HAL
open science

La fabrique scolaire des destins sociaux : représentations et pratiques des professionnels dans l'orientation des élèves de troisième d'un collège de l'Académie de Grenoble

Julie Fontanay

▶ To cite this version:

Julie Fontanay. La fabrique scolaire des destins sociaux : représentations et pratiques des professionnels dans l'orientation des élèves de troisième d'un collège de l'Académie de Grenoble. Science politique. 2018. dumas-02953974

HAL Id: dumas-02953974
https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02953974

Submitted on 30 Sep 2020

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.

FONTANAY Julie
Étudiante en Master II
Formation continue

Master « Politiques publiques et changement social »
Parcours Villes, Territoires, Solidarités
Institut d'Études Politiques de Grenoble
Université Grenoble Alpes

MEMOIRE DE RECHERCHE

LA FABRIQUE SCOLAIRE DES DESTINS SOCIAUX : REPRESENTATIONS ET PRATIQUES DES PROFESSIONNELS DANS L'ORIENTATION DES ELEVES DE TROISIEME D'UN COLLEGE DE L'ACADEMIE DE GRENOBLE

Sous la direction de Jean-Marc BERTHET

Année universitaire 2017/2018

FONTANAY Julie
Étudiante en Master II
Formation continue

Master « Politiques publiques et changement social »
Parcours Villes, Territoires, Solidarités
Institut d'Études Politiques de Grenoble
Université Grenoble Alpes

MEMOIRE DE RECHERCHE

LA FABRIQUE SCOLAIRE DES DESTINS SOCIAUX : REPRESENTATIONS ET PRATIQUES DES PROFESSIONNELS DANS L'ORIENTATION DES ELEVES DE TROISIEME D'UN COLLEGE DE L'ACADEMIE DE GRENOBLE

Sous la direction de Jean-Marc BERTHET

Année universitaire 2017/2018

Sommaire

Liste des sigles.....5
Introduction.....6

Partie 1 : Le contexte et les conditions de l'enquête sociologique.....13
Chapitre 1 : Le contexte socio-politique de l'orientation scolaire de troisième.....13
1) Les fondements idéologiques du système scolaire.....13
2) Transformations de l'orientation scolaire de troisième en France.....18
Chapitre 2 : La méthodologie et l'accès au terrain.....25
1) Le cadrage méthodologique.....25
2) L'accès lors de l'enquête de terrain.....31
3) Questions de méthodologie.....38
Méthodologie de rédaction : l'anonymat et l'approche sociologique des prénoms.....42

Partie 2 : L'organisation de l'orientation des élèves de troisième : acteurs, instruments, catégories et publics cibles.....43
Chapitre 1 : Le système d'acteurs institutionnels de l'orientation.....43
1) Le chef d'établissement, garant de la procédure.....44
2) Le psychologue de l'Éducation Nationale, fonction d'expertise.....46
3) Les professeurs : le premier rôle octroyé au professeur principal.....49
4) Différentes manières d'investir la fonction d'orientation du professeur principal.....55
Chapitre 2 : Représentations et catégorisation des publics cibles.....62
1) La concertation active : instrument de l'orientation.....62
2) Les représentations et le jugement des professeurs.....63
3) La catégorisation des publics.....66
4) Inégalités et discrimination positive.....71

Partie 3 : Le processus d'orientation : projections, persuasions et résistances.....75
Chapitre 1 : Les projections des professeurs principaux : l'expression d'un destin scolaire et social 75
1) La mise en garde des jeunes et leurs familles par les professeurs.....75
2) L'expression du sens du placement des professeurs.....81
Chapitre 2 : L'orientation scolaire comme processus de persuasion.....85
1) Les représentations des professeurs principaux à propos des familles à accompagner.....85
2) Les outils de la persuasion.....87
3) Le pouvoir discrétionnaire des professeurs principaux.....92
4) La non-conscience des mécanismes de pouvoir par les professeurs.....95
Chapitre 3 : Stratégies et résistances des publics.....97
1) Statistiques et évolutions des vœux des familles et des avis des conseils de classe.....97
2) Les différentes stratégies des familles.....103
3) Le « faux » choix d'orientation des familles.....107
4) Faire un choix trop jeune : la mise sous pression et le refus de l'assignation.....111

Conclusion.....115
BIBLIOGRAPHIE 124
TABLE DES ANNEXES.....132
TABLE DES MATIERES.....146

Liste des sigles

3e et 3ème : classe de troisième
prépa pro : classe de troisième préparatoire à l'enseignement professionnel
2de et 2nde : classe de seconde
2nde GT : classe de seconde générale et technologique

bac pro ASSP :baccalauréat professionnel accompagnement soin et service à la personne
bac STMG : baccalauréat sciences et technologies du management et de la gestion
bac STSS : baccalauréat sciences et technologies de la santé et du social

BTS : brevet de technicien supérieur
CAP : certificat d'aptitude professionnelle
CIO : Centre d'information et d'orientation
DSDEN: Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale
EN : Education Nationale
LP : lycée professionnel
PP : professeur principal
pro : voie professionnelle
psy EN : psychologue de l'Éducation Nationale, anciennement conseillère d'orientation psychologue (CO-P)

ONISEP : Office national d'information sur les enseignements et les professions
SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté
UPE2A : Unité pédagogique pour les élèves allophones arrivants

Introduction

Depuis mars 2018, nous assistons à de vifs débats suite à la promulgation de la loi « Orientation et Réussite des Étudiants », également appelée Parcoursup. Cette loi vise à réduire le taux d'échec des étudiants en première année de faculté, ce qui met en tension les questions de sélection et de réussite dans l'éducation. Ce qui est interrogé est comment les élèves accèdent-ils à tel parcours d'études supérieures plutôt qu'à un autre et comment sont-ils sélectionnés les uns par rapport aux autres? Ces réformes et les débats qui agitent le ministère de l'Éducation sont en corrélation avec les problématiques vécues par les jeunes en ce qui concerne leurs vœux d'orientation et leurs acceptations, que ce soit post-baccalauréat ou dès la 3ème : Comment faire de bons choix d'orientation ? Comment avoir le bon profil et accéder à une place dans une filière ?
Nous allons traiter dans ce mémoire du processus de l'orientation scolaire de fin de collège, afin d'en comprendre les rouages institutionnels et sociologiques et d'ainsi mettre en lumière la construction des différents parcours scolaires des jeunes.

1. Le choix du sujet : l'orientation scolaire de 3ème comme processus

Il est d'abord nécessaire d'éclairer les raisons et les intérêts qui m'ont motivée à traiter ce sujet dans le cadre de mon mémoire de Master II « Politiques publiques et changement social », spécialité « Villes, Territoires, Solidarités ».
Par ma pratique professionnelle, je suis amenée à proposer un accompagnement éducatif à des jeunes. De manière générale, ils rencontrent des difficultés dans leurs parcours scolaire, mais aussi de formation, et/ou d'insertion. L'orientation de 3ème est le premier temps qui vient marquer un carrefour où plusieurs voies peuvent être empruntées.
L'école est un lieu de socialisation, elle permet de trouver sa place en société. J'ai constaté que certains jeunes n'accèdent pas aux mêmes conseils et soutiens dans leur environnement familial et scolaire. D'une part, pour certaines familles, l'accès et la compréhension du système institutionnel sont moindres : par exemple, pour se renseigner sur les filières existantes après la 3ème, il faut pouvoir trouver les bons interlocuteurs, avoir accès à de nombreuses informations, saisir le fonctionnement des démarches administratives. La langue, la culture, des compétences diverses sont alors convoquées. Qu'en est-il, d'autre part, des conseils et de l'accompagnement proposé par des professionnels de l'institution scolaire ?

Les décisions d'orientation sont un moment où, les personnes impliquées que sont le chef d'établissement, le psychologue de l'Éducation Nationale, les professeurs, les élèves et leurs familles, sont amenées à se positionner, sur ce qui est envisagé et envisageable pour le jeune. C'est un moment de vœux formulés, puis de décisions importantes. En effet, l'issue de cette étape influencera les trajectoires scolaires des jeunes et leur devenir.

Dans le cadre d'accompagnements éducatifs, j'ai été parfois surprise du refus d'un choix d'orientation pour certains jeunes, alors qu'ils étaient volontaires et en forte demande de poursuivre des apprentissages. Mon incompréhension s'est donc fixée en fonction de critères que j'estime nécessaires et suffisants pour poursuivre une scolarité. De plus, la plupart des jeunes qui ont subi un refus sont d'origine étrangère. Je ne comprenais donc pas et je n'avais pas de lecture analytique du pourquoi ces jeunes n'accédaient pas à une orientation demandée. Ces élèves semblaient, de mon point de vue, correspondre aux normes scolaires d'investissement de travail et de réussite. Or ils n'obtenaient pas une place correspondant à leurs vœux d'orientation.

Se pose alors la question de quels autres critères peuvent entrer en ligne de compte. Il est important de comprendre ce qui se joue, lors des prises de décision concernant l'orientation de fin de 3ème et, de pouvoir identifier de quelle manière les personnes impliquées convoquent des référentiels. La notion de référentiel, est un concept important en science politique qui propose de penser les politiques publiques, non seulement comme « *des espaces où s'affrontent des acteurs en fonction de leurs intérêts,* [mais] *elles sont aussi le lieu où une société donnée construit son rapport au monde et donc les représentations qu'elle se donne pour comprendre et agir sur le réel tel qu'il est perçu* »[1].

Plusieurs jeunes, que j'accompagne dans ma pratique professionnelle sont en majorité originaires de familles modestes et ont fréquemment des histoires familiales marquées par un parcours migratoire plus ou moins récent. Ces jeunes se retrouvent parfois dans un processus de décrochage scolaire effectif après la 3ème[2]. Ils semblent alors subir une orientation par défaut alors qu'ils peuvent, au moment des vœux de 3ème, choisir par eux-mêmes la filière professionnelle. Il est reconnu statistiquement[3] au niveau national que les jeunes issus de l'immigration sont très représentés en lycée professionnel. François Dubet pointe, dans un article où il est question de l'imbrication des

---

[1] Muller Pierre. « Référentiel », *Dictionnaire des politiques publiques. 4e édition précédée d'un nouvel avant-propos.* Paris, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), 2014, p 555.

[2] Arrêt de la scolarisation autour de l'âge de 16 ans.

[3] D'après le Tableau 5 Source : enquête Génération 2004, Céreq in Brinbaum Yaël, Guégnard Christine *Parcours de formation et insertion des jeunes issus de l'immigration De l'orientation au sentiment de discrimination* [en ligne] Net.Doc groupe d'exploitation génération 2004, 02/2011, n°78, p11. disponible sur www.cereq.fr/content/download/1243/14968/file/netdoc78.pdf [consulté le 19 mars 2018].

discriminations avec les inégalités sociales, qu'« *on est choqué du fait que peu d'enfants issus de l'immigration intègrent les grandes écoles françaises. Mais personne ne se scandalise du fait que les lycées professionnels accueillent 95% d'enfants d'immigrés »*[4].

Toutes ces observations et interrogations ont nourri ma volonté de travailler sur ce qui se passe au moment de l'orientation de fin de 3ème. Cette étape concentrée sur une année « charnière » est traversée par des enjeux plus larges. Ainsi ce thème se définit comme un processus. *« En sciences humaines, un processus social est un enchaînement d'événements interactionnels qui tendent à donner forme à des entités sociales nouvelles (changement social) ou à maintenir l'ordre établi (reproduction sociale) »*[5].

La définition de cette période d'orientation est primordiale. Le terme orientation peut se définir à partir de plusieurs points de vue.

Étymologiquement, ce terme *« vient du latin oriens signifiant le levant, c'est-à-dire le commencement, la lumière, l'espoir, l'éveil de la vie. Son analogie signifie la recherche du chemin, le but qu'il fait atteindre, l'erreur d'un itinéraire (Andreani, Lartigue, 2006, 9)* »[6].

D'un point de vue sémantique, l'orientation scolaire est donc un terme polysémique qui recouvre trois volets d'après Jean Guichard[7]. Ces trois sens sont, plus clairement distincts, dans le vocabulaire anglais : premièrement, « *students distribution* » qui est la répartition des jeunes dans les différentes voies, ensuite « *choosing a vocation* » qui correspond aux processus réflexifs d'un individu pour choisir, et enfin « *school and career counseling* » qui sont les dispositifs d'aide aux individus.

L'approche de cette recherche se focalise sur les deux derniers sens cités. Ce qui m'amène à étudier la singularité des représentations et des stratégies pour les acteurs et les publics de l'orientation de 3ème.

Cette étape d'orientation arrive au terme des quatre années de scolarité au collège. Elle est l'aboutissement et, en quelques sorte, le reflet et la conclusion du cycle du collège. Elle correspond

---

[4] Dubet François, *La lutte contre les discriminations doit être imbriquée dans celle contre les inégalités sociales,* rencontre du 13.01.2017 [en ligne] ASH Disponible sur : https://www.ash.tm.fr/hebdo/2992/rencontre/la-lutte-contre-les-discriminations-doit-etre-imbriquee-dans-celle-contre-les-inegalites-sociales-370714.php, [consulté le 24/07/2018].

[5] [en ligne] Disponible sur : https://fr.wikipedia.org/wiki/Processus_social [consulté le 03/06/2018].

[6] Dequiré Anne-Françoise. *Le conseil de classe face à la notation des élèves : une évaluation subjective?* In: Spirale. Revue de recherches en éducation, n°41, 2008. Se former, s'orienter tout au long de sa vie, sous la direction de Francis Danvers. p58. Disponible sur :www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2008_num_41_1_1225 .

[7] Guichard Jean. *Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école* Rapport du Haut Conseil de l'Education, bilan des résultats de l'Ecole, novembre 2006, p 9.

au moment où le modèle de l' « école unique »[8] s'achève. L'orientation scolaire désigne notamment le moment du « choix » entre deux filières que sont la voie générale et technologique et la voie professionnelle[9]. Les familles ont à formuler des « vœux » d'orientation au second puis au troisième trimestre.

Voici la répartition, au niveau national, des élèves de troisième, entre les deux voies :« *en 2016, comme les années précédentes, le taux de demandes d'orientation en classe de 2de GT des élèves de 3e hors SEGPA et 3e prépa pro est supérieur au taux des élèves de 3e comprenant la 3e prépa pro (69,98% contre 67,44% pour les classes de 3e y compris de 3e prépa pro), et corrélativement le taux des demandes d'orientation vers la voie professionnelle est moitié moins élevé* »[10].

Ainsi, il y a d'abord la question de ce que génère le fonctionnement de l'institution scolaire. Puis, ce processus de l'orientation se construit autour d'un système d'acteurs institutionnels, de la famille et du jeune. Enfin, l'issue de cette étape caractérise la trajectoire individuelle, scolaire et sociale du jeune.

Je souhaitais, au commencement de ce travail de recherche, explorer la question des discriminations au collège au moment de l'orientation de fin de 3ème. Ma question de départ était donc : *Dans quelle mesure les représentations des acteurs de l'institution scolaire interrogent-elles le principe d'égalité des chances dans le processus d'orientation des collégiens de 3ème ?* Le travail mené a dessiné un cheminement un peu différent de celui imaginé au préalable.

2. La reformulation de la problématique autour des représentations sociales : des discriminations aux pratiques

J'ai poursuivi mes lectures pour accéder à une question de recherche plus aboutie. J'ai cherché à m'approprier et à opter pour certains termes plutôt que d'autres. Les entretiens exploratoires m'ont aussi permis de mieux appréhender les contours et les enjeux de la question qui m'intéresse.

Une première phase de déconstruction de mes propres représentations et de la thématique abordée a

[8] c'est-à-dire l'accès de tous les élèves à l'enseignement par le biais d'un unique tronc commun.

[9] La branche professionnelle est elle-même scindée en deux, la seconde professionnelle d'une part et la préparation d'un CAP d'autre part.

