre une hypothèse nulle et une hypothèse alternative où $H_0 \neq H_1$.

H_0 = Le jugement professoral n'a pas d'effets sur les CNA de l'élève.

H_1 = Le jugement professoral a des effets sur les CNA de l'élève.

Nous débuterons ce chapitre en situant le jugement professoral dans un contexte. Ce contexte sera celui du lieu, à savoir, le fait que l'EPLÉ se situe en milieu rural ou urbain, produit-il de la variabilité au niveau de l'évaluation des CNA par le P.P ? Puis, il nous faudra observer ce jugement professoral au regard d'un contexte social. L'EPLÉ où exerce le PP accueille-t-il majoritairement un public défavorisé ou favorisé ? Enfin, le chef d'EPLÉ a-t-il un impact sur le jugement professoral ? Nous avons vu (*cf*. 13.1.1) que la principale caractéristique du principal de collège demeure son genre.

16.1. Une évaluation en contexte : les effets de l'EPLÉ et du chef, sur le jugement professoral.

Il nous semble nécessaire dans ce chapitre, de dédier un paragraphe aux éléments de contexte qui influencent obligatoirement les individus. Comme nous l'avons précisé (*cf.* p. 37) les apprentissages s'établissent dans un contexte. Il s'agit de lieux où la transmission se réalise, entre personnes, dans des situations particulières et définies par ledit cadre relationnel. Ce contexte, ce cadre relationnel, sont l'environnement que Rogalsky (2003) nomme « dynamique ». Ainsi, le jugement professoral de l'enseignant pourrait être impacté par la situation de l'EPLÉ et le pilotage de l'établissement. Nous testerons donc les effets de trois variables indépendantes (VI) sur l'évaluation, par le PP, des CNA de l'élève.

Les deux premières VI concernent l'EPLÉ : son lieu géographique (rural ou urbain) ; le cadre social, déterminé par le niveau de CSP des parents d'élèves (défavorisé ou favorisé). Pouvons-nous constater une différence de jugement professoral selon que l'EPLÉ soit situé en milieu rural ou, à l'inverse, dans un cadre urbain ? La question se pose également au regard du type de public qui fréquente l'EPLÉ. Le jugement de l'enseignant varie-t-il selon qu'il se trouve en situation d'enseignement avec des enfants issus de milieu défavorisé ou de milieu social favorisé ? Enfin, notre troisième VI concerne le pilote de l'EPLÉ. Le chef d'établissement influe souvent sur le projet pédagogique du collège. Il arrive également que le principal du collège encourage les équipes de son établissement à s'engager dans une approche pédagogique plus particulière (innovation, expérimentation, nouvelle formation au regard de la modification de la carte des formations académiques). L'orientation est souvent un sujet qui mobilise l'attention du chef d'EPLÉ. Au cours de nos différents entretiens, avec les principaux, nous avons constaté leur intérêt pour la question de l'orientation scolaire et, également pour certains d'entre eux, une connaissance claire des CNA. Toutefois, la variable « genre », du chef d'EPLÉ, semble celle qui a le plus d'impact. Notre question est donc de savoir si le « genre » du chef d'EPLÉ influe sur le jugement professoral ?

**CHAPITRE 16 ~ EFFETS DU JUGEMENT PROFESSORAL SUR SES CNA
DE L'ÉLÈVE.**

16.1.1. Effets des caractéristiques de contexte sur le jugement professoral.

Les deux premières caractéristiques de contexte observées sont celles de l'EPLE. La première concerne le type spatial de l'EPLE et nous conduit à interroger les effets de la position géographique de l'établissement sur le jugement professoral. Le fait que le collège soit situé dans un environnement urbain ou rural a-t-il des effets sur la façon dont le PP apprécie les CNA de l'élève ? La seconde caractéristique nous amène à contrôler les effets du type de public (élèves) sur le jugement professoral (PP). La question est de savoir si le fait d'enseigner dans un environnement défavorisé, ou plutôt favorisé, modifie la perception qu'a le PP des CNA de ses élèves ?

Tableau n° 10-16-1 : significativité du *Test-t de Student* pour les caractéristiques de contexte de l'EPLE.

	Estime de soi scol.	Coop/Coll	Altruisme	Empathie	GR1	Resp. Soc. Investissement GR2	Appét. Scol.	Maturité voca.	GR3	CRSEV
Type spatial EPLE	ns	*** ,000	** ,005	ns	*** ,000	*** ,000	* ,018	*** ,000	*** ,000	*** ,000
Type public EPLE	* ,034	*** ,000	*** ,000	*** ,000	*** ,000	* ,034	** ,005	ns	ns	*** ,000

Significativité du Test-t pour $\alpha = 5\%$: *** = très significatif ; ** = significatif ; * = peu significatif ; ns = non significatif.

Dans le tableau ci-dessus (26-16-1), nous pouvons voir que les deux VD subissent l'impact de huit variables sur 10. Le type spatial de l'EPLE a un impact, très significatif ($P = ,000$), sur le jugement professoral quand celui-ci appréhende l'élève au regard de sa compétence coopérative et collaborative. La moyenne des élèves de milieu rural est 0,36 pts

**CHAPITRE 16 ~ EFFETS DU JUGEMENT PROFESSORAL SUR SES CNA
DE L'ÉLÈVE.**

de moins que celle des élèves du milieu urbain. De même la moyenne qu'obtiennent les élèves de milieu rural (évalués par le PP), pour les compétences « responsabilité liée à l'investissement scolaire » et « maturité vocationnelle » sont respectivement 0,15 et 0,30 pts (tableau 26.16.2) en dessous de celles des enfants en milieu urbain, et ici aussi la significativité du test est très importante ($P = ,000$). Les compétences « altruisme » et « appétence scolaire » sont-elles aussi marquées, certes moins significativement, mais un impact tout de même (respectivement $P = ,005$ et $P = ,018$). Le jugement professoral sur « l'estime de soi scolaire » et « l'empathie », n'est pas du tout sensible au type spatial de l'EPL. Le type public a un impact très significatif ($P = ,000$), au niveau du jugement professoral, sur la plupart des compétences sociales, relationnelles et émotionnelles.

Cet impact est beaucoup moins présent, voire pas du tout, sur les compétences vocationnelles. Si nous observons le jugement professoral pour les trois premières compétences, les différences de moyennes entre les groupes sont de -,57 pts pour la compétence « Coop/Coll », -,45 pts pour la compétence « Altruisme » et -,14 pour celle de « Empathie », où les élèves d'un environnement défavorisé sont perçus comme moins compétents que ceux d'un milieu scolaire favorisé. Le jugement professoral, pour la compétence « appétence scolaire », est significativement marqué par le type de public ($P = ,005$), les élèves du milieu défavorisé étant perçus comme moins compétents. La différence très significative ($P = ,000$; - 0,54 pts), entre les deux types de public observés, sur les moyennes des trois groupes (CRSEV), semble provenir essentiellement des compétences du premier bloc (GR1).

**CHAPITRE 16 ~ EFFETS DU JUGEMENT PROFESSORAL SUR SES CNA
DE L'ÉLÈVE.**

Tableau n° 10-16-2 : différences des moyennes pour type spatial EPLE.

	Type spatial EPLE	N	Moyenne	Ecart-type
Travail Coop/Coll - PP	Rural	375	3,2580	1,35530
	Urbain	645	3,6209	1,03534
Altruisme - PP	Rural	375	2,0813	1,28131
	Urbain	645	2,2977	,99443
GR1 - PP	Rural	375	8,4927	2,45972
	Urbain	645	9,1492	2,10785
Responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire - GR2 - PP	Rural	375	2,7458	,54605
	Urbain	645	2,8980	,33316
Appétence_Scol_PP	Rural	375	4,497	1,7501
	Urbain	645	4,740	1,2160
Maturité Vocationnelle PP	Rural	375	1,193	,9368
	Urbain	645	1,501	1,1084
Projection Vocationnelle - GR3 - PP	Rural	375	5,691	2,2211
	Urbain	645	6,241	1,9004
CRSEV	Rural	375	16,9292	4,41228
	Urbain	645	18,2883	3,46538

Lecture : évalués par les PP, les élèves dans les collèges urbain obtiennent de meilleures moyennes dans les domaines de la coopération/collaboration et de l'altruisme.

**CHAPITRE 16 ~ EFFETS DU JUGEMENT PROFESSORAL SUR SES CNA
DE L'ÉLÈVE.**

Tableau n° 10-16-3 : différences des moyennes pour type public EPLE.

	Type Public EPLE	N	Moyenne	Ecart-type
Estime de soi scolaire - PP	DEFAV	201	2,0983	,58308
	FAV	819	2,1926	,55989
Travail Coop/Coll - PP	DEFAV	201	3,0261	1,35471
	FAV	819	3,6007	1,09912
Altruisme - PP	DEFAV	201	1,8532	1,18146
	FAV	819	2,3077	1,07736
Empathie - PP	DEFAV	201	,9104	,53916
	FAV	819	1,0571	,52463
GR1 - PP	DEFAV	201	7,8881	2,40479
	FAV	819	9,1581	2,15800
Responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire - GR2 - PP	DEFAV	201	2,7845	,46081
	FAV	819	2,8562	,42130
Appétence_Scol_PP	DEFAV	201	4,398	1,4136
	FAV	819	4,713	1,4399
CRSEV	DEFAV	201	5,4945	1,31110
	FAV	819	6,0363	1,27311

Lecture : évalués par les PP, les élèves des collèges classés « favorisé » obtiennent de meilleures moyennes dans les domaines de l'estime de soi scolaire, de la coopération/collaboration, de l'altruisme et de l'empathie. Pour le dire autrement, les enseignants de ces établissements perçoivent leurs élèves plus compétents.

16.1.2. Effets du genre du chef d'EPLE sur le jugement professoral.

La troisième variable que nous associons au contexte est celle du genre du chef d'établissement. La politique d'établissement, le pilotage de l'EPLE, reste une donnée pouvant permettre de comprendre le travail des enseignants (Barrère, 2010; Cousin, 1998). Le genre du chef d'EPLE, du fait des représentations sociales de la figure d'autorité qu'il véhicule, nous apparaît être une variable de poids pouvant expliquer des différences. Quand nous questionnons, l'impact du « genre » du chef d'EPLE sur le jugement professoral, la relation statistique (test *t de Student*) se montre immédiatement très significative pour pratiquement toutes les VD. Ainsi, la façon dont le PP perçoit les CNA de ses élèves, varie

**CHAPITRE 16 ~ EFFETS DU JUGEMENT PROFESSORAL SUR SES CNA
DE L'ÉLÈVE.**

très fortement selon qu'il s'agit d'un chef homme ou femme. Pour sept de nos VD (dont les deux blocs GR1 et CRSEV), la significativité de cet impact est très forte ($P = ,000$). La moyenne obtenue par le groupe quand le chef d'EPLE est un homme, est toujours plus élevée (Coop/coll = 0,41 ; Appétence = 0,55). Pour les deux blocs de CNA GR1 et GR3, les moyennes des deux groupes varient très significativement également, avec respectivement le bloc GR1 0,73 pts de différence entre les hommes et les femmes, et 0,68 pour le bloc de CNA GR3.

Tableau n° 10-16-4 : significativité du *Test-t de Student* pour le genre chef de l'EPLE.

	Estime de soi scol.	Coop/Coll	Altruisme	Empathie	GR1	Resp. Soc. Investissement GR2	Appét. Scol.	Maturité voca.	GR3	CRSEV
Genre chef EPLE	** ,001	*** ,000	* ,022	*** ,000	*** ,000	*** ,000	*** ,000	* ,036	*** ,000	*** ,000

Significativité du Test-t pour $\alpha = 5\%$: *** = très significatif ; ** = significatif ; * = peu significatif ; ns = non significatif.

Lecture : le genre du chef d'EPLE influe fortement sur la façon dont le PP juge l'appétence scolaire de ses élèves.

**CHAPITRE 16 ~ EFFETS DU JUGEMENT PROFESSORAL SUR SES CNA
DE L'ÉLÈVE.**

Tableau n° 10-16-5 : différences des moyennes pour le genre du chef EPLE.

	Genre chef EPLE	N	Moyenne	Ecart-type
Estime de soi scolaire - PP	Masculin	624	2,2216	,56526
	Féminin	396	2,0991	,55842
Travail Coop/Coll - PP	Masculin	624	3,6462	1,05190
	Féminin	396	3,2374	1,31080
Altruisme - PP	Masculin	624	2,2796	1,17240
	Féminin	396	2,1212	1,00575
Empathie - PP	Masculin	624	1,0453	,55066
	Féminin	396	1,0013	,49651
GR1 - PP	Masculin	624	9,1927	2,39180
	Féminin	396	8,4590	1,96932
Responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire - GR2 - PP	Masculin	624	2,9054	,38855
	Féminin	396	2,7423	,47197
Appétence_Scol_PP	Masculin	624	4,864	1,3166
	Féminin	396	4,316	1,5582
Maturité Vocationnelle PP	Masculin	624	1,439	1,1808
	Féminin	396	1,307	,8252
Projection Vocationnelle - GR3 - PP	Masculin	624	6,303	1,9898
	Féminin	396	5,622	2,0524
CRSEV	Masculin	624	6,1337	1,26937
	Féminin	396	5,6079	1,27902

Lecture : le fait que le chef d'EPLE soit un homme influe plus fortement, que dans le cas d'une femme, sur la façon dont le PP juge l'appétence scolaire de ses élèves.

16.2. Caractéristiques personnelles du PP et évaluation des CNA de l'élève.

Ainsi, l'écologie de la classe passe par tout un ensemble d'interactions à l'intérieur de cet environnement restreint (*cf* chapitre 10, p. 171). Ces interactions sont analysées par les personnes au regard des identités qu'ils se donnent dans la classe. Pour comprendre les effets que pourraient avoir le PP sur les CNA de l'élève, il nous semble judicieux de questionner, au préalable, l'évaluation des CNA de l'élève en fonction des caractéristiques personnelles (objectives) du PP. Nous allons donc vérifier, dans un premier temps, la perception qu'a l'enseignant des CNA de l'élève. Pour le dire autrement, nous allons nous poser la question du : comment l'élève, au prisme de ses CNA, est perçu par l'enseignant ?

Tableau n° 10-15-6 : significativité du *Test-t de Student* pour caractéristiques du PP.

	Estime de soi scol.	Coop/Coll	Altruisme	Empathie	GR1	Resp. Soc. Investissement GR2	Appét. Scol.	Maturité voca.	GR3	CRSEV
Genre	ns	ns	*** ,000	* ,010	ns	*** ,000	*** ,000	ns	* ,016	*** ,000
Âge	ns	*** ,000	*** ,000	** ,009	*** ,000	ns	ns	* ,046	ns	* ,024
Discipline	* ,024	ns	ns	*** ,000	*** ,000	* ,020	*** ,000	ns	* ,016	*** ,000

Significativité du Test-t pour $\alpha = 5\%$: *** = très significatif ; ** = significatif ; * = peu significatif ; ns = non significatif.

CHAPITRE 16 ~ EFFETS DU JUGEMENT PROFESSORAL SUR SES CNA DE L'ÉLÈVE.

Commençons par le genre de l'enseignant. La variable « genre » du professeur principal (tableau 27-16-1), influe sur sept des dix VD présentes. Quand le PP est un homme, l'élève est perçu plus altruiste que s'il s'agit d'une PP femme qui évalue. Cette distinction de genre du PP, sur le VD « altruisme », est très significative ($P = ,000$), avec une différence de moyenne de + 0,40 chez les hommes. La VD « empathie » n'apparaît que peu significative ($P = ,010$) mais, ici aussi, davantage perçue quand le PP est un homme. De manière plus générale, c'est toujours quand le PP est un homme qu'une variabilité d'évaluation apparaît sur les sept VD identifiées comme sensibles au regard de la VI « genre » du PP.

Si nous observons ces mêmes variables dépendantes (VD), au prisme de la variable indépendante (VI) « âge » du PP (tableau 27-16-2), alors elles ne sont plus que six à subir une variabilité d'évaluation. Au regard de l'âge du PP, les plus jeunes d'entre eux (\leq à 40 ans), sont significativement ($P = ,009$) plus sensibles à l'empathie de l'élève. Sur l'ensemble des VD identifiées, c'est toujours quand le PP est âgé de moins de 40 ans qu'une variabilité significative d'évaluation apparaît. Seul changement, certes peu significatif, quand il s'agit de la VD « maturité vocationnelle » où se sont les PP de « > à 40 ans » qui perçoivent les élèves davantage compétents. Pour le dire autrement, les enseignants de plus de 40 ans perçoivent chez leurs élèves davantage de maturité face à l'orientation.

La dernière VI observée est la discipline du PP dichotomisée en disciplines littéraires et scientifiques. Sept variables dépendantes, sur les dix observées, apparaissent à nouveau : estime de soi scolaire ; empathie ; bloc GR1 ; responsabilité liée à l'investissement scolaire ; appétence scolaire ; bloc R3 ; bloc CRSEV (tableau 27-16-3). Tout d'abord, il est intéressant de voir que ce sont toujours les enseignants des disciplines scientifiques qui perçoivent leurs élèves davantage compétents, contrairement aux enseignants des matières littéraires. Ainsi, la VD « empathie » est très significativement ($P = ,000$) marquée par la discipline du PP (avec une différence très significative de (- ,17) entre les moyennes des deux blocs disciplinaires). De même, la VD « appétence scolaire » est davantage perçue quand le PP enseigne une discipline scientifique. Les PP des matières scientifiques perçoivent davantage l'estime de soi scolaire de leurs élèves, que les PP des disciplines littéraires. Enfin, notons que la compétence « empathie » est la seule à être sensible aux différentes VI (genre, âge et discipline). Nous avons également deux blocs de compétences qui varient significativement sous l'influence des trois VI : le bloc GR1 et le bloc CRSEV.

**CHAPITRE 16 ~ EFFETS DU JUGEMENT PROFESSORAL SUR SES CNA
DE L'ÉLÈVE.**

Tableau n° 10-16-7 : différence des moyennes pour le genre PP.

	Genre PP	N	Moyenne	Ecart-type
Altruisme - PP	Masculin	456	2,4435	1,00710
	Féminin	564	2,0359	1,16078
Empathie - PP	Masculin	456	1,0757	,52365
	Féminin	564	,9898	,53331
GR1 - PP	Masculin	456	9,1979	2,23272
	Féminin	564	8,6733	2,26517
GR2 (Resp Invest Scol) - PP	Masculin	456	2,9180	,32775
	Féminin	564	2,7806	,48941
Appétence_Scol_PP	Masculin	456	4,845	1,2995
	Féminin	564	4,494	1,5267
Projection Vocationnelle - GR3 - PP	Masculin	456	6,209	1,9294
	Féminin	564	5,901	2,1177
CRSEV	Masculin	456	6,1085	1,23375
	Féminin	564	5,7849	1,33141

Lecture : les PP homme jugent leurs élèves plus compétents dans le domaine de l'empathie, comparé à leurs collègues femmes.

Tableau n° 10-16-8 : différence des moyennes pour âge du PP.

	Age du PP Dichotomisé	N	Moyenne	Ecart-type
Coop/Coll - PP	≤ à 40 ans	330	3,6765	,95496
	> à 40 ans	690	3,3971	1,25839
Altruisme - PP	≤ à 40 ans	330	2,4220	,89354
	> à 40 ans	690	2,1207	1,19203
Empathie - PP	≤ à 40 ans	330	1,0871	,46596
	> à 40 ans	690	1,0000	,55682
GR1 - PP	≤ à 40 ans	330	9,3288	2,03013
	> à 40 ans	690	8,7065	2,34349
Maturité Vocationnelle PP	≤ à 40 ans	330	1,297	,9540
	> à 40 ans	690	1,431	1,1032
CRSEV - PP	≤ à 40 ans	330	6,0586	1,22750
	> à 40 ans	690	5,8678	1,32692

**CHAPITRE 16 ~ EFFETS DU JUGEMENT PROFESSORAL SUR SES CNA
DE L'ÉLÈVE.**

Lecture : les PP de 40 ans ou moins, jugent leurs élèves plus compétents pour la CNA altruisme, comparé à leurs collègues de plus de 40 ans. A l'inverse, les PP de plus de 40 ans perçoivent plus de maturité vocationnelle chez leurs élèves, comparé aux PP de 40 ans et moins.

Tableau n° 10-16-9 : différence des moyennes pour discipline du PP.

	Genre PP	N	Moyenne	Ecart-type
Estime de soi scolaire - PP	Littéraire	690	2,1464	,56711
	Scientifique	330	2,2318	,55855
Empathie - PP	Littéraire	690	,9717	,55201
	Scientifique	330	1,1462	,46129
GR1 - PP	Littéraire	690	8,7373	2,25142
	Scientifique	330	9,2644	2,25426
GR2 (Resp Invest Scol) - PP	Littéraire	690	2,8225	,46397
	Scientifique	330	2,8830	,34583
Appétence_Scol_PP	Littéraire	690	4,508	1,5313
	Scientifique	330	4,950	1,1727
Projection Vocationnelle - GR3 - PP	Littéraire	690	5,933	2,1797
	Scientifique	330	6,261	1,6949
CRSEV	Littéraire	690	5,8308	1,35195
	Scientifique	330	6,1360	1,15232

Lecture : les PP des disciplines scientifiques, jugent leurs élèves plus compétents pour la CNA estime de soi scolaire, comparé à leurs collègues des disciplines littéraires.

16.3. Lien entre le jugement professoral et l'autoévaluation des élèves sur leurs CNA.

Nous avons vu, dans un premier temps, que le jugement professoral subissait l'influence de certaines variables en lien avec les caractéristiques de l'élève (*cf.* Chap. 14). Puis, nous avons observé l'impact des caractéristiques objectives et/ou subjectives de l'élève sur ses CNA (*cf.* Chap. 15). Dans un troisième temps, il nous a été possible de démontrer que le jugement professoral pouvait varier en fonction de certaines caractéristiques de contexte (*cf.* Chap. 16 §§ 1 à 2). Enfin, il est possible d'observer des variations du jugement

CHAPITRE 16 ~ EFFETS DU JUGEMENT PROFESSORAL SUR SES CNA DE L'ÉLÈVE.

professoral, par le prisme des caractéristiques personnelles de l'enseignant (genre, âge et discipline). Une fois observées ces variations de l'autoévaluation et du jugement professoral, sur les CNA, à l'aune de certaines variables indépendantes, nous souhaitons mettre à jour le lien statistique, s'il existe, démontrant les relations que peuvent entretenir l'autoévaluation (élève) et l'évaluation (PP).

A l'aide du test statistique de corrélation de Pearson, nous allons vérifier si quand un élève autoévalue ses CNA, son jugement est influencé par le jugement que porte l'enseignant sur les CNA de ce même élève. Par exemple, l'autoévaluation (jugement élève) de la CNA « altruisme », entretient-elle un lien statistique avec la perception que se fait l'enseignant d'une des CNA de l'élève ? Pour le dire autrement, nous souhaitons savoir si quand les élèves s'autoévaluent, les moyennes qu'ils obtiennent sont corrélées aux moyennes des PP quand ces derniers évaluent leurs élèves.

16.3.1. Interprétations des corrélations entre jugement professoral et autoévaluation des CNA de l'élève.

Comme nous le montre le tableau ci-dessous (27-16-4), l'autoévaluation des CNA est fortement corrélée à l'évaluation du PP, quand celui-ci juge l'estime de soi scolaire de son élève. Il semble donc que l'élève a une forte perception de ses CNA au regard du jugement de son estime de soi scolaire, par le professeur. L'autoévaluation de l'estime de soi scolaire apparaît très fortement corrélée à l'évaluation de l'estime de soi scolaire de l'élève. De même, l'appétence scolaire est fortement corrélée à l'évaluation de l'estime de soi scolaire de l'élève ($P = ,000$). Seule deux CNA ne sont pas corrélées. Il apparaît que la façon dont l'élève perçoit ses compétences d'altruisme et de capacité sociale-relationnelle, ne soit pas corrélée au jugement de l'estime de soi scolaire que son enseignant se fait de lui. Il est intéressant de remarquer que l'évaluation de la responsabilité liée à l'investissement scolaire (Resp. Inv.), l'appétence scolaire et la maturité vocationnelle (Mat. Voc.), influent fortement sur l'autoévaluation de l'estime de soi scolaire de l'élève. Toutefois, la perception que se fait l'élève de sa responsabilité liée à l'investissement scolaire (Resp. Inv.) n'est pas en lien avec la manière dont il est perçu par le PP, si ce n'est au regard de l'estime de soi scolaire. Dernière remarque, le jugement que porte le PP sur la compétence de coopération et de collaboration (Coop/Coll) n'a aucun impact sur l'autoévaluation par l'élève de ses CNA.

La même question, sur la présence d'un lien statistique, se pose au niveau des groupes (blocs) de compétences (Tableau 27-16-5). Quand l'élève s'autoévalue sur ses compétences

CHAPITRE 16 ~ EFFETS DU JUGEMENT PROFESSORAL SUR SES CNA DE L'ÉLÈVE.

de projection vocationnelle (GR3), on constate que le lien est très significatif avec la façon dont son PP perçoit l'ensemble de ses compétences (CRSEV). Le lien entre GR3 élève et GR3 PP est lui aussi très fort et très significatif. Notons que le bloc de compétences GR2 n'est que peu sensible à la façon dont le PP appréhende les différentes CNA de l'élève.

Tableau 10-16-10 : Corrélations de Pearson entre jugement professoral et autoévaluation des CNA de l'élève.

		VI Jugement professoral des CNA (PP)						
		Estime	Coop/Coll	Altruisme	Empathie	Resp. Inv.	Appétence	Mat. Voc.
VD Autoévaluation des CNA (élève)	Estime	CP : ,606 P = ,000	CP : ,073 P = ,020	CP : ,094 P = ,003	ns	CP : ,251 P = ,000	CP : ,340 P = ,000	CP : ,257 P = ,000
	Coop/Coll	CP : -,127 P = ,000	ns	CP : -,089 P = ,005	ns	CP : ,090 P = ,004	ns	CP : -,066 P = ,035
	Altruisme	ns	ns	CP : ,096 P = ,002	CP : ,163 P = ,000	ns	ns	ns
	Soc. Rela.	ns	ns	CP : ,126 P = ,000	ns	ns	ns	ns
	Empathie	ns	ns	CP : ,083 P = ,008	CP : ,195 P = ,000	ns	ns	ns
	Resp. Inv.	CP : ,138 P = ,000	ns	ns	ns	ns	ns	CP : ,099 P = ,001
	Resp. Com.	ns	ns	ns	ns	CP : ,102 P = ,001	CP : ,064 P = ,041	ns
	Appétence	CP : ,348 P = ,000	ns	ns	ns	CP : ,158 P = ,000	CP : ,253 P = ,000	CP : ,157 P = ,000
	Mat. Voca	CP : ,172 P = ,000	CP : ,074 P = ,019	ns	ns	CP : ,091 P = ,003	CP : ,147 P = ,000	CP : ,109 P = ,000

Significativité de la corrélation pour $\alpha = 5\%$: (***) très significatif ; (**) significatif ; (*) peu significatif ; (ns) non significatif.

Lecture : une corrélation très forte est établie entre la perception de l'estime de soi scolaire de l'élève évaluée par le PP et la façon dont l'élève perçoit sa propre estime de soi scolaire. Une corrélation très forte est établie entre la perception de l'appétence scolaire de l'élève jugé par le PP et la perception par l'élève de sa propre estime de soi scolaire. Une corrélation peu significative est établie entre la perception par l'élève de sa propre estime de soi scolaire et la façon dont le PP perçoit le niveau de coopération/collaboration (Coop/Coll) de l'élève. Il n'y a aucune corrélation entre la perception par l'élève de son niveau de compétence en coopération/collaboration, et la perception par le PP du niveau de compétence de l'élève pour cette même CNA.

**CHAPITRE 16 ~ EFFETS DU JUGEMENT PROFESSORAL SUR SES CNA
DE L'ÉLÈVE.**

Tableau 10-16-11 : Corrélations de Pearson entre jugement professoral et autoévaluation des groupes de CNA.

		VI Jugement professoral des CNA (PP)			
		GR1	GR2	GR3	CRSEV
VD Autoévaluation des CNA (élève)	GR1	CP : ,129 P = ,000	ns	ns	CP : ,106 P = ,001
	GR2	ns	CP : ,073 P = ,020	ns	CP : ,071 P = ,023
	GR3	CP : ,151 P = ,000	CP : ,169 P = ,000	CP : ,283 P = ,000	CP : ,255 P = ,000
	CRSEV	CP : ,157 P = ,000	CP : ,112 P = ,000	CP : ,173 P = ,000	CP : ,194 P = ,000

Significativité de la corrélation pour $\alpha = 5\%$: (***) très significatif ; (**) significatif ; (*) peu significatif ; (ns) non significatif.

Lecture : une corrélation très forte est établie entre la perception par l'élève de son niveau de compétence pour les CNA du groupe 3 (GR3), et la façon dont le PP perçoit le niveau de compétence de l'élève, pour ces mêmes CNA.

16.4. Conclusion.

Ce chapitre nous a permis de mettre à jour les effets du jugement professoral sur les CNA de l'élève. Nous rappelons que la circularité des relations qui s'opèrent au sein de la classe, ne permet pas de déterminer avec certitude la place du conséquent. Un travail plus approfondi, sur les effets de ces relations, serait nécessaire afin de comprendre la genèse de ces interactions. La question pourrait se poser ainsi : l'élève est-il perçu par l'enseignant parce qu'il se « raconte » ainsi (imposition de l'identité narrative) ? Ou encore : ce que l'élève

CHAPITRE 16 ~ EFFETS DU JUGEMENT PROFESSORAL SUR SES CNA DE L'ÉLÈVE.

perçoit du construit de son identité scolaire, provient-il de la façon dont il est perçu par ses enseignants ?

A ce stade, nous pouvons affirmer que le jugement professoral, l'évaluation des CNA de l'élève par le PP, subit l'influence de certaines variables de contexte. Si le lieu (type spatial de l'EPL) et la couleur sociale de l'établissement (type public) ont principalement un impact sur les CNA du premier groupe, le genre du principal de collège influe sur toutes les CNA. Le genre du pilote apparaît comme la variable de contexte (d'après nos choix de variables) la plus prégnante. Au-delà de ces variables contextuelles, le jugement professoral doit également être observé depuis les caractéristiques personnelles de l'enseignant. Trois variables liées à l'enseignant ont retenu notre attention : le genre, l'âge et la discipline enseignée. Il semble que la discipline soit la variable qui influe le plus sur le jugement professoral. Si l'âge de l'enseignant a davantage un impact sur les compétences relationnelles – sociales, le genre et la discipline ont davantage d'effets sur le bloc des compétences liées à la projection vocationnelle.

Enfin, ce chapitre était l'occasion d'observer le lien statistique entre évaluation (PP) et autoévaluation (élève) des CNA de l'élève. Nous cherchions à savoir si, la façon dont l'élève se perçoit est corrélée à la perception que le PP a de lui ? Il apparaît que le jugement professoral sur l'estime de soi scolaire de l'élève est fortement corrélée à l'autoévaluation, avec principalement l'autoévaluation du GR3 et du CRSEV. De manière plus générale, le jugement professoral est fortement lié à l'autoévaluation du groupe de CNA en lien avec la projection vocationnelle. L'autoidentification de l'élève dans son parcours scolaire, en termes de carrière scolaire passée et à venir, semble donc avoir le poids le plus important sur le jugement professoral.

Le chapitre qui suit va nous permettre de comprendre le poids que portent ces différents effets sur les CNA de l'élève, au moment de prononcer un choix d'orientation (élève, ou une proposition d'orientation (PP)).

Chapitre 17 : Choix et proposition d'orientation : quels sont les effets des CNA de l'élève.

Introduction.

Ce travail de thèse, au-delà du jugement professoral et de la dualité « perçu/percevant » entre personnes au cœur du système scolaire, a pour ambition de comprendre le lien entre compétences non académiques et orientation. Ce chapitre tente de démontrer le poids des CNA à l'intérieur du processus d'orientation. Effectivement, nous nous arrêterons ici à l'aspect « processus », qui caractérise l'individuation. Pour le dire autrement, si la procédure permet de comprendre une temporalité et les enjeux qui en découlent, elle s'applique à tous par l'individualisation, une seule et unique forme pour tous. Mais l'individualisation ne permet pas de comprendre comment chaque individu, chaque personne, se lie à cette procédure. Ce lien reste l'affirmation d'un processus individuel, c'est à dire d'une individuation de l'orientation (voir chapitre 8, p. 122).

Nous aborderons, tour à tour, la proposition d'orientation, donnée par le PP en concertation avec l'équipe pédagogique et « construite » avec l'élève. Cette proposition d'orientation sera observée depuis les effets nets des objets (le contexte) et des caractéristiques des personnes (élèves et PP). Par la suite, la proposition d'orientation s'observera au prisme des CNA jugées par le PP et au regard de l'autoévaluation de l'élève. Nous procéderons de même concernant le choix d'orientation qui, lui, relève de l'élève et sa famille.