[10] DGESCO Bureau A1-4, *Repères pour l'orientation et l'affectation des élèves,* 50 pages.[en ligne] Disponible sur : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Orientation/48/7/2016_Reperes-orientation-affectation_780487.pdf [consulté le 25/06/2018].

alors eu lieu. L'imbrication des questions sociale et raciale m'est ainsi apparue prépondérante : ces deux déterminants sont donc observés auprès du public concerné par l'orientation. A partir de la littérature scientifique, j'ai aussi constaté qu'il existe plusieurs freins pour traiter des discriminations raciales en France. De plus, les discriminations dans le processus d'orientation sont souvent indirectes, donc assez difficiles à établir sur un instant T. Enfin, elles sont uniquement une partie précise des pratiques et des rapports entre élèves et professeurs, à propos de la question d'orientation. Au sujet, des politiques d'éducation, l'expression « égalité des chances » recouvre les idéologies politiques construites en réponse aux inégalités au sein du système éducatif.

A la suite de cette période de réflexions sur le sujet, il est considéré que l'orientation scolaire s'inscrit dans un système institutionnel, où plusieurs types d'acteurs participent. Il a été choisi dans ce travail, de mettre la focale sur les représentations et les pratiques des professionnels de l'orientation à l'égard des publics. La volonté principale étant d'observer et d'analyser la gestion de l'orientation de fin de 3ème, au sein de l'institution scolaire. Les représentations des professionnels et des élèves sont donc ciblées en priorité, la place des parents est ainsi traitée de manière minoritaire.

Ce choix d'angle de vue, porté sur le processus de l'orientation scolaire, amène la définition de mon terrain et de mes échantillonnages. Interroger la manière d'accompagner à l'orientation scolaire en fin de collège permet aussi l'exploration de : à qui les professionnels s'adressent-ils ? Que souhaitent-ils indiquer aux 3èmes au cours du suivi ?

Ainsi, il est bien question de cerner le recours à des représentations lors de l'orientation scolaire, celles-ci fondent ensuite des pratiques d'accompagnement. L'issue du processus est la définition d'une trajectoire pour le jeune, pour qui les déterminants sociaux sont analysés. La question des inégalités dans le processus d'orientation est donc en toile de fond. L'intérêt se porte particulièrement sur l'orientation des jeunes qui pose question, ce sont les zones de frictions dans certaines situations qui seront décortiquées spécifiquement.

Afin de traiter cette thématique, le choix d'un cadre théorique est nécessaire, à la confrontation des idées. Nous allons faire référence à l'analyse de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, en 1966, qui ont exposé la théorie de la reproduction avec les notions de capital social et d'habitus « *l'école reproduit les inégalités sociales en reproduisant les inégalités culturelles entre les enfants et en cristallisant ces inégalités par et dans les jugements scolaires (notes, appréciation, décision de redoublement et d'orientation)*»[11]. Cette théorie « *rend compte des effets sociaux de l'école, de ses*

[11] Felouzis Georges. *Les inégalités scolaires.* Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2014, p69.

conséquences sur la société et la stratification sociale »[12]. L'œuvre de Pierre Bourdieu est parfois remise en question sur certains points et réactualisée par d'autres auteurs. Cette théorisation est aussi à mettre en lien avec les travaux sur les rapports de domination pour en avoir une lecture dans l'institution scolaire. L'ensemble du travail est nourri par des productions scientifiques récentes sur cette thématique de plusieurs auteurs comme Georges Felouzis, Aziz Jellab et Anne Barrère.

A partir de mon cheminement et du cadrage théorique, voici la problématique reformulée :

Dans le processus d'orientation, dans quelle mesure les représentations et les pratiques des professionnels du collège participent-elles à la trajectoire scolaire et sociale des jeunes de troisième?

Redéfinie ainsi, pour plus de justesse, la problématique suggère que sera plus pondéré le rôle des professionnels de l'orientation, par rapport à d'autres mécanismes déterminant la trajectoire sociale des élèves.

Afin de répondre, deux hypothèses en découlent. D'abord, le processus d'orientation est un moment où se manifeste le sens du placement des acteurs et des publics de l'institution scolaire ; puis, il est l'instrument de reproduction et/ou de transformation des frontières de classes et des rapports de domination.

Le développement pourra certainement produire des résultats afin de répondre indirectement à : Pourquoi, au sein de notre système éducatif, les jeunes de milieu populaire se retrouvent-ils fréquemment dans des filières d'enseignement peu valorisées dans la hiérarchie scolaire ? Et, au-delà des processus de relégation, ce mémoire analyse comment les représentations et les pratiques des acteurs façonnent des trajectoires. C'est ainsi la question de la transformation des classes sociales qui est posée. La manière dont certains élèves sont orientés vers la voie professionnelle pose la question plus vaste de qu'en est-il aujourd'hui de la reproduction culturelle au collège?

3. La démarche développée pour ce mémoire

La présentation succincte des méthodes utilisées et l'annonce du plan du développement suivent. Quant à la méthodologie de la recherche, j'ai choisi une approche ethnographique, à partir d'un travail qualitatif solide qui est combiné à une partie quantitative plus restreinte. *« L'ethnographie est une méthode en sciences sociales dont l'objet est l'étude descriptive et analytique, sur le terrain, des mœurs et des coutumes de populations déterminées»* [13].

[12] Felouzis Georges. op.cit. p72.

[13] [en ligne] Disponible sur : http://dictionnaire.sensagent.leparisien.fr/Ethnographie/fr-fr/ [consulté le 01//07/2018].

Dans les concepts que j'ai choisis les représentations sociales sont perceptibles à travers le discours, par la mise en récit ou l'exposé argumenté d'une vision. J'ai donc préféré mener des entretiens semi-directifs, afin de laisser émerger une parole, analyser les termes utilisés, relever quels arguments sont mis en avant, repérer les résistances, noter ce qui se dit et ce qui ne se dit pas.
Émile Durkheim a ouvert une voie en sociologie : *« il inaugure ce qui va devenir la caractéristique majeure de la démarche sociologique objective à savoir l 'étude des comportements sociaux en tant qu'expression d'une évolution sociale traversant tant le monde « matériel » des individus et des groupes que le monde de leurs idées ou représentations »*[14].
Au départ, je pensais déployer une approche sociologique par le biais exclusif d'entretiens individuels qui ont concernés douze professionnels et douze élèves. Cependant, il m'a semblé très rapidement nécessaire, pour avoir accès aux publics visés et avoir une lecture contextualisée, de faire de l'observation directe au sein d'un collège spécifique. J'ai donc ainsi cherché une immersion par différents temps d'observation directe au sein de l'établissement scolaire notamment lors des conseils de classe des deux derniers trimestres. Une partie[15] est consacrée particulièrement à la mise en œuvre décortiquée de ma méthodologie.

Ainsi, l'orientation se présente comme un processus avec une dynamique temporelle et dont les variables sont multiples. De ce fait, j'ai opté pour un regard systémique, pour rendre compte de l'imbrication des rôles, des représentations et des pratiques des professionnels et des familles afin de mettre en évidence au mieux la complexité de ce sujet.

Le contenu de ce mémoire s'organise en trois parties. Dans le premier chapitre, le contexte socio-politique de l'orientation scolaire de 3ème est établi en prenant appui sur des approches d'auteurs de certaines interrogations en sociologie de l'Éducation. Puis, le cadrage et le déroulement de la méthodologie de cette recherche y sont exposés. Le second chapitre correspond à une analyse systémique de l'organisation de la procédure d'orientation, avec la spécificité des différents rôles des acteurs et la mise en exergue de la catégorisation des élèves en orientation. Dans le dernier chapitre, plus critique, il est traité de l'accompagnement à l'orientation spécifique de certains élèves. Les effets du suivi et les positionnements des jeunes et de leurs familles y sont abordés.

[14] Jellab Aziz. *Société française et passions scolaires. L'égalité des chances en question*. Toulouse: Presse Universitaire Du mirail, 2016, p17.
[15] Partie 1 chapitre 2 La méthodologie et l'accès au terrain

Partie 1 : Le contexte et les conditions de l'enquête sociologique

Chapitre 1 : Le contexte socio-politique de l'orientation scolaire de troisième

Aux prémices de ce travail de recherche se pose la question des structurations politique, idéologique, organisationnelle et sociétale qui sont assignées, autour du processus d'orientation de fin de cycle du collège. Cette orientation scolaire de fin de troisième s'inscrit dans plusieurs cadres de référence que nous exposerons en deux temps : avec d'abord, une focale plus globale, à propos des valeurs structurantes du système éducatif et de leurs évolutions récentes, pour ensuite dépeindre les contours institutionnels de la procédure de l'orientation scolaire, et les dernières transformations qu'elle a connues.

1) Les fondements idéologiques du système scolaire

« Les politiques scolaires sont aussi traversées par une tension majeure, celle du choix entre pragmatisme et utopie, idéaux républicains et stratégies des acteurs »[16]. Énoncé ainsi, il est compréhensible pourquoi ce qui se passe au sein de l'institution scolaire est au centre de débats.

S'interroger sur les représentations et les pratiques des acteurs dans le processus d'orientation, c'est venir soulever les questions de réussite, du mérite et de l'égalité de traitement au sein de l'école. Dans un premier temps, l'analyse se centre donc sur la manière dont les principales institutions en charge de l'enseignement scolaire se positionnent officiellement face à la question de la sélection des élèves, en analysant les idées formulées en termes de « méritocratie » et d'« égalité des chances ».

A- La méritocratie et sa crise

L'évolution du mérite au travers des siècles illustre un basculement de certains principes idéologiques, à propos des performances scolaires, tel que l'explique historiquement Agnès van

[16] Jellab Aziz. *Société française et passions scolaires. L'égalité des chances en question.* Toulouse : PU du Mirail, 2016, p. 25.

Zanten. *« Mais les perceptions du mérite et de l'égalité ont changé au fil des décennies en lien avec les transformations sociales et politiques et celles de l'école elle-même. Au XIXe siècle, il s'agit, pour l'État et pour la classe moyenne émergente, de bouleverser les hiérarchies sociales fondées sur la naissance et l'argent en opérant une sélection juste, sur la base de compétences avérées, en vue notamment de l'accès à des fonctions placées sous la responsabilité de l'État. En revanche, dans la première moitié du XX e siècle, le mérite apparaît comme une valeur centrale pour répondre aux nouveaux besoins de l'économie par l'élargissement de la base de recrutement de l'élite en fonction des aptitudes (Goldthorpe, 1996). Au début du XXIe siècle, le mérite scolaire apparaît plutôt comme une "fiction nécessaire" mise au service du maintien de l'intégration sociale mais renvoyant aux valeurs d'une société individualiste : responsabilité, implication, compétition. Cette fiction occulte, d'une part, les liens toujours très forts entre les positions sociales de départ et d'arrivée dans la société française en mettant l'accent sur la capacité des individus à modifier leur destin grâce à leur mobilisation scolaire et, d'autre part, contribue à soutenir cette mobilisation, sur fond de concurrence interindividuelle, au sein des institutions d'enseignement. »*[17] Par conséquent, la période actuelle se caractérise par une responsabilisation croissante des élèves et de leur famille. La méritocratie tend ainsi à expliquer les performances scolaires par une question de bonne volonté gommant ainsi les déterminants sociaux de ces résultats.

Ainsi, on peut s'interroger sur le fait de pouvoir parler de mérite sans vérifier au préalable l'absence d'inégalités au départ. Aziz Jellab fait de l'égalité des chances la condition de tout raisonnement en matière de mérite : « *Le mérite ne peut être envisageable qu'à la condition que tous les individus bénéficient ou aient bénéficié des mêmes conditions de départ, notamment au niveau socio-économique et éducatif, de sorte que les inégalités observées ne puissent devoir qu'à leur "motivation"*»[18].

Ensuite, « *la crise du modèle méritocratique à la française* » actuelle est décrite par ce même auteur. Elle *«a longtemps fonctionné sur la sélection des meilleurs, sur la base de leurs talents et de leurs efforts. Ce principe méritocratique génère, sous l'effet de la massification, une dualisation des parcours, entre des vainqueurs et les vaincus de la sélection scolaire. Les taux d'échec scolaire n'ont jamais été aussi élevés, le niveau de qualification et d'instruction s'est élevé. Tout se passe comme si le système éducatif ayant fait miroiter des promesses sans les tenir, répartissant moins les élèves par compétences que par structures d'enseignement, forge chez une partie de la jeunesse le*

[17] Van Zanten Agnès. *Les politiques d'éducation.* Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2011, p. 41.
[18] Jellab Aziz. *op. cit.,* p. 101.

sentiment d'une faible emprise sur leur avenir. ».[19] La sélection est ainsi accrue, les compétences de l'élève ne suffisent plus à pouvoir prendre le chemin souhaité.

B- L' illusion de l'égalité des chances

Pour Georges Felouzis[20], l'égalité des chances peut être considérée en termes d'égalité d'accès, mais aussi par une égalité de traitement des élèves et enfin comme équité. Ce que John Rawls[21] nomme « *l'égalité équitable des chances* » n'est pas uniquement l'égalité formelle entre élèves mais une égalité qui vise l'égalité des acquis. Cette équité fait de l'apprentissage l'objectif prioritaire : c'est d'abord la garantie d'un bagage minimum de compétences de base et, les différences de résultats doivent être éloignées des caractéristiques des élèves.

Un des idéaux que l'on retrouve dans la plupart des systèmes éducatifs peut être de considérer les inégalités de départ entre élèves comme un problème que l'école est chargée de résoudre. Ce principe tend à évacuer la question sociale dans la mesure où il sous-tend que chacun a sa place et peut réussir sans être distingué ou évincé par des critères autres que les résultats scolaires. *« L'égalité des chances n'est pas l'égalisation des conditions mais plutôt une conception qui considère le monde social comme autant de possibilités, d'opportunités se présentant de manière égale aux individus »*[22]. Ainsi, cette expression est complexe à sérier et à mettre en œuvre. Elle poursuit un idéal et elle fait l'objet de différentes déclinaisons notamment dans la considération des différences de départ quant à l'apprentissage des élèves.

L"égalité des chances tente de faire cohabiter ces deux principes d'égalité et de réussite. Cette formule porteuse d'une visée politique a évolué. Aziz Jellab la dépeint aujourd'hui d'un point de vue critique :« *Le concept d'égalité des chances promeut une hiérarchie sociale organisée par une logique de concurrence entre les individus et une sélection au mérite*. »[23]. La notion d'égalité est ici associée à l'obtention de possibilités en fonction de résultats et d'une réussite. Cette définition a tendance à évincer les déterminants sociaux des inégalités scolaires présentes dans l'école française aujourd'hui.

---

[19] Jellab Aziz. *op. cit.,* p. 101.

[20] Felouzis Georges. *Les inégalités scolaires.* Paris, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2014, p14-15.

[21] 1997, Ibid, p16.

[22] Jellab Aziz. op. cit. , p. 48.

[23] Ibid.

C- L'utopie du collège unique

Pour saisir le contexte du processus d'orientation scolaire en France, il est important de faire référence au collège qui a été instauré en 1975, dans un double mouvement de massification et de démocratisation du système scolaire français. Il a été l'objet de plusieurs réformes successives. Pour les plus marquantes, on retrouve la suppression du palier de fin d'année de 5ème; ainsi que la réforme récente de 2016 sous le gouvernement de François Hollande. L'introduction d'un collège unique s'est toujours heurtée à de multiples obstacles. Précédemment, il y avait des filières technologiques où l'on pouvait s'orienter en 5ème, désormais le collège recouvre les classes de SEGPA distinctes des autres classes, ainsi que plusieurs dispositifs singuliers, tels que les classes relais, ou des titres spécifiques à certains élèves « les ULIS » ou « les UPE2A ». Cette forme d'impossibilité à proposer un tronc commun, par l'Éducation Nationale, aux collégiens, démontre la difficulté à enseigner à tous les élèves en même temps, quels que soient leurs acquis, leurs compétences, et leurs spécificités comme un handicap, ou leur niveau de maîtrise de la langue française. Ceci renvoie à la question de la différenciation d'enseignement dans une même classe. Ces questions traversent les pratiques pédagogiques des professeurs, auxquels revient cette tâche délicate.

Nous pouvons donc, interroger comment concilier l'école pour « tous », avec la réussite de chacun. La massification a permis en premier lieu de réduire des inégalités d'apprentissage, le plus grand nombre avait désormais accès aux études jusqu'à 16 ans. Quant au mouvement de démocratisation, il tente de faire cohabiter l'élévation générale du niveau d'instruction de la population avec la sélection des élites.

C'est une grande tension qui caractérise les sociétés démocratiques libérales. Le collège permet donc la perception des avancées et des limites de la démocratisation. Ces dernières années, il y a eu la réforme du collège de 2015, de l'ex-ministre de l'Éducation Najat Vallaud-Belkacem, qui avançait notamment vouloir réduire le poids de la sélection et de l'élitisme, par la suppression des options de langues et des classes bilingues.