Avant toute chose, il est intéressant de croiser la proposition d'orientation (PP) avec le choix d'orientation (élève). La question est la suivante, pouvons-nous rencontrer un lien statistique entre ces deux positions ? La réponse est oui, avec une significativité du Khi 2 de $P = ,000$. Parmi les élèves qui ont choisi leur orientation, 68,8 % d'entre eux se voient proposer par le PP une seconde LGT. Quand ils ne sont pas sûrs de leur choix, seuls 46,3 % obtiennent la proposition d'une seconde LGT par le PP. A l'inverse, les élèves n'ayant pas fait un choix d'orientation ou hésitant quant à leur choix, se voient proposer, pour

CHAPITRE 17 ~ CHOIX ET PROPOSITION D'ORIENTATION : QUELS SONT LES EFFETS DES CNA DE L'ÉLÈVE ?

respectivement, 53,7 % et 69 % d'entre eux une orientation en seconde Pro, alors qu'ils ne sont que 31,2 % de ceux qui ont répondu « oui » quant à leur choix d'orientation.

Il ne nous est pas possible de distinguer, pour ce travail de recherche, l'évolution du choix de l'élève, ou tout au moins de son positionnement au regard de l'orientation, tout au long de sa carrière de collégien. Il en va de même pour l'individuation, ce processus d'orientation, mériterait que nous scrutions avec exactitude le poids de l'accompagnement enseignant, avec les différences que nous sommes en droit de supposer, tout comme la part d'autosuggestion de l'élève ou de conseils du cercle familial. Il va sans dire que tout un champ d'actions s'ouvre autour de ces questions.

17.1. La proposition d'orientation au prisme des différentes variables objet/sujet.

Rappelons que par « objet » nous entendons ce qui relève du contexte, non de l'interaction immédiate des sujets. Quant aux sujets, il s'agit des personnes présentes dans la classe, ici le PP et les élèves. La proposition d'orientation peut se résumer par la solution proposée à l'élève, au regard de ses capacités et ses possibilités (supposées) scolaires.

17.1.1. L'élaboration de la proposition.

La proposition d'orientation s'élabore à travers les échanges qu'entretiennent l'élève, sa famille et les enseignants. Ces discussions se prolongent dans des temps de concertation mis en place par l'équipe pédagogique. Ces temps sont variables en termes de durée, mais aussi au regard du lieu. Le temps des conseils de classe est contraint, ce qui signifie que ces discussions ne se déroulent pas toujours dans le cadre sensé les recevoir. Beaucoup d'enseignants nous confient échanger dans un cadre informel (devant la machine à café, sur le pas d'une porte, en salle des professeurs au moment des récréations).

Toutefois, les réponses peuvent apparaître contradictoires. Ainsi, à la question « concernant les problématiques d'orientation de vos élèves, vous arrivent-ils d'en discuter

CHAPITRE 17 ~ CHOIX ET PROPOSITION D'ORIENTATION : QUELS SONT LES EFFETS DES CNA DE L'ÉLÈVE ?

avec les autres membres de l'équipe pédagogique ? », 100 % des PP ont répondu « oui ». A la question du temps dédié à la discussion de l'orientation de l'élève, au cours du conseil de classe, 78,2 % estiment ce temps suffisant. Ils sont 18,2 % à trouver ce temps d'échange trop court. Questionnés sur la durée des échanges concernant les problèmes d'orientation que posent les élèves, 5,5 % attestent passer moins d'une heure de temps, et 40 % plus de 3 heures. Mais ces heures sont toujours prises sur un temps « non fléché », non reconnu, par l'institution. Beaucoup nous ont parlé des couloirs ou de la salle des professeurs, s'ils peuvent s'y croiser car les emplois du temps ne favorisent pas toujours ces possibilités. Ainsi, le temps accordé pour cette problématique leur apparaît suffisant, mais 76,4 % (de 2 heures à plus de 3 heures) tentent de se dégager un temps supplémentaire pour ce sujet.

Au cours du conseil de classe, 94,5 % des PP affirment qu'une discussion sur le choix et la proposition d'orientation a lieu. Quand ce choix ne semble pas conforme au jugement professoral, les enseignants s'opposent à ce choix. C'est le cas pour 89,1 % d'entre eux. Mais, ils ne sont pas les seuls et 75 % des PP nous avouent que les chefs d'EPLE sont les premiers à s'opposer à un choix d'orientation jugé « peu en phase » avec les possibilités de l'élève. L'orientation qui semble poser le plus de problème reste l'orientation en seconde générale, qui concentre 92,5 % des litiges.

Dans l'ensemble, les PP attachent beaucoup d'importance à la construction de leur offre de formation. 51 des 55 PP de notre échantillon connaissent l'offre d'orientation proposée dans les lycées, les lycées professionnels et les lycées des métiers de leur région. Enfin, ils sont 69,1 % à aborder les problématiques de genre, liées à l'orientation scolaire.

17.1.2. Poids des différentes variables sur la proposition d'orientation.

Comme nous l'avons vu depuis le début de notre travail, tout un ensemble de variables indépendantes sont retenues, afin de tester les effets du jugement professoral sur les CNA. Nous avons vu également un ensemble de caractéristiques individuelles de l'élève, ou encore des variables de contextes pouvant peser sur les CNA de l'élève. Nous abordons maintenant leurs effets sur la proposition d'orientation. Rappelons (Ch. 8, p. 152) qu'il arrive, parfois, que la proposition d'orientation ne résulte pas d'une construction en lien avec le projet de l'élève, mais provient souvent d'un jugement professoral qui précède la construction du projet de l'élève (Duru-Bellat & Perretier, 2007).

CHAPITRE 17 ~ CHOIX ET PROPOSITION D'ORIENTATION : QUELS SONT LES EFFETS DES CNA DE L'ÉLÈVE ?

17.1.2.1. Proposition d'orientation et caractéristiques de contexte.

Nous avons retenu trois variables principales pour aborder le contexte : le type de public (défavorisé ou favorisé) ; le type spatial de l'EPL (rural ou urbain) ; le genre du chef de l'EPL (homme ou femme). Les tableaux croisés laissent apparaître que seule la variable « type spatial de l'EPL » influe sur la proposition d'orientation. Les deux autres variables ne semblent pas avoir de lien avec la proposition d'orientation avancée par le PP.

Pour la variable « type spatial de l'EPL » le Khi 2 a une significativité de $P = ,027$. Concernant les élèves habitant en ville, 65,5 %, ont une proposition d'orientation en LGT (lycée général et technologique), alors que les élèves qui résident en milieu rural ne sont que 1/3, 34,5 %, à se voir proposer une orientation en LGT. L'écart se réduit, entre rural et urbain, quand on observe la proposition d'orientation en voie Pro (lycée professionnel). 58,5 % des élèves du milieu urbain reçoivent une proposition d'orientation Pro, et 41,5 % des élèves de milieu rural ont cette même proposition. Notons enfin, que quand on observe les deux catégories séparées, on constate que la proposition d'orientation Pro se fait pour 39,5 % des élèves vivant en milieu rural, alors qu'elle ne l'est que pour 32,7 % des élèves de milieu urbain.

17.1.2.2. Proposition d'orientation et caractéristiques du PP.

Si notre travail, depuis le début, met en avant l'effet perçu et percevant de la personne (Ricœur, 1990), ou encore la relation inter sujet et la construction de représentations facilitatrices de prises de décisions (Antoine Bechara et al., 2000), alors il est nécessaire d'observer cette proposition d'orientation depuis les caractéristiques mêmes de l'intéressé. Rappelons, et il est important de le dire, que la proposition d'orientation demeure complexe et ne se résume pas à la décision d'une personne coupée d'un faisceau d'interactions. Toutefois, et cette précaution posée, nous décidons de tester la variable dépendante « proposition d'orientation » aux effets des variables indépendantes du PP. Nous gardons, ici aussi, les variables retenues dans les chapitres précédents : genre du PP (homme ou femme) ; âge du PP (\neq 40 ans ou 41 ans et +) ; discipline du PP (littéraire ou scientifique). Les deux variables indépendantes « genre » et « âge » n'ont pas d'effet sur la proposition d'orientation. La discipline enseignée par le PP influe fortement sur la proposition d'orientation avec un Khi 2 d'une significativité de $P = 0,05$. Pour les élèves qui se voient proposés une orientation en voie Pro, les enseignants de disciplines littéraires constituent la plus grosse partie (72,5 %), alors que les enseignants des disciplines scientifiques ne le proposent qu'à un peu plus d'un élève sur quatre (27,5 %). Pour la voie générale et technologique (LGT), les PP le proposent dans 63,8 % des cas. Si nous nous attardons discipline par discipline, les PP

**CHAPITRE 17 ~ CHOIX ET PROPOSITION D'ORIENTATION : QUELS
SONT LES EFFETS DES CNA DE L'ÉLÈVE ?**

littéraires prononcent 61,8 % d'orientation LGT et 38,2 % d'orientation Pro. Chez les PP des disciplines scientifiques ces propositions d'orientation passent à, 70,8 % en faveur d'une orientation LGT et 29,2 % des proposition d'orientation en faveur de la voie Pro.

17.1.2.3. Proposition d'orientation et caractéristiques de l'élève.

Cette proposition d'orientation ne peut exclure la façon dont le PP perçoit les élèves de sa classe et, parmi eux, la manière dont il perçoit tel élève en particulier. Afin d'éclairer cette perception, nous prenons en compte les caractéristiques de l'élève. Les variables indépendantes retenues sont celles prises en compte dans les chapitres précédents : genre (fille ou garçon) ; âge (-/= à 14 ans ou + de 14 ans) ; CSP du père et de la mère divisée en quatre catégories (Autre et « Semploi », Agriculteur-artisan-commerçant, ouvriers et employés, cadres moyens et supérieurs) ; nationalité des parents (français/français, français/étranger, étranger/étranger) ; redoublement (oui ou non) ; composition de la cellule familiale (avec parents, garde alternée, recomposée, autre).

La variable « nationalité des parents » n'influe pas du tout sur la proposition d'orientation. La variable « genre » est faiblement significative ($P = ,020$), mais on note que parmi les élèves orientés vers une voie LGT, 54,3 % sont des filles. Cette tendance s'inverse pour la voie Pro où les garçons se voient, plus souvent, proposés cette orientation (53,3 %). Par catégorie de genre, quand parmi le groupe filles 31,9 % se voient proposer une orientation Pro, le pourcentage passe à 38,8 % chez les garçons. L'âge de l'élève est beaucoup plus significatif ($P = ,000$) et 63,1 % des élèves de 14 ans ou moins ont une proposition d'orientation en seconde LGT, contre 36,9 % des 15 ans et plus. Parmi les élèves âgés de 14 ans et plus, 70,9 % sont orientés en LGT et 29,1 % en Pro, alors que chez les 15 ans et plus ces pourcentages passent respectivement à 56,3 % et 43,7 %.

Deux autres variables ont un lien très fort avec la proposition d'orientation établie par le PP. Il s'agit des CSP du père et de la mère, (significativité du Khi2, $P = ,000$). Chez les enfants dont le père est « cadre », 84,3 % ont une proposition d'orientation en LGT et 15,7 % en Pro. Ces pourcentages varient fortement quand il s'agit des enfants dont le père est ouvrier ou employé, où 62,7 % se voient proposés une seconde LGT et, plus du double des enfants d'un père exerçant le métier de cadre, pour qui 37,3 % ont une proposition en voie Pro. Ces derniers pourcentages correspondent pratiquement à ceux des enfants dont le père est agriculteur, artisan ou commerçant, avec respectivement 65,6 % (LGT) et 34,4 % (Pro). Il s'agit sensiblement des mêmes chiffres quand nous nous appuyons sur la CSP de la mère. Pour les enfants dont la mère est « cadre » 83,9 % obtiennent la proposition d'orientation en LGT, alors qu'ils ne sont que 61,5 % à l'obtenir quand la mère est ouvrière ou employée.

**CHAPITRE 17 ~ CHOIX ET PROPOSITION D'ORIENTATION : QUELS
SONT LES EFFETS DES CNA DE L'ÉLÈVE ?**

Pour une proposition en voie Pro le pourcentage passe à 38,5 si la mère est ouvrière ou employée, et seulement 16,1 % si la mère est « cadre ». On observe une similitude, comme dans le cas de la CSP du père, entre les enfants d'ouvrière et employée avec ceux d'agricultrice, artisane et commerçante (tableau 28-17-1).

Enfin, les deux dernières variables en lien avec les caractéristiques de l'élève, et fortement liées à la proposition d'orientation (significativité du Khi2, $P = ,000$), sont le redoublement et la composition de la cellule familiale. Parmi les élèves qui ont déjà redoublé, 62,2 % reçoivent une proposition d'orientation en voie Pro, alors que dans le groupe d'élèves n'ayant jamais redoublé, seuls 30,9 % ont cette proposition d'orientation. Pour les élèves qui n'ont jamais redoublé, la proposition d'orientation LGT est donnée à un peu plus de 69 % d'entre eux. A l'intérieur du groupe qui a répondu avoir déjà redoublé, ils ne sont que 37,8 % à recevoir une proposition d'orientation en LGT. Concernant la composition de la cellule familiale, ceux qui se voient proposer une seconde LGT proviennent en grande majorité (67 %) d'une cellule familiale composée des deux parents. Si nous observons en détail, catégorie par catégorie, 29,9 % des enfants vivant avec les deux parents obtiennent la proposition d'une voie Pro. Ce pourcentage grimpe dès qu'il s'agit des familles recomposées, ou avec d'autres modes de cellule familiale. 46,3 % des enfants en famille recomposée ont une proposition vers la voie Pro, ainsi que 52,8 % de ceux qui ont une composition de cellule familiale atypique²¹⁷. Si 70,1 % des enfants qui vivent avec les deux parents ont une proposition d'orientation en seconde LGT, ils ne sont plus que 53,7 % d'enfants vivant en famille recomposée à obtenir cette même proposition d'orientation (tableau 28-17-2).

Tableau 11-17-1 : Comparaison des résultats de la catégorie CSP « cadres », avec ceux des deux autres catégories de CSP inférieures (en %).

		<i>Catégorie socio-professionnelle</i>		
		Agri_Art_Com	OuvEmp	Cadres
<i>Père</i>	LGT	65,6 %	62,7 %	84,3 %
	Pro	34,4 %	37,3 %	15,7 %
<i>Mère</i>	LGT	64 %	61,5 %	83,9 %
	Pro	36 %	38,5 %	16,1 %

Lecture : si les enfants de « cadres » ne sont environ que 16 % (père = 15,7 % et mère = 16,1 %) à se voir proposer une orientation en voie Pro, les enfants des deux autres catégories de CSP inférieures sont deux fois plus nombreux à obtenir cette proposition.

²¹⁷ Rappelons qu'il peut s'agir d'enfants dont les parents sont décédés ou abandonnés, et donc placés en famille d'accueil, ou d'autres modalités de placement.

**CHAPITRE 17 ~ CHOIX ET PROPOSITION D'ORIENTATION : QUELS
SONT LES EFFETS DES CNA DE L'ÉLÈVE ?**

Tableau 11-17-2 : Comparaison des résultats de la catégorie « Parents », avec ceux des deux autres catégories de « composition de la cellule familiale » (en %).

		<i>Composition de la cellule familiale</i>		
		Parents	Recomposée	Autres
<i>Père</i>	LGT	70,1 %	53,7 %	47,2 %
	Pro	29,9 %	46,3 %	52,8 %

Lecture : parmi les enfants avec « parents » 70,1 % ont une affectation en seconde LGT, ils ne sont que 47,2 % à recevoir cette proposition de seconde LGT. Inversement, si 29,9 % des enfants avec « parents » ont une proposition d'orientation en seconde Pro, ils sont plus de la moitié de l'effectif « Autres » à recevoir cette proposition d'orientation en voie Pro.

17.1.3. Effet des CNA sur la proposition d'orientation...

Nous venons d'observer les effets des différentes caractéristiques sur la proposition d'orientation. Nous allons maintenant regarder les effets des CNA sur cette proposition d'orientation. Pour ce faire, nous devons positionner notre analyse tant du point de vue du jugement professoral pour une appréciation desdites CNA développées par l'élève, que du point de vue de l'autoévaluation par l'élève de ses CNA, au regard de l'effet sur la proposition d'orientation. Nous observerons dans un premier temps les effets de l'évaluation des CNA (PP), sur cette proposition d'orientation. Puis, nous traiterons les effets de l'autoévaluation (élève) des CNA et les effets produits sur cette même proposition d'orientation. L'écart estimé entre les deux nous permettra de mieux comprendre le poids de l'autoévaluation. Rappelons ici notre hypothèse de recherche (p. 164) : l'autoévaluation par l'élève de ses CNA a des effets sur la proposition d'orientation émise par le PP. *H5b*. Notre hypothèse sera donc déclinée en une hypothèse nulle (H_0) et une hypothèse alternative (H_1) :

H_0 = l'autoévaluation par l'élève de ses CNA n'a pas d'effets sur la proposition d'orientation émise par le PP.

H_1 = l'autoévaluation par l'élève de ses CNA a des effets sur la proposition d'orientation émise par le PP.

Mais, comme nous venons de l'exposer, nous commencerons par observer, au prisme du jugement professoral, les effets des CNA sur la proposition d'orientation.

**CHAPITRE 17 ~ CHOIX ET PROPOSITION D'ORIENTATION : QUELS
SONT LES EFFETS DES CNA DE L'ÉLÈVE ?**

17.1.3.1. ... au prisme de la perception du PP (jugement professoral).

Quand le PP juge le degré de compétence des CNA de ses élèves, il perçoit les élèves qu'il décide d'orienter en seconde LGT, comme plus compétents que les autres, et ce pour l'ensemble des CNA. Les plus fortes différences entre les moyennes des deux groupes, se font en faveur des LGT pour les CNA : estime de soi (\neq My = ,59)²¹⁸ ; GR1 (\neq My = ,95) ; appétence scolaire (\neq My = ,86) ; maturité vocationnelle (\neq My = ,71) ; GR3 (\neq My = 1,57) ; CRSEV (\neq My = ,92). Le tableau qui suit donne les moyennes pour chaque groupe, évalués par le PP, ainsi que la significativité au test *t de Student*. Il est intéressant de constater que toutes les CNA en lien avec l'orientation scolaire (GR3), sont très significatives. La CNA Coop/Coll qui est probablement entendue davantage comme une compétence d'exercice de classe, n'a un effet que peu significatif sur la proposition d'orientation.

Tableau 11-17-3 : Comparaison des moyennes (test *t de Student*) évaluation des CNA par le PP au regard de la proposition d'orientation.

CNA évaluées - PP	Proposition d'orientation - PP	N	Moyenne	Écart-type	Sig.	P =
Estime de soi scolaire - PP	LGT	663	2,3820	,52300	,000	***
	PRO	355	1,7894	,41917		
Travail Coop/Coll - PP	LGT	663	3,5483	1,24407	,021	*
	PRO	355	3,3796	1,02551		
GR1 - PP	LGT	663	9,2447	2,32985	,000	***
	PRO	355	8,2979	1,97526		
Responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire - GR2 - PP	LGT	663	2,9261	,40908	,000	***
	PRO	355	2,6866	,42521		
Appétence_Scol_PP	LGT	663	4,954	1,4954	,000	***
	PRO	355	4,092	1,1353		
Maturité Vocationnelle PP	LGT	663	1,637	1,0529	,000	***
	PRO	355	,924	,9011		
Projection Vocationnelle - GR3 - PP	LGT	663	6,590	2,0472	,000	***
	PRO	355	5,015	1,5813		
CRSEV - PP	LGT	663	6,2538	1,30645	,000	***
	PRO	355	5,3333	1,03506		

²¹⁸ (\neq My = ,59) → doit se lire « différence entre les moyennes des deux groupes »

**CHAPITRE 17 ~ CHOIX ET PROPOSITION D'ORIENTATION : QUELS
SONT LES EFFETS DES CNA DE L'ÉLÈVE ?**

17.1.3.2. ... au prisme de la perception de l'élève (autoévaluation).

La proposition d'orientation du PP est maintenant scrutée, comme depuis le début de ce travail de thèse, depuis trois éléments qui nous semblent incontournables : le comportement scolaire, la performance scolaire et l'investissement scolaire. Ces trois dimensions, prises au niveau de l'autoévaluation, affichent une significativité très forte du Khi 2 ($P = ,000$) quand elles sont croisées avec la proposition d'orientation du PP.

Parmi les élèves qui se jugent « agréable », 66,1 % obtiennent une proposition d'orientation en seconde LGT et 33,9 % en voie Pro, alors que si l'on observe la catégorie des élèves qui s'estiment « désagréable », seuls 40,2 % obtiennent une seconde LGT comme proposition d'orientation et 59,8 % la voie Pro. Il en va de même pour l'investissement scolaire. Plus des deux tiers (71,7 %) des élèves proposés en seconde LGT se qualifient de « volontaire » ou « très volontaire », alors qu'ils ne sont que 46,1 % de ces mêmes catégories à se voir proposer une voie Pro. Plus de la moitié des élèves (53,8 %) dirigés vers la voie pro proviennent des catégories « très désagréable » et « désagréable ». Enfin, concernant le jugement de la performance scolaire, les PP ont tendance à proposer une seconde LGT aux élèves qui se jugent « bon » et « très bon » (83,8 %). Parmi les élèves s'estimant « très bon » seuls 0,8 % ont une proposition de voie professionnelle, alors qu'ils sont 67,5 % de ceux qui se perçoivent « très faible » à obtenir cette même proposition d'orientation.

Enfin, notre travail de thèse (voir l'hypothèse *H5b*) suggère un effet des CNA sur la proposition d'orientation. Rappelons que les CNA choisies pour ce travail se décomposent en trois groupes. Le premier groupe comprend les CNA ; Estime de soi scolaire ; Coop/Coll ; Altruisme ; Social Relationnel ; Empathie. Deux CNA n'ont pas d'effet sur la proposition d'orientation : Altruisme et Empathie. Les trois autres CNA (tableau 28-17-3) influent sur la proposition d'orientation avec un effet plus prégnant dans le cas de l'estime de soi scolaire ($P = ,000$). L'estime de soi développée par un élève, agit favorablement pour une proposition en seconde LGT. La Coop/Coll (coopération/collaboration) semble avoir des effets sur la voie Pro, c'est-à-dire que les élèves développant cette compétence bénéficieraient plus volontiers d'une proposition d'orientation seconde Pro. Dans le groupe 2 (GR2), seule la CNA « responsabilité liée à l'investissement scolaire » (tableau 28-17-4) influe sur la proposition d'orientation. Les élèves qui obtiennent un meilleur score sur cette CNA, se voient proposer plus souvent une seconde LGT. Nous terminerons l'analyse de l'influence de l'autoévaluation des CNA, sur la proposition d'orientation, en observant les CNA du groupe 3 (GR3). Il apparaît clairement que le groupe d'élèves qui obtient l'orientation LGT, a un meilleur score à la CNA « maturité vocationnelle », que ceux qui ont une proposition voie Pro (tableau 28-

**CHAPITRE 17 ~ CHOIX ET PROPOSITION D'ORIENTATION : QUELS
SONT LES EFFETS DES CNA DE L'ÉLÈVE ?**

17-5). Pour la CNA « appétence scolaire », la moyenne obtenue par les élèves qui se voient proposés une orientation LGT est nettement plus forte que ceux à qui les PP proposent une seconde Pro. A l'analyse des trois groupes de CNA, seul le GR3 marque significativement ($P = ,000$) la différence entre le groupe d'élèves qui ont une proposition d'orientation LGT et ceux à qui la proposition d'une seconde Pro est préférée (tableau 28-17-6).

Tableau 11-17-4 : Comparaison des moyennes (test *t* de Student) autoévaluation des CNA estime de soi, coopération/collaboration et sociale relationnelle de l'élève en fonction de la proposition d'orientation.

	Proposition		N	Moyenne	Écart-type	Sig.	P =
	d'orientation - PP						
Estime_de_soi - élève	LGT		669	1,806	,3030	***	,000
	PRO		364	1,524	,3242		
Coop/Coll - élève	LGT		669	3,048	,6188	**	,002
	PRO		364	3,169	,5852		
Sociale-relationnelle - élève	LGT		669	3,3318	,55711	*	,016
	PRO		364	3,4162	,49950		

Significativité de la corrélation pour $\alpha = 5\%$: (***) très significatif ; (**) significatif ; (*) peu significatif.

Lecture : la relation entre les élèves qui ont une bonne estime de soi scolaire et une proposition d'orientation en LGT est très forte. Ces élèves ont généralement une plus forte estime de soi scolaire que ceux qui obtiennent une proposition d'orientation en voie Pro.

Tableau 11-17-5 : Comparaison des moyennes (test *t* de Student) autoévaluation de la CNA responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire, en fonction de la proposition d'orientation.

	Proposition		N	Moyenne	Écart-type	Sig.	P =
	d'orientation - PP						
Responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire - élève	LGT		669	10,815	1,1604	**	,007
	PRO		364	10,613	1,1402		

Significativité de la corrélation pour $\alpha = 5\%$: (***) très significatif ; (**) significatif ; (*) peu significatif.

Lecture : les élèves qui ont une meilleure autoévaluation de leur compétence de responsabilité liée à l'investissement scolaire, se voient davantage proposer une seconde LGT.

**CHAPITRE 17 ~ CHOIX ET PROPOSITION D'ORIENTATION : QUELS
SONT LES EFFETS DES CNA DE L'ÉLÈVE ?**

Tableau 11-17-6 : Comparaison des moyennes (test *t* de *Student*) autoévaluation de la CNA maturité vocationnelle et appétence scolaire, en fonction de la proposition d'orientation.

	Proposition		Moyenne	Écart-type	Sig.	P =
	d'orientation - PP	N				
Maturité vocationnelle - élève	LGT	669	1,148	,5730	**	,002
	PRO	364	1,037	,5524		
Appétence scolaire - élève	LGT	669	4,365	,9160	***	,000
	PRO	364	3,870	,8931		

Significativité de la corrélation pour $\alpha = 5\%$: (***) très significatif ; (**) significatif ; (*) peu significatif ; (ns) non significatif.

Lecture : les élèves qui se sentent davantage compétent en termes d'appétence scolaire, obtiennent le plus souvent une LGT comme proposition d'orientation.

Si nous comparons (tableau 23-17-7) la significativité du test « t » pour les CNA évaluées *versus* autoévaluées, au regard de la proposition d'orientation, on constate que le PP a une perception du degré de compétence de ses élèves toujours plus élevée que ce que les élèves perçoivent eux-mêmes de leur niveau de compétence. Pour le dire autrement, nous dirions volontiers que l'évaluation du degré de maîtrise des CNA par le PP, est bienveillante comparée à l'autoévaluation de l'élève. Autres constats, dans la prise en compte des CNA pour la proposition d'orientation, les PP jugent de façon très forte les CNA vocationnelles. Les PP jugent toujours plus compétent le groupe auquel ils proposent une seconde LGT. De leur côté, les élèves qui reçoivent une proposition pour la voie Pro, sont ceux qui s'estiment plus compétents pour les CNA de coopération/collaboration et sociale-relationnelle. Enfin, si l'estime de soi compte dans les deux cas, évaluation et autoévaluation, elle apparaît représenter pour le PP un degré de maîtrise plus fort, pour le groupe proposé en seconde LGT par le PP.

Ces différents constats nous conduisent à dire que les CNA, autoévaluées par l'élève, qui semblent avoir un poids sur la proposition d'orientation sont les CNA qui ont la même significativité (***) que celles évaluées par le PP. Nous avons donc : l'estime de soi ; l'appétence scolaire ; le GR3 ; le CRSEV. Les autres CNA (Coop/Coll ; sociale-relationnelle ; responsabilité liée à l'investissement scolaire ; la maturité vocationnelle) ont un poids plus relatif, même si ce dernier joue un rôle sur la proposition d'orientation. Le tableau 28-17-8 donne la validité de l'hypothèse retenue

**CHAPITRE 17 ~ CHOIX ET PROPOSITION D'ORIENTATION : QUELS
SONT LES EFFETS DES CNA DE L'ÉLÈVE ?**

Tableau 11-17-7 : significativité au test *t* de Student pour les CNA évaluées versus autoévaluées, en fonction de la proposition d'orientation.

	CNA autoévaluées			CNA évaluées		
	Sig.	P =	(≠ My)	Sig.	P =	(≠ My)
Estime de soi	***	,000	,28	***	,000	,59
Coop/Coll	**	,002	-,12	*	,021	,17
Sociale-relationnelle	*	,016	-,08			
GR1	ns	-	-	***	,000	,95
Responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire	**	,007	,20	***	,000	,24
Appétence scolaire	***	,000	,50	***	,000	,86
Maturité vocationnelle	**	,002	,11	***	,000	,71
GR3	***	,000	,61	***	,000	1,57
CRSEV	***	,000	,23	***	,000	,92

Significativité de la corrélation pour $\alpha = 5\%$: (***) très significatif ; (**) significatif ; (*) peu significatif ; (ns) non significatif.

Lecture : les élèves qui s'autoévaluent fortement sur les CNA estime de soi scolaire et appétence scolaire, obtiennent principalement une proposition d'orientation en seconde LGT. Ces CNA influent donc très significativement sur la proposition d'orientation.

Tableau 11-17-8 : validité de l'hypothèse alternative H5_{b1} pour les CNA.

	Hypothèse alternative retenue
Estime de soi	L'autoévaluation de l'estime de soi a des effets sur la proposition d'orientation émise par le PP
Coop/Coll	L'autoévaluation de la Coop/Coll a des effets sur la proposition d'orientation émise par le PP
Sociale-relationnelle	L'autoévaluation de la CNA sociale-relationnelle a des effets sur la proposition d'orientation émise par le PP
GR1	L'autoévaluation du GR1 a des effets sur la proposition d'orientation émise par le PP
Responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire	L'autoévaluation de la responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire a des effets sur la proposition d'orientation émise par le PP
Appétence scolaire	L'autoévaluation de l'appétence scolaire a des effets sur la proposition d'orientation émise par le PP
Maturité vocationnelle	L'autoévaluation de la maturité vocationnelle a des effets sur la proposition d'orientation émise par le PP
GR3	L'autoévaluation du GR3 a des effets sur la proposition d'orientation émise par le PP
CRSEV	L'autoévaluation du CRSEV a des effets sur la proposition d'orientation émise par le PP

17.2. Le choix d'orientation au prisme des différentes variables objet/sujet.

Comme nous l'avons vu au chapitre 8, l'élève fait des choix, guidé par un *habitus* bourdieusien (André, 2012). Ce qui implique que l'orientation scolaire et professionnelle est le fruit d'un environnement social. Pour l'UNESCO (1992), l'orientation permet à l'individu de « prendre conscience » de ses compétences et de les associer au choix d'un projet de vie, pour « l'épanouissement de sa personnalité ». Au moment de l'orientation en fin de collège, nous sommes loin de cette prise de conscience et des chercheurs comme Ginzberg (1984) définissent les étapes de la maturation dite « vocationnelle ». Cette théorie propose un découpage en trois périodes : 1) période des choix fantaisistes (avant 11 ans) ; 2) période des choix provisoires (de 11 à 17 ans), elle-même divisée en quatre stades : les intérêts, les capacités, les valeurs et enfin, le stade de la transition ; 3) période des choix réalistes (après 17 ans). Mais, à ces différents stades, Ginzberg apporte l'idée d'un processus continu tout au long de la vie. Cependant, l'école demande encore aux jeunes de faire des choix. Il est peut-être utile d'entendre que ces choix sont moins des projets de vie, qu'un réel renoncement à tel ou tel projet. Ce qui, certainement, rend cette période extrêmement anxiogène pour un jeune collégien. Pour ce jeune élève, toute la difficulté demeure dans la construction du choix.

17.2.1. L'élaboration du choix d'orientation.

Nous le savons, le temps scolaire laisse peu de place à la réflexion de l'élève, comme aux équipes pédagogiques, sur la construction du choix de l'élève, car orienter c'est faire des propositions à l'élève et lui permettre de faire des choix. Pour faire des propositions à l'élève les enseignants doivent « percevoir » l'identité scolaire que tente d'affirmer cet élève. Cette conscience identitaire serait la clé d'une prise de conscience des choix possibles, au regard de compétences (ou sentiments de compétence), de souhaits rationnels, voire du tri sur les désirs a-rationnels. Ce positionnement identitaire s'impose souvent à l'élève en termes de masculin/féminin, intellectuel/manuel ou d'autres dualités (Vouillot, 2010; Vrignaud, 2005). C'est ici que la pédagogie à l'orientation, l'accompagnement au choix, trouverait toute sa place.

CHAPITRE 17 ~ CHOIX ET PROPOSITION D'ORIENTATION : QUELS SONT LES EFFETS DES CNA DE L'ÉLÈVE ?