D- Les inégalités scolaires et sociales aujourd'hui au collège

Si l'on interroge la mise en lien du principe d'égalité des chances au processus d'orientation scolaire, le rapport du Conseil National d'Évaluation du Système SCOlaire (CNESCO) donne des observations. Dans ce rapport de 2016, intitulé « *comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires?* », il est inscrit que « *L'orientation vers ces filières non générales est fortement corrélée à l'origine sociale des élèves : 98% des enfants de cadre accèdent à la 3ème générale alors que ça concerne 78% des enfants d'ouvriers (Mons 2007). Ce contraste n'est pas le seul résultat des acquis scolaires des élèves, il est aussi le fruit des procédures d'orientation elles-mêmes dont Duru-Bellat et Mingat (1993) ont montré le caractère socialement très inégalitaire »* [24]. Ce rapport récent reprend donc une hypothèse de recherche établie il y a vingt-cinq ans.
Des travaux du Haut Conseil de l'Éducation montrent les spécificités du système scolaire français et les difficultés qui en découlent. « *Ces données*[25] *indiquent que, dans les pays ayant conservé des filières, les résultats scolaires dépendent fortement de l'origine socioculturelle des élèves, le système éducatif s'avérant inapte à corriger les inégalités sociales de départ. La France est, sur cet aspect, en dernière position des pays de l'OCDE*[26] *ce qui fait de notre pays le champion de la prédestination scolaire en fonction de l'origine sociale.* »[27].

Par cette partie, des éclairages ont été posés quant à l'évolution des politiques éducatives et la sémantique mobilisée en lien avec l'orientation scolaire. Les inégalités liées à ce sujet sont pointées actuellement au sein du système éducatif français. La description de ces éléments de contexte, tels que la croissance de la sélection et de la responsabilisation individuelles et l'attrait plus ou moins marqué pour la différenciation des filières, permet, par la suite, de faire le lien avec les différents questionnements traversant la procédure d'orientation scolaire de troisième.

---

[24]Felouzis Georges , Fouquet-Chauprade Barbara, Charmillot Samuel & Imperiale-Arefaine Luana. *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires? Inégalités scolaires et politiques d'éducation*, CNESCO, [en ligne] mars 2016, p29. Disponible sur : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/felouzis_solo1.pdf [consulté le 25/10/2017].
[25] Données extraites de PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) 2006.
[26] Organisation de Coopération et Développement Économiques.
[27] *Rapport du collège 2010*, Site du Haut conseil de l'Éducation, p30 [en ligne] Disponible sur : http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/60.pdf [consulté le 05/04/2018].

2) Transformations de l'orientation scolaire de troisième en France

Cette sous-partie est consacrée à situer l'orientation scolaire en collège, dans un cadre institutionnel et légal, ainsi qu'en tant qu'étape majeure dans les trajectoires des jeunes dans la société française actuelle. Pour ce faire, la mise en lumière des modifications récentes, au sein du système scolaire, est nécessaire. Elles amènent aussi du mouvement dans la définition des attentes des acteurs et des publics de l'orientation, s'exprimant toutefois, aussi, en fonction de l'architecture française singulière des filières post-troisième.

A- Évolutions des textes à propos de l'orientation : du projet personnel à celui de l'insertion professionnelle

Tout d'abord, il est nécessaire de définir précisément, l'histoire de cette procédure, en appui sur des textes. C'est en 1973 que le déroulement annuel de l'orientation est instauré. Cette procédure introduit notamment un espace de négociation entre l'institution scolaire et la famille, par le biais de la formulation, au deuxième trimestre, d'un vœu des parents.

Dans le Code de l'Éducation publié en 1997[28], est énoncé que « *L'orientation est le résultat du processus continu d'**élaboration et de réalisation du projet personnel** de formation d'insertion sociale et professionnelle que l'élève de collège puis de lycée mène **en fonction de ses aspirations et de ses capacités**. La **participation de l'élève** garantit le caractère personnel de son projet.* »[29]. Cet article a été modifié par un décret du 18 novembre 2014. Les autres aspects développés dans le cadrage sont : « *Ce processus prend appui sur le **suivi du parcours scolaire** de l'élève, qui inclut notamment l'**évaluation de la progression de ses acquis**, sur **son information** et celle de ses représentants légaux et sur le **dialogue** entre ces derniers et les membres de l'équipe éducative. Il se situe dans une **perspective de développement des potentialités** de l'élève et d'**égalité d'accès** des filles et des garçons aux formations. »*[30]. *On voit ici que* l'égalité d'accès sur le critère de genre est, en effet, formulée spécifiquement.

Un autre caractéristique récente du système éducatif français est la suppression du redoublement, ce qui induit que le premier avis émis concernant le passage d'un élève, l'est, pour la première fois, par le corps pédagogique, en fin de 3ème. « *Un décret paru en novembre 2014 avait rendu (le*

[28] Claude Allègre était ministre de l'éducation .

[29] art D331-23 du code de l'éducation[en ligne] disponible sur: https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle. [consulté le 2/07/2018] .

[30] Ibid.

redoublement) " exceptionnel ", limité à deux situations : soit en cas de " rupture des apprentissages " (une période de maladie par exemple), soit en fin de 3e et de 2de, si un élève n'a pas obtenu l'orientation souhaitée et à la demande de ses parents. Dans les autres cas, le passage d'office dans la classe supérieure est aujourd'hui la règle.»[31]. Cette évolution place l'espace de dialogue et de négociation entre les professionnels de l'Éducation Nationale et la famille, à propos du parcours de l'élève, en première instance, au moment de cette orientation de fin de troisième.

Par la réforme du collège de 2016, le gouvernement a souhaité atteindre des objectifs comme l'élévation du niveau scolaire, la valorisation des compétences qui complètent les notes en termes de résultats scolaires, et la réduction des options ou classes « élitistes »[32]. Cette réforme n'a cependant pas modifié de façon notable la procédure d'orientation de 3ème.

Dans le rapport au ministre de 2005[33], l'orientation est décrite comme une composante à résoudre une équation, tenant compte, pour chaque élève : de sa liberté de choix, de ses aptitudes, de ses compétences et de ses résultats scolaires, faisant face à la réalité interne de l'institution scolaire, des lieux d'accueil et des filières et pouvant aussi aborder la réalité des besoins économiques et sociaux. Ces éléments multiples donnent un aperçu de la complexité et des nombreux facteurs influant lors de cette étape pour chaque élève. Cependant, l'orientation, dans ce travail, concerne bien le choix du chemin et non la partie de l'affectation qui correspond à l'octroi d'une place dans un établissement.
Depuis la dernière décennie, Bernard Desclaux, ex-conseiller d'orientation et ex-directeur de CIO, démontre et s'interroge, dans son article[34] paru en 2010, que l'orientation scolaire ne soit pas remise en cause dans le système éducatif français ; alors qu'il énonce également des objectifs quantitatifs fixés, dans les textes de loi, depuis de nombreuses années. L'Éducation Nationale est, en effet, soumise à des objectifs de performances réactualisés par la loi d'orientation de la loi des finances[35].

Ensuite , il y a une recrudescence de la responsabilité individuelle dans ce processus avec le déploiement cette dernière décennie d'une « éducation à l'orientation ». C'est ce qu'illustre cet extrait d'un article analytique : *«Dans le thésaurus européen des systèmes éducatifs (TESE), le*

[31] Collas Aurélie. *Autoriser le redoublement un retour en arrière* le Monde le 09/06/2017 [en ligne] Disponible sur: https://www.lemonde.fr/education/article/2017/06/09/autoriser-le-redoublement-un-retour-en-arriere_5141070_1473685.html. [Consulté le 3/07/2018].
[32] Référence à la suppression des classes européennes, des langues vivantes et mortes en option au collège
[33] Tharin Irène, *Orientation, réussite scolaire : ensemble, relevons le défi*, rapport au premier ministre de 2005, la documentation française [en ligne] Collection des rapports officiels. Disponible sur: http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/054000631/index.shtml [consulté le 16 mars 2018].
[34] Desclaux Bernard. *La procédure d'orientation scolaire : une évidence bien française.* TransFormations n°3/2010 p77-96.
[35] L'auteur ne précise pas l'année de la LOLF concernée.

terme de "guidance" fait référence à un ensemble d'activités ou de services visant à aider les individus dans leurs décisions, qu'il s'agisse d'opter pour une voie de formation, de choisir une activité professionnelle, ou bien de prendre des décisions d'ordre personnel. Cette définition tridimensionnelle fait évoluer les représentations vers un élargissement et un approfondissement des missions : on passe d'une perspective d'orientation scolaire centrée sur les transitions et les décisions à prendre pour avancer dans la carrière scolaire, où les élèves subissent plus ou moins passivement les décisions prises par les équipes éducatives, à une perspective d'orientation tout au long de la vie (OTLV), où l' "empowerment" des individus est central et où personnels et élèves s'engagent conjointement dans un processus visant la maîtrise de compétences transversales pour la prise de décision. Cette évolution conceptuelle participe de réflexions plus larges sur le monde du travail, et met en évidence le caractère éminemment contextuel de l'orientation, largement déterminée par les environnements sociaux, économiques et politiques. (...) »[36].

Dernièrement, une réforme de l'orientation scolaire a eu lieu, par la loi du 24 novembre 2009, relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie, sa mise à l'agenda est présentée comme une réponse aux révoltes dans les banlieues de 2005 par Thierry Berthet et Véronique Simon[37]. Par un rapprochement entre la crise des banlieues, les sorties précoces du système scolaire et les problèmes d'affectation et d'orientation, la priorité devient alors de « *mieux orienter les élèves pour une meilleure insertion professionnelle* »[38]. La Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école et de la république poursuit cette articulation entre l'école et l'insertion professionnelle par la mise en place du « Parcours Avenir ». Ce parcours s'adresse à tous les collégiens et les lycéens et vise trois objectifs que sont : « *découvrir le monde économique et professionnel , développer le sens de l'engagement et de l'initiative, et élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnel* »[39]. Cette même loi démarre une expérimentation, dans plusieurs académies, pour laisser la décision finale d'orientation aux familles, qui peut se traduire comme une tentative de réduction des inégalités de carrières scolaires.

Aziz Jellab pointe dans son ouvrage les passions que l'école agite ; l'émergence de l'attente d'obtenir une place dans la vie active, par son biais, peut en être un exemple : « *mais si l'école provoque autant de passions et de débats, c'est parce qu'elle fait l'objet d'une pluralité d'attentes, les*

[36] Rousselin Legrand Dominique. *Le droit à l'information et à l'orientation, Crefor haute-normandie,* Éclairage, [en ligne] n°18, février 2010. Disponible sur : http://infodoc.crefor-hn.fr/doc_num.php?explnum_id=10681 [consulté le 30/06/2018].

[37] Berthet Thierry, Simon Véronique, *La réforme de l'orientation scolaire : de la crise des banlieues à la loi de 2009 quelles dynamiques de changement,* Agora débats/jeunesses, 2013/2 5N°64, p31-44.

[38] Ibid, p36.

[39] *Parcours Avenir : le parcours individuel d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel* [en ligne] Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/cid83948/le-parcours-avenir.html [consulté le 10/07/2018].

questions et les enjeux pédagogiques ne constituant qu'un cas particulier des thématiques débattues. Si ceux-ci focalisent l'essentiel des discours, d'autres objectifs participent aussi des débats, notamment la préparation à l'insertion professionnelle »[40]. Il précise que c'est une question très ancienne : « *quand l'éducation scolaire est apparue comme un investissement visant, à l'instar des thèses du capital humain, à contribuer au développement économique* »[41].

Il est possible de relever que, ces vingt dernières années, le terme projet est toujours présent avec, tout d'abord l'appui sur le caractère personnel de l'orientation, puis avec la nécessité d'être acteur et enfin avec l'insertion professionnelle en ligne de mire. Nous pouvons interroger cette logique de projet. Du fait des évolutions libérales de la société, notamment quant aux formes nouvelles du travail et du développement économique, l'école serait-elle en train de véhiculer l'injonction à trouver sa place dans le système économique, et ainsi à être rentable pour la société ? Ces caractérisations du projet dans l'orientation scolaire, par l'importance du mérite, de la réussite individuelle, la valorisation de l'empowerment et de l'insertion professionnelle, ne sont-elles pas la trace que le libéralisme façonne l'école aujourd'hui ?

B- Hiérarchies des filières post-3ème

Il est important de comprendre la construction et l'architecture des différentes filières possibles après la 3ème, afin de saisir ce qui caractérisent les représentations actuelles, des acteurs et des publics de l'orientation, à leurs en-contres.

Historiquement, la démocratisation scolaire s'est notamment traduite par : « *"Amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat"... Il aura fallu vingt-sept ans pour que ce slogan, prononcé par le ministre PS de l'Éducation Nationale, Jean-Pierre Chevènement, en 1985, devienne réalité.»*[42] . Dans les étapes notables qui ont permis cette transition, il y a la transformation de l'offre de lycées, précédemment réservés aux meilleurs élèves. *« Les vannes du lycée se sont ouvertes progressivement. Déjà, en 1968, la création du bac technologique avait donné l'impulsion. Celle du bac professionnel, en 1985, a fait bondir le nombre de candidats à l'examen. Et pour les accueillir,*

[40] Jellab Aziz. op. cit. p8.
[41] Ibid.
[42] Battaglia Mattea et Collas Aurélie *Plus de 80% d'une génération au niveau du bac Le Monde le 13/07/2012 [en ligne]* https://www.lemonde.fr/orientation-scolaire/article/2012/07/13/plus-de-80-d-une-generation-au-niveau-du-bac_1733491_1473696.html [consulté le 30/06/2018].

les régions ont investi massivement dans la création de lycées »[43] Ainsi, l'augmentation du pourcentage français de bacheliers est due, en grande partie, à la création du baccalauréat professionnel.

En 1988, Jean Michel Berthelot[44] constate que c'est la réforme scolaire de 1959 qui fait apparaître l'orientation dans le champ de l'école, dont deux politiques différentes en découlent :

« une politique de contrôle et de planification des flux scolaires, qu'on entend fonder sur ce qu'il appelle "le mythe" de l'adaptation de la formation à l'emploi ;[et] une politique de " détection des aptitudes, de réduction des erreurs d'aiguillage, de lutte contre les déperditions scolaires. " Toutes deux se combinent dans cette idée, exprimée avec force dans l'exposé des motifs qu'il faut répartir[45] *harmonieusement entre les différents types d'enseignement les élèves qui s'avèrent plus particulièrement aptes à suivre tel ou tel d'entre eux. Ces deux politiques sont constamment présentes tout au long de l'histoire de l'orientation scolaire.»*[46] A l'heure actuelle, laquelle de ces politiques prédomine ?; caractérisée par la volonté de lutter contre le décrochage scolaire et par la multiplicité et les changements récurrents de l'offre de filières en voie professionnelle.

La création du baccalauréat professionnel advient comme une ouverture des possibles. Alors pourquoi cette voie est-elle si dévalorisée aujourd'hui ?

La hiérarchie entre la voie générale et technologique qui est celle élitaire et la voie professionnelle, s'explique d'abord, par l'accès aux études supérieures qui est différent à l'issue de ces deux parcours. De plus, le fait d' « être orienté » dans la branche professionnelle est, de manière récurrente, vécu comme un choix par défaut, une solution de rattrapage. « *Sur de nombreux points, tout semble séparer le LP aujourd'hui de ce qu'il fut, au temps où il accueillait des élèves censés constituer la future élite des ouvriers qualifiés. Institution peu choisie, même si des évolutions récentes relativisent ce constat,* ***discréditée au collège, accueillant surtout des élèves ne pouvant pas intégrer la voie générale et technologique****, le LP ressemble davantage à un contexte devant d'abord « réparer », socialiser et « réconcilier » un public avec l'école et les savoirs avant de le former professionnellement.*»[47].

---

[43] Battaglia Mattea et Collas Aurélie op. cit.

[44] Berthelot Jean-Michel. *Orientation formelle et processus sociétal d'orientation,* L'orientation scolaire et professionnelle, 1988, p. 95.

[45] [*Mais, souligne cet exposé, il s'agit uniquement de répartir, et non de hiérarchiser.]*

[46] Henoque Maryse, Legrand André. *L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée. Rêves et réalités de l'orientation.* Haut Conseil de l'évaluation de l'Ecole (HCEE), 2004, p12. [en ligne] Disponible sur : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/044000242/index.shtml. [consulté le 06/07/2018]

[47] Propos d'Aziz Jellab recueillis par Gilbert Longhi, *Comment expliquer la dévalorisation de la voie professionnelle?* café pédagogique l' Expresso [en ligne] Disponible sur :

Par une analyse historique, « *La dévalorisation de la voie professionnelle procède de la conjonction de* ***trois facteurs*** *:* ***sa scolarisation*** *– au double sens du terme, intégration à l'EN, sous l'effet de la massification, et scolarisation des contenus d'enseignement -,*
la tertiarisation du marché du travail *– ce qui se traduit par la recomposition de la classe ouvrière et par la difficulté à assurer aux nouvelles générations un appui symbolique promouvant une culture de métier et des solidarités –*
et le développement du chômage *qui touche dans de fortes proportions les diplômés de l'enseignement professionnel.*
*L'****élévation de niveaux de qualification*** *contribue à propager l'idée que la survie scolaire et l'accès aux diplômes supérieurs restent surtout l'apanage de la filière générale et éventuellement technologique de lycée.*»[48]. Ainsi par les évolutions de l'architecture des filières associées à celles économiques de la société civile génèrent donc la forte dévalorisation des lycées professionnels.

Une des caractéristiques du système actuel d'orientation est que les filières post-troisième sont donc très hiérarchisées pour les acteurs et les publics et qu'il existe aussi une hiérarchie entre établissements. En effet, la réputation, l'offre de spécialités font que certains lycées sont beaucoup plus demandés. Ainsi, la notion de concurrence est démultipliée à plusieurs niveaux et le devoir et la responsabilité de gagner sa place sont donc renforcés pour chaque individu. D'après Aziz Jellab, *« Les inégalités entre les classes et les groupes(..)deviennent d'autant plus inacceptables que jamais les individus n'ont été autant mis à l'épreuve et sommés de faire plus que leurs preuves pour bénéficier d'un statut social et professionnel reconnu, à défaut d'être forcement stable. »*[49]. Ainsi, une tension est mise en exergue entre l'individu qui agit pour obtenir son statut et, dans le même temps, qui peut subir les instabilités économiques et sociétales.

L'orientation scolaire de fin de 3ème peut donc être vue comme, un passage d'un groupe hétérogène réuni dans une même institution, à une division des élèves en plusieurs groupes pour la poursuite d'études. « *L'orientation était une affaire politique et une " action sur autrui " comme le disait F. Dubet (2002), pour le mettre dans la meilleure " case " . Nous sommes aujourd'hui*

http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/10/10102014Article635485247843699605.aspx [consulté le 1/07/2018].
[48] Ibid.
[49] Jellab, Aziz. *op.cit.,*, p. 45.

toujours dans cette conception avec nos procédures d'orientation»[50]. Cette affirmation conforte l'idée qu'il n'y a pas seulement une dimension liée aux compétences individuelles à l'œuvre. Ce temps semble correspondre à une opération de placement.

Se pose alors la question de la manière dont s'opère la catégorisation des populations, associée à une forme de hiérarchie dans la société française ; lorsque les données sociologiques révèlent un pourcentage très haut des élèves issus des classes populaires en voie professionnelle. «*dans la constitution de trajectoires inégales socialement, le processus d'orientation s'ajoute donc au processus d'acquisition. Les travaux ont révélé que les processus d'orientation sont aussi importants dans les inégalités sociales de trajectoires scolaires que les seules différences de performance scolaire (Duru Bellat et Mingat 1993, Palheta 2015) »*[51].

Les textes et les procédures d'information et d'orientation laissent toutefois des marges d'interprétations et de mises en œuvre aux acteurs de terrain et aux publics concernés, c'est ce que nous entreprenons d'analyser dans les prochaines parties, afin de saisir le poids du processus d'orientation dans la détermination des destins scolaires.

[50] Desclaux Bernard. *La procédure d'orientation scolaire : une évidence bien française.* TransFormations n°3/2010 p92.

[51] Danic, Isabelle. Loncle Patricia. *Les labyrinthes de verre: les trajectoires éducatives en France dans un contexte européen*, Presses universitaires de Rennes, collection Le sens social, 2017, p16.

Chapitre 2 : La méthodologie et l'accès au terrain

Dans ce deuxième chapitre, il est nécessaire d'ouvrir la boîte noire de ma recherche ethnographique, d'expliciter ce qui est observé, la méthode suivie, comment l'accès au terrain se déroule et enfin les enseignements acquis.

Tout d'abord, je vais faire le récit de la construction progressive de ma méthodologie, en éclairant mes différents choix quant au territoire, au contexte institutionnel et aux publics ; en articulant ce que je cible et, ma manière de faire. Dans un second temps, je présenterai mon échantillonnage effectif et déclinerai les réalités de l'immersion qui ont façonné mon travail de terrain, qui a eu lieu de février à juin 2018. Dans une troisième partie, je chercherai à dépeindre mon expérience de la méthode et à mettre en exergue les points perfectibles.

1) Le cadrage méthodologique

Cette structuration méthodologique est une démarche nouvelle pour moi. Les auteures Isabelle Danic et Patricia Loncle exposent que *« L'effet du contexte scolaire sur les souhaits d'orientation est donc produit par la situation géographique et la composition sociologique du public de l'établissement ainsi que par les attitudes des enseignants d'une part, des parents et des élèves d'autres parts »*[52]. Cette citation guide ma tâche, car elle me semble correspondre aux différents aspects que l'immersion dans un seul établissement me permet de percevoir. Ainsi, j'ai réfléchi et déterminé un lieu où effectuer ma recherche, en fonction de caractéristiques territoriales, institutionnelles et sociologiques connues.

A- Le ciblage d'un territoire

Tout d'abord, j'ai commencé à définir le « terrain », et je me suis donc concentrée sur le choix d'un collège.

Dans un premier temps, par mes lectures, j'ai pu constater qu'un thème était souvent proche et associé à mon sujet d'intérêt : c'est le phénomène de la ségrégation liée à la cartographie de la

[52] Danic, Isabelle. Loncle Patricia. op. cit., p123.

répartition scolaire et les zones urbaines de relégation. D'après Jacques Lévy et Michel Lussault, la ségrégation peut être définie comme « *processus et état de séparation spatiale tranchée de groupes sociaux »* se traduisant par *« la constitution d'aires marquées par une faible diversité sociale, des limites nettes entre ces espaces et ceux qui les jouxtent et les englobent* », s'accompagnant d'une « *légitimation sociale, par une partie des acteurs au moins, de ce processus et de cet état ».*[53] La relégation spatiale apparaît donc comme une forme particulière de ségrégation qui implique le non-consentement du ou des groupes relégués. Cet éclairage alimente mon choix du territoire dans lequel s'ancrent les collèges que j'ai ciblés.

J'ai ainsi fait le choix d'un lieu d'investigation qui ne correspond pas à une zone prioritaire. Idéalement, je recherche que dans le groupe d'élèves, certains habitent dans des quartiers de différentes typologies. Je vise plutôt, une zone périphérique de la zone urbaine défavorisée, afin de pouvoir observer une certaine mixité sociale. J'ai ensuite consulté les répartitions de quartiers d'habitation, en fonction de la carte scolaire pour plusieurs établissements de l'agglomération grenobloise. J'ai consulté les fiches de renseignements des établissements et discuté dans mon réseau à propos des différents établissements scolaires. J'ai fait le choix d'éviter les établissements où les professionnels m'ont côtoyée dans ma fonction d'éducatrice spécialisée. Je souhaitais m'alléger des enjeux du partenariat et de représentations professionnelles pouvant surgir en lien avec mon statut de salariée. Surtout, je tiens aussi de mon côté, à obtenir une vision la plus candide et la plus neutre possible afin d'appréhender mon terrain.

B- Le contexte de l'établissement

Ici est faite une présentation du lieu d'immersion, c'est-à-dire de l'établissement scolaire à partir duquel je traite le sujet. Je viens d'expliquer les raisons qui ont motivé le choix de ce collège. Je le situe tout d'abord dans un décor géographique et socio-culturel. Ensuite, j'expose les données issues de l'Éducation Nationale pour le caractériser spécifiquement en les comparant à celles de l'Académie de rattachement.

Je présente, dès lors, manière chiffrée cette institution scolaire singulière. Durant cette année d'enseignement, l'effectif total est de 438 élèves dont 86 élèves de 3ème répartis en 3 classes dont 4

[53] Jacques Lévy et Michel Lussaut. *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Belin, 2003 cité [En ligne] Disponible sur : *https://fr.wikipedia.org/wiki/Relégation_spatiale* [consulté le 26/03/2018].

sont en ULIS[54] et 8 en UPE2A[55], ainsi que 8 élèves sont inscrits en 3ème SEGPA[56]. D'après le document dossier d'Aide au Diagnostic de l'Établissement[57] 2017, qui regroupe les statistiques issues de l'année scolaire précédente, nous comparons quelques points importants à différents échelons : celui de l'établissement concerné, du Département et de l'Académie attachée.

Données extraites du dossier Aide au Diagnostic de l'Établissement

%	Établissement	Département	Académie
Résultats DNB[58]	**77,5**	90,3	91
Orientation 3ème vers 2nde GT	**56,6**	60,11	56,78
Élèves en retard d'un an et plus en 3ème	14,4	14,9	13,8
Élèves retard un an et plus à l'entrée en 6ème	14,1	8,6	8,6
PCS[59] défavorisées	**35,7**	33	34,4
Boursiers	20,45	26,04	24,47

C'est un collège de secteur d'une commune de 5700 habitants d'une agglomération. La ville se scinde de manière schématique entre une partie dans les hauteurs géographiques, où le niveau de vie est assez aisé et la partie basse, plus populaire. Cette commune, en bordure de la ville centrale de la métropole, attire des catégories socio-professionnelles supérieures notamment car le pôle scientifique qui emploie un grand nombre d'ingénieurs est très proche. Il est perceptible que le taux de catégories socio-professionnelles défavorisées est de 35,7% , légèrement supérieur à ceux du Département et de l' Académie. Cependant, le taux de boursiers y est plus faible. Cela peut nous interroger quant à l'accès effectif ou non à la bourse de tous les potentiels bénéficiaires. Concernant les habitants, il y a plusieurs origines repérées telles que indiennes et turques, il y a aussi des personnes d'origine italiennes ou maghrébines, immigrées depuis un plus grand nombre de générations.

[54] Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire.
[55] Unités Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants.
[56] Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.
[57] Dossier d'ADE 2017, dont les chiffres du tableau sont issus.
[58] Diplôme National du Brevet.
[59] Professions et Catégories Socio-professionnelles.

Le taux d'orientation en lycée professionnel y est plus important qu'en moyenne sur l'ensemble des établissements. Les orientations en seconde générale et technologique sont à 55,3% contre 71,3% au niveau académique[60]. Concernant les décisions d'orientation, il y a 44,7% en voie professionnelle contre 28,6% au niveau académique[61] .

L'établissement n'apparaît pas comme très populaire. Il y aurait un certain nombre de cas d'évitement de la carte scolaire pour ce collège : le nombre de demandes de dérogation, à l'entrée en 6ème, augmente depuis les trois dernières années. En effet, les demandes de dérogations à l'entrée en 6ème sont de 30 en 2017 et seulement 11 ont été acceptées. Le taux d'attractivité du collège diminue et passe de -5 sur les deux années précédentes à -6.5. De plus, les locaux sont partiellement vétustes, un projet de rénovation est évoqué mais toujours reporté depuis quelques années.

La carte scolaire joue un rôle dans l'orientation post-collège. Il existe deux lycées de secteur pour les élèves de la carte scolaire de cet établissement. Ces deux lycées sont en centre-ville de la ville voisine, au cœur de la métropole. L'un a une très bonne réputation en matière de niveau[62], l'autre a une réputation médiane[63]. Les élèves ont accès à une offre de filières, notamment en voie professionnelle, relativement variée avec plusieurs lycées publics accessibles en transport en commun. L'offre du marché scolaire est un indicateur propre au territoire d'ancrage et il peut avoir une incidence lors de l'orientation.

L'établissement a eu une équipe pédagogique relativement stable, depuis trois années il y a un renouvellement de l'équipe dû, en partie, aux départs à la retraite[64]. Le taux d'encadrement semble correspondre à des conditions moyennes. Les classes de troisième auxquelles je m'intéresse spécifiquement ont un effectif important entre 28 et 30 élèves. Parce que la taille de l'établissement est assez restreinte, les professeurs ne sont pas très nombreux et ils ont l'opportunité de connaître pratiquement chaque élève au cours des quatre niveaux de classe. Ce sentiment d'établissement « familial », où une aide est proposée aux élèves, a été relayé par plusieurs professeurs rencontrés.

[60] Voir le tableau suivant.
[61] Données extraites du dossier d'aide au diagnostic de l'établissement 2017 de l'Académie.
[62] Ce lycée général et technologique renommé sera désigné par X1.
[63] Ce lycée général et technologique sera appelé X2.
[64] Informations issues de l'entretien avec la principale de l'établissement.

Décision d'orientation (en taux) à la fin d'année scolaire 2016/2017 pour les 3ème[65]

2017	ETABLISSEMENT		ACADEMIE	
	Passage 2nde GT (hors 3ème SEGPA)	Voie professionnelle	Passage 2nde GT(hors 3èmeSEGPA)	Voie professionnelle
CHOIX DES FAMILLES	64.1	35.9	71.4	28.60
DECISIONS D'ORIENTATION	55.3	44.7	71.4	28.60

Le taux manquant du côté académique correspond aux redoublements à titre exceptionnel

Il est possible d'observer par ces chiffres l'écart notable de presque 9%, dans les deux voies comparées : générale et technologique d'un côté et professionnelle de l'autre, entre le choix des familles et les décisions d'orientation de l'établissement. Nous remarquons également que l'écart entre les deux types de voies est beaucoup plus restreint dans l'établissement, pratiquement 45% d'élèves vont en lycée professionnel, ce n'est pas le cas au niveau académique, où à peine un tiers des élèves vont en voie professionnelle. L'établissement a donc un taux d'orientation en voie professionnelle multiplié par 1.5 par rapport au niveau académique.

En résumé, l'établissement choisi accueille des familles ayant des disparités de caractéristiques socio-professionnelles. Un nombre assez important d'élèves est en difficulté scolaire selon les chiffres du tableau et par l'accueil de publics spécifiques, SEGPA, ULIS, UPE2A. Le public de ce collège présente donc des différences au niveau scolaire et au niveau social. Les trajectoires des élèves en fin de 3ème semblent singulières, en comparaison aux pourcentages académiques, que ce soit par un taux plus important d'orientation en voie professionnelle, que par la différence entre les vœux des familles et les décisions d'orientation.

Les travaux de Marie Duru-Bellat, au sein du collège, illustrent cette *« contribution de variables attribuées au " contexte " aux mécanismes d'orientation : " l'orientation se réalise à travers une grande variété de situations d'un collège à l'autre, variété qui peut se traduire aux différences scolaires et sociales du public. Elle reflète des différences réelles de fonctionnement : pratiques de notation , sélectivité plus ou moins forte à valeur scolaire donnée, critères retenus pour*

[65] Données extraites du dossier d'aide au diagnostic de l'établissement 2017 de l'Académie.

l'orientation, modalités de l'interaction famille-conseils de classe" (Duru-Bellat 1992) »[66]. L'exploration de ces variables du contexte influant sur le processus d'orientation se situe dans le chapitre 3[67] de ce mémoire. Malgré la variété des situations entre différents établissements qui ne peut pas être mesurée sans la comparaison avec un autre collège, mon intérêt pour le contexte a été important. Ainsi, il a été nécessaire afin d'éclairer le sujet traité, et m'a amenée à créer les conditions d'une immersion en étant le plus souvent possible présente au collège, en observation directe.