Reste qu'aujourd'hui, d'après André (2012), le choix se construit en intégrant les parcours familiaux, une forme de réappropriation. Le projet de l'élève se construit à travers un choix possible, mais également un tâtonnement entre réalité vécue et réalité fantasmée (Tenret, 2008). Cette élaboration hasardeuse du projet d'orientation, par l'élève et sa famille, semble déresponsabiliser l'institution scolaire des éventuelles conséquences (Cayouette-Remblière, 2016), surtout dans le cas de conséquences négatives. Voilà pourquoi, les choix de l'élève restent plus ou moins influencés par la famille, les enseignants et par les pairs. A l'intérieur de ce *quatuor* d'interactions, certaines compétences non académiques influencent les choix d'orientation des élèves. C'est ce que démontrent Giret et Morlaix en situation d'éducation prioritaire. Les deux chercheurs aboutissent au constat que les CNA jouent sur le choix fait à l'issue de la classe de troisième. Choix qui porte le plus souvent sur une orientation en seconde générale ou technologique, délaissant la voie professionnelle.

Ainsi, différentes variables, propres à l'élève et/ou son environnement personnel comme scolaire, semblent peser sur son choix d'orientation. Nous tenterons dans un premier temps de mettre à jour ces variables, puis nous aborderons le poids des CNA, développées par l'élève mais jugées par le PP, sur son choix d'orientation.

17.2.2. Poids des différentes variables sur le choix d'orientation.

Nous venons de le voir, ce choix d'orientation relève fortement d'un environnement, familial, mais scolairement également, et d'une identité que nous avons choisi d'appeler objective (voire Ch. 6, p. 93). Comme dans le cas de l'analyse statistique de la proposition d'orientation (PP), nous reprenons l'ensemble des variables « objet » (contexte) et « sujet » (PP et élève).

Notre analyse du choix pris par l'élève, se découpe en deux grandes parties : 1) un choix est-il acté ? 2) quel est ce choix ? Pour la première partie nous avons trois modalités de réponse : oui ; non ; hésite. Nous avons décidé de focaliser notre attention sur les deux premières modalités. La deuxième partie croise la réponse « oui » avec les différentes variables, et la réponse « non » avec ces mêmes variables. L'idée principale étant de savoir si, quand une réponse est actée par l'élève, l'est-elle sous l'influence de variables indépendantes et, dans le cas de l'affirmatif, quelles variables ?

**CHAPITRE 17 ~ CHOIX ET PROPOSITION D'ORIENTATION : QUELS
SONT LES EFFETS DES CNA DE L'ÉLÈVE ?**

17.2.2.1. Choix d'orientation et effets de contexte.

Le choix d'orientation semble se faire dès la fin du premier trimestre. Notre collecte de données a démarré au mois de février (second trimestre), ce qui tend à prouver que les élèves et leurs familles abordent la question de l'orientation. A la question « as-tu décidé d'un choix d'orientation ? », les élèves ont répondu (N = 1285) en grande majorité « oui » (87,9 %). Ils sont 8,4 % à hésiter et 3,7 % à répondre « non ». Rappelons que les trois variables principales retenues pour aborder le contexte sont : le type de public (défavorisé ou favorisé) ; le type spatial de l'EPLÉ (rural ou urbain) ; le genre du chef de l'EPLÉ (homme ou femme). Les tableaux croisés laissent apparaître que ces variables influent sur le choix d'orientation (avec une faible significativité du Khi 2 : Type spatial EPLÉ $P = ,021$; Type public EPLÉ $P = ,020$; Genre chef EPLÉ $P = ,012$).

Le genre du chef d'établissement semble avoir le lien le plus fort, pour ces variables de contexte, avec la décision prise par l'élève et sa famille. Parmi les réponses, on constate que la réponse « oui » est donnée à 91,8 % quand le chef d'EPLÉ est une femme. Dans le cas d'un homme à la tête de l'établissement, la réponse « oui » est donnée à 86 %. De même, les élèves semblent hésiter davantage quand il s'agit d'un homme chef de l'EPLÉ. On peut noter que les élèves qui ont répondu « non » (à la question « as-tu décidé d'un choix d'orientation ? ») représentent une part plus importante parmi les élèves d'un EPLÉ classé « défavorisé ». Tout comme il apparaît plus difficile à faire ce choix d'orientation quand on est élève de milieu « rural » (« non » = 5,6 % en milieu rural et « non » = 2,6 % en milieu urbain). Il en va de même pour le « Type public », où les élèves en milieu « défavorisé » répondent « non » pour 6,2 %, contre 3,1 % des élèves scolarisés en milieu favorisé.

Si nous analysons, dans un premier temps, les réponses « oui » (où les modalités de réponse sont LGT, LP, CFA, Autre), on constate que le choix LGT est davantage prononcé quand le principal de collège est un homme. D'un autre côté, les choix du LP et du CFA s'affirment davantage dans le cas d'un chef d'EPLÉ femme (significativité du Khi 2, $P = ,011$). De même, le choix « LGT » est plus fort dans un EPLÉ classé « favorisé » (72,7 %), que dans un environnement « défavorisé » (59,6 %). Le lycée professionnel retient davantage l'attention en milieu « défavorisé » avec 29,3 %, contre 16,9 % en milieu « favorisé » (significativité du Khi 2, $P = ,000$). Dans un second temps, l'analyse de la réponse « non » (avec quatre modalités de réponse : redoublement ; mes résultats ne me permettent pas de choisir ; rien ne me plaît ; pas d'idée d'orientation) nous montre que seul le « type public » a un effet sur ce non-choix d'orientation (significativité du Khi 2, $P = ,012$). Si en milieu « défavorisé » les causes les plus évoquées sont : « rien ne me plaît » ou « pas d'idée

CHAPITRE 17 ~ CHOIX ET PROPOSITION D'ORIENTATION : QUELS SONT LES EFFETS DES CNA DE L'ÉLÈVE ?

d'orientation », en milieu « favorisé » ce sont les résultats de l'élève qui semblent l'empêcher de se positionner.

17.2.2.2. Choix d'orientation et caractéristiques du PP.

Comme dans le cas de la proposition d'orientation, émise par le PP et son équipe, nous allons confronter le choix d'orientation de l'élève aux différentes caractéristiques du PP. Nous gardons, ici aussi, les variables retenues dans les chapitres précédents : genre du PP (homme ou femme) ; âge du PP (-/= 40 ans ou 41 ans et +) ; discipline du PP (littéraire ou scientifique). Le genre et l'âge du PP n'ont pas d'effet sur le choix de l'élève. Ce premier constat traduit l'idée d'un professionnel marqué par son identité professionnelle (enseignant), sans faire valoir son identité personnelle (homme/femme, jeune/âgé, ...). Ainsi, renforçant cette identité professionnelle, la discipline vient marquer les différences avec un effet sur le choix de l'élève.

A la question « as-tu décidé d'un choix d'orientation ? », la réponse « non » est davantage prononcée quand le PP enseigne une discipline scientifique (5,8 % contre 3,1 % dans le cas des disciplines littéraires). A l'inverse, l'élève hésite plus sur son choix quand le PP dispense une matière littéraire (9,8 % contre 5,3 % dans le cas d'une matière scientifique). Enfin, quand notre analyse se porte sur les modalités de réponse « oui » ou « non », aucune des trois variables retenues n'a d'effet sur le choix d'orientation de l'élève.

17.2.2.3. Choix D'orientation et caractéristiques de l'élève.

Nous l'avons vu en introduction de ce paragraphe, les caractéristiques de l'élève sont des variables qui jouent fortement sur le choix que va faire l'élève. Comme précédemment, avant d'aborder en détail le choix fait par l'élève, nous allons observer son positionnement pour l'orientation, c'est-à-dire savoir s'il a fait un choix ou pas et, à l'aune de sa réponse, quelles variables ont un effet sur ce choix. Les variables indépendantes retenues restent les mêmes que dans les chapitres précédents : genre (fille ou garçon) ; âge (-/= à 14 ans ou + de 14 ans) ; CSP du père et de la mère divisée en quatre catégories (Autre et Semploi, Agriculteur-artisan-commerçant, ouvriers et employés, cadres moyens et supérieurs) ; nationalité des parents (français/français, français/étranger, étranger/étranger) ; redoublement (oui ou non) ; composition de la cellule familiale (avec parents, garde alternée, recomposée, autre).

Concernant le positionnement quant au fait de faire un choix ou pas, il est intéressant de constater que ni le genre, ni l'âge n'ont un effet sur la décision d'un choix. Cela signifie

CHAPITRE 17 ~ CHOIX ET PROPOSITION D'ORIENTATION : QUELS SONT LES EFFETS DES CNA DE L'ÉLÈVE ?

certainement que l'élève se positionne au regard d'une classe d'âge encore indécise quant à ses choix, et non comme une personne s'identifiant déjà dans une projection vocationnelle. Il en va de même pour la nationalité des parents qui, elle aussi, est non significative. Trois variables indépendantes sont faiblement significatives (Redoublement $P = ,037$; Cellule familiale $P = ,026$; CSP de la mère $P = ,015$) et une variable indépendante est très fortement significative (CSP du père $P = ,000$). Effectivement, en observant le tableau croisé positionnement d'un choix et redoublement, on constate que les élèves qui n'ont jamais redoublé répondent « oui » quant à un choix fait (88,8 % contre 82,3 % de « oui » pour ceux qui ont déjà redoublé). De même, les redoublants hésitent davantage que les non redoublants (12,5% contre 7,7 %). Les élèves en cellule familiale avec « parents » répondent « oui » à 90 %, alors que ceux en famille « recomposée » ou « garde alternée » répondent « oui » à environ 83 %. Ce sont également les enfants avec « parents » qui hésitent le moins quant à leur positionnement pour le choix d'orientation. La CSP des parents demeure un marqueur fort. Pour la CSP de la mère, si 6,1 % des enfants de mère sans emploi (ou autre) répondent « non » au positionnement sur l'orientation, ils ne sont que 1,7 % chez les enfants de « cadres ». C'est chez les enfants de « cadres » (92,8 %) et les enfants d'agricultrices/artisane/commerçante (96,4 %) que le « oui » au positionnement à l'orientation est le plus plébiscité. Enfin, il apparaît que ce soit la CSP du père qui influe le plus sur le positionnement de l'élève. C'est chez les enfants dont le père est sans emploi (ou autre) que le pourcentage de réponse « non » est le plus important (8,9 % contre 1,7 % chez les enfants de « cadres »), comme le pourcentage de réponse « oui » est le plus faible (79 % contre 90,1 % pour les enfants de « cadres » ou les enfants d'ouvriers et employés).

En examinant les modalités de réponse « oui » et « non », quant au choix d'orientation (quatre modalités : LGT ; LP ; CFA, Autre), on constate que pour cette seconde modalité de réponse aucune variable n'est significative. Ce qui renvoie à l'idée que, ne pas se positionner relève plus d'une période de la vie (en termes de tranche d'âge) que de l'influence d'une caractéristique objective de la personne. Concernant la modalité de réponse « oui » l'influence des caractéristiques personnelles est prégnante. Effectivement, on peut supposer, à la lecture de certains auteurs (voir chapitre 8) comme Ginzberg ou Super, que se positionner sur son orientation s'accompagne de tout un relai de représentations aidant à la décision. Toutes les variables retenues pour le test du Khi 2, en dehors de la nationalité des parents, sont très significatives ($P = ,000$).

La CSP du père comme de la mère ($P = ,000$) influent fortement sur ce choix d'orientation. Ainsi, c'est chez les enfants dont le père est « cadre » que le choix de la LGT demeure le plus fort (93,5 % contre 59,3 % chez les enfants d'un père sans emploi, ou 65,7 % pour ceux dont le papa est ouvrier ou employé). Le CFA, qui correspond à un apprentissage

**CHAPITRE 17 ~ CHOIX ET PROPOSITION D'ORIENTATION : QUELS
SONT LES EFFETS DES CNA DE L'ÉLÈVE ?**

rapide et une sortie diplômante courte, demeure très demandé chez les enfants dont le père est agriculteur/artisan/commerçant (15,1 % contre 1,4 % pour les enfants de « cadre »). Enfin, le LP est largement plébiscité par les enfants dont le père est sans emploi (28,1 %) ou ouvrier/employé (22,1 %). Cette demande du LP n'est que de 5,1 % chez les enfants dont le père est « cadre ». Nous retrouvons sensiblement les mêmes données en examinant la CSP de la mère, avec toutefois certaines variations. La voie LGT n'est demandée que pour 89,9 % des enfants dont la mère est « cadre » (93,5 % dans le cas du papa). Le LP est réclamé pour 7,6 % des élèves dont la maman est « cadre », alors qu'ils n'étaient que 5,1 % avec le père « cadre ».

Le redoublement de l'élève ($P = ,000$) entretient un lien statistique fort avec le choix « oui » d'orientation. C'est chez les élèves qui n'ont jamais redoublé qu'on retrouve le pourcentage le plus fort de demande d'orientation en LGT (76,8 % contre 28,9 % pour ceux qui ont redoublé). A l'inverse, le CFA est très demandé chez les redoublants 27 % (contre 5,6 % pour les non redoublants), tout comme une orientation en LP avec 39,6 % pour les redoublants et 16,1 % pour les non redoublants. Le genre ($P = ,001$) et l'âge de l'élève ($P = ,000$) sont fortement liés statistiquement au choix « oui » de l'élève. Inévitablement, comme notre revue de littérature le souligne, ce sont davantage les filles qui choisissent l'orientation LGT (74,1 %) que les garçons (65,6 %). A l'inverse, les garçons choisissent plus une orientation LP (20,7 % contre 18,2 % pour les filles) ou une orientation CFA (11,8 % contre 5,7 % pour les filles). Comme nous le disions plus haut, l'âge est également fortement lié au choix ($P = ,000$). Les « 14 ans et moins », 79,9 % d'entre eux, se tournent vers la LGT, alors qu'ils ne sont que 57,8 % des « 15 ans et plus ». Inversement, les « 15 ans et plus » choisissent une orientation LP (27,1 % contre 13,2 % pour les « 14 ans et moins ») ou une orientation CFA (13,5 % contre 4,6 % des « 14 ans et moins »). Enfin, la composition de la cellule familiale entretient, elle aussi, un lien statistique fort avec le choix d'orientation fait par l'élève. Alors que 74,6 % des enfants habitant avec les deux parents optent pour une seconde LGT, ils ne sont que 62,3 % des enfants en famille « recomposée ». De même que 18,1 % des enfants qui habitent avec les « parents » choisissent une orientation LP, les enfants en famille « recomposée » sont 23,4 % à choisir cette même orientation.

Tableau 11-17-9 : Tableau de significativité du Khi 2 de l'impact des différentes caractéristiques sur le choix d'orientation de l'élève.

Significativité du Khi2 – Décision d'un choix d'orientation (VD)													
	VI EPLE			VI PP			VI Élève						
	TypeSpatial	TypePublic	GenreChef	Genre	Âge	Discipline	Genre	Âge	CSPPère	CSPMère	NatioParents	Redoub.	Cell.Fam.
P =	,021	,020	,012	ns	ns	,005	ns	ns	,000	,015	ns	,037	,026
Sig.	*	*	*	-	-	**	-	-	***	*	-	*	*
Significativité du Khi2 – Choix d'orientation (VD) : Oui / Non													
P =	ns	,000	,011	ns	ns	ns	,001	,000	,000	,000	ns	,000	,000
	ns	,012	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Sig.	-	***	*	-	-	-	**	***	***	***	-	***	***
	-	*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

N = 1285 et significativité pour $\alpha = 5\%$: *** = très significatif ; ** = significatif ; * = peu significatif ; ns = non significatif.

Lecture : la variable indépendante (VI) « TypeSpatial » (rural vs urbain) entretient un lien statistique peu significatif avec la variable dépendante (VD) « Décision d'un choix d'orientation », mais à l'analyse du choix fait par l'élève, « oui » ou « non » (quatre modalités : LGT ; LP ; CFA, Autre), cette significativité disparaît. A l'inverse, l'« âge » de l'élève n'est pas significatif au regard de sa « Décision d'un choix d'orientation », mais la significativité au regard de la VI « âge » devient très forte (***) quand il y a prise de décision (« oui ») et elle reste non significative (ns) dans le cas du « non » au choix d'orientation. A noter que le « TypePublic » (Défavorisé vs Favorisé) demeure toujours significatif, tant au moment du positionnement à une décision d'orientation qu'au moment de la prise de décision de cette orientation.

**CHAPITRE 17 ~ CHOIX ET PROPOSITION D'ORIENTATION : QUELS
SONT LES EFFETS DES CNA DE L'ÉLÈVE ?**

Tableau 11-17-10 : Tableau récapitulatif des caractéristiques ayant un impact sur la décision d'orientation.

	VI EPLE			VI PP	VI Élève			
	TypeSpatial	TypePublic	GenreChef	Discipline	CSPPère	CSPMère	Redoub.	Cell.Fam.
Sig.	*	*	*	**	***	*	*	*

Significativité pour $\alpha = 5\%$: *** = très significatif ; ** = significatif ; * = peu significatif

Lecture : seules huit caractéristiques influent sur la prise de décision d'orientation par l'élève. Les trois caractéristiques de contexte, la discipline du PP et quatre caractéristiques personnelles de l'élève. A noter que la plus forte est la CSP du père.

Tableau 11-17-11 : Tableau récapitulatif des caractéristiques ayant un impact sur le choix « oui » d'orientation.

	VI EPLE		VI Élève					
	TypePublic	GenreChef	Genre	Âge	CSPPère	CSPMère	Redoub.	Cell.Fam.
Sig.	***	*	**	***	***	***	***	***

Significativité pour $\alpha = 5\%$: *** = très significatif ; ** = significatif ; * = peu significatif

Lecture : seules huit caractéristiques influent sur la prise de décision d'orientation par l'élève. Concernant le contexte, la VD la plus significative est le type de public. Les caractéristiques du PP ont disparu et, au niveau de l'impact des caractéristiques de l'élève, le genre et l'âge apparaissent.

Tableau 11-17-12 : Tableau récapitulatif des caractéristiques ayant un impact sur le choix « non » d'orientation.

	VI EPLE
	TypePublic
Sig.	*

Significativité pour $\alpha = 5\%$: *** = très significatif ; ** = significatif ; * = peu significatif

Lecture : quand la réponse est « non », seul le type public de l'EPLE a un impact, même si ce dernier est peu significatif.

17.2.3. Effet des CNA sur le choix d'orientation...

Nous avons vu au paragraphe 17.1.3. les effets des CNA, autoévaluées par l'élève, sur la proposition d'orientation émise par le PP. Nous allons maintenant regarder les effets des CNA, évaluées par le PP, sur le choix d'orientation effectué par l'élève. Comme pour l'hypothèse précédente, nous commencerons par comparer l'autoévaluation et l'évaluation des CNA au regard du choix d'orientation. Nous analyserons l'évaluation et l'autoévaluation des CNA, à partir de la prise de décision d'un choix. Puis, de là, nous distinguerons notre analyse en prenant en compte la réponse « oui » pour un choix d'orientation (rappelons rapidement les quatre modalités : LGT ; LP ; CFA ; Autres), puis le cas de la réponse « non » (quatre modalités : redoublement ; mes résultats ne me permettent pas de choisir ; rien ne me plaît ; pas d'idée d'orientation).

Nous aborderons dans un premier temps l'autoévaluation des CNA. Puis, nous la comparerons aux résultats de l'évaluation par le PP. Pour rappel, il s'agit ici de notre hypothèse de recherche (p. 164) : les CNA de l'élève, évaluées par le PP, influent sur le choix d'orientation de l'élève *H5a*. Notre hypothèse sera déclinée en une hypothèse nulle (H_0) et une hypothèse alternative (H_1) :

**H_0 = les CNA de l'élève, évaluées par le PP, n'ont pas d'effets sur le choix
d'orientation effectué par l'élève.**

**H_1 = les CNA de l'élève, évaluées par le PP, ont des effets sur le choix d'orientation
effectué par l'élève.**

17.2.3.1. La prise de décision d'une orientation, au prisme de la perception des CNA par l'autoévaluation (élève).

Quand nous analysons, au test d'ANOVA, les effets de l'autoévaluation des CNA de l'élève, au regard de la prise de décision d'orientation, nous constatons que ceux qui font le choix d'une orientation se déclarent toujours plus compétents que les deux autres groupes. La significativité du test et l'écart des moyennes entre les groupes sont très forts pour l'estime de soi et les CNA vocationnelles. Le tableau 28-17-10, rend compte des moyennes, de la significativité du test et de la mesure de Fisher (F). Précisons que dans le cas présent le F théorique est de 3,00. Nous constatons, pour toutes les CNA retenues que le F calculé est toujours plus grand que notre F théorique. Ce qui nous conduirait à valider, au regard de la

**CHAPITRE 17 ~ CHOIX ET PROPOSITION D'ORIENTATION : QUELS
SONT LES EFFETS DES CNA DE L'ÉLÈVE ?**

significativité pour $\alpha = 5 \%$ et du F de Fisher, l'hypothèse alternative H5_{a1}. Mais rappelons que ce qui nous intéresse, est l'effet des CNA évaluées par le PP. Donc nous nous contenterons de comparer ces résultats de l'autoévaluation à ceux de l'évaluation.

Tableau 11-17-13 : Tableau récapitulatif de la significativité du test d'ANOVA pour autoévaluation des CNA au regard de la décision d'orientation.

CNA/GR	My « non »	My « oui »	My « hésite »	Sig.	P =	F
Estime de soi	1,45	1,74	1,52	***	,000	37,615
Coop/Coll	-	-	-	ns	-	-
Altruisme	2,64	2,88	2,94	ns	,010	4,673
Sociale- relationnelle	3,28	3,38	3,21	**	,005	5,354
Empathie	-	-	-	ns	-	-
GR1	12,79	13,24	12,97	*	,049	3,019
Responsabilité sociale liée à la communication	0,88	1,30	1,38	**	,001	11,597
Responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire	-	-	-	ns	-	-
GR2	11,35	12,06	12	**	,001	7,133
Appétence	3,74	4,24	3,84	***	,000	14,772
Maturité vocationnelle	0,73	1,14	0,97	***	,000	16,184
GR3	4,63	5,39	4,82	***	,000	24,630
CRSEV	8,58	9,21	8,94	***	,000	15,884

Significativité pour $\alpha = 5 \%$: *** = très significatif ; ** = significatif ; * = peu significatif ; ns = non significatif.

17.2.3.2. La prise de décision d'une orientation, au prisme de la perception des CNA de l'élève par le PP (jugement professoral/évaluation).

Le test d'ANOVA nous permet de mettre à jour les différences entre les modalités de réponse d'une variable au regard des différentes CNA. Ici, il s'agit de la prise de décision d'un choix d'orientation. Les modalités de réponse sont : « non » ; « oui » ; « hésite ». Les CNA de l'élève soumises au jugement professoral du PP se divisent en trois groupes (voir tableau n° 9 p. 192) : le GR1 qui regroupe les CNA relationnelles et émotionnelles (estime de soi scolaire ; travail coopératif/collaboratif ; altruisme ; empathie) ; le GR2 avec les

**CHAPITRE 17 ~ CHOIX ET PROPOSITION D'ORIENTATION : QUELS
SONT LES EFFETS DES CNA DE L'ÉLÈVE ?**

compétences dites sociales (responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire²¹⁹) ; le GR3 qui comporte les CNA que nous avons nommées « de projection vocationnelle » (appétence scolaire ; maturité vocationnelle).

L'estime de soi scolaire : les élèves qui ont pris une décision d'orientation, réponse « oui », sont perçus par le PP comme étant dotés d'une meilleure estime de soi scolaire. La moyenne de ce groupe est de 2,22 contre 1,73 pour ceux qui ont répondu « non » et 1,88 pour le groupe qui a répondu « hésite », avec une très forte significativité ($P = ,000$) pour la différence entre ces moyennes. A l'intérieur de ce groupe de CNA (GR1), il apparaît que la seule CNA ayant un impact significatif sur la prise de décision d'orientation, soit l'estime de soi scolaire. Le travail coopératif/collaboratif (Coop/Coll), l'altruisme et l'empathie, n'ont pas d'impact significatif sur la prise de décision d'orientation.

Responsabilité liée à l'investissement scolaire : cette CNA, seule CNA du GR2, a un effet significatif ($P = ,001$) sur la variable « prise de décision d'orientation ». Le groupe d'élèves jugés par le PP comme plus compétents est le groupe qui a répondu « oui » ($M = 2,85$). La différence de moyenne (0,23) est significative au regard du groupe qui s'est positionné sur le « non ».

L'appétence scolaire : les PP attribuent un meilleur niveau de compétence aux élèves qui se positionnent positivement sur leur choix d'orientation. La moyenne du groupe « oui » est de 4,71 avec une différence très significative ($P = ,000$) avec le groupe « non » (0,41) et le groupe « hésite » (0,53). Cette CNA se situe dans le GR3 avec la CNA **maturité vocationnelle**, pour laquelle les PP jugent les élèves qui ont répondu « oui », plus compétents que ceux des deux autres groupes. La moyenne du groupe « oui » est de 1,46 contre 0,5 pour les élèves de la réponse « non » et 1,01 pour ceux de la réponse « hésite », avec une forte significativité ($P = ,000$) concernant la différence entre les différentes moyennes.

Nos trois groupes de compétences n'ont pas le même impact sur la prise de décision d'orientation. **Le GR1** étant le moins significatif ($P = ,011$), où seule la différence entre la moyenne du groupe « oui » et celle du groupe « hésite » semble réellement prise en compte, avec une différence de 0,71 points entre les moyennes des deux groupes. Pour **le GR2**, le résultat de ce groupe renvoie au résultat de la CNA responsabilité liée à l'investissement scolaire. **Le GR3**, CNA de la projection vocationnelle, marque également une significativité très forte ($P = ,000$) entre les modalités de réponse. La réponse « oui » obtient la moyenne la

²¹⁹ Dans le cas du jugement professoral, une seule CNA pour le GR2, car la première, liée à la responsabilité sociale de communication, n'est évaluée que par l'élève.

**CHAPITRE 17 ~ CHOIX ET PROPOSITION D'ORIENTATION : QUELS
SONT LES EFFETS DES CNA DE L'ÉLÈVE ?**

plus élevée. Ce qui signifie que les PP jugent plus compétents, en termes de projection vocationnelle, les élèves qui se positionnent positivement sur la décision d'orientation. La différence au regard des moyennes des autres groupes est importante, avec une différence de 1,36 entre le « oui » (6,18) et le groupe « non » (4,81). Enfin, pour l'ensemble des groupes de CNA, le **CRSEV**, la différence entre les moyennes est également significative ($P = ,000$), pour le « oui » la moyenne est 6, pour le « non » 5,27 et 5,42 pour « hésite ». La significativité de ce groupe semble portée essentiellement par le GR3.

Tableau 11-17-14 : Tableau récapitulatif de la significativité du test d'ANOVA pour prise de décision d'orientation.

CNA/GR	My « oui »	My « non »	My « hésite »	Sig.	P =	F
Estime de soi	2,2223	1,7313	1,8779	***	,000	32,143
Coop/Coll	-	-	-	ns	-	-
Altruisme	-	-	-	ns	-	-
Empathie	-	-	-	ns	-	-
Responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire (GR2)	2,8565	2,6250	2,7925	**	,001	8,189
Appétence	4,712	4,300	4,180	***	,000	9,032
Maturité vocationnelle	1,463	,513	1,017	***	,000	36,311
GR1	8,9924	8,3688	8,2791	*	,011	4,807
GR3	6,174	4,813	5,198	***	,000	27,807
CRSEV	6,0078	5,2687	5,4231	***	,000	17,527

Significativité pour $\alpha = 5\%$: *** = très significatif ; ** = significatif ; * = peu significatif ; ns = non significatif.

Si nous comparons les moyennes de l'autoévaluation des CNA à celles de l'évaluation des CNA (tableau 28-17-12), nous constatons que les PP perçoivent leurs élèves compétents alors que ces derniers se perçoivent eux-mêmes moins compétents.

**CHAPITRE 17 ~ CHOIX ET PROPOSITION D'ORIENTATION : QUELS
SONT LES EFFETS DES CNA DE L'ÉLÈVE ?**

**Tableau 11-17-15 : Tableau de comparaison des moyennes autoévaluation
versus évaluation des CNA au regard de la décision d'orientation.**

CNA/GR	CNA autoévaluées			CNA évaluées		
	My « non »	My « oui »	My « hésite »	My « non »	My « oui »	My « hésite »
Estime de soi	1,45	1,74	1,52	1,7313	2,2223	1,8779
Coop/Coll	-	-	-	-	-	-
Altruisme	2,64	2,88	2,94	-	-	-
Sociale- relationnelle	3,28	3,38	3,21			
Empathie	-	-	-	-	-	-
GR1	12,79	13,24	12,97	8,3688	8,9924	8,2791
Responsabilité sociale liée à la communication	0,88	1,30	1,38	-	-	-
Responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire	-	-	-	2,6250	2,8565	2,7925
GR2	11,35	12,06	12			
Appétence	3,74	4,24	3,84	4,300	4,712	4,180
Maturité vocationnelle	0,73	1,14	0,97	,513	1,463	1,017
GR3	4,63	5,39	4,82	4,813	6,174	5,198
CRSEV	8,58	9,21	8,94	5,2687	6,0078	5,4231

Lecture : les élèves qui se prononcent positivement sur un choix d'orientation se voient moins compétents au niveau de l'estime de soi (My = 1,74), alors que les PP, eux, les jugent beaucoup plus compétents (My = 2,22).

17.2.3.3. Choix d'orientation « oui », au prisme de la perception des CNA de l'élève par le PP (jugement professoral/évaluation).

Toujours au test d'ANOVA, nous observons les différentes modalités de réponse pour la variable choix d'orientation « oui ». Les modalités de réponse sont : « LGT » ; « LP » ; « CFA » ; « Autres ». Nous gardons les mêmes CNA de l'élève, soumises au jugement professoral du PP, et vues ci-dessus.

L'estime de soi scolaire : les élèves qui ont fait le choix « LGT », sont perçus par le PP comme étant dotés d'une meilleure estime de soi scolaire. La moyenne de ce groupe est de 2,38 contre 1,78 pour ceux qui ont répondu « LP » et 1,71 pour le groupe qui a répondu « CFA » et 1,87 pour le groupe « Autres ». La significativité du test est très forte ($P = ,000$ et $F = 102,538$) pour la différence entre ces moyennes. A l'intérieur de ce groupe de CNA

**CHAPITRE 17 ~ CHOIX ET PROPOSITION D'ORIENTATION : QUELS
SONT LES EFFETS DES CNA DE L'ÉLÈVE ?**

(GR1), il apparaît que la seule CNA ayant un impact significatif sur le choix d'orientation « oui », soit l'estime de soi scolaire. Le travail coopératif/collaboratif (Coop/Coll), l'altruisme et l'empathie, n'ont pas d'impact significatif sur le choix d'orientation « oui ».

Responsabilité liée à l'investissement scolaire : cette CNA, seule CNA du GR2 ici aussi, a un effet significatif ($P = ,000$) sur la variable choix d'orientation « oui ». Le groupe d'élèves jugés par le PP comme plus compétents est le groupe qui a choisi « LGT » ($M = 2,93$).

L'appétence scolaire : les PP attribuent un meilleur niveau de compétence aux élèves qui se positionnent sur le choix « LGT ». La moyenne de ce groupe est de 4,91 avec une différence très significative ($P = ,000$ et $F = 20,895$) comparée au groupe « LP » (0,80) et au groupe « CFA » (0,32). Cette CNA se situe dans le GR3 avec la CNA **maturité vocationnelle**, pour laquelle les PP jugent les élèves qui ont répondu « LGT », plus compétents que ceux des trois autres groupes. La moyenne du groupe « LGT » est de 1,59 contre 1,15 pour les élèves de la réponse « LP », 1 pour ceux de la réponse « CFA » et 0,78 pour les élèves qui font le choix « Autres », avec une forte significativité ($P = ,000$ et $F = 18,846$) concernant la différence entre les différentes moyennes.

Nos trois groupes de compétences ont le même impact sur le choix d'orientation « oui », avec une significativité très forte pour les trois groupes ($P = ,000$). **Le GR1** a une moyenne de 9,23 pour le groupe « LGT », de 8,31 pour le groupe « LP », 8,34 pour le groupe « CFA » et 9,14 pour le groupe « Autres ». La différence de moyennes entre le groupe LGT et LP est la plus forte avec 0,92. Pour **le GR2**, le résultat de ce groupe renvoie au résultat de la CNA responsabilité liée à l'investissement scolaire. **Le GR3**, CNA de la projection vocationnelle, marque également une significativité très forte ($P = ,000$) entre les différentes modalités de réponse. La réponse « LGT » obtient la moyenne la plus élevée. Ce qui signifie que les PP jugent plus compétents, en termes de projection vocationnelle, les élèves qui choisissent cette voie. Enfin, pour l'ensemble des groupes de CNA, **le CRSEV**, la différence entre les moyennes est également significative ($P = ,000$). Pour le choix « LGT » la moyenne est 6,22, elle est de 5,26 pour l'ensemble « LP », 5,15 pour celui du choix « CFA » et 5,43 pour « Autres ».

**CHAPITRE 17 ~ CHOIX ET PROPOSITION D'ORIENTATION : QUELS
SONT LES EFFETS DES CNA DE L'ÉLÈVE ?**

Tableau 11-17-16 : Tableau récapitulatif de la significativité du test d'ANOVA choix « oui ».