C- Le choix du public

Au départ de mon travail, j'imaginais pouvoir rencontrer tous les acteurs intervenant sur la question de l'orientation pour avoir une vision exhaustive. J'ai compris, suite à la présentation de la méthodologie de recherche exigée, qu'en tout cas, le temps nécessaire pour cet exercice, était bien supérieur à celui qui m'est imparti cette année. Pour autant, je souhaite quand même faire une place à des professionnels de l'orientation centraux et ayant une fonction non-partagée, tels que la cheffe d'établissement, et la psychologue de l'Éducation Nationale[68] du collège, afin d'intégrer dans ma compréhension et mon analyse leurs visions et leurs actions. En effet, elles participent au processus de l'orientation et sont deux professionnelles importantes du système. Leurs entretiens sont un appui, mais ne sont pas l'objet d'un échantillonnage. Cependant, les questions posées sont en partie similaires à celles adressées aux professeurs.

Un enjeu de la question de l'orientation est bien la multiplicité d'acteurs. Mon choix premier, explicité précédemment, a donc été de pouvoir recueillir la parole des jeunes de 3ème[69] et des professeurs impliqués dans l'orientation. J'ai souhaité ainsi rencontrer des élèves des différentes classes de 3ème et différents profils de professeurs des 3ème dont les professeurs principaux. J'ai analysé le discours de chaque groupe, afin de les mettre en lien. Cette approche qualitative a reposé sur une méthode ethnographique.

D'après Stéphane Beaud et Florence Weber[70], l'enquête ethnographique nécessite trois conditions. Tout d'abord, il faut de l'inter-connaissance « *milieu ou groupe d'inter-connaissance désigne un ensemble de personnes en relation directe les unes avec les autres ou plus exactement qui*

[66] Dhume Fabrice, Dukic Suzana, Chauvel Séverine, Perrot Philippe. *Orientation scolaire et discrimination de l'(in)égalité de traitement selon l' »origine »* p144.

[67] Voir 3 la procédure d'orientation de troisième : acteurs, instruments, catégories et public cibles.

[68] Abréviation psy-EN par la suite.

[69] Abréviation pour la classe de troisième, dernière année du cycle 4.

[70] Beaud Stéphane, Weber Florence. *Guide de l'enquête de terrain*. Paris: La découverte, 4ème Ed, avril 2010, 336 pages.

disposent, les uns sur les autres, d'un certain nombre d'informations nominales »[71]. C'est le cas entre élèves et professionnels d'un collège. Ensuite, « *que l'enquête elle-même soit de longue durée pour que s'établissent et se maintiennent entre enquêteur et enquêtés des relations personnelles.»*[72] et enfin de la réflexivité de l'enquêteur « *il doit sans cesse analyser ce qui se passe en le rapportant à ce qu'il fait »*[73] .C'est l'objectif poursuivit dans la prochaine partie.

2) L'accès lors de l'enquête de terrain

Lors d'une enquête de terrain, il y a des ajustements qui s'opèrent entre ce qu'on a imaginé voir et faire et le déroulement réel de la recherche. Je vais expliciter le cours des événements quant à l'accès primordial aux personnes interviewées. J'ai parfois usé de différentes stratégies dans mon positionnement, notamment dans un souci d'adaptation aux contraintes d'accès et afin de traiter précisément des données atteintes.

A- Les réajustements des échantillonnages

La principale de l'établissement a rapidement exigé que je puisse rencontrer les élèves en ayant obtenu au préalable l'accord de leurs parents. L'autorisation parentale que je lui ai fournie a, semble-t-il, été distribuée à tous les 3ème des trois classes, par le biais des professeurs principaux, sans que j'en soit informée. J'ai obtenu 16 retours écrits positifs. A partir de ces fiches d'accords, je me suis d'abord interrogée sur le fait que, toutes les familles n'ont pas le même rapport à l'écrit et les mêmes pratiques, quand il faut rendre un document signé. En effet, j'ai souhaité élaborer ma propre stratégie dans la direction des étapes et des moyens pour entrer en contact avec les principaux intéressés.
Je me suis alors interrogée sur la marche à suivre afin de préciser le choix des élèves à rencontrer en entretien. Comment construire un échantillonnage représentatif ? Comment être dans la sélection, sans moi-même, générer une forme de catégorisation ou de discrimination ?

La combinaison des méthodes m'a aidée à affiner la constitution de l'échantillonnage des élèves.
J'ai fait la demande d'assister aux conseils de classe du second trimestre, dans un premier temps.

[71] Beaud Stéphane, Weber Florence. op. cit, p275.
[72] Ibid.
[73] Ibid , p276.

Ces trois conseils de classe ont été un bon moyen pour cerner l'organisation et les places des différents interlocuteurs sur cette question d'orientation. J'ai donc pu, en assistant aux conseils de classe, être présentée aux délégués de classe, aux professeurs principaux et aux professeurs des différentes matières présents. J'ai aussi pu entendre parler de la majorité des situations scolaires et vœux d'orientation des élèves de 3ème.

En effet, l'observation en conseil de classe m'a permis d'avoir plus d'éléments sur la situation des jeunes et donc de connaître certaines de leurs caractéristiques sociologiques. Je me suis alors rendue compte que la question de l'orientation était plus compliquée et abordée spécifiquement à propos des jeunes ayant un faible niveau scolaire. Je me suis donc intéressée plus particulièrement aux jeunes ayant des notes moyennes ou assez faibles, voire en difficulté scolaire tout en gardant quelques élèves minoritaires dans l'échantillon, ayant un assez bon dossier. Ces élèves étaient en quelque sorte mes témoins et me permettaient une comparaison de plusieurs critères.

En fonction de mon angle d'approche du sujet, avec la notion d'égalité de traitement, j'ai cherché à approcher une parité dans mon échantillon.

De plus, j'ai repéré les différents profils d'élèves « racialisés » , en fonction de leurs noms et prénoms et de leur parcours scolaires spécifiques, en UPE2A. J'ai donc cherché à rencontrer spécifiquement ces jeunes-là. Il y a dans les classes de troisième, cette année, des jeunes d'origine maghrébine, des jeunes dont les ascendants semblent issus de l'immigration européenne, des jeunes d'origine africaine, des jeunes dont l'arrivée en France est récente venant d'Europe et d'Afrique.

Mon choix s'est donc précisé pour obtenir une mixité de situations en fonction de critères principaux : genre, origines sociale et ethnico-raciale, vœux d'orientation et niveau scolaire.

Dans un deuxième temps, j'ai poursuivi le croisement des méthodes en demandant à être présente à nouveau pour les conseils de classe du dernier trimestre et par la consultation des fiches de dialogue entre les familles et l'équipe pédagogique. Ces différentes données m'ont permis de connaître les évolutions des vœux et des avis pour les élèves.

J'ai donc rencontré 7 jeunes, pour lesquels j'avais obtenu une réponse positive, par la distribution de l'autorisation parentale. Puis, j'ai démarché à nouveau, par l'intermédiaire des professeurs principaux, certains élèves, en fonction de leurs situations répondant aux critères déclinés, pouvant éclairer ma problématique. Par ce biais, j'ai réussi à rencontrer 5 jeunes supplémentaires et essuyé quelques refus. J'ai aussi eu l'impression que les enseignants n'ont pas consacré de temps supplémentaire pour soutenir ma demande. Ils ne m'ont fait que très peu de retours malgré des relances régulières.

Ainsi, lors de mon réajustement de l'échantillonnage, en fonction de ces différents critères : j'ai

obtenu l'accord de plusieurs filles issues de l'immigration d'origine maghrébine mais pas celui de garçons de cette même catégorie, qui n'étaient pas nombreux. J'ai aussi rencontré plusieurs jeunes d'origine italienne et des élèves primo-arrivants d'Afrique de l'Ouest.

Je n'ai pas obtenu d'indication concernant la catégorie socio-professionnelle de toutes les familles d'élèves de 3ème. J'ai eu connaissance de celles des jeunes interviewés. J'ai donc toutes les catégories représentées avec une majorité de catégorie socio-professionnelle moyenne inférieure et défavorisée.

Les jeunes que j'aurais souhaité rencontrer, sans succès, avaient pour caractéristiques de demander d'aller en seconde générale sans que ce soit approuvé par l'équipe pédagogique : ils étaient 3 garçons ayant des prénoms arabes, un quatrième d'Europe de l'Est et un dernier, métis, ne portant pas un prénom racialisé.

Concernant les professeurs, j'ai choisi de solliciter ceux de différentes matières de 3ème. Certains me disaient, avant la prise de rendez-vous, ne pas pouvoir apporter quelque-chose sur la question de l'orientation. J'ai quand même maintenu la proposition à la majorité d'entre eux. D'abord, j'ai priorisé un représentant par matière, pour chercher des nuances dans l'appropriation de la mission de professeur. Puis, j'ai sollicité les professeurs ayant plusieurs classes de 3ème, ce qui favorise les illustrations, grâce au nombre important d'heures d'enseignement délivré aux 3èmes et par leurs connaissances des élèves. Ensuite, j'ai obtenu des rencontres avec des professeurs dont l'expérience professionnelle et l'ancienneté étaient variées.

Je n'ai pas priorisé les professeurs de langue qui ont des effectifs de classe très réduit. Sur un ensemble de 21 professeurs concernés par les classes de 3ème, j'en ai sollicité 13, j'ai obtenu un refus, motivé pour raisons personnelles, d'un ancien professeur principal ayant de l'ancienneté. J'ai eu 3 non-réponses malgré parfois une relance. J'ai également été orientée, vers des personnes ressources, intervenantes dans l'orientation de certains élèves aux situations particulières, que sont la directrice de la SEGPA et la professeure référente de Français Langue Étrangère des élèves en UPE2A.

J'ai donc rencontré douze professionnels de la même institution scolaire, dont : la cheffe d'établissement, la psychologue de l'Éducation Nationale, la directrice de la SEGPA, neuf professeurs dont trois d'entre eux ayant la fonction de professeur principal de 3ème.

B- Les discriminations et l'origine culturelle

J'ai entamé ce travail avec l'idée de traiter la question des discriminations. Au fil de mes lectures, pour définir le phénomène, j'en ai déduit que la discrimination directe, lors du temps spécifique de l'orientation scolaire, n'est pas perceptible. En effet, au sein de l'école, d'après Fabrice Dhume, les discriminations sont systémiques, c'est-à-dire qu'elles sont « *généralement le produit d'une combinaison de logiques et d'actions qui, prises individuellement, ne sont souvent pas imputables à du racisme, du sexisme, etc* »[74]. Ce qui nous amène à une définition psychosociale de « *la discrimination (qui) est souvent le fruit de mécanismes cognitifs qui échappent à notre intention voire à notre conscience, et qui sont souvent le produit de schémas mentaux collectifs* »[75] . De plus, le fait que l'exploitation de données sur ce sujet soit limitée en droit est un frein et a notamment des effets restrictifs sur le développement de la recherche sur cette thématique. Le constat supplémentaire que c'est un sujet tabou, peu nommé et dénoncé en société est un postulat qui m'a beaucoup interrogée. Il est difficile de trouver une légitimité dans ce contexte à travailler sur ces questions notamment lors d'une première exploration de recherche. Je n'ai pas renoncé mais j'ai plutôt focalisé mon travail sur l'analyse des représentations sociales et des pratiques des acteurs, dans l'attente active de saisir les questions émergentes.

De plus, j'ai fait le choix de ne pas nommer le terme discrimination dans ma présentation et mes questions d'entretiens. Ceci m'a fait vivre une période de renoncement correspondant réaménagement du traitement de mon thème. En effet, une critique peut-être faite aux chercheurs qui nomment clairement de quoi ils veulent parler. Le vocabulaire de l'enquêteur peut influencer et se substituer à celui de l'enquêté. Le chercheur ferait ainsi advenir le terme comme une problématique. Ceci correspond au « *linguistic turn* »[76] notion fortement débattue aux États-Unis et en Angleterre dans les années 70 et 80, « *d'une manière générale, il s'agit d'un changement méthodologique et substantiel, affirmant que le travail conceptuel de la philosophie ne peut avoir lieu sans une analyse préalable du langage.*»[77]. Il correspond aux questionnements liés à la place du discours et de l'analyse du discours, nécessaires lors de la pratique d'entretien semi-directifs.

Concernant la caractéristique d'être d'origine étrangère, j'ai toutefois organisé les données de

---

[74] Dhume Fabrice. *La discrimination : une idée qui est l'objet de préjugés le concept de discrimination : éléments de repères et de clarification -partie 1.* vendredi 28 février 2014, site Réseau National de Lutte contre les Discriminations à l'Ecole. http://reseau-lcd-ecole.ens-lyon.fr/IMG/pdf/livret_reseau_lcd_ecole_v2.pdf, [Consulté le 05/12/2017].

[75] Ibid.

[76] En français : tournant linguistique.

[77] [en ligne] Disponible sur: https://fr.wikipedia.org/wiki/Tournant_linguistique[consulté le 5/08/2018]

l'ensemble des trois classes de 3ème. J'ai séparé les filles et les garçons et, pour chaque groupe, je me suis inspirée du travail de Georges Felouzis, Françoise Liot et Joëlle Perroton[78] concernant la méthodologie des prénoms racialisés.

Afin de déterminer l'origine culturelle des élèves, ils les classent en deux groupes : les allochtones « *censés être issus d'un parcours migratoire* »[79] et les autochtones « *qui sont issus du sol même où ils habitent qui son censés n'y être pas venus par immigration* »[80] Le terme « censé » témoigne justement que c'est en fonction du regard de l'autre et que cette distinction est plutôt établie comme un « *fait social* » qu'une vérité fiable et avérée. La méthode de ces trois auteurs est déployée en l'absence d'informations suffisantes pour connaître l'origine culturelle. Ils s'appuient sur le fait que « *on sait que le prénom a une forte charge symbolique d'un point de vue social et culturel, et que son usage varie très fortement d'un milieu social à l'autre* »[81]. Ils distinguent l'usage des prénoms des classes moyennes autochtones à celui « *bien différent qu'en font les familles immigrées. Pour ces dernières, le prénom marque en fait autant l'origine culturelle ou nationale que l'appartenance religieuse*. »[82].

D'après les données extraites du terrain, je pouvais identifier clairement les prénoms à consonance maghrébine. Puis, il n'est pas possible de repérer uniquement avec les prénoms si la famille est issue d'une immigration plutôt européenne alors que, les noms de famille nous donnent plus d'indications. De plus, un certain nombre de prénoms ne permettent pas un classement précis, telle que Anna par exemple. Parfois, le nom de famille peut apporter un éclairage mais pas de manière systématique. De plus, j'ai pu également me rendre compte que certains élèves avaient un faciès racialisé mais que ni le nom, ni le prénom, ne pouvaient donner une indication probante.

Ces limites de précisions, dans les données à partir des prénoms, Georges Felouzis, Françoise Liot et Joëlle Perroton en font état dans leur ouvrage. Ils spécifient ainsi que les statistiques sont forcément une sous-représentation d'un phénomène, concernant les élèves, dont les patronymes montrent une origine raciale.

---

[78] Felouzis Georges, Françoise Liot, et Joëlle Perroton. *L'apartheid scolaire: enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges.* Paris: Editions du Seuil, 2007, 241 pages.

[79] Ibid, p22.

[80] Selon le dictionnaire le Robert, ibid.

[81] Ibid, p25.

[82] Ibid.