CNA/GR	My « LGT »	My « LP »	My « CFA »	My « Autres »	Sig.	P =	F
Estime de soi	2,3856	1,7855	1,7138	1,8750	***	,000	102,538
Coop/Coll	-	-	-	-	ns	-	-
Altruisme	-	-	-	-	ns	-	-
Empathie	-	-	-	-	ns	-	-
Responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire (GR2)	2,9310	2,6925	2,5925	2,7051	***	,000	26,144
Appétence	4,913	4,113	4,145	4,656	***	,000	20,895
Maturité vocationnelle	1,593	1,152	1,007	,781	***	,000	18,846
GR1	9,2314	8,3129	8,3388	9,1406	***	,000	10,630
GR3	6,506	5,265	5,151	5,438	***	,000	30,256
CRSEV	6,2228	5,4233	5,3609	5,7611	***	,000	28,925

Significativité pour $\alpha = 5\%$: *** = très significatif ; ** = significatif ; * = peu significatif ; ns = non significatif.

17.2.3.4. Choix d'orientation « non », au prisme de la perception des CNA de l'élève par le PP (jugement professoral/évaluation).

Enfin, nous analysons le test d'ANOVA, aux différentes modalités de réponse pour la variable choix d'orientation « non ». Les modalités de réponse sont : « Redoublement » = 1 ; « Mes résultats ne me permettent pas de choisir » = 2 ; « Rien ne me plaît dans les offres » = 3 ; « Je n'ai pas d'idée » = 4. Nous gardons les mêmes CNA de l'élève, soumises au jugement professoral du PP, et vues ci-dessus. Une seule CNA apparaît comme peu significative ($P = ,010$ et $F = 6,382$).

L'estime de soi scolaire : les élèves qui expriment le choix « rien ne me plaît » (My = 1,95), sont perçus par le PP comme étant dotés d'une meilleure estime de soi scolaire. Le tableau ci-dessous donne les moyennes pour chaque modalité de réponse.

Tableau 11-17-17 : Tableau récapitulatif de la significativité du test d'ANOVA choix « non ».

CNA/GR	My « 1 »	My « 2 »	My « 3 »	My « 4 »	Sig.	P =	F
Estime de soi	1,25	1,8	1,95	1,67	*	,010	6,382

Significativité pour $\alpha = 5\%$: *** = très significatif ; ** = significatif ; * = peu significatif ; ns = non significatif.

SIXIEME PARTIE : DISCUSSION DES RESULTATS ET CONCLUSION.

SIXIEME PARTIE : DISCUSSION DES RESULTATS ET
CONCLUSION.

Chapitre 18 : Discussion et conclusion.

Introduction.

Ce travail se fixait plusieurs objectifs, mettre à jour l'importance des CNA à l'intérieur du jugement professoral (PP), ainsi que de l'autoévaluation (élève), puis démontrer l'impact de ces mêmes CNA sur le choix et la proposition d'orientation. Afin de comprendre le continuum d'échanges qui régit les interactions entre les différents acteurs, nous avons choisi de nous appuyer sur le principe de circularité (Boudon, 1995) : les caractéristiques personnelles de l'élève, objectives et subjectives, influent sur le jugement professoral ; le jugement professoral a un impact sur les CNA développées par l'élève. La prise en compte, dans notre travail, de caractéristiques subjectives (*cf.* chapitre 6) s'établit à la lumière des travaux conduits par certains chercheurs (André, 2012; Dépret & Filisetti, 2001; Merle, 1996). Nous imaginons que la perception du contexte ou des autres acteurs, par l'élève (ou l'enseignant), par suite des processus piagétiens (assimilation, appropriation, rééquilibration), pourrait agir sur le jugement professoral (ou l'autoévaluation). La temporalité de ce principe de circularité pouvant se définir à plusieurs niveaux.

Nous avons testé un ensemble de caractéristiques objectives, catégorisées selon un point de vue philosophique : l'objet et les sujets. Puis nous les avons divisées en trois dimensions : le contexte (l'objet) ; le professeur principal et l'élève (les sujets). Trois variables de contrôle sont retenues pour le contexte : le type spatial de l'EPLE ; le type public de l'EPLE ; le genre du chef d'EPLE²²⁰. Les variables retenues pour le PP sont : le genre ; l'âge ; la discipline. Enfin, celles que nous associons à l'élève : le genre ; l'âge ; la CSP du père ; la CSP de la mère ; la nationalité des parents ; la cellule familiale ; le redoublement.

La force de notre recherche doit s'entendre par son approche novatrice, tentant de croiser jugement professoral, CNA de l'élève et choix/proposition d'orientation au cours de l'année de troisième. Le jugement professoral place notre action de recherche dans les relations sociales entretenues dans le microcosme de la classe, sans pour autant le couper du

²²⁰ Le choix du genre du chef de l'EPLE comme variable de contrôle en tant que « contexte » (objet), s'associe à l'idée que le pilotage de l'établissement est étroitement lié à son chef, non en qualité d'individu, mais comme marqueur des représentations sociales liées directement à ce qu'est l'EPLE.

contexte de l'EPLE. Les CNA de l'élève sont prises comme variables médiatrices entre le choix et/ou la proposition d'orientation. Ainsi, nos résultats montrent les effets très forts de certaines variables, comme celles associées à la « projection vocationnelle », au moment de l'orientation.

18.1. Discussion des résultats.

18.1.1. Rappel de la problématique.

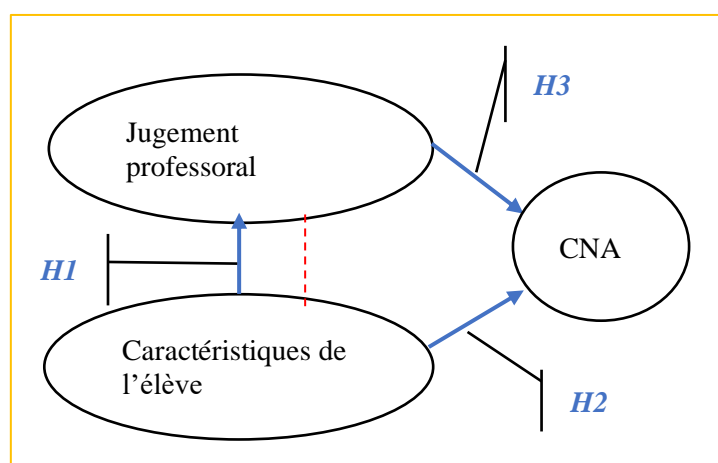
Nous nous sommes proposés d'analyser l'orientation des élèves de troisième en prenant en compte les compétences non académiques de l'élève. Après une clarification terminologique, nous avons expliqué le rattachement des CNA au curriculum caché (Forquin, 2008; Perrenoud, 2010). Ces CNA nous ont intéressé tant du point de vue de la perception de l'élève (l'autoévaluation), que de la perception de l'enseignant (l'évaluation). L'appui théorique de tout notre travail se fonde sur des travaux portant sur les compétences non académiques (Duru-Bellat, 2015; Fanchini, 2016; Giret, 2015; Giret & Morlaix, 2016; Morlaix, 2015), sur le jugement professoral (Dechamboux, 2013; Dépret & Filisetti, 2001; Glevarec, 2019; Lafortune & Allal, 2008; Merle, 1996; Mottier Lopez & Allal, 2010) et sur l'orientation des élèves (André, 2012; Canzittu & Demeuse, 2017; Duru-Bellat & Mingat, 1988; Duru-Bellat & Perretier, 2007).

Puis nous avons procédé au choix de certaines CNA (choix totalement arbitraire pour Sophie Morlaix (2018), car la liste des compétences non académiques peut conduire à une infinie variété, *a fortiori* si nous prenons en considération deux dimensions : intra individuelle et interindividuelle). Nous avons extrait celles qui nous semblaient les plus pertinentes au regard de notre sujet. Ainsi, trois grands axes de CNA, relevés dans la littérature scientifique, apparaissent incontournables. Il s'agit des compétences : I) Relationnelles (Camus, 2011, 2012; Persais, 2004) ; II) Émotionnelles (Gendron, 2006, 2007, 2010; Gibb, 2014) ; III) Vocationnelles (Bréhaut & Demeuse, 2016; Canzittu & Demeuse, 2017; Demeuse et al., 2010).

18.1.1.1. Discussion des résultats au regard des hypothèses H1, H2 et H3.

Le but de ce travail a été, depuis le jugement professoral et l'autoévaluation des élèves, de décrire grâce à l'empirie, les effets des compétences non académiques (CNA) sur l'orientation. Récapitulons ici les différents effets constatés, avec un retour sur le premier triptyque d'hypothèses, rappelé par le schéma ci-dessous, ainsi que par la formulation des hypothèses.

Schéma 17 : premier triptyque d'hypothèses : H1 ; H2 ; H3.



Avant toute chose, notre travail a montré l'auto-perception de l'élève quant à son estime de soi scolaire, ou comment l'élève se perçoit, au regard de sa performance, de son comportement et de son investissement scolaire, pris dans l'écologie de la classe. Nous avons vu qu'en grande majorité ils se perçoivent « bon » ou « très bon ». Du point de vue de leur comportement scolaire, la très grande majorité des élèves se perçoit comme « agréable » ou « très agréable ». Enfin, au regard de l'investissement scolaire, 62,9 % d'entre eux se déclarent « volontaire » ou « très volontaire ». La question s'est posée de savoir si cette estime de soi scolaire est reliée, chez les adolescents, au sexe de la personne ? Contrairement aux résultats de Morlaix et Fanchini, concernant des élèves du premier degré, pour les collégiens de notre recherche le genre influe sur l'estime de soi scolaire. Les filles s'autoévaluent plus fortement que les garçons. Concernant l'âge de l'élève, les plus jeunes ont une estime de soi meilleure, même si la significativité du test reste faible. Nous avons mis à jour l'importance de la CSP du père et de la CSP de la mère. Ainsi, les enfants de cadres se jugent plus compétents que les enfants des catégories « OuvEmp » et « AutreSSEmp ». Toutefois, les

enfants de la catégorie « Agri_Com_Art », s'autoévaluent avec une meilleure estime de soi scolaire que les enfants de « Cadres ».

Venons-en aux caractéristiques de l'élève et leur impact sur le jugement professoral. Notre hypothèse principale était : **Les caractéristiques de l'élève influent sur le jugement professoral, H1**. Nous répondons ici, dans le détail, à cette première hypothèse, en retenant soit H_{10} = Les caractéristiques objectives de l'élève n'influent pas sur le jugement professoral, soit H_{11} = Les caractéristiques objectives de l'élève influent sur le jugement professoral.

Concernant le genre de l'élève, nous retrouvons les résultats de nombreuses recherches (Duru-Bellat, 2016; Duru-Bellat et al., 2008; Grange, 2010) et pouvons confirmer que : **H1, Le genre de l'élève a un impact sur le jugement professoral**. Ainsi les filles sont toujours perçues comme plus agréables, plus engagées et meilleures élèves que les garçons. La caractéristique de l'âge est également significative et nous concluons à l'acceptation de **H11, L'âge de l'élève a un impact sur le jugement professoral**, où les élèves de 14 et moins sont perçus comme meilleurs sur les trois paramètres de l'estime de soi scolaire. Concernant la CSP, du père comme de la mère, rien ne semble changer depuis les travaux de Mingat (1984) à ceux d'André (2012), en passant par les résultats de Felouzis (1994). Les CSP des parents sont des marqueurs forts du jugement professoral. Toutefois, si la CSP de la mère influe fortement sur toutes variables du jugement professoral, la CSP du père semble avoir un effet moindre sur le comportement scolaire. Cette petite nuance ne nous empêche pas de rejeter notre hypothèse H_{10} et d'accepter les deux hypothèses : **H11, La CSP du père de l'élève a un impact sur le jugement professoral et H11, La CSP de la mère de l'élève a un impact sur le jugement professoral**. Le retard scolaire, que nous avons nommé « redoublement », a lui aussi un impact très significatif sur la performance et l'investissement scolaire. Les élèves qui n'ont jamais redoublé sont jugés plus performants et plus investis que les autres. Cet impact demeure plus limité (peu significatif) quand le PP juge le comportement scolaire de l'élève. Nous rejetons l'hypothèse nulle et acceptons **H11, Le redoublement de l'élève a un impact sur le jugement scolaire**. Enfin, la composition de la cellule familiale a un impact très fort sur la performance et l'investissement scolaire et plus limité sur le comportement scolaire. Nous rejetons donc l'hypothèse nulle H_{10} et acceptons **H11, La cellule familiale de l'élève a un impact sur le jugement professoral**. Concernant les deux dernières caractéristiques de l'élève, son rang dans la fratrie et la nationalité de ses parents, aucune de ces deux VI n'influe sur le jugement professoral, voilà pourquoi nous validons nos hypothèses nulles pour ces variables : **H0, La position dans la fratrie n'a pas d'impact sur le jugement professoral et H0, La nationalité des parents de l'élève n'a pas d'impact sur le jugement professoral**.

Il nous est possible de constater que la variable du jugement professoral sur le comportement scolaire de l'élève, semble celle qui reste le moins sensible à de nombreuses VI. Le tableau ci-dessous récapitule la validité (X) ou non validité (-) de l'impact des VI de l'élève sur les VD du jugement professoral.

Tableau 12-18-1 : validité/invalidité des caractéristiques de l'élève sur le jugement professoral.

VI Caractéristiques de l'élève	VD Jugement professoral		
	Performance scolaire	Comportement scolaire	Investissement scolaire
Genre	X	X	X
Âge	X	X	X
CSP Père	X	X	X
CSP Mère	X	X	X
Redoublement	X	X	X
Cellule familiale	X	X	X
Position dans la fratrie	-	-	-
Nationalité des parents	-	-	-

Lecture : validité (X) ou non validité (-) de **H1₁**

Notre seconde hypothèse s'attachait à démontrer l'impact des caractéristiques de l'élève sur ses CNA. Nous avons donc formulé une hypothèse principale, **Les caractéristiques de l'élève ont un impact sur ses CNA (H2)**, et nous avons déclinée sous la forme d'une hypothèse nulle et d'une hypothèse alternative : **H₀ = Les caractéristiques de l'élève n'ont pas d'impact sur les CNA et H₁ = Les caractéristiques de l'élève ont un impact sur les CNA.** Nous rappelons que nous avons construit trois groupes de CNA : sociales relationnelles (groupe 1), émotionnelles (groupe 2) et de projection vocationnelles (groupe 3). Nous présentons, comme le suggère notre travail de thèse, un premier point au regard des caractéristiques objectives et un second point concernant les caractéristiques subjectives. Comme vu précédemment, nous détaillerons l'invalidité ou la validité de l'hypothèse, à l'aune des résultats pour chaque caractéristique retenue.

Pour reprendre point par point ces caractéristiques, nous commençons avec le genre de l'élève. Les résultats de Fanchini et Morlaix (2019), laissent apparaître un effet du genre sur l'empathie et l'altruisme, mais également que cette variable n'a pas d'impact sur la coopération, la communication et l'estime de soi. Soulignons que la recherche en question porte sur des élèves du premier degré. En ce qui concerne nos résultats, nous retrouvons l'effet du genre sur l'altruisme, les filles s'estimant plus compétentes que les garçons, et l'empathie

CHAPITRE 18 ~ DISCUSSION ET CONCLUSION.

pour laquelle les garçons se déclarent plus compétents. La différence vient du fait que nos résultats valident un effet sur la responsabilité de communication. Mais cette différence tient essentiellement aux items de la variable. De notre côté, nous cherchions à mesurer un effet de responsabilité de communication au regard de l'orientation. A cette variable « responsabilité sociale de communication » où les filles se sentent plus compétentes, nous rajoutons l'effet positif du genre sur la « responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire » où les garçons affirment davantage leur compétence. L'empathie subit également l'effet de la variable genre. De là, deux groupes de CNA se distinguent fortement, sous l'effet du genre, le GR2 et le CRSEV, avec les filles qui s'estiment plus compétentes que les garçons. Ce qui nous permet d'affirmer que le genre de l'élève a un impact sur l'altruisme, l'empathie, la responsabilité sociale de communication et d'investissement en retenant pour ces variables l'hypothèse alternative H_{21} (X), mais qu'il n'a pas d'impact sur la coopération/collaboration, sur la CNA sociale relationnelle, sur l'appétence scolaire et la maturité vocationnelle, et pour ces variables nous retenons l'hypothèse nulle H_{20} (-).

L'âge de l'élève pèse sur l'altruisme, la responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire, l'appétence et le GR2, avec les plus jeunes qui se révèlent plus compétents. Pour ces variables nous retenons l'hypothèse alternative H_{21} (X). Pour toutes les autres VD nous maintenons l'hypothèse nulle H_{20} (-). Le redoublement a un impact sur la responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire et l'appétence scolaire. Il pèse également sur les trois groupes de CNA. Pour ces variables nous rejetons l'hypothèse nulle et maintenons H_{21} (X). Pour les autres variables, c'est l'hypothèse nulle qui est retenue H_{20} (-). La CSP des parents est une variable, tout comme le redoublement, qui a fait ses preuves en termes d'impact sur les situations scolaires. Nous n'échappons pas ici au poids de cette variable, tant pour la CSP du père que de la mère. Pour le père nous validons l'hypothèse alternative H_{21} (X) dans le cas de : la coopération/collaboration, l'altruisme, la responsabilité sociale liée à la communication, l'appétence scolaire et la maturité vocationnelle. Pour la CSP de la mère nous gardons cette hypothèse alternative H_{21} (X) dans le cas des VD : altruisme, responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire et l'appétence scolaire. Nous validons également l'hypothèse H_{21} (X), dans les cas uniques de l'empathie et du GR1, en ce qui concerne la variable position dans la fratrie. Enfin, concernant la nationalité des parents, cette variable semble jouer un rôle pour les CNA coopération/collaboration, appétence scolaire et maturité vocationnelle. Pour ces variables nous validons l'hypothèse alternative H_{21} (X).

Le tableau ci-dessous donne un aperçu de l'effet des VD sur les CNA

Tableau 12-18-2 : validité de H2₁ caractéristiques élève sur ses CNA.

	Coop/Coll	Altruisme	Sociale Rela.	Empathie	GR1	Resp. Soc. Com.	Resp. Soc. Investissement	GR2	Appét. Scol.	Maturité voca.	GR3	CRSEV
Genre	-	X	-	X	-	X	X	X	-	-	-	X
Âge	-	X	-	-	-	-	X	X	X	-	-	-
CSP Père	X	X	-	-	-	X	-	X	X	X	X	X
CSP Mère	-	X	-	-	-	-	X	-	X	-	X	X
Cellule Familiale	-	-	X	-	-	-	X	X	X	X	X	X
Position Fratrie	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-
Redoub.	-	-	-	-	-	-	X	X	X	-	X	X
Nationalité des parents	X	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	-

Lecture : validité (X) ou non validité (-) de H2₁

A la lecture de ce tableau, s'il est plutôt rassurant de voir que la nationalité des parents n'a pas d'impact sur des CNA telle que l'empathie, ou encore les CNA de responsabilité sociale, il est surprenant de voir dans nos résultats (p. 274), que ce sont souvent les enfants de parents des deux nationalités (Franc/Étranger) qui se déclarent moins compétents que les autres. On note également que les caractéristiques en lien avec le foyer (CSP des parents, cellule familiale) pèsent souvent un rôle sur le sentiment de compétence de l'élève. On peut voir aussi que le redoublement a un effet sur la responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire. Cette remarque pourrait être rattachée au décrochage scolaire.

Abordons maintenant les effets des caractéristiques subjectives de l'élève sur ses CNA. Rappelons que nous entendons par caractéristiques subjectives la non-permanence d'un état dans le temps, ou pour le dire autrement, la caractéristique subjective d'un individu reste mouvante au gré des représentations personnelles de l'individu (p. 103). La façon dont l'élève se perçoit par son identité scolaire reste donc intéressante et peut nous permettre d'analyser le poids de cette identité sur le développement des CNA. De la forme identitaire scolaire de l'élève, sa façon de se percevoir comme personne dans ce microcosme qu'est la classe, nous a invité à retenir trois dimensions identitaires : par rapport à la performance scolaire, le comportement scolaire et l'investissement scolaire. Contrairement aux caractéristiques objectives, les caractéristiques subjectives (comment l'élève s'identifie) semblent peser plus

CHAPITRE 18 ~ DISCUSSION ET CONCLUSION.

fortement sur ses CNA. Le tableau ci-dessous donne un aperçu de toutes les variables pour lesquelles nous retenons l'hypothèse alternative H2₁ (X) et celles pour qui nous maintenons l'hypothèse nulle.

Tableau 12-18-3 : validité de l'hypothèse nulle ou alternative H3, des caractéristiques subjectives de l'élève sur ses CNA.

	Coop/Coll	Altruisme	Sociale Relat.	Empathie	GR1	Resp. Soc. Com.	Resp. Soc. Investissement	GR2	Appét. Scol.	Maturité voca.	GR3	CRSEV
Performance scolaire	X	-	-	X	X	-	X	X	X	X	X	X
Comportement scolaire	X	-	X	-	X	-	X	X	X	X	X	X
Investissement scolaire	X	X	-	-	X	-	X	X	X	X	X	X

Lecture : validité (X) de H2₁ ; validité (-) de H2₀

On constate que la façon dont se perçoit l'élève influe énormément sur les CNA particulièrement scolaires : coopération/collaboration, responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire, l'appétence scolaire et la maturité vocationnelle. Cela semble « logique », au sens de la pensée rationnelle, car il s'agit de l'identité scolaire que l'élève s'attribue, c'est-à-dire tant comme il se perçoit que tel qu'il se laisse percevoir. Certes, des limites sont à entendre concernant la subjectivité, les perceptions de l'élève (Genoud, 2019). Mais il serait intéressant d'investir ce champ de la subjectivité en lien avec le sentiment de compétence de l'élève.

La dernière hypothèse de ce premier triptyque est l'hypothèse H3. La formulation choisie était : **Le jugement professoral a des effets sur les CNA de l'élève (H3)**. Nous la déclinons également en une hypothèse nulle, H₀, **Le jugement professoral n'a pas d'effets sur les CNA de l'élève**, et une hypothèse alternative, H₁, **Le jugement professoral a des effets sur les CNA de l'élève**. Avant d'aborder les CNA, nous avons replacé en contexte le jugement professoral. Nous constatons comme d'autres recherches l'ont relevé avant nous (Duru-Bellat, 2003; Duru-Bellat & Mingat, 1988), que le contexte marque fortement la carrière des élèves. Nous avons retenu deux principales variables : le type public et le type spatial de l'EPL. A ces deux variables nous rajoutons le genre du chef de l'EPL. Cette variable s'entend au sens de l'objet (la manière) dont est piloté l'établissement. Les deux

CHAPITRE 18 ~ DISCUSSION ET CONCLUSION.

premières variables peuvent s’entendre par une différence notable. Si le type spatial a un impact plus prégnant sur les CNA dites de projection vocationnelle, le type public porte davantage l’impact sur les CNA sociales relationnelles. Le sentiment de compétence plus fort étant toujours en faveur des élèves d’EPLE urbain, pour la variable type spatial, et des élèves d’EPLE dits favorisés pour la variable type public. Concernant la variable du genre du chef de l’établissement, nous retrouvons l’imposition de l’image masculine dépositaire de l’autorité (Cacouault-Bitaud, 2008; Lamarre, 2019). Cette variable pèse sur toutes les CNA du point de vue du jugement professoral. Ce qui signifie que la façon de percevoir l’élève dépend beaucoup du chef d’EPLE. Quand il s’agit d’un homme les PP évaluent toujours plus fortement le sentiment de compétence de leurs élèves. Le tableau ci-dessous rend compte des variables pour lesquelles on retient l’hypothèse nulle (-) ou l’hypothèse alternative (X).

Tableau 29-18-4 : validité de l’hypothèse nulle ou alternative, des caractéristiques de contexte sur les CNA de l’élève.

	Estime de soi	Coop/Coll	Altruisme	Sociale Rel.	Empathie	GR1	Resp. Soc. Com.	Resp. Soc. Investissement	GR2	Appét. Scol.	Maturité voca.	GR3	CRSEV
Type public	-	X	X	-	-	-	-	X	-	X	X	X	X
Type spatial	X	X	X	-	X	X	-	X	-	X	-	-	X
Genre du chef	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Lecture : validité (X) de **H3₁** ; validité (-) de **H3₀**. Il faut lire Le jugement professoral, en fonction du type public d’EPLE, a des effets sur la CNA coopération/collaboration de l’élève.

Quand nous observons le jugement professoral, sur les CNA de l’élève, au regard des caractéristiques du PP, on constate que ce sont les hommes qui estiment toujours plus positivement compétents leurs élèves, alors que les femmes perçoivent moins ces degrés de compétence. De même, les enseignants les plus jeunes, semblent plus attentifs à percevoir un bon degré de compétence dans les CNA, que leurs collègues plus âgés. Toutefois, ce sont les plus âgés qui sont attentifs à la CNA maturité vocationnelle. Concernant le rapport à la discipline, les PP des matières scientifiques évaluent toujours plus fortement les CNA de leurs élèves que les PP des disciplines littéraires. Le tableau ci-dessous rend compte des variables pour lesquelles on retient l’hypothèse nulle (-) ou l’hypothèse alternative (X).

Tableau 12-18-5 : validité de l'hypothèse nulle ou alternative, des caractéristiques du PP sur les CNA.

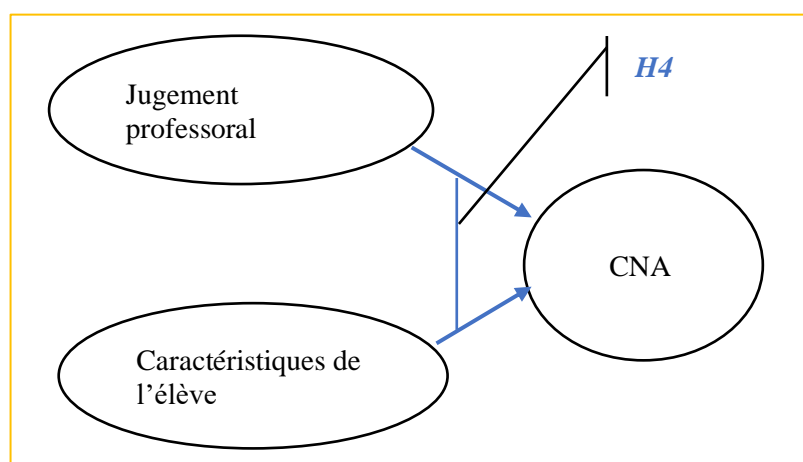
	Estime de soi	Coop/Coll	Altruisme	Sociale Rel.	Empathie	GR1	Resp. Soc. Com.	Resp. Soc. Investissement	GR2	Appét. Scol.	Maturité voca.	GR3	CRSEV
Genre du PP	-	-	X	-	X	-	-	X	-	X	-	X	X
Âge du PP	-	X	X	-	X	X	-	-	-	-	X	-	X
Discipline du PP	X	-	-	-	X	X	-	X	-	X	-	X	X

Lecture : validité (X) de **H3₁** ; validité (-) de **H3₀**. Il faut lire : le jugement professoral, en fonction du genre de celui-ci, a des effets sur la CNA altruisme de l'élève.

18.1.1.2. Discussion des résultats au regard des hypothèses H4.

Le schéma ci-dessous nous restitue une représentation de notre quatrième hypothèse, à savoir : **il existe un lien entre la façon dont l'élève perçoit ses CNA et la manière dont elles sont perçues par le PP (H4)**. Cette hypothèse est déclinée en une hypothèse nulle, **H4₀**, **il n'existe pas de lien entre la façon dont l'élève perçoit ses CNA et la manière dont elles sont perçues par le PP**, ou l'hypothèse alternative, **H4₁**, **il existe un lien entre la façon dont l'élève perçoit ses CNA et la manière dont elles sont perçues par le PP**.

Schéma 18 : de la quatrième hypothèse : H4.



CHAPITRE 18 ~ DISCUSSION ET CONCLUSION.

Cette hypothèse est intéressante à plus d'un titre. Elle nous permet de savoir si la perception identitaire de l'élève, en termes de développement de ses compétences, entretient une relation avec la manière dont il est perçu par le PP. Ainsi, pour chaque CNA il nous faudra formuler l'hypothèse valide. Nous nous appuyons sur le tableau produit aux pages 294 et 295. Il apparaît que l'auto-perception (élève) de l'estime de soi scolaire, soit très fortement liée à la façon dont le PP perçoit l'estime de soi de l'élève, la responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire, l'appétence scolaire, la maturité vocationnelle. De manière moins significative, cette CNA de l'élève est également liée à la façon dont le PP juge la compétence d'altruisme et de coopération collaboration. L'auto-perception (élève) de la CNA Coop/Coll apparaît fortement liée à la façon dont le PP perçoit l'estime de soi de l'élève et, de manière moins significative, la CNA altruisme, la responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire et la maturité vocationnelle. L'auto-perception (élève) de la CNA altruisme est fortement liée à la façon dont le PP juge l'empathie de l'élève. De manière moins significative, elle est liée au jugement de l'altruisme par le PP. L'auto-perception (élève) de la CNA sociale relationnelle entretient un lien, fort et unique, avec la manière dont le PP juge l'altruisme de l'élève. On peut entendre qu'un élève qui entretient de fortes relations avec ses camarades, soit perçu par le PP comme altruiste. L'auto-perception (élève) de la CNA empathie est fortement liée à la manière dont le PP perçoit l'empathie de l'élève et, moins significativement, la CNA altruisme. L'auto-perception (élève) de la CNA responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire est attachée fortement à la manière dont le PP juge l'estime de soi de l'élève. Nous entendons qu'un élève qui respecte les règles scolaires soit perçu, par le corps enseignant, comme une personne possédant une bonne estime de soi. L'auto-perception (élève) de la CNA responsabilité sociale de communication entretient un lien avec la manière dont le PP juge les CNA responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire et appétence scolaire. L'auto-perception (élève) de la CNA appétence scolaire entretient un lien fort avec le jugement professoral des CNA estime de soi, appétence scolaire et maturité vocationnelle. L'auto-perception (élève) de la CNA maturité vocationnelle a un lien très fort avec le jugement professoral des CNA estime de soi, appétence scolaire et maturité vocationnelle. Mais il existe un lien moins fort avec la façon dont le PP juge la coopération/collaboration et responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire. Les relations qui sont établies entre les CNA perçues par l'élève et les mêmes CNA perçues par le PP (Estime de soi scolaire, altruisme, empathie, appétence scolaire et maturité vocationnelle) confirment l'évocation du principe de circularité évoqué tout au long de cette thèse. Le tableau ci-dessous rend compte du lien établi entre la manière dont l'élève perçoit ses CNA et la façon dont elles sont perçues par le PP.

Tableau 12-18-6 : lien statistique entre autoévaluation des CNA (élève) et évaluation (PP) des CNA.

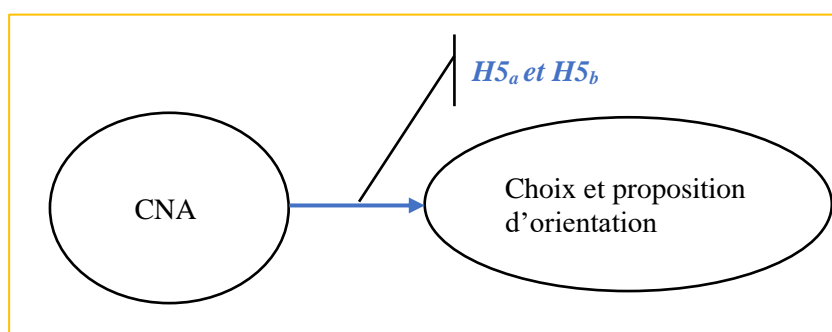
		VI Jugement professoral des CNA (PP)						
		Estime	Coop/Coll	Altruisme	Empathie	Resp. Inv.	Appétence	Mat. Voc.
VD Autoévaluation des CNA (élève)	Estime	X	X	X	-	X	X	X
	Coop/Coll	X	-	X	-	X	-	X
	Altruisme	-	-	X	X	-	-	-
	Soc. Rela.	-	-	X	-	-	-	-
	Empathie	-	-	X	X	-	-	-
	Resp. Inv.	X	-	-	-	-	-	X
	Resp. Com.	-	-	-	-	X	X	-
	Appétence	X	-	-	-	X	X	X
	Mat. Voca	X	X	-	-	X	X	X

Lecture : validité (X) de **H4₁** ; validité (-) de **H4₀**. Pour chaque CNA de l'élève la lecture doit se faire sous la forme : il existe un lien entre la façon dont l'élève perçoit son estime de soi et la manière dont elle est perçue par le PP, cas pour le rejet de H4₀. Ou, dans le cas du maintien de H4₀, il n'existe pas de lien entre la façon dont l'élève perçoit son estime de soi et la manière dont le PP perçoit l'empathie de l'élève.

18.1.1.3. Discussion des résultats au regard des hypothèses H5_a et H5_b.

Le dernier schéma ci-dessous (19), nous donne le sens de la dernière hypothèse. Cette hypothèse se décompose en deux hypothèses, avec une première formulée dans le cas du choix de l'élève (**H5_a**), et la seconde dans le cas de la proposition d'orientation (**H5_b**). Nous traiterons donc ces deux hypothèses successivement.

Schéma n° 19 : de la cinquième hypothèse : H5_a et H5_b.



CHAPITRE 18 ~ DISCUSSION ET CONCLUSION.

Nous avons formulé la première hypothèse ainsi : **les CNA de l'élève, évaluées par le PP, influent sur le choix d'orientation de l'élève (H5_a)**. La formulation de cette hypothèse suggère que nous nous intéressons particulièrement à l'impact des CNA de l'élève, du point de vue du jugement professoral, sur le choix d'orientation fait par ce premier. Pour le dire autrement, est-ce que le regard que porte le PP sur les CNA de l'élève a un effet sur son choix d'orientation. Pour ce faire, nous avons testé l'impact du jugement professoral sur le choix d'orientation, par l'effet médiateur des CNA évaluées par le PP, et nous l'avons comparé à ce même choix quand les CNA sont autoévaluées par l'élève.

Pour commencer, comme nous l'avons fait jusqu'à maintenant, l'hypothèse est déclinée en une hypothèse nulle H₀ et une hypothèse alternative H₁ : **H₀, les CNA de l'élève, évaluées par le PP, n'ont pas d'effets sur le choix d'orientation effectué par l'élève : H₁, les CNA de l'élève, évaluées par le PP, ont des effets sur le choix d'orientation effectué par l'élève.** Ainsi, la comparaison entre ces différentes perceptions (évaluation *versus* autoévaluation) nous a indiqué que le PP juge toujours plus positivement (avec bienveillance) le degré de compétence des CNA de l'élève (voir les tableaux 28-17-3 versus 28-17-4/5/6). Après avoir comparé ces deux positions évaluatives, nous retenons toutes les CNA évaluées par le PP qui pèsent sur le choix d'orientation de l'élève. Le tableau ci-dessous rend compte de ces effets, avec en bleu les CNA qui pèsent fortement.

Tableau 12-18-7 : validité de l'hypothèse alternative pour les CNA (évaluation PP) ayant des effets sur le choix d'orientation.

CNA/GR	Hypothèse alternative H5 _{a1}
Estime de soi	L'estime de soi, évaluée par le PP, influe sur le choix d'orientation de l'élève
Responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire (GR2)	La responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire, évaluée par le PP, influe sur le choix d'orientation de l'élève
Appétence	L'appétence scolaire, évaluée par le PP, influe sur le choix d'orientation de l'élève
Maturité vocationnelle	La maturité vocationnelle, évaluée par le PP, influe sur le choix d'orientation de l'élève
GR1	Le GR1, évalué par le PP, influe sur le choix d'orientation de l'élève
GR3	Le GR3, évalué par le PP, influe sur le choix d'orientation de l'élève
CRSEV	Le CRSEV, évalué par le PP, influe sur le choix d'orientation de l'élève

Pour la seconde partie de l'hypothèse, H5_b, nous avons formulé l'hypothèse ainsi : l'autoévaluation par l'élève de ses CNA a des effets sur la proposition d'orientation émise par le PP, **H5_b**. Ce qui nous donne les deux hypothèses (nulle et alternative) suivantes : **H₀**,

l'autoévaluation par l'élève de ses CNA n'a pas d'effets sur la proposition d'orientation émise par le PP et H₁, l'autoévaluation par l'élève de ses CNA a des effets sur la proposition d'orientation émise par le PP. Le tableau qui suit rend compte des CNA qui acceptent l'hypothèse alternative H₁.

Tableau 12-18-8 : validité de l'hypothèse alternative pour les CNA (autoévaluation) ayant des effets sur la proposition d'orientation.

CNA	Hypothèse alternative retenue
Estime de soi	L'autoévaluation de l'estime de soi a des effets sur la proposition d'orientation émise par le PP
Coop/Coll	L'autoévaluation de la Coop/Coll a des effets sur la proposition d'orientation émise par le PP
Sociale-relationnelle	L'autoévaluation de la CNA sociale-relationnelle a des effets sur la proposition d'orientation émise par le PP
GR1	L'autoévaluation du GR1 a des effets sur la proposition d'orientation émise par le PP
Responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire	L'autoévaluation de la responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire a des effets sur la proposition d'orientation émise par le PP
Appétence scolaire	L'autoévaluation de l'appétence scolaire a des effets sur la proposition d'orientation émise par le PP
Maturité vocationnelle	L'autoévaluation de la maturité vocationnelle a des effets sur la proposition d'orientation émise par le PP
GR3	L'autoévaluation du GR3 a des effets sur la proposition d'orientation émise par le PP
CRSEV	L'autoévaluation du CRSEV a des effets sur la proposition d'orientation émise par le PP

Ces derniers résultats, sur l'estime de soi, rejoignent les résultats de Bandura (1992, 1997) quant au lien qu'entretient l'élève entre la perception de son estime de soi et ce qu'il est capable de faire. Martinot (2001) montre que l'estime de soi est essentielle pour la réussite scolaire, tant du point de vue de l'auto-perception de l'estime de soi, que de la façon dont cette compétence est perçue. Il n'est donc pas surprenant de retrouver le poids conséquent de cette CNA au cours de l'année de troisième, premier palier d'orientation. Le manque d'appétence entraîne le manque d'initiative (Brandibas, 2005) et donne une image « identitaire scolaire » négative. Elle est souvent à l'origine de l'interprétation, par les enseignants, des capacités de l'élève. Il n'est pas rare d'entendre les enseignants en conseil de classe, lors des réunions avec les parents (ou dans des échanges moins formels), parler du « manque d'envie » de tel élève comme cause d'un échec annoncé ou avéré. L'estime de soi et l'appétence scolaire apparaissent comme les carburants de la motivation scolaire (Gay &

Montarello, 2012; Hardy & Côté, 1986; Lahire, 2001). De son côté, la maturité vocationnelle est présente au moment de l'orientation. Toutefois, elle semble être davantage prise en compte par l'élève quand le PP juge de cette CNA. Dans une logique administrative, en lien avec ce que les décrets et lettres de cadrage imposent, quand le PP juge la compétence de « maturité vocationnelle », il semble attendre une compréhension de l'élève sur le nécessaire passage en seconde LGT. Nous retrouvons la représentation négative d'une orientation en voie Pro (Dubet & Duru-Bellat, 2015). Il n'est pas rare de voir chez l'enseignant, dans son jugement professoral, un lien logique entre estime de soi, appétence scolaire et maturité vocationnelle. Comme si ce triptyque de compétences était la clé de l'orientation. Or, ces compétences étant propres à chaque individu, on voit clairement ici la nécessité d'une individuation de la compétence, plutôt qu'un apprentissage formaté dans l'individualisation.

L'importance de cette individuation peut se retrouver dans la compétence de responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire. Si les trois CNA vues ci-dessus ne sont pas toujours clairement identifiées, voire relèvent beaucoup d'une interprétation toute personnelle du récepteur, l'investissement scolaire, lui, est bien visible, comme la partie émergée d'un iceberg. Elle donne la lecture de la capacité que possède l'individu, non de façon intrinsèque, à s'investir dans l'activité donnée. L'idée de responsabilité sociale traduit ce que Wentzel (2002) nomme les buts poursuivis par l'élève en dehors de la forme académique. Ainsi, alors que l'enseignant entend par « investissement » une relation à la forme scolaire, l'élève, lui, poursuit des buts prosociaux plus généraux qui peuvent affecter ses performances scolaires. Ce qui peut expliquer que nous retrouvons cette CNA (autoévaluée) liée fortement à l'estime de soi et la maturité vocationnelle évaluées par le PP.

Quand nous observons les résultats de nos trois groupes de compétences (GR1, GR2 et GR3), on constate que pour l'élève (tableau 29-18-7) les compétences du GR1, compétences très scolaires, apparaissent. Comme si l'élève jugeait sa capacité à s'orienter, grâce à l'apport d'éléments inclus à la fois dans la sphère scolaire et d'autres sphères, comme par exemple la sphère familiale (André, 2012). Nous rejoignons ici Lannegrand-Willems et Perchec (2017), qui voient dans la construction de l'identité vocationnelle de l'élève, une architecture élaborée au fil de l'eau. Le développement de ces CNA semble bien avoir un impact sur la proposition d'orientation formulée par le PP. L'élève en se laissant percevoir comme quelqu'un qui coopère et collabore avec ses pairs et qui a de bonnes relations avec autrui, envoie une image positive à l'enseignant qui le juge compétent et l'estime capable de suivre un enseignement en seconde LGT, c'est-à-dire un enseignement de forme plus académique, plus exigeant. A l'opposé, le PP s'appuie davantage sur le jugement des CNA appartenant essentiellement à ce que nous avons nommé « la projection vocationnelle ». Ce terme nous semble être, au regard des travaux de recherche sur le sujet, un juste milieu entre la maturité vocationnelle (Canzittu & Demeuse, 2017) et l'indécision vocationnelle citée par

CHAPITRE 18 ~ DISCUSSION ET CONCLUSION.

Fornier (1997). Nous sommes dans une période où, l'adolescent construit une identité (Ricœur, 1990) et se laisse porter par un sentiment vocationnelle (Dangoisse & Nils, 2019; Fornier, 2021). Cette remarque peut être associée au poids que représente le groupe CRSEV (Compétences Relationnelles, Sociales, Émotionnelles et Vocationnelles). Que ce soit dans le cas de l'autoévaluation (l'élève se perçoit comme ...) ou celui de l'évaluation (l'élève se laisse percevoir comme ...), il apparaît clairement que les CNA étudiées jouent un rôle non négligeable sur l'orientation scolaire.

18.2. Conclusion finale.

Nous arrivons au terme de ce travail et il est temps pour nous de conclure. Si certaines CNA n'apparaissent que comme « marginales », en termes d'effets sur l'orientation scolaire, six des neuf CNA observées jouent un rôle de premier plan. Le titre de notre thèse, *Compétences non académiques des élèves et jugement professoral : quels effets sur l'orientation des élèves en fin de troisième ?* invitait au questionnement. A ce questionnement, il nous est permis de répondre que deux tiers des CNA prises en charge dans ce travail ont un poids non négatif sur ce temps d'orientation. Quel est ce poids ou quels sont ces effets ? Nous avons décidé d'aborder ce travail de recherche du point de vue de la philosophie de l'éducation, tout en maintenant l'axe central sur les sciences de l'éducation. Ce choix s'appuie, comme nous l'avons dit dès le début de ce travail de thèse, sur la condition même de notre choix éducatif. En France, l'éducation est le devoir d'une génération vis-à-vis d'une autre, projet très kantien nous l'avons vu. Mais c'est aussi le droit que possède une génération au regard d'une autre. Le droit à ce que Dewey (1897) nommait « la participation à une conscience sociale ». Or, pour prendre conscience, participer en tant qu'acteur, pour vivre l'éveil, il faut que l'éduqué dépasse le stade « d'individu », qu'il se révèle comme « personne ». C'est à partir de ce point de vue, celui de l'individuation, la révélation d'un individu en qualité de *persona*, que notre travail s'est édifié. Cette approche nous conduit à énoncer, qu'individualiser ne suffit pas si l'on souhaite former, en profondeur, un citoyen éclairé, c'est-à-dire capable de s'informer et s'orienter. Nous sommes tous des êtres distincts et uniques, non dans le genre, mais dans la forme de construction interne individuelle. Pour Simondon (1967), l'individuation représente la formation humaine à la fois biologique, psychologique et sociale et, pour le philosophe, il s'agit d'un individu « toujours inachevé ». Ce qui signifie que la personne qui se donne à voir, que nous voyons et interprétons, ne peut être considérée comme un être fini, achevé, *a fortiori* dans le domaine de l'éducation. Cette construction résulte d'un long processus d'individuation qui ne peut avoir de fin. Dépassant l'individualisme méthodologique, Simondon nous invite à comprendre la personne (l'individu unique) selon la loi d'inséparabilité (Citton, 2004), où la personne ne peut se construire qu'à partir des échanges qu'elle crée avec le monde. C'est donc à travers ses contacts sociaux (les relations sociales) que l'homme se modifie dans un processus au long court. De cette réflexion, nous avons alimenté notre questionnement : peut-on envisager l'orientation scolaire d'un individu, sans lui donner la pleine conscience de sa qualité d'être, la conscience des possibles qui s'offrent à lui et la conscience des interactions qu'il peut construire ? Cette approche, à l'aune de nombreuses années en qualité d'enseignant m'a poussé à une critique de la procédure pédagogique d'individualisation. Forme très généralisante qui, primo, néglige la personne dans son projet et, secundo, en vient à des

propositions pédagogiques (d'accompagnement) minimalistes. A cet instant, la question passait du fond, le projet philosophique d'éducation, à la forme, c'est-à-dire s'interroger sur les outils (ou l'invention des outils) pour travailler à la construction de la « boîte noire » de l'élève et l'accompagner dans la construction de sa personne ? C'est ici que les CNA ont pris toute leur place. Il ne peut s'agir d'un référentiel normé, fini. Qui pourrait croire qu'il lui est donné de tout réparer avec une liste finie d'outils ? La métaphore, certes grossière, invite à se demander s'il est raisonnablement possible d'accompagner, d'éduquer, toutes les personnes avec seulement une liste finie d'outils ? La réponse se trouve dans le prolongement des propos de Sophie Morlaix en 2018. Les CNA doivent être entendues comme des compétences infinies, innombrables. Elles croisent ce que représente l'être dans son caractère unique (compétences intra individuelles) et dans sa dimension d'inséparabilité à sa nature (compétences interindividuelles). A l'aune de cette réflexion, il apparaissait évident que tenter une liste à la Prévert, des CNA développées par l'élève était impossible. Le choix s'est donc fait sur neuf compétences que nous avons décomposées en trois groupes.

Au terme de cette recherche, on voit clairement que les effets des CNA en lien avec le but, l'activité ciblée, font jour naturellement. Notre travail aborde l'orientation scolaire. Il est donc normal de voir que les CNA en lien avec cette activité se révèlent comme les plus prégnantes. C'est le cas pour les compétences que nous avons regroupées dans le GR3 dit de « projection vocationnelle ». Également, nous sommes dans le domaine de l'éducation, où la relation de pouvoir (tout au moins sa représentation) fait sens pour ceux qui la vivent. Ce qui justifie, de notre point de vue, la présence du poids de certaines CNA, davantage « scolaires », au cœur de l'auto-perception de l'élève. Le poids final du groupe de CNA CRSEV montre l'importance des CNA dans la phase d'orientation. Nous pensons donc, au moment du point final, avoir mis en avant l'importance du caractère d'individuation qui, lui-même, implique le développement des CNA importantes dans le parcours de l'élève, surtout au moment de la construction de son sentiment vocationnel.

Pour autant, bien des aspects peuvent assombrir nos premières satisfactions. Effectivement, le peu de fiabilité que nous pourrions accorder à nos outils empiriques, construits au regard de la nouveauté du sujet, est un facteur de doute du point de vue méthodologique. Autre élément, et non des moindres, la durée de travail sur ce sujet de thèse. Nous avons porté ce sujet pendant sept ans. Un temps toujours trop court tant il y aurait à dire sur ce sujet, mais également un temps trop long qui plonge le doctorant dans des phases successives de doute, découragement, confusion et incompréhension à l'intérieur de notre propre production. Le choix de guider ce travail, en sciences de l'éducation, au prisme de la philosophie de l'éducation, demeure aujourd'hui encore une volonté très forte. Mais rien ne dit que l'objectif est atteint et il apparaît nécessaire d'éclairer cette recherche par un volume

CHAPITRE 18 ~ DISCUSSION ET CONCLUSION.

(une thèse complète) sur ledit sujet. Ainsi des frustrations apparaissent, comme celle d'oublier des éléments clés d'analyse, ou encore de ne pouvoir dire tout ce qu'il y aurait à dire.

Enfin, et permettez-moi de terminer ce propos au singulier, ma situation personnelle a évolué à la lumière de cette thèse. J'ai repris des études, après des années d'enseignement, dans un cursus en sciences de l'éducation. J'ai posé le constat inquiétant que j'exerçais un métier qui me paraissait obscur. Il y avait tant de vides sur lesquels je ne pouvais mettre un nom. Bien des points, à commencer par l'évaluation des élèves, me paraissaient défailants du point de vue de l'équité et de l'égalité, et pour remédier à certains de ces problèmes, il me fallait inventer des « arrangements »²²¹. J'ai pensé qu'un Master en sciences de l'éducation mention « recherche » m'aiderait à décrypter mon activité professionnelle. Loin s'en faut, car cette formation m'a plongé dans un questionnement encore plus grand. Le travail de thèse s'est alors présenté comme une suite logique. Non un aboutissement, mais davantage l'idée de prendre à bras le corps un questionnement professionnel. Ce travail de thèse a nourri un réel attachement vis-à-vis du triple questionnement que forment le jugement professoral, l'implication des CNA et la problématique de l'orientation. Ainsi, dans le même temps j'ai embrassé les fonctions d'inspecteur en charge de l'information et l'orientation. Si aujourd'hui encore j'ai conscience de certains vides, reste que je peux les nommer.

Des pistes sont aujourd'hui ouvertes pour une réelle prise en charge de l'information et l'orientation scolaire. Elle ne peut se suffire à un temps « t » donné, de la carrière scolaire de l'élève, en le déconnectant des réalités du monde, de sa vie de citoyen en devenir et de sa réalité d'élève. Elle ne peut se suffire également à des injonctions vis-à-vis du corps enseignant, sans une réelle volonté d'information/formation. Le MEN se doit de mettre au cœur de ses préoccupations, tout comme le sont le savoir lire ou le savoir compter, le développement chez l'élève des compétences à s'orienter. Des compétences et connaissances que doivent aussi appréhender les enseignants²²². Il faut également compléter la formation enseignante, sur la prise de conscience des CNA. Au-delà de la question terminologique, sans chercher à enfermer ces compétences dans un référentiel, il faut comprendre que le S4C n'est pas l'alpha et l'oméga de l'évaluation. De là, si le jugement professoral s'emparait de ce registre de compétences, cela pourrait permettre aux enseignants de mieux comprendre l'évaluation et définir les champs d'harmonisation réels et possibles. De même, cette prise de conscience permettrait d'entendre qu'au niveau des paliers d'orientation, une individuation est préférable à une individualisation.

²²¹ Je ne peux dire, hélas, si j'étais rassuré ou inquiet de lire l'ouvrage de Pierre Merle (2007) *Les notes : secrets de fabrication*.

²²² Les fondements du questionnement sont posés avec le livre de Canzittu et Demeuse (2017) *Comment rendre une école réellement orientante ?*

CHAPITRE 18 ~ DISCUSSION ET CONCLUSION.

La mise en perspective de cette dualité individualisation/individuation, au-delà du poids philosophique qu'elle entretient au regard du projet de l'élève, devrait permettre de déployer les savoirs des pédagogues. Le coût de l'action n'est pas à ajouter à la dépense publique. Tout au contraire, il s'agit de répartir les actions des membres de l'équipe pédagogique. Le tutorat est sous employé, au collège, dans l'accompagnement des élèves. Dès lors, nous préconisons le déploiement des missions de tutorat à l'intérieur des collèges, où chaque enseignant prendrait en charge l'accompagnement d'élèves de troisième, grâce à une lettre de cadrage, pour une mission d'information et d'orientation. La budgétisation d'une telle ambition peut s'opposer au coût que crée le décrochage scolaire et, subséquemment, au coût de la réinsertion des élèves dits décrocheurs, au regard du Code de l'Éducation (Art. L 114-1).

Prendre en compte les effets des CNA sur le parcours de l'élève, cela signifie pouvoir individuer le parcours et rendre l'élève acteur de son projet. Ce principe nous semble éloigner l'idée d'une orientation subie. Depuis les travaux de Duru-Bellat et Mingat (1983), on s'aperçoit que les caractéristiques objectives pénalisant les choix d'orientation sont toujours les mêmes. De plus, orienter par défaut en classe de seconde LGT ou Pro, dessert la construction du projet de l'élève. Les deux paliers successifs (troisième et seconde) doivent être entendus comme un temps de réflexion, de projection vocationnelle. Les travaux conduits jusqu'à ce jour, dans le domaine de l'orientation (on pense ici aux chercheurs cités tout au long des dix-huit chapitres, Super, Hollande, Ginzberg, ...), méritent une attention particulière pour associer temporalité du développement de l'individu et principe de l'école orientante.

BIBLIOGRAPHIE.

BIBLIOGRAPHIE.

BIBLIOGRAPHIE.

Articles de revues.

- Abbet, J.-P. (2016). Rôle des compétences sociales et sens de leur interactivité dans la formation : Quelles implications pour la recherche et les pratiques pédagogiques ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 41, Art. 41. <https://doi.org/10.4000/edso.1709>
- Andrieu, B. (2016). L'écologie de la classe : Éveil émergent et analyse située. *Recherches & éducations*, 15, Art. 15.
- Antoine Bechara, Hanna Damasio, & Antonio R. Damasio. (2000). Emotion, Decision Making and the Orbitofrontal Cortex | Cerebral Cortex | Oxford Academic. *Cerebral Cortex*, N°10, 295-307. <https://doi.org/10.1093/cercor/10.3.295>
- Arrighi, J.-J. (2004). Les jeunes dans l'espace rural : Une entrée précoce sur le marché du travail ou une migration probable. *Formation Emploi*, 87(1), 63-78. <https://doi.org/10.3406/forem.2004.1671>
- Asinardi-Mukuna, E. (2019). *Quelle part ont les dimensions relationnelles et émotionnelles chez les professionnels des établissements médico-sociaux dans l'accompagnement des personnes âgées désorientées ?* <https://sonar.ch/global/documents/315728>
- Audigier, F. (2012). Les Éducation à... *Recherches en didactiques*, 13(1), 25-38.
- Bablet, M. (2019). Favoriser l'accrochage scolaire. *Enfances Psy*, 84(4), 22-29.
- Bacro, F., Guimard, P., Florin, A., Ferrière, S., & Gaudonville, T. (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : Étude longitudinale. *Enfance*, 1(1), 61-80.
- Bailly, F., & Léné, A. (2015). Post-face : Retour sur le concept de compétences non académiques. *Formation emploi*, 130, 69-78.
- Bajoit, G. (2009). Le concept de relation sociale. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 5(1), 51-65. <https://doi.org/10.7202/038621ar>
- Baluteau, F. (2005). Ce que les dispositifs interdisciplinaires introduisent dans les collèges. *Carrefours de l'éducation*, 19(1), 77-92.
- Baluteau, F. (2011). Les ressources symboliques des managers scolaires. Essai de typologie. *Éducation et sociétés*, 28(2), 93-107.
- Barrère, A. (2010). Ce que fait l'évaluation aux établissements scolaires. Une année dans un collège d'« éducation prioritaire ». *Ethnologie française*, 40(1), 141-149. <https://doi.org/10.3917/ethn.101.0141>

BIBLIOGRAPHIE.

- Bastard-Landrier, S. L. (2005). L'expérience subjective des élèves de seconde : Influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34/2, Art. 34/2. <https://doi.org/10.4000/osp.368>
- Baudoux, C., & Noircent, A. (1995). Culture mixte des classes et stratégies des filles. *Revue française de pédagogie*, 110(1), 5-15. <https://doi.org/10.3406/rfp.1995.1236>
- Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : D'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, 40(1), 115-136.
- Bautier, É. (2005). Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation. *Langage et société*, 111, 51-71. <https://doi.org/10.3917/lis.111.0051>
- Bautier, É., & Rayou, P. (2013). La littératie scolaire : Exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Éducation et didactique*, 7(7-2), 29-46. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1721>
- Beaud, S. (2011). Par-delà les choix scolaires : Les rapports de classes. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 175, Art. 175. <https://doi.org/10.4000/rfp.3063>
- Becquet, V., & Étienne, R. (2016). Les compétences transversales en question. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 41, Art. 41. <https://journals.openedition.org/edso/1634>
- Bellinghausen, L. (2012). Quel est le futur des compétences émotionnelles dans les dispositifs de formation professionnelle ? *Pédagogie Médicale*, 13(3), Art. 3. <https://doi.org/10.1051/pmed/2012022>
- Bentouhami, H., & Lenormand, M. (2013). L'éducation, au cœur de la question sociale. Entretien avec Ugo Palheta. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 25, Art. 25. <https://doi.org/10.4000/traces.5861>
- Beretti, M. (2019). L'autorité à l'école : Entre enseignants et élèves, une norme relationnelle ? *Recherches en éducation*, 35, Art. 35. <https://doi.org/10.4000/ree.1212>
- Bergonnier-Dupuy, G. (1999). Pratiques éducatives parentales auprès des jeunes enfants. *Débats Jeunesses*, 4(1), 57-84.
- Bernard, J. (2007). La gestion des émotions aux pompes funèbres, une compétence reconnue ? *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 99, Art. 99. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.1472>
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' Influence on Adolescents' Adjustment to School. *Child Development*, 66(5), 1312-1329. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00937.x>

BIBLIOGRAPHIE.

- Berry, V., & Garcia, A. (2016). Éducation formelle et éducation informelle : Regards croisés sur la notion de compétence (transversale). *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 41, Art. 41. <https://doi.org/10.4000/edso.1636>
- Berthet, T., Dechezelles, S., Gouin, R., & Simon, V. (2010). La place des dynamiques territoriales dans la régulation de l'orientation scolaire. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 109, Art. 109. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.2735>
- Bertoux, M. (2020). La construction des émotions. *Revue de neuropsychologie*, 12(4), 327-328.
- Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : Étude longitudinale* | Cairn.info. <https://www.cairn.info/revue-enfance-2017-1-page-61.htm>
- Bissonnette, M., Toussaint, P., Martiny, C., Fortier, G., & Ouellet, F. (2019). Perception de membres de la communauté éducative des facteurs de réussite et d'échec des élèves issus de l'immigration d'écoles secondaires défavorisées et pluriethniques Montréalaises. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(1). <https://doi.org/10.7202/1060861ar>
- Blanchard, S. (2005). Chapitre 8. La place des questionnaires d'intérêts dans le cadre du conseil en orientation scolaire et professionnelle. *Pratiques psychologiques*, 211-228.
- Blanchard, S. (2008). Introduction : Sentiments d'efficacité personnelle et orientation scolaire et professionnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37/1, Art. 37/1. <https://doi.org/10.4000/osp.1582>
- Botteman, A. E. (2005a). Chapitre 1. La notion d'intérêt dans l'histoire de la pédagogie et de la psychologie. *Pratiques psychologiques*, 21-32.
- Botteman, A. E. (2005b). Chapitre 1. La notion d'intérêt dans l'histoire de la pédagogie et de la psychologie. *Pratiques psychologiques*, 21-32.
- Bouchard, P., St-Amant, J.-C., & Tondreau, J. (1996). Socialisation sexuée, soumission et résistance chez les garçons et les filles de troisième secondaire au Québec. *Recherches féministes*, 9(1), 105-132. <https://doi.org/10.7202/057870ar>
- Boudon, R. (2004). Théorie du choix rationnel ou individualisme méthodologique ? *Revue du MAUSS*, no 24(2), 281-309.
- Boudon, R. (2011). Une approche cognitive de la rationalité. *Idées économiques et sociales*, 165(3), 24-36.
- Bourgeois, F. (2010). Définir la Réussite éducative ? *Cahiers de l'action*, 27(1), 57-72.

BIBLIOGRAPHIE.

- Boutin, G. (2000). Le béhaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigmes. *Québec français*, 119, 37-40.
- Boutin, N. (2011). *L'effet du genre sur l'indécision vocationnelle et les parcours scolaire : L'intégration des garçons aux études collégiales*. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/22721>
- Bowles, S., Gintis, H., & Osborne, M. (2001). The Determinants of Earnings : A Behavioral Approach. *Journal of Economic Literature*, 39(4), 1137-1176. <https://doi.org/10.1257/jel.39.4.1137>
- Brandibas, G. (2005). La Construction de l'objet dans la recherche clinique : L'exemple du refus de l'école. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34/2, Art. 34/2. <https://doi.org/10.4000/osp.491>
- Brauer, M. (2000). L'identification des processus médiateurs dans a recherche en psychologie. *L'Année psychologique*, 100(4), 661-681. <https://doi.org/10.3406/psy.2000.28668>
- Bréhaut, S., & Demeuse, M. (2016). Étude de la validité concourante de l'outil orientant québécois VIP à l'aide du questionnaire d'investigation des intérêts professionnels Hexa 3D. *Mesure et évaluation en éducation*, 39(2), 85-113. <https://doi.org/10.7202/1038243ar>
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5(1), 35-52. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.949>
- Bressoux, P. (2011). Effet-maître et pratiques de classe. In *Apprendre et faire apprendre* (p. 221-231). Presses Universitaires de France. https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=PUF_BRGEO_2011_01_0221&download=1
- Bressoux, P. (2012). 13. L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 208-217.
- Bressoux, P. (2018). 1. Comment se fabrique le jugement des enseignants ? *Regards croisés sur l'économie*, n° 22(1), 15-23.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (1998). Norme d'internalité et activités évaluatives en milieu scolaire. *Revue française de pédagogie*, 122, 19-29.
- Brioux, K. (2021). Les difficultés décisionnelles du collège à l'université : Rôle des attitudes parentales, de l'identité vocationnelle et de l'estime de soi. Étude longitudinale auprès de jeunes engagés dans un processus d'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 50/3, Art. 50/3.

BIBLIOGRAPHIE.

- Brophy, J. (1986a). Teacher effects research and teacher quality. *The Journal of Classroom Interaction*, 22(1), 14-23.
- Brophy, J. (1986b). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist*, 41(10), 1069-1077. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1069>
- Brougère, G., & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 158, Art. 158. <https://doi.org/10.4000/rfp.516>
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Commentary : Debating the Situation : A Rejoinder to Palincsar and Wineburg. *Educational Researcher*, 18(4), 10-62. <https://doi.org/10.3102/0013189X018004010>
- Bruiliard, L. (2009). Des élèves de Clis 1 et leur rapport au savoir : Quelques pistes de réflexion. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 45(1), 175-184.
- Buisson-Fenet, H. (2005). Des professions et leurs doutes : Procédures d'orientation et décisions de « réorientation » scolaire en fin de seconde. *Sociétés contemporaines*, 5960(3), 121-139.
- Cacouault-Bitaud, M. (2008). Les personnels du second degré au regard du genre. *Idées économiques et sociales*, 153(3), 28-35.
- Caille, J.-P. (2017). QUARANTE-CINQ ANS DE PANELS D'ÉLÈVES À LA DIRECTION DE L'ÉVALUATION, DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE (DEPP). *Éducation & formations*, 95, 5. <https://doi.org/10.48464/halshs-01760754>
- Callegaro, F. (2016). Qu'y a-t-il de relationnel dans le social ? Vincent Descombes et les leçons du don. *Revue du MAUSS*, 47(1), 129-164.
- Campos, B. (1972). Pour une théorie de l'orientation. *Revue de Psychologie et des Sciences de l'Éducation*, VII, 27-51.
- Camus, O. (2011). La notion de compétences relationnelles : Une conception utilitariste de la relation à l'autre. *Communication et organisation. Revue scientifique francophone en Communication organisationnelle*, 40, Art. 40. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.3585>
- Camus, O. (2012). L'évaluation des compétences relationnelles et sociales : Obstacles idéologiques et reconceptualisations nécessaires. *Éducation permanente*, 3(192), 179.
- Cardinet, J. (1989). Évaluer sans juger. *Revue française de pédagogie*, 88(1), 41-52. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1412>
- Cardon-Quint, C., & d'Enfert, R. (2017). L'histoire des disciplines : Un champ de recherche en mutation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 199, Art. 199.

BIBLIOGRAPHIE.

- Castellan, Y., & Riard, É.-H. (2005). Les 12-17 ans : Le projet de vie et ses voies. *Carrefours de l'éducation*, 19(1), 139-164.
- Champollion, P. (2008). *La territorialisation du processus d'orientation en milieux ruraux isolés et montagnards : Des impacts du territoire à l'effet de territoire*. 77, 43-53.
- Charlier, J.-É., & Croché, S. (2018). The effectiveness of the Homo sustainabilis production process. *Education et sociétés*, 42(2), 13-29.
- Charlier, J.-É., & Croché, S. (2021). Forme scolaire ou dispositif de production de l'homme. *Éducation et sociétés*, 45(1), 15-35.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38(1), 59-119. <https://doi.org/10.3406/hedu.1988.1593>
- Cloes, M., & Roy, M. (2010). *Le cheminement de l'approche écologique : Du paradigme processus-produit au modèle heuristique du processus enseignement-apprentissage*. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/35774>
- Coenen-Huther, J. (2010). Les sociologues et le postulat de rationalité. *Revue européenne des sciences sociales*, XLVII(1), 5-16.
- Combaz, G., & Morin-Messabel, C. (2021). Égalité professionnelle et genre en contexte : L'exemple des chef.fes d'établissement du secondaire. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 27(2), 89-104. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2021.02.001>
- Connac, S. (2016). Autonomie, responsabilité et coopération : Ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 41, Art. 41. <https://doi.org/10.4000/edso.1725>
- Conne, F. (1992). Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique. *halsls-01523900*, 12, 221-270.
- Cortessis, S., & Guisan, S. W. (2016). Le bénévolat, une porte d'entrée privilégiée pour mobiliser les jeunes dans des activités d'apprentissage propices au développement de compétences transversales. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 41, Art. 41. <https://doi.org/10.4000/edso.1753>
- Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : Un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, Vol. 74(1), 1-30.
- Coulet, J.-C. (2016a). Les notions de compétence et de compétences clés : L'éclairage d'un modèle théorique fondé sur l'analyse de l'activité. *Activités*, 13(1), Art. 1. <https://doi.org/10.4000/activites.2745>

BIBLIOGRAPHIE.