C- Mes précautions

Se mettre dans la peau d'un chercheur a provoqué beaucoup de réactions chez moi. Je tente d'éclaircir mon vécu notamment au travers des précautions qu'il m'a semblé nécessaire de prendre.
La manière de me présenter ainsi que ma façon de m'exprimer sur mon travail m'a beaucoup interrogée. Par connaissance générale du fonctionnement institutionnel de l'Éducation Nationale et à cause des freins relevés, notamment par différents auteurs, pour aborder les discriminations dans notre société, j'étais un peu craintive. Je me suis demandée : Comment convaincre de l'intérêt de mon travail, sans effrayer ? En effet, mon sujet peut être sensible et je devais éviter la peur des professionnels de mon jugement ou de l'évaluation à l'égard de leurs pratiques. J'ai tenté d'éviter que les professionnels se mettent dans une position de justification par le discours qu'ils me proposent.
Je me suis toujours présentée comme étudiante et je n'ai jamais abordé mon expérience professionnelle, ni le fait d'être en emploi actuellement, auprès de mes interlocuteurs. J'ai adopté une posture assez naïve dans la formulation de mes questions. Je ne souhaitais pas que des représentations ou un vécu possible avec un éducateur spécialisé puissent influer sur les réponses obtenues.
L'ambiance générale de l'établissement est plutôt calme, tout le monde se connaît et il se dégage une sensation de cadre interne affirmé. Dès ma venue en conseil de classe, et alors que je voulais commencer à donner un rendez-vous à un élève, la principale du collège m'a signifié qu'elle souhaitait qu'on fasse le point ensemble. Cet exemple illustre ce qui a forgé mon extrême vigilance à respecter le cadre et l'autorisation qui m'était formulé. J'ai pris des précautions régulières pour rassurer mes interlocuteurs. J'avais souvent un grand nombre de questions qui se précipitaient à mon esprit, j'avais envie d'avancer mais je me suis fait violence pour essayer de percevoir au maximum la temporalité et les enjeux des personnes que je souhaitais rencontrer. Ainsi, mes demandes étaient donc formulées avec parcimonie, de manière la moins insistante possible auprès de la principale. Il a été très important pour moi de ne pas froisser, de ne pas déranger et surtout de ne pas perdre la place, la confiance que l'on m'avait accordées. J'ai, pour cela, envoyé des mails afin d'éclaircir mon rythme et mes venues au collège, aux yeux de la cheffe d'établissement.
Je ne voulais pas non plus être trop repérée pour que les personnes n'aient pas de représentations sur moi avant d'échanger. Je souhaitais cependant observer et « être intégrée dans le décor ». L'équilibre à trouver quant à ma présence était donc délicat. Au fil des semaines, je suis devenue, petit à petit, connue à l'accueil du collège et un visage singulier pour les professeurs et les élèves déjà interviewés.

Ainsi certains déterminants sociaux n'ont pas pu être étudiés de manière exhaustive; l'accès au terrain a donné une autre voie de traitement au sujet de l'orientation scolaire : celle de la concentration plus particulière sur les représentations et les pratiques des professionnels.
Ces différentes précautions et réflexions, à propos du déroulement et de mon positionnement lors de l'enquête de terrain, nous amènent à nous pencher sur l'analyse des enseignements de la méthodologie suivie.

3) Questions de méthodologie

Désormais, nous allons observer comment l'accès, déjà détaillé lors de l'enquête, induit des biais méthodologiques. Nous nous pencherons principalement sur la mise en question du public rencontré et sur mon identité professionnelle. Cet approfondissement se nourrit de mon journal de bord tenu lors de cette démarche nouvelle.

A- Les biais méthodologiques de l'accès aux publics

Il apparaît que les élèves rencontrés n'ont pas eu un discours négatif et/ou revendicatif à l'égard des professeurs et/ou du collège. Ce sont les professeurs qui la plupart du temps ont été les intermédiaires à mes demandes et mes sollicitations auprès des élèves. Ceci met aussi en avant la possibilité d'interférences en fonction de la relation professeur/élève déjà établie.
J'ai senti, au fil des semaines, que Monsieur Johns[83], un professeur principal devenait fuyant à mon égard, j'ai eu le sentiment qu'il n'a pas relayé mes demandes de relances auprès de certains élèves. Je n'ai pu rencontrer aucun autre élève de sa classe. Les tensions entre cette classe et ce professeur référent ont été perceptibles au moment du conseil de classe (incident d'insolence, remise en question du professeur nommé, plainte à son égard par certains élèves de cette classe « *il est toujours en retard, c'est toujours pareil avec lui* »).
Madame Perez[84] une autre professeure principale, a proposé que les élèves me rencontrent pendant son cours, elle a donc fait des demandes en collectif, cela a pu induire une difficulté d'assumer devant les autres camarades d'accepter ou non. Pour ce groupe classe, ma deuxième demande à

[83] *Tous les noms ont été modifiés par souci d'anonymat*. Ce professeur est depuis 4 ans dans ce collège, il est professeur principal de 3ème depuis 2 ans et il a été précédemment 5 ans professeur en lycée agricole privé.
[84] Professeure avec 25 années d'ancienneté, dont presque autant d'années en tant que professeur principale de troisième, dont la majorité de sa carrière a eu lieu dans ce collège. Elle part à la retraite.

l'égard d'élèves ciblés a reçu une adhésion chez les filles mais pas auprès des garçons. Il en découle deux analyses. Tout d'abord, un groupe de filles de cette classe avait effectué un stage de troisième collectif. L'une d'elles, que j'avais déjà rencontrée, a permis l'adhésion de ses pairs, soit en raison du stage partagé collectivement, soit grâce à un écho diffusé, plutôt positif de notre échange. C'est ce qu'on appelle « *l'effet boule de neige »*[85]. Ensuite, le fait d'avoir ciblé un certain « type » d'élèves, ayant des moyennes pas très hautes et pour lesquels l'orientation ne semble pas une question simple, a peut-être provoqué, chez les élèves désignés, un refus, justement, car ils ont déjà l'impression de ne pas correspondre aux attentes « ressenties » de l'institution en termes d'orientation.
Ainsi, l'accès et l'adhésion ne semblent pas possibles de la même manière, en fonction de l'accord ou non sur la question de l'orientation, entre le professeur principal et ses élèves.

Lorsque j'explique devoir équilibrer mon échantillonnage en fonction des situations des jeunes, je demande à rencontrer les élèves qui résistent à vouloir aller en filière générale malgré la non-approbation de l'équipe pédagogique : Monsieur Martin[86] me répond « *Ben y'en a plus qu'un. Lui c'est, lui c'est pas possible, lui j'irai en commission d'appel et lui par contre ça ne passera pas en commission d'appel. Non, non, tous les autres s'est revenu dessus, les autres ça peut être réservés. Ah ouais, Younes*[87] *il m'a écouté fin' ils nous ont écouté. Après le conseil de classe, j'ai vu tous les parents, bon y'en a un pour qui ça n'a pas avancé. Il n'est même pas venu au rendez-vous, c'est la politique de l'autruche. Il n'aura plus de rendez-vous jusqu'à la fin de l'année jamais.(...) Mohamed*[88]*c'est un autre problème, c'est un autre problème de travail, il a rien foutu. C'est pas...non. Pour Younes et Fatou, là justement, y'a vraiment le souhait de pas faire comme leurs parents quoi d'acc, mais ce qu'ils n'avaient pas compris c'est qu'il pouvaient très bien y arriver et pour moi, mieux, en passant par la voie professionnelle que la voie technologique. »* On observe bien comment le professeur décide de ceux qu'il approuve que je rencontre et des autres dont la situation serait moins digne d'intérêt, à ses yeux.
De plus, j'ai également fait des tentatives d'accroche et de prises de rendez-vous par moi-même, notamment à l'égard des deux représentants d'élèves en conseil de classe, qui venaient d'obtenir un

---

85 Conséquences d'un événement aux effets exponentiels. Définition [en ligne] disponible sur : http://www.linternaute.fr/expression/langue-francaise/14350/effet-boule-de-neige/ [consulté le 11/07/2018]

86 Professeur depuis 20 ans et professeur principal de 3ème depuis 10 ans, il travaillait précédemment dans le privé.

87 Younes a plusieurs moyennes en dessous de 9 comme la SVT, le français, les mathématiques. Il a demandé en premier vœu d'aller en 2nde GT au 2ème trimestre, il a eu un avis réservé de la part du conseil de classe au 2ème trimestre. Sa famille a été reçu juste après. Il maintiendra ce vœu au dernier trimestre et obtient un avis défavorable comme décision d'orientation.

88 Mohamed, il a une moyenne autour de 10. l'appréciation des professeurs est " décevant, manque de travail, il reçoit un avis réservé quant à son vœu de passage en 2nde GT sur sa fiche de dialogue est stipulé que le troisième trimestre sera déterminant. Il maintiendra son 1er vœu et obtient l'avis favorable du conseil de classe pour son passage en 2nde.

avis défavorable sur leurs vœux de seconde générale et technologique au troisième trimestre. Ils m'ont demandé « *est-ce que ça va nous aider à obtenir un accord ? Est-ce que l'on peut faire appel?* ». L'un d'eux m'a laissé un numéro de téléphone en acceptant de me rencontrer ensemble, uniquement. Nous avons eu plusieurs contacts téléphoniques, pour convenir d'un rendez-vous. Après plusieurs justifications, par des changements d'emploi du temps, lors de ma dernière proposition, le jeune garçon m'a gentiment raccroché au nez et a activé ensuite son répondeur.

Il est intéressant de s'interroger sur le fait de vouloir mener des entretiens avec des mineurs.
La condition préalable d'obtenir un accord parental signé était un obstacle en soi. Pendant les entretiens, il a fallu poser des questions fréquemment. Je pouvais observer leurs aptitudes à attendre une question et à essayer d'y répondre le mieux possible. J'ai été consciente de représenter une adulte qui est en lien avec les adultes du collège. Ils n'ont pas toujours le vocabulaire nécessaire pour développer l'intégralité de la complexité de leurs pensées. Ils m'ont demandé parfois de reformuler la question. Les interrogations plus abstraites n'étaient pas comprises de certains élèves donc, je devais préciser mes questions, ce qui est délicat sans induire un type de réponse. Par exemple une question en fin d'entretien était : « - *Qu'est ce que tu penses de l'orientation ?* ».

B- La place de ma pratique professionnelle et mon cheminement

L'importance de l'introspection dans la conduite d'une démarche sociologique est dictée par *« Bourdieu [qui] insiste sur la nécessité de penser le terrain comme mise à l'épreuve des cadres théoriques et conceptuels proposés : " ce travail ne peut se faire qu'au prix de la critique continue et éclairée des objets étudiés et de la prise de conscience que tout point de vue n'a de sens qu'au regard de la position que le sociologue occupe dans le champ social et institutionnel " sorte d'obligation de " parti-pris épistémologique, théorique et éthique "* »[89].

Dans un temps d'analyse des pratiques, nous nous sommes demandés, avec mes collègues de travail, comment nous percevions chacun notre pratique professionnelle. C'était, pendant cette année d'élaboration, autour de mon sujet de mémoire ; mes collègues m'ont alors renvoyé que, de leurs points de vue, je défendais la place octroyée à chaque jeune et que je souhaitais laisser le maximum de possibilités pour les jeunes que j'accompagne. Cette discussion m'a alors donné des indications d'un œil extérieur, sur ce qui motive le choix de ce sujet de l'orientation scolaire. Une chercheuse en sociologie est aussi venue interroger le rapport des éducateurs de prévention à l'école en fonction de

[89] Jellab Aziz. op. Cit., p18.

leurs propres parcours. Ce qu'il est ressorti de son analyse de mon discours et de mon expérience propre est que l'école, à mes yeux, peut ou doit permettre de s'affranchir. Ainsi, ce deuxième temps m'a permis aussi, de réfléchir et de vérifier ma propre idéologie sur ce qu'est l'école et quel est son rôle, afin de pouvoir déjouer le plus possible ma subjectivité dans le traitement de mes données de terrain qui touchent à ces deux thèmes.

Je souhaite avoir un regard critique sur ma posture. Ai-je pris trop de précaution pour poser des questions ou pour obtenir des réponses à toutes ces dernières ? Je me suis fait la réflexion quelque fois : dois-je plus insister ? Mais, par ma pratique des entretiens professionnels, je suis encline, assez naturellement, à ne pas faire ressentir un interrogatoire au jeune en respectant les limites qu'il peut manifester (regard fuyant, baisser la tête, changer de sujet) afin, au contraire, de susciter sa confiance et son expression.

De plus, la combinaison des méthodes permet notamment d'éviter de s'enfermer dans l'enquête interpersonnelle, elle m'a permis de prendre du recul par rapport à mes automatismes d'éducatrice dans la relation duelle et de percevoir toute l'architecture et les enjeux entourant les témoignages sur le thème de l'orientation. Il était important, pour moi, d'entendre plusieurs versions dans plusieurs espaces, pour une même situation. Mon travail a été de reconstituer un puzzle afin de pouvoir en tirer une analyse.

Au cours des entretiens j'ai pu ressentir chez moi des émotions assez fortes de rejet ou d'approbation dans l'écoute des propos tenus par les professeurs. A chaque entretien, je ressortais de l'échange, le cerveau en ébullition, en essayant de nommer et cerner les différents moments de l'entretien qui ont provoqués des réactions chez moi. Je me suis appuyé sur les questionnement d'Aziz Jellab, quant aux difficultés d'un sociologue à atteindre l'objectivité et la « *neutralité axiologique* »[90], qu'il soulève, dans une sous-partie de son ouvrage, intitulée *De la difficulté à penser l'école de manière distanciée* : *« L'histoire de la sociologie, comme celle des sciences sociales en général, s'est construite contre le sens commun et par souci d'objectivité (Durkheim, 2010), la mise à distance objectivée du monde social devenait la condition princeps d'un travail de théorisation scientifique (Bourdieu, Chamboredon et Passeron, 1973). Mais le sociologue peut-il rester neutre et indifférent à ce qu'il observe dès lors que les possibilités d'action sur le monde social ou l'objet étudié se dessinent ? Max Weber (2002) a bien insisté sur la difficulté à conserver*

[90] Termes empruntés à Max Weber.

une neutralité axiologique face au monde social, d'autant plus que le sociologue en fait partie. »[91].

Mes propres représentations ont été bousculées au moment de mes lectures et au fil également de mon immersion sur le terrain. En tant qu'étudiante chercheuse, tout d'abord, mes lectures m'ont fait prendre conscience que chacun peut prétendre à produire une différence de traitement à partir du moment où il y a l'indication, l'avis exprimé d'une direction à prendre : ce qui peut correspondre à un acte relativement récurrent en tant que travailleur social. Observer l'accompagnement des professeurs principaux m'a permis une prise de recul dans ma pratique professionnelle, notamment dans l'analyse des rapports de force. Ensuite, les rencontres et les échanges avec des jeunes et des professeurs ont forgé un vécu, une réalité des différents aspects de l'orientation scolaire qui surgissaient, qui s'imbriquaient, avec une grande richesse réflexive.

Pour conclure et pour aller plus loin, j'aurais voulu rencontrer et échanger avec des parents, être plus présente à chaque étape du processus et aussi interroger les salariés de la DSDEN[92] . J'ai vraiment expérimenté l'intérêt de croiser l'observation directe avec les entretiens semi-directifs. Plus de connaissances et d'expériences méthodologiques m'auraient permis de traiter la question des discriminations différemment pour déjouer les obstacles. J'ai pu mesurer la prépondérance de connaître les caractéristiques sociologiques et celle du développement de stratégies dans une recherche. Le travail de déconstruction de mes représentations m'a permis de vérifier qu'y échapper totalement, ne semble pas possible, même si une démarche scientifique et les différents points de vue d'auteurs aident à les déconstruire et les analyser.

[91] Jellab Aziz. op. Cit., p15.
[92] Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale.

Méthodologie de rédaction :

L'anonymat et l'approche sociologique des prénoms

J'ai attaché une importance aux prénoms par ma démarche de « repérage » des jeunes à rencontrer et la tentative de travail statistique en m'inspirant du travail de Georges Felouzis, Françoise Liot et Joëlle Perroton. Ainsi, malgré la règle de l'anonymat, j'ai souhaité en changeant les prénoms rester fidèle, à certaines indications sociologiques qu'ils peuvent contenir. Je me suis intéressée aux recherches de Baptiste Coulmont , sociologue des prénoms. J'ai passé au crible chaque prénom originel des personnes interrogées pour y associer un prénom aux mêmes caractéristiques sociales selon Baptiste Coulmont « *le prénom est le reflet indirect de l'origine sociale* ». Il propose en ligne[93] un moteur de recherche pour associer des prénoms ayant eu les mêmes statistiques de résultats au baccalauréat en 2013[94]. Ensuite, je pense que l'origine étrangère ou non, la référence à une religion ou non, ainsi que la fréquence de l'usage d'un prénom, l'originalité entre deux prénoms peuvent être rapprochées. C'est ce que j'ai tenté de faire intuitivement, à partir des prénoms proposés similaires socialement[95] par ce sociologue. Le but étant de rendre l'humanité, la personnalisation et les représentations du lecteur les plus proches possibles de la réalité observée. Ainsi, par exemple, pour un prénom tel que Benjamin, j'y associerai le prénom Clément, ce sont deux noms rapprochés par Baptiste Coulmont d'origine française, de religion chrétienne, assez répandus, proches d'un point de vue générationnel, qui ont tous deux une signification en tant que nom ou adjectif. Ces rapprochements n'ont éminemment pas que des fondements scientifiques. En effet, l'association de deux prénoms fait appel à mes propres représentations sur l'usage des prénoms et l'on sait que celui-ci a tendance à se modifier en société. Pour Kenza j'y associe le prénom Sofia, ce sont deux prénoms féminins d'origine arabe et musulmane. Certains prénoms n'existent pas dans le moteur de recherche car ils sont trop rares : moins de quarante personnes le portant dans l'enquête concernant les bacheliers en 2013. J'ai donc opté pour un autre prénom également pas enregistré.

---

[93] [en ligne] Coulmont Baptiste. sociologue des prénoms site Disponible sur : http://coulmont.com/bac/ [consulté le 25/06/2018].

[94] *« Comment se répartissent les résultats au bac des personnes qui portent votre prénom ? Quels sont les prénoms qui ont le même profil que le vôtre ? »*

[95] Baptiste Coulmont note en dessous de chaque groupe de prénoms rapprochés : « *Le prénom n'est pas magique. Il ne favorise pas de lui-même un résultat plutôt qu'un autre. Le prénom est le reflet indirect de l'origine sociale. D'une année sur l'autre, les variations peuvent être importantes, surtout pour les prénoms peu fréquents (donnés à moins de 300 personnes). Exercez toujours votre esprit critique ».*

Partie 2 : L'organisation de l'orientation des élèves de troisième : acteurs, instruments, catégories et publics cibles

Tout d'abord, dans cette partie, il est question de l'orientation, prise ici comme une procédure, c'est à dire une « *manière de procéder, étapes d'une technique.*»[96] . Son analyse nécessite de décrire les différents acteurs impliqués à différents niveaux et degrés. La présentation de la manière dont ces acteurs ont recours à des instruments et ciblent des publics est nécessaire. L'orientation est alors appréhendée comme un processus « *du latin procedere : marcher, avancer. Étapes d'une évolution complexe, impliquant une coordination de causes et d'effets.*» [97]. Ainsi, l'orientation est éclairée, par les observations faites et les discours tenus, au sein du collège de référence de ce travail. Il se dégage des fils d'analyse dans l'organisation du système éducatif, par la place et la fonction des différents professionnels, et par la catégorisation de publics cibles.

Chapitre 1 : Le système d'acteurs institutionnels de l'orientation

A partir des textes de cadrage produits par le ministère de l'Éducation Nationale, on observe comment chaque professionnel remplit une fonction dans un système, au sein de l'équipe pédagogique et par une inscription dans les politiques nationales d'orientation scolaire.

« Les procédures d'orientation règlent la forme des échanges entre les acteurs ainsi que la répartition des pouvoirs entre eux. Dans l'état actuel, on peut résumer la réglementation de la manière suivante :

„le chef d'établissement formule la décision d'orientation ;

-il le fait par rapport à une demande de l'usager (parents et élève majeur) ;

-sa décision se fait à partir de l'avis du conseil de classe ;

-cet avis est lui-même basé sur l'évaluation de l'élève, sur ses performances scolaires appréciées par ses enseignants ;

-les décisions portent sur le passage ou non en classe supérieure et sur les voies de formation, les options sont au choix de la famille.»[98].

---

[96] Grawitz Madeleine. *Lexique des sciences sociales,* 8ème édition, Editions Dalloz, 2004, p 326.

[97] Ibid.

[98] Desclaux Bernard. *La procédure d'orientation scolaire : une évidence bien française.* TransFormations n°3/2010,

En appui sur cette synthèse de la réglementation, l'idée poursuivie est d'interroger la place de chacun et les écarts possibles entre les textes et les pratiques des acteurs institutionnels.

1) Le chef d'établissement, garant de la procédure

Tout d'abord, dans l'encadrement de la procédure, c'est le chef d'établissement qui s'assure de son bon déroulement au cours de l'année. D'après la principale du collège, les préconisations académiques sont : *« Faire en sorte que les élèves arrivent au maximum de leurs possibilités, en terme de poursuites d'études. Donc, les priorités c'est, à la fois* ***valoriser la voie professionnelle****, c'est-à -dire envoyer des élèves, qui sont motivés par la voie professionnelle, vers la voie professionnelle et aussi* ***élever le niveau de qualification*** *des élèves en général ; pour leur permettre de réussir dans les études supérieures ».* Le chef d'établissement a un poids car il encadre, il garantit et soutient la définition de la procédure d'orientation au sein de l'établissement, s'inscrivant dans une politique d'action publique.

Ensuite, la principale[99] du collège définit[100] son rôle puis sa participation dans la décision d'orientation :

« ***Veiller à ce que d'abord les procédures soient respectées****, que les préconisations du Rectorat et de l'Inspection Académique soient respectées. Puis donner les informations justes et précises et fiables aux familles; après* ***nous on est dans un rôle de conseil, mais au final, c'est toujours quand même les familles qui prennent des décisions finales.*** *C'est-à -dire ils expriment leurs vœux. On est vraiment dans une position de conseil et d'accompagnement des familles .».* Cet extrait d'entretien valorise le soutien et la proximité du discours officiel quant à l'orientation scolaire.

Elle précise ensuite :« P*ar le conseil, on explique aux familles, par exemple si on s'aperçoit* ***que les vœux des familles ne correspondent pas du tout au niveau atteint*** *par les élèves en fin de 3ème, en fin de cycle 4 les professeurs principaux prennent rendez-vous avec les familles, la psychologue de l'Éducation Nationale aussi.* ***On essaye de convaincre que c'est pas un choix d'orientation pertinent.*** *Au final ? c'est toujours la famille qui choisit hein, donc nous on est dans le conseil, on leur fait part des expériences passées précédentes qu'on a eu sur les années*

p80.

[99] Cette cheffe d'établissement occupe cette fonction depuis vingt cinq ans et exerce dans ce collège depuis huit années, elle est en fin de carrière.

[100] Cet entretien a lieu après les conseils de classe du troisième trimestre le 15/06/2018.

antérieures ; ***si les familles maintiennent*** *quand même leurs vœux et bien, même si il y a un avis défavorable, oui, oui les familles peuvent faire appel*[101]*, c'est les familles qui ont le choix de la décision finale quand même ».*

Cette cheffe d'établissement affirme de manière insistante que la décision d'orientation revient aux familles et que le rôle de l'équipe pédagogique impliquée dans l'orientation qu'elle encadre est surtout le conseil. Cette traduction de la participation à la décision nuance le pouvoir décisionnel des professionnels affirmé dans les textes. Cependant, les phrases mises en gras révèlent l'existence d'un débat sur ce sujet entre l'équipe pédagogique et certaines familles. Il existe donc pour certaines situations des zones de désaccord au sujet de l'orientation. Cette discussion, étayée par plusieurs points de vue entre professionnels et familles, s'accompagne de représentations et de pratiques multiples à décortiquer. Dès lors, ces zones de frictions mettent en exergue des rapports de force qui structurent le processus d'orientation.

Cette principale s'exprime sur sa perception du vécu des familles :

« C'est vrai que c'est une question avec des enjeux pour les familles, qui sont importants, qui sont lourds. C'est vrai que beaucoup de familles en fait, réinvestissent ce qu'eux-mêmes ont vécu en terme d'orientation, ce que des grands frères des grandes sœurs ont vécu en terme d'orientation.. Donc il y a des représentations qui sont très très figées, en général, sur ce qu'est une voie générale, ce que c'est une voie professionnelle, nous on a un gros gros travail de lutte contre les stéréotypes et les représentations. Les familles perçoivent que c'est un enjeu important, nous notre rôle, c'est aussi de leur dire que c'est pas un enjeu définitif, capital, les choses peuvent évoluer après...voilà. C'est vrai que c'est le premier moment, dans la scolarité obligatoire, que ***finalement les familles peuvent au bout du processus ne pas avoir satisfaction sur ce qu'elles ont demandé****. C'est la première occasion, en fait voilà, c'est ça qui peut être source de stress, d'angoisse pour les familles. Nous, notre rôle c'est justement de préparer, tout au long de l'année, les propositions qui seront faites en fin d'année, pour qu'on n'arrive pas, justement au mois de juin, avec des familles qui se disent surprises, ne pas comprendre, se disent injustement traitées. C'est ça le travail principal qu'on mène. ».*

Le stress vécu par les familles quant à un possible refus de leurs vœux par le système éducatif est

[101] « *Les décisions non conformes aux demandes font l'objet de motivations signées par le chef d'établissement. Les motivations comportent des éléments objectifs ayant fondé les décisions, en termes de connaissances, de capacités et d'intérêts. Elles sont adressées aux parents de l'élève ou à l'élève majeur qui font savoir au chef d'établissement s'ils acceptent les décisions* ***ou s'ils en font appel,*** *dans un délai de trois jours ouvrables à compter de la réception de la notification de ces décisions ainsi motivées. Le choix d'orientation d'un élève, Comment sont prises les décisions d'orientation* Site du ministère de l'Education Nationale [en ligne] Disponible sur : ,http://www.education.gouv.fr/pid24223-cid74/le-choix-d-orientation-d-un-eleve.html , [consulté le 30/06/2018].

considéré. Mais l'accent est mis par la principale sur les stéréotypes des familles à combattre, et la nécessité de traiter cette question dans la durée. Elle expose ainsi les contours du processus d'orientation, décrit ici, comme un travail de longue haleine, ayant pour but d'emporter la conviction des familles.

Le travail d'orientation est alors mené en équipe pédagogique restreinte. Elle est composée des professeurs principaux, de la psychologue de l'Éducation Nationale et la directrice de la SEGPA. C'est cette équipe qui porte une action commune pour conseiller et « orienter » certains élèves dans une voie de formation plutôt qu'une autre.

2) Le psychologue de l'Éducation Nationale, fonction d'expertise

Lorsque la psychologue de l'Éducation Nationale[102] est questionnée sur son rôle et sa participation à la décision d'orientation, elle répond : « *Je suis un peu, enfin ! ce que je ressens dans ce collège en particulier, je suis à titre informatif du coup. Moi je donne des conseils aux élèves et aux familles.* ***C'est vraiment le professeur principal et la principale qui sont décideurs*** *voilà. Moi je suis vraiment à titre consultatif pour le coup. ».*
« Quand je les reçois, ***j'ai les bulletins, je ne sais pas le comportement, j'ai pas tout ce qui va avec.*** *Ce qui est compliqué pour moi c'est de savoir est ce que c'est un manque de travail et d'investissement ou est ce que c'est vraiment des difficultés, parce que* ***c'est pas du tout le même profil pour les accompagner.*** *Après pour les concertations actives, je trouve ça vraiment bien. ».*

La complémentarité et l'articulation des rôles entre les professionnels dans l'établissement et celui de la psychologue de l'Éducation Nationale sont verbalisées de plusieurs manières.
Lorsque Madame Perez[103], professeure principale expérimentée, parle de la conseillère d'orientation[104] *: « C'est une fonction[105] que j'aime bien, parce qu'on accompagne les élèves, je l'ai été pratiquement toute ma carrière. On a vu l'évolution je trouve, au début,* ***la conseillère d'orientation avait un poids beaucoup plus grand. Plus les années ont passé, plus notre poids a grandi*** *et à la limite maintenant la conseillère d'orientation, c'est plus des entretiens individuels et*

[102] C'est son premier poste, elle a deux établissements scolaires en référence.
[103] Professeure avec 25 années d'ancienneté et elle est depuis de nombreuses années professeure principale de troisième dans ce collège . Elle achève sa carrière.
[104] Dans le langage courant la psy EN est encore désignée en ces termes.
[105] Fonction de professeur principale.

nous pour les grandes choses, les grandes lignes, on s'en charge. Y'a quelques réunions plénières où y'a les parents et les élèves, mais je veux dire, avant c'était vraiment le monde de la conseillère d'orientation. ***Plus les années ont passé plus...on s'implique de plus en plus, je trouve****.*

- Était-elle plus présente dans l'établissement ? Depuis quand ?

- Je me souviens plus, à la limite, ils[106] *nous rendaient les formulaires point presque, on en était là ! Je dirais il y a plus de 10 ans.* ***ça n'a fait que croître notre implication****, alors ce n'est pas désagréable, non plus. On va chercher, on a beaucoup d'entretiens avec la conseillère d'orientation ; quand elle voit mes élèves, elle me fait un compte rendu.. Là, à Noël on a passé une heure avec elle, ceux qu'elle avait vus, voir comment elle les avait analysées, comment moi.... Et puis maintenant elles sont psychologues, ce qu'elles n'étaient pas au départ, ça nous aide bien et puis* ***comme ça on a deux visions pour essayer de faire la meilleure orientation****. ».* Cette professeure principale compte sur les compétences spécifiques de cette collègue pour appuyer une «bonne» direction à indiquer à l'élève. Les rôles entre ces acteurs sont différenciés, ils s'imbriquent entre eux, même si les places de chacun ont évolué.

En effet, lors d'une analyse des dynamiques territoriales, l'affaiblissement de la régulation des CIO est affirmé :*« Dans le champ scolaire, et plus précisément au sein des établissements, les conseillers d'orientation psychologues (CO-P) ne sont pas les seuls intervenants en matière d'orientation scolaire. Ils collaborent avec les chefs d'établissements qu'ils conseillent en matière d'orientation et avec les enseignants, dont le rôle en matière d'orientation n'a cessé de croître à mesure que la régulation centrale du réseau des CIO s'affaiblissait. »*[107].

Lorsque Madame Court[108] parle de l'orientation des élèves de 3ème UPE2A :

«- à la q*uestion de " vers qui je me tourne pour avoir des infos? ", ils savent pas tout ça, ces informations ils les ont pas forcément. Moi j'hésite pas à leur dire. Tous on leur met au moins, ils ont au moins* ***2 ou 3 rendez-vous dans l'année avec la conseillère d'orientation en individuel.***

- Je l'ai rencontré et lorsque j'ai pris rendez-vous, je me suis rendue compte qu'elle était très occupée !

– *Moi je la connais pas, j'ai repris au mois de mars. Oui elle est très demandée, on a des profils d'élèves très différents, avec des publics différents on a des questions sur l'orientation.*

[106] Les conseillers d'orientation.

[107]" Thierry Berthet, Stéphanie Dechezelles, Rodolphe Gouin et Véronique Simon, « *La place des dynamiques territoriales dans la régulation de l'orientation scolaire* », Formation emploi [En ligne], 109 | janvier-mars 2010, [mis en ligne le 01 mars 2012], Disponible sur : http://journals.openedition.org/formationemploi/2735, [consulté le 25 juillet 2018].

[108] Elle enseigne auprès du public UPE2A pour la cinquième années c'est une formation spécifique. Il y a 3 ans, elle occupait la fonction de professeure principale pour les élèves en UPE2A.

Parfois, on leur fait faire des tests, je l'ai fait avec quelques élèves on est obligé de leur expliquer pratiquement toutes les questions c'est pas forcément accessible pour eux non plus. ***Le mieux*** *c'est de rencontrer la conseillère* ***elle peut répondre à leur question elle est quand même au courant de ce qui est accessible pour eux.*** *».* La psy-EN est experte pour délivrer l'information, répondre aux questions individuelles et connaître les possibilités, notamment pour des publics spécifiques.

Lorsque Madame Charbon[109] qui est l'interlocutrice privilégiée des familles, à propos de l'orientation des troisième SEGPA[110], décrit l'articulation de son travail avec la psychologue de l'Éducation Nationale : « H*eu comme elle est... pas souvent dans l'établissement, c'est vrai que ce n'est pas simple, on communique beaucoup par mails, donc elle était présente à la concertation active, heu là, avant de remplir la fiche Affelnet, donc la fiche de vœux, moi je vais intervenir dans la classe avec la professeure principale pour heu noter les cinq vœux avec les élèves.* ***Je les ferai valider par [****la psychologue de l'éducation nationale] 'fin valider pour qu'elle me dise si c'est réalisable ou pas, en fait, notamment pour ceux qui demandent un bac pro. Ensuite je verrai avec la famille, parce que c'est quand même la famille qui décide au final.* ***On a pris le parti cette année, de leur proposer cinq vœux****, avec tout ce qui a été vu dans l'année hein, c'est pas..on leur impose rien du tout. On va pré-remplir la fiche, en fait, je vais demander l'avis [de la psy-EN] et ensuite la famille la remplira de manière définitive. J'essaye quand même toujours d'****avoir son avis, c'est vrai que pour savoir si les vœux sont judicieux ou pas, c'est plus elle qui a la main là-dessus, par rapport aux pourcentages de chances***[111] *; même si d'une année sur l'autre ça varie, pas mal, hein. ».* La psy-EN détient le savoir quant aux taux de pression et aux stratégies possibles à tenir pour l'affectation.