- Coulet, J.-C. (2016b). Compétence, compétences transversales et compétences clés : Peut-on sortir de l'impasse ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 41, Art. 41. <https://doi.org/10.4000/edso.1708>
- Court, M., Bertrand, J., Bois, G., Henri-Panabière, G., & Vanhée, O. (2013). L'orientation scolaire et professionnelle des filles : Des « choix de compromis » ? Une enquête auprès de jeunes femmes issues de familles nombreuses. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 184, Art. 184. <https://doi.org/10.4000/rfp.4212>
- Courtinat-Camps, A., & Prêteur, Y. (2012). Diversité des expériences scolaires chez des collégien(ne)s scolarisés en 3e. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41/4, Art. 41/4. <https://doi.org/10.4000/osp.3918>
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 154, Art. 154. <https://doi.org/10.4000/rfp.143>
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 172, Art. 172. <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>
- Croché, S., & Derouet-Besson, M.-C. (2017). Introduction. *Éducation et sociétés*, 40(2), 5-38.
- Dangoisse, F., & Nils, F. (2019). Évaluation de la perception des pratiques vocationnelles parentales et adaptabilité de carrière des adolescents. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 48/3, Art. 48/3. <https://doi.org/10.4000/osp.11166>
- Dechamboux, L. (2013). Le jugement des enseignants lors d'évaluations sommatives : Quel(s) processus de construction ? *Évaluation et autoévaluation*, 10.
- Demailly, A. (2008). De Pygmalion aux prophéties autoréalisatrices | Cairn.info. *Le journal des psychologues*, 260, 68-72. <https://doi.org/10.3917/jdp.260.0068>
- Demeuse, M., Franquet, A., & Artus, F. (2010). L'approche orientante dans l'enseignement secondaire. *Université de Mons*, 43.
- Denis, J., Guillemette, F., & Luckerhoff, J. (2019). Introduction : Les approches inductives dans la collecte et l'analyse des données. *Approches inductives : travail intellectuel et construction des connaissances*, 6(1), 1-9. <https://doi.org/10.7202/1060042ar>
- Dépret, É., & Filisetti, L. (2001). Juger et estimer la valeur d'autrui : Des biais de jugement aux compétences sociales. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30/3, Art. 30/3. <https://doi.org/10.4000/osp.5090>
- Deschenaux, F., & Laflamme, C. (2007). Analyse du champ de la recherche en sciences de l'éducation au regard des méthodes employées : La bataille est-elle vraiment gagnée

BIBLIOGRAPHIE.

- pour le qualitatif ? *Recherches qualitatives*, 27(2), 5-27.
<https://doi.org/10.7202/1086784ar>
- Descombes, V. (2003). Individuation et individualisation. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, XLI-127, Art. XLI-127.
<https://doi.org/10.4000/ress.502>
- Develay, M. (2015). Chapitre 2. L'usage de la notion de compétence en éducation. *Pédagogies en développement*, 51-69.
- Develotte, C., & Mangenot, F. (2004). Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif, Abstract. *Distances et savoirs*, 2(2), 309-333.
<https://doi.org/10.3166/ds.2.309-333>
- Dirani, A. (2016). Mesures, développement : Le statut de la créativité en question. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 41, Art. 41.
<https://doi.org/10.4000/edso.1676>
- Dixon, T. (2012). The science of the brain and the religion of humanity ; : Auguste Comte and altruism in Victorian Britain. *Revue d'histoire des sciences*, 65(2), 287-316.
- Donfack, F., & Vilatte, J.-C. (2007). Formation « Evaluation », 1er -2 février 2007 à Grisolles *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*.
https://www.academia.edu/36296265/Formation_Evaluation_1er_2_f%C3%A9vrier_2007_%C3%A0_Grisolles_M%C3%A9thodologie_de_l'enqu%C3%AAte_par_questionnaire
- Drouin-Hans, A.-M. (2001). Rapport au savoir et utopie en éducation chez Rousseau et Bernardin de Saint-Pierre. *Persee*, 33, 548-558.
<https://doi.org/10.3406/dhs.2001.2442>
- Drouin-Hans, A.-M. (2011). Mythes et utopies. *Cairn*, 40, 43-54.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Véréout, A. (2011). Emprise des diplômes, jugements de justice et cohésion sociale. *Sociologie et sociétés*, 43(1), 225-259.
<https://doi.org/10.7202/1003538ar>
- Dupont, P., & Gingras, M. (1991). Le développement de carrière des jeunes filles à la fin des études secondaires. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 25(4), Art. 4. <https://dev.journalhosting.ucalgary.ca/index.php/rcc/article/view/59477>
- Duranleau, I. (1996). Felouzis, G. (1994). Le collègue au quotidien. Paris : Presses universitaires de France. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(1), 190-191.
<https://doi.org/10.7202/031862ar>

BIBLIOGRAPHIE.

- Duru-Bellat, M. (1992). Évaluer les trajectoires scolaires à l'aune de la "méritocratie" ou "les trajectoires scolaires les plus longues sont-elles toujours le fait des meilleurs?". *Savoir éducation formation*, 4(3), 453-468.
- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. *Revue française de pédagogie*, 109(1), 111-141. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1250>
- Duru-Bellat, M. (1999). Les choix d'orientation : Des conditionnements sociaux à l'anticipation de l'avenir. *Débats Jeunesses*, 4(1), 117-150.
- Duru-Bellat, M. (2003). Les apprentissages des élèves dans leur contexte : Les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 16(2), 182-206.
- Duru-Bellat, M. (2006). L'inflation scolaire : Les désillusions de la méritocratie. *Paris : Seuil*.
- Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question. *Formation emploi*, 130, 13-29.
- Duru-Bellat, M., Bastard-Landrier, S. L., Piquée, C., & Suchaut, B. (2004). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue française de sociologie*, 45(3), 441-468.
- Duru-Bellat, M., Farges, G., & Zanten, A. van. (2018a). Chapitre 1. Les politiques scolaires. *U*, 11-34.
- Duru-Bellat, M., Farges, G., & Zanten, A. van. (2018b). Chapitre 3. Les enjeux de la scolarité : Trouver un emploi et monter dans l'échelle sociale. *U*, 57-75.
- Duru-Bellat, M., Farges, G., & Zanten, A. van. (2018c). Chapitre 4. L'école entre l'espace local et l'espace national. *U*, 79-102.
- Duru-Bellat, M., Farges, G., & Zanten, A. van. (2018d). Chapitre 5. Les scolarités dans leur contexte. *U*, 103-123.
- Duru-Bellat, M., Farges, G., & Zanten, A. van. (2018e). Chapitre 6. Les programmes, les pratiques pédagogiques et les normes d'excellence. *U*, 124-147.
- Duru-Bellat, M., Farges, G., & Zanten, A. van. (2018f). Chapitre 8. Les pratiques éducatives des familles. *U*, 181-205.
- Duru-Bellat, M., Farges, G., & Zanten, A. van. (2018g). Chapitre 9. L'expérience des élèves. *U*, 206-232.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : Le contexte « fait des différences ». *Revue française de sociologie*, 29(4), 649-666. <https://doi.org/10.2307/3321516>

BIBLIOGRAPHIE.

- Duru-Bellat, M., Mons, N., & Bydanova, E. (2008). Cohésion scolaire et politiques éducatives. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 164, Art. 164. <https://doi.org/10.4000/rfp.2121>
- Duru-Bellat, M., & Tenret, É. (2009). What legitimacy for scholastic meritocracy and its way in France ? *Revue française de sociologie*, 50(2), 229-258.
- Dworkin, R. (1989). Equality, Democracy, and Constitution : We the People in Court. *Alberta Law Review*, 28, 324.
- Espinosa, G., Barthélémy, V., & Dejaiffe, B. (2016). Les Temps d'Activités Périscolaires (TAP) : Expérience scolaire et compétences transversales développées par les élèves. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 41, Art. 41. <https://doi.org/10.4000/edso.1718>
- Faes, H. (2015). Hannah Arendt et les définitions de l'homme. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 140(3), 341-358.
- Fanchini, A. (2016a). Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle III. *L'effet de l'accompagnement scolaire*.
- Fanchini, A. (2016b). *Les déterminants des compétences sociales des élèves de cycle III*.
- Fanchini, A. (2016c). Les déterminants des compétences sociales des élèves de cycle III. *Recherches en éducation*, 27, Art. 27. <https://doi.org/10.4000/ree.6304>
- Faure, A., & N'Dobo, A. (2012). Dupla vantagem ou duplo castigo? Os efeitos da idade e do sexo dos candidatos sobre as atitudes avaliativas e discursivas dos avaliadores em situa ; o de recrutamento. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 94(2), 285-316.
- Fenouillet, F., Chainon, D., Yennek, N., Lemasson, J., & Heutte, J. (2017). Relation entre l'intérêt et le bien-être au collège et au lycée. *Enfance*, 1(1), 81-103.
- Ferrara, M., & Friant, N. (2014). Les représentations sociales des élèves du premier et du dernier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone par rapport aux différentes filières. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43/4, Art. 43/4. <https://doi.org/10.4000/osp.4496>
- Filisetti, L., Wentzel, K., & Dépret, É. (2006). Les buts sociaux de l'élève : Leurs causes et leurs conséquences à l'école. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 155, Art. 155. <https://doi.org/10.4000/rfp.220>
- Filloux, J.-C. (1992). Étude critique : Michel Foucault et l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 99(1), 115-120. <https://doi.org/10.3406/rfp.1992.2506>

BIBLIOGRAPHIE.

- Fornier, Y. (1996). Des aides à l'orientation des jeunes en France : Quels effets ? *Cahiers de la recherche en éducation*, 3(1), 91-106. <https://doi.org/10.7202/1017453ar>
- Fornier, Y. (2010). L'évaluation de l'indécision vocationnelle : L'EDV-9 (forme S). *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39/4, Art. 39/4. <https://doi.org/10.4000/osp.2968>
- Fornier, Y., Dosnon, O., Gonnin-Bolo, A., & Lebeaume, J. (1996). Les stages en entreprise : Quels effets chez des jeunes de collège ? *Revue française de pédagogie*, 115, 33-42.
- Fornier, Y., Duvergne, A., Gabet, H., Holl, D., Pollet, C., & Willems, M. (2008). L'évolution des intérêts professionnels des lycéens de classe de première : 1970–2005. *Pratiques Psychologiques*, 14(2), 223-236. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2007.11.007>
- Forquin, J.-C. (1991). Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 25-39. <https://doi.org/10.7202/001246ar>
- Fouquet-Chauprade, B. (2013). Ethnicity in secondary school : Well-being and the effect of context. *Sociologie*, 4(4), 431-449.
- Frajerman, L. (2019). Manager les professeurs ? Les relations hiérarchiques dans l'établissement en France à l'heure du Nouveau management public. *Éducation et sociétés*, 43(1), 57-75.
- Frijda, N. H., & Mesquita, B. (1994). The social roles and functions of emotions. In *Emotion and culture : Empirical studies of mutual influence* (p. 51-87). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10152-002>
- Fusulier, B. (2011). Le concept d'ethos. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42(1), Art. 1. <https://doi.org/10.4000/ras.661>
- Galand, B., Deroncourt, O., & Mirzabekiantz, G. (2009). Caractéristiques relationnelles et émotionnelles des victimes et des auteurs de violences entre élèves. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31(1), 33-56.
- Gaussel, M. (2018a). À l'école des compétences sociales. *Dossier de veille de l'IFÉ*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02569151>
- Gaussel, M. (2018b). À l'école des compétences sociales. *Dossier de veille de l'IFÉ*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02569151>
- Gendron, B. (2006). *Capital émotionnel et genre : Ce capital qui fait aussi la différence entre les filles et les garçons à l'école et au travail*.
- Gendron, B. (2007a). Compétences émotionnelles et capital émotionnel des filles et des garçons : Quelles différences ? *Cahiers du Cerfee, Montpellier : Presses Universitaires de la Méditerranée*, 23, 77-100.

BIBLIOGRAPHIE.

- Gendron, B. (2007b). Des compétences émotionnelles au capital émotionnel : Une approche théorique relative aux émotions. *Cahiers du CERFEE*, N°23, 9-55.
- Gendron, B. (2010). Filles, garçons : Quel capital émotionnel pour quelles conséquences ? *Tréma*, 32, Art. 32. <https://doi.org/10.4000/trema.1095>
- Gérouville, F., & Université de Liège (2021). *Quels sont les apports de l'apprentissage des compétences socio-émotionnelles sur le climat de classe et le bien-être des élèves au sein d'une classe de 3e et 4e primaire ?* <https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/13459>
- Gibb, S. (2014). Soft skills assessment : Theory development and the research agenda. *International Journal of Lifelong Education*, 33(4), 455-471. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.867546>
- Gilly, M. (1965). Mois de naissance et réussite scolaire. *Enfance*, 18(4), 491-503. <https://doi.org/10.3406/enfan.1965.2380>
- Giret, J.-F. (2015). Introduction : Pourquoi débattre des compétences non académiques ? *Formation emploi*, 130, 7-11.
- Glevarac, H. (2019). Le jugement professoral : Jugement de classe, jugement scolaire et théorie du « capital culturel ». Retour sur « les catégories de l'entendement professoral » (Bourdieu et de Saint Martin, 1975). *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 142(1), 32-56. <https://doi.org/10.1177/0759106319834664>
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17. <https://doi.org/10.7202/1085561ar>
- Gonthier, F. (2004). Weber et la notion de « compréhension ». *Cahiers internationaux de sociologie*, 116(1), 35-54.
- Good, T. L., Sterzinger, N., & Lavigne, A. (2018). Expectation effects : Pygmalion and the initial 20 years of research. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 99-123. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548817>
- Grange, J. (2010). Genre et sexe : Nouvelles catégories épistémologiques des sciences humaines. *Cites*, 44(4), 107-121.
- Grelet, Y. (2004). La reproduction sociale s'inscrit dans le territoire. *Formation Emploi*, 87(1), 79-98. <https://doi.org/10.3406/forem.2004.1672>
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1984). Assessment and classification of children's social skills : A review of methods and issues. *School Psychology Review*, 13(3), 292-301.

BIBLIOGRAPHIE.

- Guerrin, B. (2012). Albert Bandura et son œuvre. *Recherche en soins infirmiers*, N°108(1), 106-116.
- Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 33/4, 499-533. <https://doi.org/10.4000/osp.226>
- Guiet-Silvain, J. (2012). L'éducation à la santé à l'école aujourd'hui : Quelle évolution ? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 50(1), 153-166. <https://doi.org/10.3406/spira.2012.1096>
- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T., & Ngo, H. T. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Éducation & formations*, 88-89, 163.
- Guy, J.-M. (2016). Les représentations de la culture dans la population française. *Culture études*, n° 1(1), 1-16.
- Hage, F. E., & Reynaud, C. (2014). L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : Une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant ». *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 36, Art. 36. <https://doi.org/10.4000/edso.1048>
- Hardy, M., & Côté, P. (1986). Appropriation du savoir scolaire des fils et des filles d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans. *Revue des sciences de l'éducation*, 12(3), 345-360. <https://doi.org/10.7202/900539ar>
- Harlé, I. (2012). La construction des contenus d'enseignement : Quelle complémentarité des approches sociologique, didactique et historique ? *Recherches en didactiques*, 13(1), 11-23.
- Harlé, I. (2016). *La construction des savoirs : Comprendre les processus de légitimation scolaire.*
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Hurtig, M.-C., Pichevin, M.-F., & Piolat, M. (1991). Le sexe et l'âge, facteurs d'asymétrie de la similitude perçue entre personnes. [Sex and age : Asymmetric factors on the perceived similarity between persons.]. *Psychologie Française*, 36(1), 47-54.
- Ichou, M. (2013). Différences d'origine et origine des différences : Les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège. *Revue française de sociologie*, 54(1), 5-52.

BIBLIOGRAPHIE.

- Ichou, M., & Oberti, M. (2014). Le rapport à l'école des familles déclarant une origine immigrée : Enquête dans quatre lycées de la banlieue populaire. *Population*, 69(4), 617-657. <https://doi.org/10.3917/popu.1404.0617>
- Janichon, D. (2014). Évaluer des attitudes, un défi pour le socle commun. Évaluation diagnostique de la cohérence entre compétences sociales et compétences d'autonomie. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, 47(4), 29-50.
- Jorro, A., & Dangouloff, N. (2018). Corps et gestes professionnels de l'enseignant en contexte sensible. *Recherches & éducations*, HS, Art. HS. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.5861>
- Lafortune, L. (2009). Pédagogie du projet et développement des compétences transversales : Un changement de posture pédagogique. *Education Canada*, 49(5), 16.
- Lagarrigue, J., & Lebe, G. (1997). « Éthique ou morale ? ». *Recherche & formation*, 24(1), 121-130. <https://doi.org/10.3406/refor.1997.1405>
- Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : Entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 135(1), 151-161. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2812>
- Landrier, S., & Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 109, Art. 109. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.2734>
- Langevin, A. (1999). Frères et sœurs. Approche par les sciences sociales. *Débats Jeunesses*, 4(1), 151-171.
- Lannegrand-Willems, L., & Percec, C. (2017). Évaluer les processus de l'identité vocationnelle de l'adolescence à l'entrée dans l'âge adulte : Validation française du « Vocational Identity Status Assessment » (VISA). *European Review of Applied Psychology*, 67(2), 91-102. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2016.12.006>
- Le Bart, C. (2008). Introduction / De l'individu à l'individualisation. *References*, 9-26.
- Lelièvre, C. (2012). 3. Le collège : Perspective historique et débats contemporains. *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 54-64.
- Lorius, V. (2014). Éduquer scolairement dans un monde pluraliste : Opportunité d'une approche normative du cadre réglementaire. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 163-164, Art. 163-164. <https://doi.org/10.4000/pratiques.2249>
- Lorius, V. (2015). *Comment les chefs d'établissement scolaire peuvent-ils promouvoir l'innovation ? Ou comment éviter de jouer l'efficacité contre elle-même ?* 38/2015. <https://doi.org/10.4000/edso.1306>

BIBLIOGRAPHIE.

- Lorius, V. (2019). La pédagogie ou comment (bien) faire avec nos croyances éducatives. *Revue française d'éthique appliquée*, N° 8(2), 90-100.
- Maes, O., Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 35-61. <https://doi.org/10.7202/1066597ar>
- Magni-Berton, R. (2008). Holisme durkheimien et holisme bourdieusien. *L'Année sociologique*, Vol. 58(2), 299-318.
- Mangard, C., & Channouf, A. (2011). Les décisions d'orientation dépendent-elles des stéréotypes sociaux ? Sous quelles conditions ? *European Review of Applied Psychology*, 61(3), 161-170. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2011.05.005>
- Marcel, J.-F. (2002). Le concept de contextualisation : Un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 103-113. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2868>
- Margolinas, C. (2014). Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 188, Art. 188. <https://doi.org/10.4000/rfp.4530>
- Maroy, C. (2001). *Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603562>
- Martineau S. & Buysse A.A.J. (2016). *Rousseau et l'éducation : Apports et tensions*. 5, 14-22.
- Mérini, C., Victor, P., & Jourdan, D. (2012). Éducation à la santé et à la citoyenneté à l'école primaire : Diversité et cohérence des pratiques enseignantes en éducation à. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 50(1), 53-65. <https://doi.org/10.3406/spira.2012.1088>
- Merle, P. (2004). Mobilisation et découragement scolaires : L'expérience subjective des élèves. *Éducation et sociétés*, 13(1), 193-208.
- Merle, P. (2012). 14. L'évaluation par les notes : Quelle fiabilité et quelles réformes ? *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 218-230.
- Mialaret, G. (2016). Les origines et l'évolution des sciences de l'éducation en pays francophones. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, Vol. 49(3), 53-69.
- Michaud, Y. (2012). 12. Qu'est-ce que le mérite scolaire ? *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 189-202.
- Mingat, A. (1984). Les acquisitions scolaires de l'élève au CP : Les origines des différences ? *Revue française de pédagogie*, 69(1), 49-63. <https://doi.org/10.3406/rfp.1984.1559>

BIBLIOGRAPHIE.

- Mogu rou, L., & Santelli, E. (2012). Parcours scolaires réussis d'enfants d'immigrés issus de familles très nombreuses. *Informations sociales*, 173(5), 84-92. <https://doi.org/10.3917/inso.173.0084>
- Monceau, G. (2009). L'individualisation contre l'individuation ? *Ville  cole intégration*, 157, 45-52.
- Moniotte, J., & Poggi, M.-P. (2016). *Les effets du sexe et de l'orientation de genre sur la réussite et le positionnement dans la hiérarchie au sein de plusieurs disciplines*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01446074>
- Moreau, D. (2007). L' thique professionnelle des enseignants : Déontologie ou éthique appliquée de l' ducation ? *Les Sciences de l' ducation - Pour l'Ere nouvelle*, 40(2), 53-76.
- Moreno, D. (2022). Les Compétences Non Académiques face à l'orientation en fin de collège Peut-on parler d'un développement  cole versus famille ? *RIRS - Revue Interuniversitaire pour la Recherche & la Sciences*, 4, 32-35. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6402072>
- Morlaix, S. (2015). *Les compétences sociales : Quels apports dans la compréhension des différences de réussite à l' cole primaire ?* <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01111163>
- Morlaix, S., & Fanchini, A. (2018a). L'intérêt de la prise en compte des compétences non académiques dans la redéfinition du capital humain développé par les élèves. Une application sur des élèves de l' cole primaire française. * ducation et sociétés*, 2, 135-156.
- Morlaix, S., & Fanchini, A. (2018b). Taking into account non-academic skills in the redefinition of the human capital developed by students. Applying this to students in French primary schools. *Education et societ s*, 42(2), 135-156.
- Morlaix, S., & Giret, J.-F. (2018). Compétences non académiques et ambitions scolaires d'élèves scolarisés en éducation prioritaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 47/3, Art. 47/3. <https://doi.org/10.4000/osp.8262>
- Mosconi, N. (1999). Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l' cole. *Débats Jeunesses*, 4(1), 85-116.
- Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ? *Les Dossiers des Sciences de l'éducation*, 5(1), 97-109. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.953>

BIBLIOGRAPHIE.

- Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : Un acte cognitif et une pratique sociale située. *Swiss Journal of Educational Research*, 30(3), 455-464. <https://doi.org/10.24452/sjer.30.3.4798>
- Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2010). Le jugement professionnel en évaluation : Quelles triangulations méthodologiques et théoriques ? *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*, 237.
- Moumoula, I. A. (2006). Étude d'adaptation du questionnaire d'intérêts professionnels au contexte burkinabé. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35/4, Art. 35/4. <https://doi.org/10.4000/osp.2396>
- Murillo, A., Blanc, J., & Veyrac, H. (2020). « Dès les premiers cours avec un enseignant, je sais quel élève je serai ». *Comment les élèves perçoivent les effets sur eux-mêmes des pratiques de leurs enseignants*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03036732>
- Naishtat, F. s. (1995). Max Weber et l'individualisme méthodologique. *Raison présente*, 116(1), 99-120. <https://doi.org/10.3406/raipr.1995.3310>
- Navarro, M. (2012). Massification de l'enseignement, inégalités d'apprentissage et pratiques pédagogiques. *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 203-207.
- Neves, J. P. (2011). Pour comprendre les nouvelles liaisons digitales : Le concept d'individuation chez Carl Jung et Gilbert Simondon. *Sociétés*, n°111(1), 105-114.
- Neyrand, G. (1999). L'enfant comme enjeu des débats sur les séparations familiales. La place des filles et des garçons. *Débats Jeunesses*, 4(1), 173-195.
- Nicaise, J. (2002). De la non-objectivité du jugement professoral en matière d'évaluation des performances des élèves. *Université de Liège, Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 16.
- Nordmann, J.-F. (2016a). Des compétences clés européennes au Socle commun français : Importation d'un nouveau paradigme et réaffirmation des fondamentaux de l'École républicaine. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 41, Art. 41. <https://doi.org/10.4000/edso.1648>
- Nordmann, J.-F. (2016b). Des compétences clés européennes au Socle commun français : Importation d'un nouveau paradigme et réaffirmation des fondamentaux de l'École républicaine. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 41, Art. 41. <https://doi.org/10.4000/edso.1648>
- Normand, R. (2006). L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), 53-70. <https://doi.org/10.7202/013476ar>

BIBLIOGRAPHIE.

- Nozarian, B. (2016). Acquisition et évaluation des compétences des enfants instruits hors institution scolaire. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 41, Art. 41. <https://doi.org/10.4000/edso.1745>
- Pansu, P. (2001). Juger et être jugé : Présentation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30/3, Art. 30/3. <https://doi.org/10.4000/osp.5089>
- Pasco, D., & Léziart, Y. (2005). Sociologie du curriculum et choix des savoirs à enseigner en EPS : L'exemple du programme pour la classe de 6e des collèges. *Carrefours de l'éducation*, 19(1), 107-120.
- Pavie, A., Olympio, N., & Hache, C. (2021). La justice sociale en éducation prioritaire : Conceptions et opérationnalisations dans le cadre d'un dispositif de promotion de l'excellence. *Éducation et sociétés*, 46(2), 111-127.
- PERETTI, C. (2003). Dix-huit questions sur le système éducatif : Synthèses de travaux de la DEP. *Dix-huit questions sur le système éducatif : Synthèses de travaux de la DEP*, 66.
- Perrenoud, P. (2010). Curriculum réel et travail scolaire. *Travaux de Sciences Sociales*, 227-258.
- Persais, É. (2004a). Les compétences relationnelles peuvent-elles s'avérer stratégiques ? *Revue française de gestion*, no 158(1), 119-145. <https://doi.org/10.3166/rfg.148.119-145>
- Persais, É. (2004b). Les compétences relationnelles peuvent-elles s'avérer stratégiques ? *Revue française de gestion*, 158(1), 119-145.
- Petrucci, F. (2010). Compétences en lecture à Genève : Influence des caractéristiques des élèves et des classes à différents moments de la scolarité obligatoire. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(1), 79-106. <https://doi.org/10.7202/1024927ar>
- Pigeyre, F., & Valette, A. (2004). Les carrières des femmes à l'université. « Les palmes de verre du cocotier ». *Revue française de gestion*, 151(4), 173-189. <https://doi.org/10.3166/rfg.151.173-190>
- Pinsolle, J., & Sarrazy, B. (2016). Usages et mésusages des compétences transversales : Cas des pratiques d'éducation familiale. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 41, Art. 41. <https://doi.org/10.4000/edso.1735>
- Place, D., & Vincent, B. (2009). L'influence des caractéristiques sociodémographiques sur les diplômes et les compétences. *Économie et Statistique*, 424(1), 125-147. <https://doi.org/10.3406/estat.2009.8034>
- Postic, M. (1988). L'Art et la science de l'enseignement. — Sous la direction de Marcel Crahay et Dominique Lafontaine. *Revue française de pédagogie*, 83(1), 98-100.

BIBLIOGRAPHIE.

- Prairat, E. (2017). Une éthique professorale au service de l'estime de soi. *Éthique en éducation et en formation : les Dossiers du GREE*, 3, 84-96. <https://doi.org/10.7202/1042938ar>
- Qribi, A. (2010). Socialisation et identité. L'apport de Berger et Luckmann à travers « la construction sociale de la réalité ». *Bulletin de psychologie*, 506(2), 133-139.
- Quentel, J.-C. (2007). Circularité et objectivité. *Éducation - Formation*, 61-80.
- Raab, R. (2016). Le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 41, Art. 41. <https://doi.org/10.4000/edso.1663>
- Renier, S. (2013). John Dewey et l'enquête de l'enseignant : De l'expérience sociale à la formation du jugement individuel. *Éducation et didactique*, 7(1), Art. 1. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1645>
- Ricœur, P. (1988). L'identité narrative. *Esprit (1940-)*, 140/141 (7/8), 295-304.
- Robeyns, I., Boissenin, F., & Gillioz, L. (2007). Le concept de capacité d'Amartya Sen est-il utile pour l'économie féministe ? *Nouvelles Questions Féministes*, 26(2), 45-59.
- Rose, L., Kovarski, K., Caetta, F., & Chokron, S. (2020). Développement du comportement prosocial et de l'altruisme chez l'enfant. *Revue de neuropsychologie*, 12(4), 335-340.
- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : L'état des recherches. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 157, Art. 157. <https://doi.org/10.4000/rfp.463>
- Sarremejane, P., & Lémonie, Y. (2011). Expliquer les pratiques d'enseignement-apprentissage : Un bilan épistémologique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(2), 285-301. <https://doi.org/10.7202/1006440ar>
- Scherer, K. R. (1984). Les émotions : Fonctions et composantes. [Emotions: Functions and components.]. *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition*, 4, 9-39.
- Scherer, K. R. (2003). Vocal communication of emotion : A review of research paradigms. *Speech Communication*, 40(1), 227-256. [https://doi.org/10.1016/S0167-6393\(02\)00084-5](https://doi.org/10.1016/S0167-6393(02)00084-5)
- Serour, N., Jury, M., & Toczek, M.-C. (2021). Orientation des élèves en difficulté à la fin de l'école primaire : Étude du rôle du milieu social de l'élève sur les propositions d'orientation des enseignant·e·s du premier degré. *L'Orientation scolaire et professionnelle*. <https://hal.uca.fr/hal-03258173>

BIBLIOGRAPHIE.

- Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D., & Gay, P. (2018). La bienveillance : Une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, N° 29, Art. N° 29. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3601>
- Suchaut, B. (2003). De la nécessité d'évaluer les pratiques enseignantes : Entre enjeux sociaux et obstacles méthodologiques. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 10, 17.
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions Vives. Recherches en éducation*, Vol.6 n°18, Art. Vol.6 n°18. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1234>
- Tap, P., & Zaouche Gaudron, C. (1999). Identités sexuées, socialisation et développement de la personne. *Débats Jeunesses*, 4(1), 25-56.
- Tardif, J., & Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : Une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XVIII (1), 29-45.
- Tardif-Grenier, K. (2015). *La réussite éducative des élèves du primaire issus de l'immigration et l'implication parentale dans le suivi scolaire*. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/12354>
- Terré, N., Saury, J., & Sève, C. (2016). Les relations entre les émotions et les connaissances dans l'expérience des élèves en Éducation Physique. *Recherches & éducations*, 15, Art. 15. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.3109>
- Terrier, J. (2012). Personnalité individuelle et personnalité collective selon Émile Durkheim et Georg Simmel. *Sociologie et sociétés*, 44(2), 235-259. <https://doi.org/10.7202/1012928ar>
- Testi, J. (2016). La reconnaissance académique de l'engagement bénévole des étudiants. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 41, Art. 41. <https://doi.org/10.4000/edso.1764>
- Usakli, H., & Ekici, K. (2018). SCHOOLS AND SOCIAL EMOTIONAL LEARNING. *European Journal of Education Studies*, 0, Art. 0. <https://doi.org/10.46827/ejes.v0i0.1380>
- VALLET, L.-A., & CAILLE, J.-P. (1995). Les carrières scolaires au collège des élèves étrangers ou issus de l'immigration. *Les carrières scolaires au collège des élèves étrangers ou issus de l'immigration*, 40, 5-14.

BIBLIOGRAPHIE.

- Vallet, L.-A., & Caille, J.-P. (1996). Niveau en français et en mathématiques des élèves étrangers ou issus de l'immigration. *Économie et Statistique*, 293(1), 137-153. <https://doi.org/10.3406/estat.1996.6053>
- Vanhée, O., Bois, G., Henri-Panabiere, G., Court, M., & Bertrand, J. (2013). La fratrie comme ressource. *Politiques sociales et familiales*, 111, 5-15.
- Verdelhan-Bourgade, M. (1986a). Compétence De Communication Et Communication De Cette Compétence. *Langue Française*, 70, 72-86.
- Verdelhan-Bourgade, M. (1986b). Compétence de communication et communication de cette compétence. *Langue française*, 70(1), 72-86. <https://doi.org/10.3406/lfr.1986.6372>
- Vezeau, C., Chouinard, R., Bouffard, T., Janosz, M., Bergeron, J., & Bouthillier, C. (2010). Estimation de l'effet-école et de l'effet-classe sur la motivation des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 445-468. <https://doi.org/10.7202/044485ar>
- Vigner, G. (2011). La maîtrise de la langue : Une construction institutionnelle ? *Le français aujourd'hui*, 173(2), 21-32.
- Vigner, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : Déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 154, Art. 154. <https://doi.org/10.4000/rfp.146>
- Vignoli, E., & Mallet, P. (2012). Os medos dos adolescentes relativos ao seu futuro escolar e profissional : Estrutura e varia ; es de acordo com o ; vel escolar, o sexo e a classe social. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 94(2), 249-282.
- Vincent, G., Courtebras, B., & Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : Débats et mises au point. *Recherches en didactiques*, 13(1), 109-135.
- Vouillot, F. (2010). L'orientation, le butoir de la mixité. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 171, Art. 171. <https://doi.org/10.4000/rfp.1900>
- Vrignaud, P. (2005). Chapitre 3. Les principaux modèles pour l'évaluation des intérêts : 2) Le modèle de Holland. *Pratiques psychologiques*, 51-86.
- Vrignaud, P., & Bemaud, J.-L. (2005). Chapitre 6. Des outils pour évaluer les intérêts : Différentes approches, différents formats. *Pratiques psychologiques*, 137-189.
- Wolff, F.-C. (2012). L'influence du rang dans la fratrie sur le niveau d'éducation. *Informations sociales*, 173(5), 61-69. <https://doi.org/10.3917/inso.173.0061>
- Wolff, F.-C. (2013). Inégalités d'éducation et de position sociale au sein des fratries. *Revue des politiques sociales et familiales*, 111(1), 31-41. <https://doi.org/10.3406/caf.2013.2745>

BIBLIOGRAPHIE.

- Zirotti, J.-P. (1980). Le jugement professoral : Un système de classement « qui ne fait pas de différence ». *Langage & société*, 14(1), 3-42. <https://doi.org/10.3406/lsoc.1980.1271>
- Zirotti, J.-P. (2012). Identités scolaires et identités sociales dans les dispositifs de catégorisation du jugement professoral. *Langage et société*, n° 142(4), 47-58.

Livres.

- Abbet, J.-P. (2016). CH 2 : Pourquoi et comment évaluer les compétences sociales des apprenants. In *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels* (EUD, p. 41-56).
- Abric, J.-C. (2003). *De l'importance des représentations sociales dans les problèmes de l'exclusion sociale*. Érés.
https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=ERES_ABRIC_2003_02_0011&download=1
- Ahmadi, N., & Besancon, M. (2016). *La théorie de Holland : Qu'en est-t-il aujourd'hui ? Etude de l'implication de facteurs cognitifs et conatifs dans les profils d'intérêts d'adolescents français*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28472.24322>
- Alain. (1932). *Propos sur l'éducation, suivis de Pédagogie enfantine* (PUF, 1986).
- Alex Kozulin, Boris Gindis, Vladimir S. Ageyev. (2016). *Vygotski et l'éducation Apprentissage, développement et contextes culturels* (Traduit par Y. Bonin). Retz.
<https://livre.fnac.com/a9313733/Alex-Kozulin-Vygotski-et-l-education>
- Alpe, Y., Champollion, P., Fromajoux, R.-C., & Poirey, J.-L. (2001). *L'enseignement scolaire dans les milieux ruraux et montagnards : Espaces ruraux et réussites scolaires*. Presses Univ. Franche-Comté.
- André, G. (2012). *L'orientation scolaire*. Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.andre.2012.02>
- Antibi, A. (2003). *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* (Antibi EDS). Math'Adore.
- Antibi, A. (2007). *Les Notes : La fin du cauchemar. Ou en finir avec la constante macabre - André Antibi* (Antibi EDS). Math'Adore.
- Bachelard, G. (1936). *La formation de l'esprit scientifique : Contribution à une psychanalyse de la connaissance* (1993^e éd.). Vrin.
- Bangali, M. (2021). *Les compétences à s'orienter : Théories et pratiques en orientation scolaire et professionnelle*. Mardaga.

BIBLIOGRAPHIE.

- Barbin, A. (2002). *Adélaïde Herculine Barbin. Mes Souvenirs*. (Paris). Éditions du Boucher.
- Barthes, A., Alpe, Y., & Champollion, P. (2016). *École rurale et réussite scolaire*. Canopé éditions.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1992). *Allez les filles !* (Edition Seuil, 2016). Média Diffusion.
- Bergier, B., & Francequin, G. (2005). *La revanche scolaire*. Eres.
- Berthoz, A., & Jorland, G. (2004). *L'Empathie*. Odile Jacob.
- Bézille-Lesquoy, H. (2003). *L'autodidacte : Entre pratiques et représentations sociales*. L'Harmattan.
- Bianco, M., & Bressoux, P. (2009). Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : Vers un enseignement efficace de la compréhension ? In *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombres*. (p. 35-54). De Boeck Supérieur.
- Blais M.C., Gauchet M. & Ottavi D. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. (Bayard).
- Blitman, D. (2013). *Chapitre 2. Qu'en est-il du débat inné/acquis ? Épigénétique, plasticité cérébrale, instincts et comportements : trois problèmes à distinguer*. Éditions Matériologiques.
- Boileau. (1998). *ART POÉTIQUE. Épîtres, Odes, Poésies diverses et épigrammes*. Flammarion.
- Boudon, R. (1995). *Le juste et le vrai. Études sur l'objectivité des valeurs et de la connaissance*. (Fayard).
- Boudon, R. (2012). *La rationalité* (PUF).
- Boudon, R. (2018). *Croire et savoir : Penser le politique, le moral et le religieux*. Presses Universitaires de France.
- Boudon, R., Besnard, P., Cherkaoui, M., & Lecuyer, B.-P. (2018). *Dictionnaire de la sociologie*. Larousse.
- Boudon, R., & Bourricaud, F. (1986). *Dictionnaire critique de la sociologie*. Presses universitaires de France.
- Bouret, J., Hoarau, J., & Mauléon, F. (2014). *Le réflexe soft skills : Les compétences des leaders de demain*. Dunod.
- Brossard, M. (2017). *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation* (O. Anokhina, Trad.). Presses universitaires du Septentrion.

BIBLIOGRAPHIE.

- Butera, F., Buchs, C., & Darnon, C. (2011). *L'évaluation, une menace?* (Presses Universitaires de France). <https://www.cairn.info/l-evaluation-une-menace--9782130589600.htm>
- Canzittu, D., & Demeuse, M. (2017). *Comment rendre une école réellement orientante?* De Boeck Supérieur.
- Caradec & Martucelli. (2004). *Matériaux pour une sociologie de l'individu : Perspectives et débats.* Presses Univ. Septentrion.
- Cayouette-Remblière, J. (2016). *L'école qui classe. 530 élèves du primaire au bac.* (PUF).
- Cestac, J., & Meyer, T. (2010). Des attitudes à la prédiction du comportement : Le modèle du comportement planifié. In P. Morchain & A. Somat (Éds.), *La psychologie sociale : Applicabilité et applications* (p. 55-86). Presses universitaires de Rennes. <http://books.openedition.org/pur/60722>
- Chartier, P., Vrignaud, P., & Terriot, K. (2018). *L'orientation scolaire et professionnelle : Pratiques d'évaluation.* Mardaga.
- Cherkaoui, M. (1986). *Sociologie de l'éducation* (6ème édition 2004). Presses Universitaires de France.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné.* (La pensée sauvage).
- Chomsky, N. (1979). *Structures syntaxiques.* Seuil.
- Couloubaritsis, L. (2008). *La pensée de Parménide—3e édition revue et augmentée* (Ousia). <https://www.decitre.fr/livres/la-pensee-de-parmenide-9782870601426.html>
- Cousin, O. (1998a). *L'Efficacité des collèges : Sociologie de l'effet établissement.* FeniXX.
- Crahay, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (2ème). De Boeck.
- Crahay, M. U. de L.-Ul. > D. d'éducation et formation > A. psychopédagogiques et apprentissages scolaires, & Lafontaine, D. U. de L.-Ul. > D. d'éducation et formation > A. des systèmes et pratiques d'enseignement. (1986). *L'art et la science de l'enseignement.* Editions Labor, Belgium. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/114181>
- Danner, M. (2016). CH 5 : Enjeux et limites d'une auto-évaluation des compétences par les jeunes diplômés : Le cas des écoles d'art. In *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels* (EUD, p. 91-112).
- De Koninck, T. (2004). *Philosophie de l'éducation : Essai sur le devenir humain.* Presses universitaires de France.

BIBLIOGRAPHIE.

- D'Enfert, R., & Fonteneau, V. (2020). *L'offre locale d'enseignement scientifique et technique Approches disciplinaires (XVIIIe-XXe siècle)*. (Presses universitaires de Nancy-Éditions Universitaires de Lorraine).
- Dewey, J. (1916). *Démocratie et éducation—Suivi de Expérience et Éducation*. Armand Colin.
- Dolz et Ollagnier, L. (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. De Boeck Supérieur.
- Dompnier, B., Pansu, P., & Bressoux, P. (2011). *Chapitre 7 : L'évaluation scolaire : une activité multi déterminée*. Presses Universitaires de France.
- Dosse, F. (1995). *L'empire du sens. L'humanisation des sciences humaines*. (La Découverte).
<https://www.decitre.fr/livres/l-empire-du-sens-9782707124845.html>
- Drouin-Hans, A.-M. (2004). *Éducation et utopies* (Vrin).
<https://www.decitre.fr/livres/education-et-utopies-9782711616442.html>
- Dubet, F. (2015). *Faits d'école*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Dubet, F. (2019). *Le temps des passions tristes*. Média Diffusion.
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2015). *Dix propositions pour changer d'école*. Seuil.
- Dumay, X., & Dupriez, V. (2009). *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombres*. De Boeck Supérieur.
- Duperré, M. (2004). *L'organisation communautaire : La mobilisation des acteurs collectifs*. Presses Université Laval.
- Durkheim. (1922). *Éducation et sociologie : Vol. Paul Fauconnat (Introduction) 1995* (Quadrige). PUF.
- Dworkin, R. (2002). *Sovereign Virtue : The Theory and Practice of Equality*. Harvard University Press.
- Etienne, R. (2019). La double loyauté du Principal de collège en France—Préparer et piloter la réforme des collèges imposée par le Ministère aux équipes d'établissement. In *De Boeck Supérieur*. De Boeck Supérieur.
- Fabiani, J.-L. (2020). À quoi sert la notion de discipline ? In J. Boutier, J.-C. Passeron, & J. Revel (Éds.), *Qu'est-ce qu'une discipline ?* (p. 11-34). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <http://books.openedition.org/editionsehess/20081>
- Felouzis, G. (1994). *Le Collège au quotidien*. PUF.
- Filiod, J. P. (2021). Des hommes parmi les femmes : Être et devenir professeur des écoles. In A. Houel & M. Zancarini-Fournel (Éds.), *École et mixités* (p. 63-79). Presses universitaires de Lyon.

BIBLIOGRAPHIE.

- Fischer, G.-N. (2020). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Dunod.
- Fiske, S. (2008). *Psychologie sociale*. De Boeck Supérieur.
- Fontanini, C. (2018). Orientations différenciées selon le genre dans l'enseignement secondaire. In *Orientation et parcours des filles et des garçons dans l'enseignement supérieur* (p. 53-93). Presses universitaires de Rouen et du Havre. <http://books.openedition.org/purh/1569>
- Forner, Y. (2021). *Les Décisions d'orientation : Notions fondamentales*. Presses Univ. Septentrion.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du Curriculum*. Presses universitaires de Rennes.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Éditions Gallimard.
- Gendron, B. (2005). Capital émotionnel : Quelles différences filles-garçons en termes de compétences émotionnelles et l'impact sur leur devenir ? In *Genre et rapports sociaux de sexe : Les enjeux contemporains de la recherche*. (Presses universitaires de la Méditerranée, p. 188).
- Gendron, B., & Lafortune, L. (2009). *Leadership et Compétences Émotionnelles : Dans l'Accompagnement au Changement*. PUQ.
- Genoud, P. A. (2019). Pertinence et limites des démarches faisant appel aux perceptions subjectives des élèves. In A. Florin & P. Vrignaud (Éds.), *Réussir à l'école : Les effets des dimensions conatives en éducation. Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales* (p. 117-130). Presses universitaires de Rennes. <http://books.openedition.org/pur/60157>
- Giret, J.-F., Le Mener, M., Morlaix, S., & Souhait, M. (2016). CH 7 : Comment évaluer les compétences non académiques acquises en formation ? Quelques réflexions méthodologie à partir de l'évaluation d'un dispositif innovant. In *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels* (EUD, p. 135-149).
- Giret, J.-F., & Morlaix, S. (2016). *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels* (EUD). Éditions Universitaires de Dijon.
- Goleman, D. (1998). *L'intelligence émotionnelle—Intégrale. Analyser et contrôler ses sentiments et ses émotions, et ceux des autres*. (J'ai Lu).
- Goodson, I. F. (1993). *School Subjects and Curriculum Change* (3^e éd.). Routledge.
- Graham, K. (2020). L'importance morale des entités collectives. In L. Kaufmann & D. Trom (Éds.), *Qu'est-ce qu'un collectif ? : Du commun à la politique* (p. 27-52). Éditions de

BIBLIOGRAPHIE.

- l'École des hautes études en sciences sociales.
<http://books.openedition.org/editionsehess/11508>
- Grisay, A. (2006). *Chapitre 16. Que savons-nous de l'« effet établissement » ?* Presses Universitaires de France.
- Guichard, J. (1993). *L'École et les représentations d'avenir des adolescents*. FeniXX.
- Hochmann, J. (2012). *Une histoire de l'empathie*. Odile Jacob.
- Hofstetter, R. (2001a). *Le pari des sciences de l'éducation*. De Boeck Supérieur.
- Hofstetter, R. (2001b). *Le pari des sciences de l'éducation*. De Boeck Supérieur.
- Houssaye, J. (1993). *La pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui*. ESF.
- Hurtig, M.-C., & Pichevin, M.-F. (1998). *Chapitre 11. Asymétrie sociale, asymétrie cognitive : Le système catégoriel de sexe*. Delachaux et Niestlé.
- Ichou, M. (2018). *Les enfants d'immigrés à l'école : Inégalités scolaires du primaire à l'enseignement supérieur*. Presses Universitaires de France.
- Isambert-Jamati, V. (s. d.). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Consulté 25 septembre 2020, à l'adresse
- Johnson, M. M., Hertel, R., Chauvin, R., Petrokubi, J., & Pierce, S. (2019). Social Emotional Learning in Washington's K-12 Public Schools. Report to the Legislature. In *Washington Office of Superintendent of Public Instruction*. Washington Office of Superintendent of Public Instruction.
- Jolibert, B. (1993). *Saint Augustin De Magistro (« Le Maître »)*. Klincksieck.
- Jolibert, B. (2003). *Saint Thomas—De l'Enseignement (De Magistro)* (2ème édition). Klincksieck.
- Jonnaert, P., & M'Batika, A. (2004). *Les réformes curriculaires : Regards croisés*. PUQ.
- Kant, E. (1980). *Kant Critique de la raison pure* (Gallimard).
- Kant, I. (2004). *Réflexions sur l'éducation*. Vrin.
- Kastersztein, J. (1998). Stratégies identitaires. In *Chapitre premier. Les stratégies identitaires des acteurs sociaux : Approche dynamique des finalités* (p. 27-41). Presses Universitaires de France.
https://www.cairn.info/feuilleter.php?ID_ARTICLE=PUF_MARTI_1998_01_0027
- Kaufmann, L. (2020). Faire « collectif » : De la constitution à la maintenance. In D. Trom (Éd.), *Qu'est-ce qu'un collectif ? : Du commun à la politique* (p. 331-372). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
<http://books.openedition.org/editionsehess/11580>

BIBLIOGRAPHIE.

- Kaufmann, L., & Trom, D. (2020). Présentation. In *Qu'est-ce qu'un collectif? : Du commun à la politique* (p. 9-24). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <http://books.openedition.org/editionsehess/11502>
- Konzelmann Ziv, A. (2020). L'intentionnalité collective : Entre sujet pluriel et expérience individuelle. In L. Kaufmann & D. Trom (Éds.), *Qu'est-ce qu'un collectif? : Du commun à la politique* (p. 103-133). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <http://books.openedition.org/editionsehess/11529>
- Kubwimana, J. (2016). Compétences relationnelles et émotionnelles dans l'enseignement. *Compétences Relationnelles et Émotionnelles Dans l'enseignement*, 1-122.
- Kuhn, T. S., & Meyer, L. (2008). *La structure des révolutions scientifiques*. Flammarion.
- Lafortune, L., & Allal, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation : Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. PUQ.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. Oxford University Press.
- Le Boterf, G. (s. d.). *De La Compétence—Essai Sur Un Attracteur Étrange* (Éditions D'organisation).
- Le spectateur émancipé* (p. 23). (2008). <https://www.cairn.info/le-spectateur-emancipe--9782913372801-p-7.htm>
- Lelièvre, C. (1990). *Histoire des institutions scolaires (Depuis 1789)*. Nathan.
- Lemel, Y., & Roudet, B. (1999). *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence ; socialisations différentielles—Yannick Lemel, Bernard Roudet—L'harmattan—Grand format—Le Hall du Livre NANCY (L'Harmattan)*.
- Lépine, S. (2013). *Chapitre 6. Les émotions et les promesses du nativisme moral. Une cartographie du débat contemporain*. Éditions Matériologiques.
- Lipiansky, E.-M. (1998). Stratégies identitaires. In *Chapitre VI. Identité subjective et interaction* (p. 173-211). Presses Universitaires de France.
- Lopez, L. M., & Allal, L. (2010). *Chapitre 15. Le jugement professionnel en évaluation : Quelles triangulations méthodologiques et théoriques ?* De Boeck Supérieur.
- Marcel, G. (1995). *Existence et objectivité : Position et approches concrètes du mystère ontologique*. Paraître.
- Maudru, J.-B. (1740-180 ?) A. du texte. (1792). *Réflexions sur l'éducation , par J.-B. Maudru,...* <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k54024266>
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Presses Universitaires de France.

BIBLIOGRAPHIE.

- Mialaret, G. (2017). *Les sciences de l'éducation : « Que sais-je ? »* n° 1645. Presses Universitaires de France.
- Millet, M., & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale—Mathias Millet, Daniel Thin* (PUF).
- Mo, J. (2017). *Résolution collaborative de problèmes*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/867aae44-fr>
- Morchain, P., & Somat, A. (2019). *La psychologie sociale : Applicabilité et applications*. Presses universitaires de Rennes.
- Moreau, M.-P. (2011). II. La différenciation sexuée des carrières enseignantes. In *Les enseignants et le genre* (p. 25-32). Presses Universitaires de France.
- Morin, L., & Brunet, L. (2000). *Philosophie de L'éducation*. Presses Université Laval.
- Morlaix, S. (2009). *Compétences des élèves et dynamique des apprentissages* (Presses Universitaires de Rennes).
- Morlaix, S. (2016). CH 1 : Les compétences sociales : Quels apports dans la compréhension des différences de réussite à l'école primaire ? In *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels* (EUD, p. 21-39).
- Mottier Lopez, L., & Figari, G. (2012). *Modélisations de l'évaluation en éducation*. De Boeck Supérieur.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not For Profit : Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.
- Nussbaum, M., & Chavel, S. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXIe siècle ?* (Climats).
- OCDE. (2017). *Les élèves sont-ils heureux ? : Résultats du PISA 2015 : Le bien-être des élèves*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/0c9705f5-fr>
- OECD. (2018). *Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves*. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd-ilibrary.org/education/resultats-du-pisa-2015-volume-iii_9789264288850-fr
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/fr/object/boreal%3A117989>
- Pelletier, D. (2004). *L'approche orientante : La clé de la réussite scolaire et professionnelle*. Septembre éditeur.
- Perrenoud, P. (2010). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Librairie Droz.

BIBLIOGRAPHIE.

- Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron. (1970). *La Reproduction. Eléments d'une théorie du système d'enseignement*. (Les Editions de Minuit).
- Pierre Merle. (2012). L'évaluation des élèves. Une modélisation interactionniste des pratiques professorales. In *Modélisation de l'évaluation en éducation*. (p. 81-96). De Boeck Supérieur.
- Pierre Merle (dir.). (1993). *La compétence en question : École, insertion, travail*. (Presses Universitaires de Rennes).
- Popper, K. (1969). *Conjectures and Refutations : The Growth of Scientific Knowledge*. Routledge.
- RANCIÈRE, J. (2004). *Le maître ignorant*. 10 X 18.
- Rawls, J. (1971). *Théorie de la justice* (2009^e éd.). Points.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation : « Que sais-je ? » n° 2441* (11^{ème} édition, 2016). Presses Universitaires de France.
- Reuchlin, M. (1978). *L'Orientation scolaire et professionnelle*. FeniXX.
- Rey, A. D. (2013). *À l'école des compétences : De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. La Découverte.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Éditions ESF.
- Reynaud, V. (2013). *Chapitre 4. L'innéité à l'épreuve de la complexité du développement*. Éditions Matériologiques.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Éditions du Seuil.
- Rousseau, J.-J. (1762). *Émile, ou De l'éducation. Livre quatrième*. (Livre numérique Pierre Hidalgo, La Gaya Scienza (2012)). Jean Néaulme.
- Schmid, H. B. (2020). Malentendus collectifs : Réflexions sceptiques sur la théorie type de l'identité politique. In L. Kaufmann & D. Trom (Éds.), *Qu'est-ce qu'un collectif ? : Du commun à la politique* (p. 197-219). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <http://books.openedition.org/editionsehess/11550>
- Sirota, R. (1988). *L'École primaire au quotidien*. PUF.
- Smith, J. K. (2005). *Jacques Derrida : Live Theory* (Annotated edition edition). Continuum.
- Taboada-Leonetti, I. (1998). Stratégies identitaires. In *Chapitre II. Stratégies identitaires et minorités : Le point de vue du sociologue* (p. 43-83). Presses Universitaires de France.
- Tardif, M., & Gauthier, C. (2012a). *L'enseignant comme « acteur rationnel » : Quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ? Vol. 4e éd.* De Boeck Supérieur.

BIBLIOGRAPHIE.

- Tardif, M., & Gauthier, C. (2012b). *L'enseignant comme « acteur rationnel » : Quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ? Vol. 4e éd.* De Boeck Supérieur.
- Thiberge, B., Deret, E., Liétard, B., Enlart-Bellier, S., Dupuich-Rabasse, F., & Takouchiht, F. (2007). *La question des compétences sociales et relationnelles points de vue de praticiens.* L'Harmattan.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation.* Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école.* Presses Universitaires de France.
- Van Zanten, A. (2015). *Choisir son école : Stratégies familiales et médiations locales.* Presses Universitaires de France.
- Vandeveldt-Rougale, A., & Fugier, P. (2019). *Dictionnaire de sociologie clinique.* Erès.
- Van Zanten, A. (2011). 36. Individualisme et solidarité dans les choix éducatifs des familles. In *Repenser la solidarité* (p. 705-720). Presses Universitaires de France.
- Vasquez, A. (1998). Stratégies identitaires. In *Chapitre V. Les mécanismes des stratégies identitaires : Une perspective diachronique* (p. 143-171). Presses Universitaires de France.
- Vergnioux et al., A. (2005). *Penser l'éducation : Notions clés pour une philosophie de l'éducation* (ESF).
- Verneaux, R. (1959). *Épistémologie générale ou critique de la connaissance.* (Beauchesne).
- Vienne, P., & Van Haecht, A. (2011). *Inégalités scolaires et processus de relégation* (UMons).
- Voltaire. (1979). *Voltaire, Romans et contes* (Gallimard).
- Vygotski, L. (1934). *Pensée et langage—4e édition* (La Dispute).
- Work, and. (1998). Bridging Academic/Vocational Divisions in the 14–19 Curriculum : A New Perspective on Linking Education. In *The Curriculum of the Future.* Routledge.
- Young, M. F. D. (1971). *Knowledge and Control : New Directions for the Sociology of Education.* Collier-Macmillan.
- Zanten, A. V., & Rayou, P. (2017). *Dictionnaire de l'éducation* (2e édition). Presses Universitaires de France - PUF.
- Zanten, A. van, Agulhon, C., Barrère, A., Barthou, C., Bautier, É., Ben-Ayed, C., Bressoux, P., Bulle, N., Caille, J.-P., Charlot, B., Chauvel, L., Debarbieux, E., Demailly, L., Derouet, J.-L., Dubet, F., Duru-Bellat, M., Dutercq, Y., Forquin, J.-C., Gautherin, J.,

BIBLIOGRAPHIE.

- ... Cousin, O. (2000). *L'école, l'état des savoirs* (p. 420). La Découverte. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00239274>
- Zins, J. E. (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning : What Does the Research Say ?* Teachers College Press.
- Thèses de doctorat.**
- Archambault, I. (2007). *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : Une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage*. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/17034>
- Bergeron, P. (2013). *Anciens-nes élèves du Lycée pilote innovant de Jaunay-Clan : Trajectoires et constructions identitaires* [PhD Thesis]. Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Bugmann, J. (2016). *Apprendre en jouant : Du jeu sérieux au socle commun de connaissances et de compétences* [Phdthesis, Université de Cergy Pontoise]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01342743>
- Carminatti, A., Guberti, M., & Sagne, M. (2009). *De la 6eme primaire au cycle : Les commentaires écrits en évaluation à la croisée de deux jugements professionnels, entre ce l'enseignant primaire et celui du doyen Quelle place dans les préavis et décisions d'orientation ?* [University of Geneva]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:3814>
- Doly, A.-M. (1998). *Métacognition et pédagogie : Enjeux et propositions pour l'introduction de la métacognition à l'école* [These de doctorat, Lyon 2]. <https://www.theses.fr/1998LYO20077>
- Duguet, A. (2014). *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire : Description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants* [Phdthesis, Université de Bourgogne]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01217315>
- Duru-Bellat, M., & Perretier, E. (2007). *L'orientation dans le système éducatif français, au collège et au lycée* [Report, Haut conseil de l'éducation]. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00325099>
- Fanchini, A. (2016). *Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle III : L'effet de l'accompagnement scolaire* [PhD Thesis]. Université de Bourgogne.
- Janichon, D. (2010). *L'éducation aux valeurs à l'épreuve du socle commun* [Phdthesis, Université de Bourgogne]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00555687>

BIBLIOGRAPHIE.

- Lamarre, S. (2019). *Rapports sociaux de sexe et féminisation du corps enseignant au Québec : Tendances longues et dynamiques actuelles*. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/22438>
- Leroy, N. (2009). Impact du contexte scolaire sur la motivation et ses conséquences au plan des apprentissages. [Phdthesis, Université Pierre Mendès-France - Grenoble II]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00462345>
- Massa, A. (2018). *Vers une féminisation de la profession enseignante : Choisir d'être enseignant-e aujourd'hui dans un contexte de désertification masculine* [Haute école pédagogique BEJUNE]. <https://doc.rero.ch/record/323544>
- Paupe, M. (2018). *Au coeur d'une décision d'orientation : Le jugement professionnel* [Haute école pédagogique BEJUNE]. <https://doc.rero.ch/record/323568>
- Portron, Q. (2018). *Du tronc commun au socle commun (1945-2005) : La question de la culture commune au cœur de la démocratisation de l'école*. [These de doctorat, Normandie]. <http://www.theses.fr/2018NORMC022>
- Sapet-Malozon, S. (2014). *Les professeurs principaux de 3ème, acteurs majeurs de l'orientation scolaire et producteurs d'inégalités* [Phdthesis, Université de Strasbourg]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01160890>
- Tavant, D. (2021). *Les compétences psychosociales des élèves dans le premier degré : Analyse de leurs relations avec les pratiques enseignantes et la réussite des élèves* [These de doctorat, Bourgogne Franche-Comté]. <https://www.theses.fr/2021UBFCH031>
- Tenret, E. (2008). *L'école et la croyance en la méritocratie* [Phdthesis, Université de Bourgogne]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00347360>

Divers.

- 2.18/ *Féminisation de la fonction enseignante : Causes et impacts pour les élèves ?* (s. d.). Ufapec. Consulté 19 août 2022, à l'adresse <https://www.ufapec.be/nos-analyses/2218-feminisation-enseignants.html>
- Bennacer, H. (2014). Evaluation scolaire et pédagogique du travail des collégiens : Comparaisons selon les effets simples et interactifs des caractéristiques personnelles et du climat de classe. *26ème colloque de l'ADMEE-Europe*. Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation, Dijon.

BIBLIOGRAPHIE.

- Beyer, C. (2013, avril 9). *L'orientation « subie » oppose parents et professeurs*. LEFIGARO. <https://www.lefigaro.fr/actualite-france/2013/04/09/01016-20130409ARTFIG00304-l-orientation-subie-oppose-parents-et-professeurs.php>
- Carré, François, Lecomte, & Galant. (2004). *Le sentiment d'auto-efficacité Autour de l'œuvre d'Albert Bandura*. Cairn.info. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5.htm>
- Chavel, S., & Maestracci, N. (s. d.). *La part des émotions dans la décision de justice selon Martha Nussbaum | IHEJ*. Consulté 28 octobre 2021, à l'adresse <https://ihej.org/seminaires/acte-de-juger-2016/la-part-des-emotions/>
- CNESCO. (2016). PISA-TIMSS : Bilan sur l'école française. *Le CNAM*. <https://www.cnesco.fr/fr/comparaison-pisa-timss/pisa/>
- CRDP de Reims. (2006). *Socle commun*. La dimension européenne de l'éducation et de la formation. <http://www.cndp.fr/crdp-reims/index.php?id=330>
- Gardy, B. (2007). *Affectation ou orientation des élèves au lycée : La grande gare de triage*. Le Café Pédagogique. http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/viescolaire/Pages/84_Affectationouorientationdes%C3%A9l%C3%A8vesaulyc%C3%A9lagrandegaredetriage.aspx
- Gay, C., & Montarello, F. (2012). *Les compétences comportementales dans les diplômes professionnels : Un savoir évaluable ?* (N°2; CPC Etudes, p. 184). Ministère de l'Éducation Nationale - Direction générale de l'enseignement scolaire. <http://eduscol.education.fr/cid47737/ressources-nationales.html>
- Gendron, B. (2007a, c). *Capital émotionnel filles-garçons : Quelles différences à l'école ?*
- Gendron, B. (2007b). *Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des enseignants*. *Symposium, Emotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires : quels impac*, 250. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00264720/document>
- Gendron, B. (2008, juin). LES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES COMME COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE L'ENSEIGNANT : La figure de leadership en pédagogie. *Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00271331>
- Guy, J.-M. (2016). *Que recouvre le terme de culture dans l'esprit des Français ?* <https://www.culture.gouv.fr/Actualites/Que-recouvre-le-terme-de-culture-dans-l-esprit-des-Francais>

BIBLIOGRAPHIE.

- Haut Conseil de l'Éducation. (2011). *Mise en oeuvre du socle commun* (p. 32) [Rapport public]. ladocumentationfrançaise.fr. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/114000719.pdf>
- Huillery, E., & Guyon, N. (2014). Choix d'orientation et origine sociale : Mesurer et comprendre l'autocensure scolaire. In *Sciences Po publications* (Sciences Po Publications). Sciences Po. <https://ideas.repec.org/p/spo/wpmain/infodl2441-4masrhna3682s816k3ru6r3oov.html>
- Lafontaine, D. (2020, juillet 8). *Évolution des paradigmes de recherche en éducation : Quels obstacles et comment les surmonter ?* Colloque international du Didactifien. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/250712>
- LOI n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (1)—Article 9 | Legifrance. (s. d.). Consulté 10 janvier 2020, à l'adresse https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2005/4/23/MENX0400282L/jo/article_9
- Mesures perceptuelles de l'usage des systèmes d'information : Application de la théorie du comportement planifié* | Cairn.info. (s. d.). Consulté 4 octobre 2021, à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-humanisme-et-entreprise-2010-2-page-45.htm>
- Morlaix, S. (2018). *Intérêt de la prise en compte des compétences sociales non académiques dans la compréhension des parcours scolaires et professionnels* [INSPE Bourgogne sur Twitter]. Twitter - Université de Bourgogne. https://twitter.com/INSPE_BOURGOGNE/status/997508107864543234
- Morlaix, S., & Fanchini, A. (2019, juillet). Le rôle des compétences sociales dans la réussite à l'école primaire : Un effet de genre ? *Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF)*. <https://hal-univ-bourgogne.archives-ouvertes.fr/hal-02187284>
- OCDE. (2018). *PISA 2018 Well-being Framework* (p. 257-298). OCDE. <https://doi.org/10.1787/38a34353-en>
- Pagoni, M., & Tutiaux-Guillon, N. (2012). *Les éducations à... : Nouvelles recherches, nouveaux questionnements ?* Spirale 50. <https://www.spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1114>
- Perrenoud, P. (1993). *Perrenoud—Curriculum : Le formel, le réel, le caché*. Université de Genève. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html
- Perrenoud, P. (2000). *Compétences langage et communication*. Le développement des compétences en didactique des langues romanes, Louvain-la-Neuve.

BIBLIOGRAPHIE.

- PISA 2018 Results (Volume III) : What School Life Means for Students' Lives* | OECD iLibrary. (s. d.). Consulté 5 janvier 2022, à l'adresse <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/acd78851-en/index.html?itemId=/content/publication/acd78851-en>
- Relations École—Parents*. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté 18 octobre 2021, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo38/REDE1324999C.htm>
- Repères et références statistiques 2020*. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Consulté 30 octobre 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2020-1316>
- Reynaud, V. (2016). *Innéité (A)—L'encyclopédie philosophique*. <https://encyclophilo.fr/inneite-a>
- SCÉRÉN/CNDP. (2006). *Le socle commun de connaissances et de compétences*. CNDP.
- Socle commun de compétences et connaissances 2005—Recherche Google*. (s. d.). Consulté 10 janvier 2020, à l'adresse <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=socle+commun+de+comp%C3%A9tences+et+connaissances+2005>
- Suchaut, B. (2012, février 9). *L'évaluation des enseignants : Contexte, analyse et perspectives d'évolution*. Conférence sur l'évaluation. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00675958>
- Tavant, D. (2018, octobre). Le rôle des caractéristiques de l'enseignant dans le développement des compétences non académiques des élèves à l'école primaire. *4ème Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation (CIDEF) 2018*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01917791>

ANNEXES.

ANNEXES.

ANNEXES.

8 **Si tu as des frères et/ou sœurs plus âgés(es) que toi, peux-tu me dire s'ils ont suivi leur scolarité après le collège, en :**

- Lycée général / Technologique (LGT) Lycée professionnel (LP)
 Centre d'apprentissage en alternance (CFA) Ne sais pas

9 **As-tu déjà redoublé ?**

- a) Oui Non b) Si oui, quelle classe ?

10 **Si non, es-tu en avance (c'est-à-dire, as-tu « sauté » des classes) ?**

- Oui Non

Partie II - PARLONS MAINTENANT DE TON ORIENTATION.

11 **Pour cette fin de 3^{ème}, as-tu décidé d'un choix d'orientation ?**

- Oui Non J'hésite

12 **Si tu as répondu OUI, quel serait ton choix :**

- Lycée général / Technologique (LGT) Lycée professionnel (LP)
 Centre d'apprentissage en alternance (CFA) Autre

13 **Si tu as répondu NON, peux-tu dire pourquoi ? (Mets une croix en face de ton choix) :**

- Pas d'idée d'orientation
 Rien ne me plaît dans ce qu'on me propose
 Mes résultats ne me permettent pas de faire ce que je veux
 Mes parents et moi avons décidé que je redoublerai en fin de 3^{ème}

14 **Si tu as répondu « j'hésite », peux-tu me dire avec quelle autre orientation tu hésites ?**

- 1)

15 **Au collège, as-tu déjà été convoqué pour parler de ton orientation ?**

- Oui Non

16 **De toi-même, as-tu déjà parlé de ton orientation à quelqu'un ?**

- Oui Non

ANNEXES.

- 17 **Si OUI, précise avec quelle personne tu en as parlé** (s'il s'agit de plusieurs personnes, alors écrit 1 en face de la personne avec qui tu en as parlé en premier, 2 la personne avec qui tu en as parlé en second, etc...)

Mon professeur principal	
Mes parents	
Le PsyEN	
Un camarade	
Le/La CPE (Conseiller principal d'éducation)	

PARTIE III - PARLONS MAINTENANT DE TA CLASSE.

Il s'agit ici de nous dire ce que TOI tu penses. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, seul compte ton ressenti. Tu dois être le/la plus sincère possible. Pour chaque proposition, coche la réponse de ton choix.

- 18 **Dans la relation entre TON professeur principal et TA classe, dirais-tu que :**

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a) Les élèves de ta classe s'entendent bien avec le professeur principal.				
b) Mon professeur principal s'intéresse à notre orientation.				
c) Mon professeur principal est réellement à l'écoute de ce que j'ai à dire.				
d) Si j'ai besoin de conseils supplémentaires, pour mon orientation, mon professeur me l'apportera.				

ANNEXES.

19 **Si tu dois t'évaluer par rapport à ta classe ?**

a) **Au regard du niveau de performances scolaires, tu te situes parmi les élèves :**

Très bons Bons Faibles Très faibles

b) **Au regard du comportement en cours, tu te situes parmi les élèves :**

Très agréables Agréables Désagréables Très désagréables

c) **Au regard de l'attitude générale face au travail, tu te situes parmi les élèves :**

Très volontaires Volontaires Peu engagés Pas du tout engagés

PARTIE IV - NOUS ALLONS PARLER MAINTENANT DE TES HABITUDES DE TRAVAIL.

Pour ce qui suit, peux-tu dire ce que tu penses de TOI, du niveau qui serait le tien. Encore une fois, il n'y a **pas de bonne ou mauvaise réponse, seul m'intéresse ce que tu penses de TOI.**

20 **Te concernant.** Pour chacune des questions suivantes, coche la réponse qui te correspond :

		Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
a	A quelle fréquence utilises-tu ton agenda (papier ou numérique) ?				
b	Quand ton enseignant te donne un devoir maison, tu rends tes travaux / devoirs en temps ?				
c	En cours, tu as tes affaires ?				
d	En classe, tu comprends les consignes ?				
e	Tu respectes les règles de vie de classe (par exemple : demander la parole, ne pas se lever sans le demander,...) ?				
f	Tu as déjà été collé(e) ?				
g	T'arrive-t-il d'être en retard en cours ?				
h	Tu as déjà été exclu(e) ?				

ANNEXES.

21 **Toi et les autres.** Pour chacune des propositions suivantes, coche la réponse qui te correspond :

a) **Tu aimes travailler avec les autres.**

<input type="checkbox"/> Pas d'accord	<input type="checkbox"/> Plutôt pas d'accord	<input type="checkbox"/> Plutôt d'accord	<input type="checkbox"/> D'accord
---------------------------------------	--	--	-----------------------------------

b) **Tu apprends plus quand tu travailles avec d'autres élèves.**

<input type="checkbox"/> Pas d'accord	<input type="checkbox"/> Plutôt pas d'accord	<input type="checkbox"/> Plutôt d'accord	<input type="checkbox"/> D'accord
---------------------------------------	--	--	-----------------------------------

c) **Tu réalises un meilleur travail quand tu travailles avec les autres.**

<input type="checkbox"/> Pas d'accord	<input type="checkbox"/> Plutôt pas d'accord	<input type="checkbox"/> Plutôt d'accord	<input type="checkbox"/> D'accord
---------------------------------------	--	--	-----------------------------------

d) **Tu aimes aider d'autres personnes à faire du bon travail en groupe.**

<input type="checkbox"/> Pas d'accord	<input type="checkbox"/> Plutôt pas d'accord	<input type="checkbox"/> Plutôt d'accord	<input type="checkbox"/> D'accord
---------------------------------------	--	--	-----------------------------------

e) **C'est utile, quand on travaille à un projet, de partager les idées de chacun.**

<input type="checkbox"/> Pas d'accord	<input type="checkbox"/> Plutôt pas d'accord	<input type="checkbox"/> Plutôt d'accord	<input type="checkbox"/> D'accord
---------------------------------------	--	--	-----------------------------------

22 **T'arrive-t-il d'être absent ?**

- Très souvent
- Souvent
- Rarement
- Très rarement

23 **Tu aimes venir au collège ?**

- Beaucoup
- Peu
- Pas du tout
- Je ne sais pas

24 **(Tu aimes y venir) pour ce que tu y apprends et qui te servira plus tard ?**

- Oui
- Non

25 **Quand un de tes professeurs interroge, es-tu volontaire pour répondre ?**

- Très souvent
- Souvent
- Rarement
- Très rarement

ANNEXES.

Pour les questions suivantes, il s'agit de me dire si un métier, ou un champ professionnel, t'attire (par exemple un champ professionnel : la santé ; un métier : infirmier/ère). Et si oui, est-ce que certaines disciplines (ou une seule) t'aident à te projeter vers ce champ professionnel, ou ce métier ?

26 Tu sais vers quelle profession tu souhaites te diriger ?

Oui Non

27 Pour cela, tu penses t'orienter vers une voie :

Générale Technologique Professionnelle CFA
(alternance)

28 Tu associes disciplines scolaires et métier ?

Oui Non

29 Certaines disciplines t'aident à savoir ce que tu veux faire plus tard ?

Oui Non

30 Quel type de disciplines ? Les disciplines :

Littéraires Scientifiques-Techniques Artistiques
Sportives

31 Travailler à l'école demande les mêmes exigences que travailler pour une entreprise ?

Oui Non

Pour chacune des questions suivantes, coche la réponse qui te correspond :

		Très souvent	Souvent	Rarement	Très rarement
32	Tu défends tes amis, quand ils sont critiqués ?				
33	Tu inities des conversations avec tes camarades ?				
34	Tu dis à tes amis qu'ils comptent pour toi ?				
35	Tu intervies quand un conflit entre camarades se produit ?				
36	Tu intervies quand un conflit entre élève/enseignant se produit ?				

ANNEXES.

~ Ce questionnaire est terminé, je te remercie d'y avoir participé
~

ANNEXES.

Annexe 2

Code académie	
Code établissement	
Code classe	
Code enseignant	

Ne rien inscrire ci-dessus.

Questionnaire enseignant

Section I

Avant-propos

Bonjour, dans le cadre d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation à l'Université de Bourgogne – Franche Comté / Laboratoire de L'IREDU, je souhaite savoir ce que pensent les enseignants (professeurs principaux) de leurs élèves en classe de troisième. Quels jugements (sans connotation négative) portent-ils sur leurs élèves, au regard des compétences non académiques développées ? Le questionnaire est divisé en deux sections : vous et vos ressentis de professionnel ; votre point de vue sur certaines compétences de chacun de vos élèves.

Vos réponses seront totalement anonymisées et ne serviront que dans le cadre de cette thèse. Le feedback des acteurs de terrain est, à mon sens, important dans le cadre d'une recherche. C'est pourquoi, si vous êtes d'accord, je reprendrai contact avec vous (début du 3^{ème} trimestre) pour un entretien par téléphone.

En vous remerciant pour l'attention portée à ce questionnaire.

Souhaiteriez-vous être recontacté(e) à la fin du second trimestre (début du troisième trimestre) :

OUI NON

ANNEXES.

PARTIE I – VOUS.

- 1 Vous êtes : Une femme Un homme
2 Votre âge :

PARTIE II - VOTRE SITUATION PROFESSIONNELLE.

- 3 Votre formation initiale : CAPES après l'université IUFM ESPE Autre (à préciser)
.....
4 Votre statut au regard de l'institution : Contractuel (elle) Certifié (e) Agrégé (e)
5 Discipline enseignée :
6 Vous enseignez depuis (en nombre d'années) :
7 Remplissez-vous d'autres fonctions que celle de professeur principal (Mission Particulière ; Coordonnateur de discipline ;...) ? OUI
NON

PARTIE III - CONCERNANT L'ORIENTATION DE VOS ELEVES.

- 8 **Avez-vous connaissance du choix d'orientation de vos élèves ?** OUI NON Uniquement dans certains cas Pas utile pour moi
9 **Si vous avez répondu dans certains cas, merci de préciser :** Générale Technologique Professionnelle CFA
10 **Concernant les problématiques d'orientation de vos élèves, vous arrive-t-il d'en discuter avec les autres membres de l'équipe pédagogique ?**
 OUI NON
11 **Si oui et que vous deviez estimer le temps (informel) passé dans vos échanges sur ces problématiques, cela représenterait environ combien d'heures par trimestre ?** – de 1h de 1h à 2h de 2h à 3h + de 3h

ANNEXES.

À PROPOS DU CONSEIL DE CLASSE

- 12 **Afin de mieux orienter vos élèves, le temps d'échanges au sein de l'équipe pédagogique, au cours des conseils de classes de troisième, vous semble :**
- a) Suffisant ? OUI NON
- b) Trop court ? OUI NON
- 13 **Une discussion sur le choix d'orientation de l'élève a-t-elle lieu ?** OUI NON
- 14 **Si NON, pourquoi ? (Cochez) Plusieurs réponses possibles.**
- Par manque de temps
- Car ce n'est pas le lieu pour ce type de débat
- Car ce n'est pas le moment pour ce type de débat
- 15 **Vous arrive-t-il de vous opposer à un choix d'orientation demandé par l'élève ?** OUI NON
- 16 **Si OUI, pourquoi ? (Cochez) :**
- Son niveau est trop faible pour l'orientation visée
- Son bon niveau lui permet de viser une autre orientation
- Cet élève doit redoubler sa troisième
- 17 **Votre chef d'établissement s'oppose-t-il à certains choix d'orientation demandé par l'élève ?** OUI NON Je ne sais pas
- 18 **Si oui, s'agit-il le plus souvent d'orientation vers la seconde :** Générale Technologique Professionnelle CFA
- 19 **Sans que les parents ne le demandent, votre établissement propose-t-il des redoublements en 3ème ?** OUI NON
- 20 **Connaissez-vous l'offre d'orientation générale et technologique dans votre région (votre académie) ?** OUI NON

ANNEXES.

- 21 **Connaissez-vous l'offre d'orientation professionnelle dans votre région (votre académie) ?** OUI NON
- 22 **Vous arrive-t-il de parler, avec vos élèves, du problème genré dans l'orientation** (nous entendons par là, le problème qui renvoie le genre masculin, ou le genre féminin, à telle discipline et/ou tel métier) ? OUI NON

Partie IV - CE QUE VOUS PENSEZ DE LA CLASSE ET DE CHAQUE ELEVE DONT VOUS ETES LE PROFESSEUR PRINCIPAL.

RELATIONS ENTRE VOUS ET LA CLASSE, vous diriez que... (entourez la proposition de votre choix) :

- 23 **Vous vous entendez bien avec vos élèves ?**
 Pas du tout d'accord Pas d'accord D'accord Tout à fait d'accord
- 24 **L'orientation de vos élèves est un sujet important pour vous ?**
 Pas du tout d'accord Pas d'accord D'accord Tout à fait d'accord
- 25 **Estimez-vous être à l'écoute de vos élèves ?**
 Très souvent Souvent Parfois
- 26 **En termes d'orientation, prodiguez-vous des conseils supplémentaires à vos élèves ?**
 Très souvent Souvent Parfois Jamais

LES COMPETENCES DES ELEVES

Certaines compétences (comme l'empathie, l'appétence scolaire, ...) n'apparaissent pas dans le référentiel d'évaluation. A votre avis et au regard des décisions que vous prenez pour l'orientation de vos élèves :

- 27 Ces compétences vous semblent-elles importantes ? OUI NON

ANNEXES.

28 Vous prenez en compte ce type de compétences pour élaborer vos propositions d'orientation ? OUI NON

ANNEXES.

Code élève :

Questionnaire enseignant – Section II

Partie V – Pour chaque élève, indiquez l'orientation que vous lui conseilleriez, au regard de ses résultats (performances scolaires) ET de ses savoir-être au collège (capacités relationnelles, émotionnelles, sociales, ...) que vous jugez importants de prendre en considération. Puis parmi les propositions qui suivent, merci de cocher votre choix.

NOM DE L'ÉLÈVE : **Orientation conseillée :** 2nde GT 2nde Pro CFA Autre

L'élève au regard de sa classe.

1 **Comment positionneriez-vous cet élève par rapport à la classe ?** (Pour chaque proposition, cochez la réponse de votre choix).

a) **Son niveau de performances scolaires est de façon générale :**

Très bon Bon Faible Très faible

b) **Son comportement en classe est généralement :**

Très agréable Agréable Désagréable Très désagréable

c) **Son attitude face au travail en classe est de façon générale :**

Très volontaire Volontaire Peu engagée Pas du tout engagée

ANNEXES.

SES COMPETENCES

2 **Diriez-vous que cet élève utilise fréquemment son agenda / Pronote ?** OUI NON

3 **AUTONOMIE.** Diriez-vous que... (Pour chaque proposition, cochez la réponse de votre choix).

		Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
a	Cet élève rend ses travaux / devoirs en temps				
b	Il a ses affaires en cours				
c	Il comprend les consignes				

4 **RESPECT DES REGLES.** Diriez-vous que... (Pour chaque proposition, cochez la réponse de votre choix).

		Très souvent	Souvent	Rarement	Jamais
a	L'élève respecte les règles de vie de classe (prise de parole,...)				
b	L'élève a déjà été collé(e)				
c	Il (elle) lui arrive d'être en retard en cours				
d	L'élève a déjà été exclu(e)				

ANNEXES.

5 APPRENTISSAGE EN COLLABORATION. Diriez-vous que...

		Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord
a	L'élève aime travailler avec les autres				
b	L'élève apprend davantage quand il/elle travaille avec d'autres élèves				
c	L'élève produit un meilleur travail quand il/elle travaille avec les autres				
d	L'élève aime aider d'autres personnes à faire du bon travail en groupe				
e	C'est utile, quand on travaille à un projet, de partager les idées de chacun				

6 L'APPETENCE SCOLAIRE

- a) Diriez-vous qu'il (elle) est absent(e) ? Très souvent Souvent Rarement Très rarement
- b) Pensez-vous qu'il (elle) aime venir au collège ? Beaucoup Peu Pas du tout Je ne sais pas
- c) Diriez-vous qu'il (elle) aime venir pour ce qu'il (elle) y apprend et qui lui servira plus tard ? Oui Non
- d) Quand un de ses professeurs l'interroge, est-il (elle) volontaire pour répondre ? Très souvent Souvent Rarement Très rarement

7 VOUS PENSEZ QU'IL/ELLE S'IDENTIFIE A... (Pensez-vous qu'un métier, ou un champ professionnel, attire cet élève (par exemple un champ professionnel : la santé ; un métier : infirmier/ère). Et si oui, est-ce que certaines disciplines (ou une seule) l'aident à se projeter vers ce métier ou ce champ professionnel ?

- a) Vous savez vers quel métier souhaite se diriger cet élève ? Oui Non
- b) Vous pensez que son orientation est réfléchie ? Oui Non

ANNEXES.

- c) Pensez-vous qu'il (elle) associe disciplines scolaires et métier ? Oui Non
- d) Pensez-vous que certaines disciplines l'aident à savoir ce qu'il (elle) veut faire plus tard ? Oui Non
- e) Quel type de disciplines ? Les disciplines (plusieurs réponses possibles) : Littéraires Scientifiques-Techniques Artistiques Sportives
- f) A votre avis, est-il (elle) capable de discerner le niveau d'exigences entre école et entreprise ? Oui Non

7 **CAPITAL SOCIAL DE COMMUNICATION – CONSCIENCE DE SOI.** Diriez-vous que...

		Très souvent	Souvent	Rarement	Jamais
a	Cet élève défend ses amis, quand ils sont critiqués				
b	Il (elle) est capable d'initier des conversations avec ses camarades				
c	Il (elle) peut se faire remarquer par les personnes du sexe opposé sans se sentir embarrassé				
d	Cet élève peut dire à ses amis qu'ils comptent pour lui				

8 **CAPITAL SOCIAL DE COMMUNICATION – MAITRISE DE SOI.** Diriez-vous que...

- a) Cet élève intervient quand un conflit entre ses camarades se produit ? Très souvent Souvent Rarement Très rarement
- b) Cet élève intervient quand un conflit entre élève/enseignant se produit ? Très souvent Souvent Rarement Très rarement

~ Fin du questionnaire – Merci ~

INDEX.

INDEX.

Liste des tableaux.

Tableau 1-3-1 : Distinction entre savoir et connaissance.	53
Tableau 2-7-2 : synthèse des référentiels de jugement.	124
Tableau 2-7-3 : Les formes de jugement enseignant.	125
Tableau 2-7-4 : Les formes de jugement enseignant retenues ici.	126
Tableau 3-8-1 : Processus d'orientation en classe de troisième.	153
Tableau 4-9-1 : Hypothèses principales.	173
Tableau 5-11-1 : rationalisation de la CNA.	196
Tableau 5-11-2 : Les cinq grands domaines fonctionnels définis par Guilain & Pry (2012).	199
Tableau 6-12-1 : CRESV étudiées dans ce travail.	203
Tableau 7-13-1 : nombre d'EPLÉ dans les académies.	223
Tableau 7-13-2 : Collèges urbains versus ruraux.	225
Tableau 7-13-3 : classement administratif des EPLÉ <i>versus</i> ressenti des chefs d'EPLÉ.	225
Tableau 7-13-4 : Perception du type de public scolaire.	226
Tableau 7-13-5 : Répartition des chefs d'établissements au regard du genre.	228
Tableau 7-13-6 : de répartition des classes.	230
Tableau 7-13-7 : de répartition en fonction du genre.	230
Tableau 7-13-8 : nationalité des deux parents.	230
Tableau 7-13-9 : de répartition de l'âge des élèves.	231
Tableau 7-13-10 : distribution de l'effectif par âge.	231
Tableau 7-13-11 : des CSP.	232
Tableau 7-13-12 : La distribution des PP dans les académies au regard du genre (en %).	234
Tableau 7-13-13 : Grade des professeurs principaux.	234
Tableau 7-13-14 : Age des PP et nombre d'années d'enseignement.	234
Tableau 7-13-15 : formation initiale des PP.	235
Tableau 8-14-1. Khi2 genre de l'élève * performances scolaires.	242
Tableau 8-14-2 au regard du genre.	242
Tableau 8-14-3 au regard du degré de compétence.	242
Tableau 8-14-4. Khi2 comportement scolaire * genre.	243
Tableau 8-14-5 au regard du genre.	243
Tableau 8-14-6 au regard du degré de compétence.	243
Tableau 8-14-7. Khi2 investissement scolaire * genre.	243
Tableau 8-14-8 au regard du genre.	244
Tableau 8-14-9 au regard du degré de compétence.	244
Tableau 8-14-10 Khi2 âge de l'élève * performances/comportement/investissement	244
Tableau 8-14-11 au regard de l'âge.	245
Tableau 8-14-12 au regard du degré de compétence.	245
Tableau 8-14-13 au regard de l'âge.	246
Tableau 8-14-14 au regard du degré de compétence.	246
Tableau 8-14-15 significativité Khi2 pour CSP du père.	247
Tableau 8-14-16 significativité Khi2 pour CSP de la mère.	247
Tableau 8-14-17 pour la CSP. 248	248
Tableau 8-14-18 pour le degré de compétence.	248
Tableau 8-14-19 pour la CSP.	248
Tableau 8-14-20 pour le degré de compétence.	248
Tableau 8-14-21 pour la CSP.	249

INDEX.

Tableau 8-14-22 pour le degré de compétence.	249
Tableau 8-14-23 pour la CSP.	250
Tableau 8-14-24 pour le degré de compétence.	250
Tableau 8-14-25 pour la CSP.	251
Tableau 8-14-26 pour le degré de compétence.	251
Tableau 8-14-27 pour la CSP.	251
Tableau 8-14-28 pour le degré de compétence.	251
Tableau 8-14-29. Khi2 perception du PP * performances/comportement/investissement scolaires.	252
Tableau 8-14-30 au regard du retard scolaire.	252
Tableau 8-14-31 au regard du degré de compétence.	253
Tableau 8-14-32 au regard du retard scolaire.	253
Tableau 8-14-33 au regard du degré de compétence.	253
Tableau 8-14-34 au regard du retard scolaire.	253
Tableau 8-14-35 au regard du degré de compétence.	253
Tableau 8-14-36 : Khi2 perception du PP fratrie * performances/comportement/ investissement.	254
Tableau 8-14-37 : Khi2 perception du PP cellule familiale * performances/ comportement/investissement.	255
Tableau 8-14-38 au regard de la cellule familiale.	255
Tableau 8-14-39 au regard du degré de compétence.	255
Tableau 8-14-40 au regard de la cellule familiale.	256
Tableau 8-14-41 au regard du degré de compétence.	257
Tableau 8-14-42 au regard de la cellule familiale.	257
Tableau 8-14-43 au regard du degré de compétence.	257
Tableau 8-14-44 : Corrélation caractéristiques objectives de l'élève et jugement professoral.	258
Tableau n° 9-15-1 : groupes de CNA retenues.	263
Tableau n° 9-15-2 : effectifs pour CNA.	264
Tableau n° 9-15-3 : des caractéristiques objectives.	267
Tableau n° 9-15-4 : des hypothèses de travail.	267
Tableau n° 9-15-5 : significativité du <i>Test-t de Student</i> pour les caractéristiques de l'élève.	269
Tableau n° 9-15-6 : <i>Test-t de Student</i> pour « genre » de l'élève.	270
Tableau n° 9-15-7 : <i>Test-t de Student</i> pour « âge » de l'élève.	270
Tableau n° 9-15-8 : <i>Test-t de Student</i> pour « position dans la fratrie ».	271
Tableau n° 9-15-9 : <i>Test-t de Student</i> pour « redoublement ».	271
Tableau n° 9-15-10 : ANOVA « CSP du père ».	272
Tableau n° 9-15-11 : ANOVA « CSP de la mère ».	272
Tableau n° 9-15-12 : ANOVA « Cellule familiale ».	272
Tableau n° 9-15-13 : ANOVA « nationalité des parents ».	273
Tableau n° 9-15-14 : modalités de réponses pour caractéristiques subjectives.	275
Tableau n° 9-15-15 : hypothèses de travail.	276
Tableau n° 9-15-16 : ANOVA « performance scolaire ».	277
Tableau n° 9-15-17 : ANOVA « comportement scolaire ».	278
Tableau n° 9-15-18 : ANOVA « investissement scolaire ».	279
Tableau n° 10-16-1 : significativité du <i>Test-t de Student</i> pour les caractéristiques de contexte de l'EPLÉ.	283
Tableau n° 10-16-2 : différences des moyennes pour type spatial EPLÉ.	285
Tableau n° 10-16-3 : différences des moyennes pour type public EPLÉ.	286
Tableau n° 10-16-4 : significativité du <i>Test-t de Student</i> pour le genre chef de l'EPLÉ.	287

INDEX.

Tableau n° 10-16-5 : différences des moyennes pour le genre du chef EPLE.	288
Tableau n° 10-15-6 : significativité du <i>Test-t de Student</i> pour caractéristiques du PP.	289
Tableau n° 10-16-7 : différence des moyennes pour le genre PP.	291
Tableau n° 10-16-8 : différence des moyennes pour âge du PP.	291
Tableau n° 10-16-9 : différence des moyennes pour discipline du PP.	292
Tableau 10-16-10 : Corrélations de Pearson entre jugement professoral et autoévaluation des CNA de l'élève.	294
Tableau 10-16-11 : Corrélations de Pearson entre jugement professoral et autoévaluation des groupes de CNA.	295
Tableau 11-17-1 : Comparaison des résultats de la catégorie CSP « cadres », avec ceux des deux autres catégories de CSP inférieures (en %).	303
Tableau 11-17-2 : Comparaison des résultats de la catégorie « Parents », avec ceux des deux autres catégories de « composition de la cellule familiale » (en %).	304
Tableau 11-17-3 : Comparaison des moyennes (test <i>t</i> de <i>Student</i>) évaluation des CNA par le PP au regard de la proposition d'orientation.	305
Tableau 11-17-4 : Comparaison des moyennes (test <i>t</i> de <i>Student</i>) autoévaluation des CNA estime de soi, coopération/collaboration et sociale relationnelle de l'élève en fonction de la proposition d'orientation.	307
Tableau 11-17-5 : Comparaison des moyennes (test <i>t</i> de <i>Student</i>) autoévaluation de la CNA responsabilité sociale liée à l'investissement scolaire, en fonction de la proposition d'orientation.	307
Tableau 11-17-6 : Comparaison des moyennes (test <i>t</i> de <i>Student</i>) autoévaluation de la CNA maturité vocationnelle et appétence scolaire, en fonction de la proposition d'orientation.	308
Tableau 11-17-7 : significativité au test <i>t</i> de <i>Student</i> pour les CNA évaluées <i>versus</i> autoévaluées, en fonction de la proposition d'orientation.	309
Tableau 11-17-8 : validité de l'hypothèse alternative H_{5b1} pour les CNA.	309
Tableau 11-17-9 : Tableau de significativité du Khi 2 de l'impact des différentes caractéristiques sur le choix d'orientation de l'élève.	316
Tableau 11-17-10 : Tableau récapitulatif des caractéristiques ayant un impact sur la décision d'orientation.	317
Tableau 11-17-11 : Tableau récapitulatif des caractéristiques ayant un impact sur le choix « oui » d'orientation.	317
Tableau 11-17-12 : Tableau récapitulatif des caractéristiques ayant un impact sur le choix « non » d'orientation.	317
Tableau 11-17-13 : Tableau récapitulatif de la significativité du test d'ANOVA pour autoévaluation des CNA au regard de la décision d'orientation.	319
Tableau 11-17-14 : Tableau récapitulatif de la significativité du test d'ANOVA pour prise de décision d'orientation.	321
Tableau 11-17-15 : Tableau de comparaison des moyennes autoévaluation <i>versus</i> évaluation des CNA au regard de la décision d'orientation.	322
Tableau 11-17-16 : Tableau récapitulatif de la significativité du test d'ANOVA choix « oui ».	324
Tableau 11-17-17 : Tableau récapitulatif de la significativité du test d'ANOVA choix « non ».	324
Tableau 12-18-1 : validité/invalidité de l'impact de l'autoévaluation des CNA sur le jugement professoral des CNA.	331
Tableau 12-18-2 : validité de H_{21} caractéristiques élève sur CNA).	333
Tableau 12-18-3 : validité de l'hypothèse nulle ou alternative, des caractéristiques de subjectives sur CNA.	334

INDEX.

Tableau 29-18-4 : validité de l'hypothèse nulle ou alternative, des caractéristiques de contexte sur les CNA.	335
Tableau 12-18-5 : validité de l'hypothèse nulle ou alternative, des caractéristiques du PP sur les CNA.	336
Tableau 12-18-6 : lien statistique entre autoévaluation des CNA (élève) et évaluation (PP) des CNA.	338
Tableau 12-18-7 : validité de l'hypothèse alternative pour les CNA (évaluation PP) ayant des effets sur le choix d'orientation.	339
Tableau 12-18-8 : validité de l'hypothèse alternative pour les CNA (autoévaluation) ayant des effets sur la proposition d'orientation.	340

Liste des schémas.

Schéma n° 1 : Représentation des systèmes et de leurs interactions.	41
Schéma n° 2 : Circularité entre savoir et connaissance.	49
Schéma n° 3 : verticalité/horizontalité.	51
Schéma n° 4 : représentation des savoirs chez l'individu.	52
Schéma n° 5 : les interactions du jugement professoral.	123
Schéma n° 6 : de la théorie sociale cognitive de l'orientation.	143
Schéma n° 7 : caractérisant le sentiment d'efficacité personnelle d'un individu.	147
Schéma n° 8 : Processus et dimensions au cœur de cette thèse.	170
Schéma 9 : axe 1.	171
Schéma 10 : axe 2.	171
Schéma 11 : axe 3.	171
Schéma 12 : axe 4.	172
Schéma n° 13 : d'ensemble de la problématique générale.	173
Schéma n° 14 : Conceptualisation des prises de décisions pour l'orientation au regard des CNA de élèves.	188
Schéma 15 : Autoévaluation d'un niveau de compétences académiques.	265
Schéma n° 16 des histogrammes pour les groupes de CNA.	265
Schéma 17 : premier triptyque d'hypothèses : H1 ; H2 ; H3.	329
Schéma 18 : de la quatrième hypothèse : H4.	336
Schéma n° 19 : de la cinquième hypothèse : H5 _a et H5 _b .	338

Liste des figures.

Figure n°1 : l'arc-en-ciel de Super. Les phases de la maturité vocationnelle.	140
Figure n° 2 : Modèle causal (médiation partielle) d'après Brauer (2000).	183
Figure n° 3 : Modèle I : Processus-Produit d'après Dunkin et Biddle (1974).	186
Figure n° 4 : Modèle II : passage du paradigme processus-produit au paradigme processus-médiateurs d'après Morlaix (2009).	186
Figure n° 5 : Modèle III : paradigme des processus-médiateurs (avec médiations partielles) d'après Brauer (2000).	187

INDEX.

Liste des encadrés.

Encadré n° 1 : Processus – Procédure.	36
Encadré n° 2 : Identité personnelle et identité narrative.	38
Encadré n° 3 : Les EPI (Enseignements Pratiques Interdisciplinaires).	47
Encadré n° 4 : Curriculum réel, formel et caché.	70
Encadré n° 5 : Curriculum caché.	71
Encadré n° 6 : L'effet Pygmalion.	78
Encadré n° 7 : Mission du professeur principal face à l'orientation (2018).	113
Encadré n° 8 : Les cinq stades de développement.	139
Encadré n° 9 : Les six types de personnalité (d'après Demangeon, 1984 et Walsh & Holland, 1992). Modèle R.I.A.S.E.C.	141
Encadré n° 10 : « Le dernier mot laissé aux parents » :	154
Encadré n° 11 : Processus – Procédure.	155

Liste des cartes.

Carte N°1 des Académies participantes.	221
Carte N°2 : taux de natalité pour 1000 habitants 2018.	222
Carte N°3 : évolution du nombre d'emploi par département entre 2007 et 2012.	223