Ces différentes explications montrent que cette fonction est un peu à part, l'extériorité du poste est perceptible : la prise de recul que permet la psychologue, encore communément appelée conseillère d'orientation, qui est présente à temps partiel : elle consacre deux demi-journées par semaine à cet établissement scolaire. Elle est sollicitée en tant qu'expert de la question de l'orientation, même si

[109] C'est une professionnelle qui est professeur des écoles avec une spécialisation SEGPA. Elle assume depuis peu la fonction de direction de la SEGPA. Elle a une dizaine d'années d'expérience en SEGPA dont quelques années en tant qu'enseignante de matières générales ayant toujours travaillé sur la question de l'orientation avec les 3ème. Elle suit plusieurs élèves de 3ème de classe ordinaire à propos de leurs orientations.

[110] Elle explique le fait d'avoir ce rôle :«*C'est plus simple comme c'est des familles qu'on a du mal à avoir, et puis c'est vrai que, comme quand j'étais enseignante, je m'occupais de l'orientation, je suis habituée et ça décharge aussi la professeure principale, qui est la professeur d'atelier, qui les a que deux jours dans la semaine, c'est pas forcement évident, on travaille ensemble, mais c'est vrai que c'est moi qui les reçoit. »*

[111] Référence aux taux de pression connus des CIO qui concernent l'affectation.

ce n'est pas elle qui « dirige » le suivi global sur cette question. Elle a des connaissances reconnues au sujet des filières et des affectations. C'est ainsi qu'elle remplit la fonction de garantie d'expertise pour les intervenants de l'orientation. Cette garantie permet d'argumenter des choix, de justifier des conseils, surtout auprès des publics différents cités. La spécificité de sa position s'articule aussi avec le positionnement des professeurs.

3) Les professeurs : le premier rôle octroyé au professeur principal

Il est démontré ici la place particulière et pratiquement exclusive, au sujet de l'orientation, des professeurs principaux, dans les équipes pédagogiques en collège. Cette prépondérance par la fonction est prégnante dans les différents discours des professionnels et, dans ce qui a pu être observé en conseil de classe.

Le professeur principal d'une classe synthétise l'évaluation de l'équipe enseignante, notamment lors des conseils de classe, où il prend la parole pour l'ensemble de ses collègues. Il a bien un rôle de coordination du processus d'orientation pour l'élève de 3ème. C'est ce que fixent les textes de l'Éducation Nationale, par la définition succincte de son rôle. « *Le professeur principal a ainsi une responsabilité particulière dans le suivi, l'information et la préparation de l'orientation des élèves*. »[112] quelque soit le niveau de classe encadré. Puis à propos de cette fonction spécifique :« *Il concourt au développement du dialogue entre les enseignants, le conseiller d'orientation psychologue, les élèves et leurs parents. Il contribue à la mise en œuvre du suivi continu des résultats scolaires et des actions d'information et d'aide à la préparation progressive des choix d'orientation*. »[113].

A- La position en retrait des professeurs

Lors des prises de rendez-vous pour la conduite de l'enquête, plusieurs professeurs de matières ont d'abord répondu, ne pas être les bonnes personnes pour être interviewées sur cette thématique. Madame Chaussagne[114] n'aura accordé qu'une demi-heure sur un bout de table dans la salle des

[112] [en ligne] Disponible sur : http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2009/04/cir_1293.pdf [consulté le 30/06/2018].

[113] Ibid.

[114] Professeure depuis 10 ans dans l'établissement et travaille aussi dans un autre établissement.

professeurs : *«J'ai travaillé un peu en SEGPA, je connais un peu mieux les CAP réservés*[115].

- Quel est votre rôle dans l'orientation ?

- Moi je peux juste conseiller par rapport à ma discipline. ***Je n'ai pas de rôle ; pas d'influence directe.*** *Y'en a beaucoup qui veulent aller en général par exemple, il y a encore de la SVT*[116]*, sinon en bac pro y'en a pas beaucoup qui gardent la SVT. Juste un établissement culture géologique, y'en a certains, ils n'en entendront plus parler. ».*

D'autres professeurs de matière, ont insisté sur leur manque de connaissances, parfois assorti de l'argument mis en avant de leur courte expérience. C'est le cas de Madame Val[117], trentenaire, professeure depuis sept années. Elle explique : « J*e m'en sens* ***pas encore les capacités*** *parce que je pense que,* ***je manque de connaissances,*** *je ne pense pas connaître toutes les voies et les recours possibles pour présenter aux élèves. C'est vrai que moi je manque de connaissances, je connais le rôle de la conseillère d'orientation et les voies générales, les voies technologiques un peu également. ».* Ce qu'elle sait de l'orientation semble découler de son propre parcours d'orientation, qui a été plutôt linéaire, au vu de son âge et son ancienneté.

C'est aussi le positionnement de Madame Tienam, dont c'est la première année en tant que titulaire et qui s'estime novice sur l'accompagnement à l'orientation. Elle raconte qu'elle a elle-même changé d'orientation à plusieurs reprises au cours de sa carrière : tout d'abord ingénieure, puis auto-entrepreneuse d'un commerce, puis surveillante dans un collège, avant d'intégrer l'École Supérieure des Professeurs. Elle n'a pas encore abordé la question de l'orientation avec ses collègues et l'échange lui permet de soulever plusieurs questionnements. Son raisonnement s'articule autour de sa propre expérience . Elle déplore que *« l'orientation n'est pas bien aboutie :qu'est ce qui fait que l'orientation elle est pas assez claire, les élèves ils ont l'impression et, c'est peut-être vrai, donc là, y'a quelque chose qui pèche encore :les orientations elles sont peut-être trop cataloguées, tu pourras faire ci tu pourras faire ça ! Alors que quelqu'un qui va, je sais pas, dans une filière charpentier ensuite, peut-être, que ça l'empêchera pas de, enfin, avec des cours de gestion, d'ouvrir sa propre boîte de managing, d'avoir ensuite son équipe. L'orientation aujourd'hui elle ne laisse pas encore assez la porte ouverte à ça, on oriente trop vers un métier ciblé; un métier c'est aussi plein de compétences transversales, on travaille pas assez sur la transversalité des compétences. Les élèves, ils arrivent là, ils ont l'impression qu'ils vont être coincés et c'est peut-être pas faux!».*

---

[115] Elle fait référence ici à un dispositif qui permet aux jeunes de SEGPA d'être prioritaires par l'octroi de points supplémentaires dans le classement d'attribution des places pour favoriser leurs accès à certains CAP.

[116] Matière Sciences et Vie de la Terre

[117] Professeure depuis 7 ans. Elle est dans l'établissement depuis 5 ans.

Cette professeure ne s'estime pas légitime, elle ne se charge donc pas de cette question, cela semble la rendre plus encline à formuler un discours critique sur le processus d'orientation et sur la manière dont il tend à fermer des portes plus qu'à les ouvrir.

Madame Loiret [118] s'exprime sur son rôle de professeure principale d'une classe de 4ème qu'elle n'a pas demandé mais qu'on lui a *« volontairement proposé » : « Après en 4ème on n'a pas* ***le problème***_*d'orientation. On a un petit peu cette année, j'ai une élève qui fait un demande d'orientation en prépa pro.* ***On a très peu de problèmes d'orientation en 4ème si ce n'est ça.*** *».* Lorsqu'elle est interrogée sur la manière dont elle intervient dans le processus d'orientation elle répond *« Alors moi, je les mets en garde beaucoup sur la seconde générale, notamment sur ma matière, la science physique, parce que là ils en ont très peu au collège, c'est assez facile, y'a très peu de travail à la maison et si ils vont en seconde générale, on double le nombre d'heures et je pense qu'on multiplie au moins par 5 les exigences sur la quantité de travail à fournir etc. Je les mets beaucoup en garde sur ma matière et la seconde générale ; en leur disant que voilà quoi, certes ils vont avoir beaucoup de travail en seconde générale mais que ben, il y a des matières qu'ils ne travaillaient pas qu'ils vont devoir travailler en plus. Je les mets en garde la dessus sur l'orientation,* ***c'est tout ce que je fais*** *comme travail. »* Elle qualifie l'orientation de problème et confiera hors de l'entretien son inquiétude pour l'orientation après la seconde pour sa propre fille. Cette dernière est passée en seconde générale et technologique et a eu cette année une charge de travail supplémentaire. Cette professeure défend aussi qu'il faut mettre en garde les élèves sur les exigences de la seconde. Pour ces dernières professionnelles, il est perceptible que c'est leurs parcours personnels qui forgent leurs positionnements. Les référentiels invoqués sont personnalisés et peu institutionnalisés.

Ainsi, les professeurs de matière des troisièmes sont peu convaincus d'être partie prenante de la question de l'orientation. L'hypothèse qu'il existe peu de débats sur cette question entre les professeurs est posée. Il y aurait les experts d'un côté, et de l'autre les professionnels peu concernés. Sous entendu, la responsabilité et la connaissance quant à l'orientation des élèves sont exclusivement les affaires et les soucis des professeurs principaux de troisième.

Le fait d'être professeur principal est effectivement une fonction supplétive et rémunérée au fait d'être enseignant. Cette fonction est perçue avec une certaine extériorité, par l'ensemble du corps

[118] Professeure qui parle ici de sa fonction de professeure principale de 4ème. Elle a été 15 ans professeure des écoles et est en collège depuis 2 ans. Elle a une fille actuellement en 2nde générale et technologique.

enseignant, au fait d'enseigner. Cependant, le processus d'orientation est alimenté par le jugement professoral, fonction assumée par l'ensemble des professeurs, que ce soit par le biais de l'évaluation des élèves ou des avis donnés en conseil de classe. Nous allons donc confronter la perception d'être peu concernés par les professeurs, avec la question de la collégialité des jugements professoraux et des prises de décision.

B- La décision d'orientation validée en conseil de classe

Il a été observé que les prises de parole sont aléatoires, pas toujours fréquentes du côté des professeurs. Les discussions et les débats, à propos de l'orientation des élèves, ont lieu en amont, c'est un lieu de validation institutionnelle en présence de l'équipe pédagogique. Lorsque la proposition d'un avis par le professeur principal est nuancée, discutée, par ses collègues, fréquemment, la cheffe d'établissement aide à trancher en prenant appui sur les moyennes et les notes par matières prioritaires. Le conseil de classe apparaît donc comme un espace où l'on ne discute pas réellement de l'orientation des élèves, cette action est réalisée dans d'autres espaces. Il a plutôt pour fonction d'être un espace de validation prenant appui sur le jugement professoral partiellement collégial.

Se pose alors la question de la perception des différents professeurs quant à leurs participations à la décision d'orientation.
Lorsqu'elle est interrogée sur le déroulement du conseil de classe, Madame Tienam[119] répond « *Je suis un peu embêtée je pense que vous connaissez mieux que moi, si vous me dites les attendus du conseil de classe par rapport à l'orientation, je pourrai dire ce que j'en pense (...)on est pas obligé de donner un avis au 2ème trimestre ?moi je pense que c'est bien. ça permet à l'élève, si il a un souhait d'orientation, si il a un avis défavorable de se dire qu'il a encore des choses à travailler. Ça n'empêche pas d'avoir un avis favorable, on refait la même chose au 3ème trimestre. C'est bien dans l'idée de continuité, c'est bien de pas arriver à la fin du 3ème trimestre, permettre de se projeter, je trouve ça positif de faire ça. La question que je me pose, c'est vrai que je dis que je connais pas bien, c'est est-ce que ça a un impact* ? ». Si l'on se réfère au fait que cette professeure débute, ce serait la présence répétée aux conseils de classe qui permettraient d'en saisir les

[119] Professeure dont c'est la première année de titularisation, a fait des remplacements préalables, a été surveillante en collège avant de faire ce choix de réorientation. Elle a un niveau ingénieure, vient du privé et a été auto-entrepreneure.

contours. La question que cette professeure adresse montre la méconnaissance et le manque d'informations qui existent pour apprécier la fonction de professeur, au sein d'un conseil de classe. Il y a un flou quant à la portée des discussions, des décisions.

Le conseil de classe est un instrument de l'Éducation Nationale. «[Il] *semble avoir pris un autre sens dans notre société. Le terme actuel est empreint d'une double étymologie : consilium et concilium. Il signifierait " d'un côté délibération, avis, assemblée qui statue, puis de l'autre assemblée, réunion." (Boumard, 1997, 4) »*[120] .

A ce propos, Madame Loiret[121,] encadrante de l'aide aux devoirs des 3ème, expose : *« Après lors des conseils de classe je donne aussi mon avis sur l'engagement des élèves, là je dis cet élève il travaille beaucoup, il fait beaucoup d'efforts, là je l'ai pas fait, mais plus pour les 6ème. Quand cette élève, elle arrive au dispositif, avec la moitié de ses devoirs faits, ça veut dire qu'elle travaille à la maison, qu'elle est impliquée :je donne un avis là-dessus. C'est pas un avis qui est le plus important. ça peut rajouter pour certains élèves, où on dit qu'ils sont en échec, ils n'arrivent pas, si ils font déjà leurs devoirs donc, c'est qu'il y a un problème, qu'on dit c'est sûr, ils arrivent, ils ont jamais leur matériel, ils savent pas ce qu'il faut faire, ils ont pas noter, ça rajoute aussi. ».*
Cette professeure minimise l'impact de son appréciation de l'implication et du sérieux des élèves, dans le même temps elle démontre que le jugement émis s'ajoute et a un effet cumulatif positif ou négatif, en fonction des autres commentaires pour d'autres domaines. Elle fait référence ici à des élèves qui sont en difficultés scolaires, car ils participent au dispositif d'aide aux devoirs. Le jugement professoral fait partie de la culture professionnelle des enseignants : c'est un acte singulier et fréquent. Comme le fait à juste titre remarqué Bernard Desclaux en conseil de classe « *les argumentations ne sont pas réglementées. En supprimant les épreuves, les moyennes on renvoie aux acteurs locaux la charge d'élaborer la norme décisionnelle »*[122].

Tous ces éléments, permettent aussi d'éclairer le sentiment de subjectivité fortement ressenti de la part des observateurs du conseil de classe. Ainsi, une représentante des parents d'élèves partira en adressant un « *je trouve ça tellement subjectif ! ».*

---

[120] Dequiré Anne-Françoise *Le conseil de classe face à la notation des élèves : une évaluation subjective?* In: Spirale Revue de recherches en éducation, n°41, 2008. Se former, s'orienter tout au long de sa vie, sous la direction de Francis Danvers. pp. 57-71. Disponible sur :www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2008_num_41_1_1225 .

[121] Professeure qui encadre l'aide aux devoirs. Elle a été 15 ans professeure des écoles et est en collège depuis 2 ans. Elle a une fille actuellement en 2nde générale et technologique.

[122] Desclaux Bernard. op. Cit. p93.

Deux auteures ayant travailler sur la question de la décision en conseil de classe écrivent : « *Le processus décisionnel qui conduit à la définition d'un choix d'orientation pour un élève est le résultat de rationalités à la fois individuelles et collectives qui se croisent, se combinent, s'opposent à un moment donné dans un conseil de classe particulier. Ainsi, les logiques méso-sociales (celle de l'établissement en tant qu'institution dans un bassin de formation, celle de chaque discipline scolaire dans un champ scolaire, celles des rapports de pouvoirs entre les groupes) s'articulent aux logiques macrosociales (celles de la gestion collective des flux d'élèves; celles couplées des politiques publiques) et aux logiques microsociologiques (celles des stratégies d'acteurs dans l'institution). Si chacun a toujours de " bonnes raisons d'agir ", ces logiques n'ont aucune raison a priori d'être toutes compatibles entre elles d'autant qu'elles ne s'opèrent pas in abstracto mais dans un lieu scolaire dont il faut saisir les enjeux particuliers et qu'elles sont liées aux représentations sociales qu'ont les individus de l'échec et de la réussite scolaire, de la fonction sociale de l'école, du rôle social de l'enseignant… Il est donc possible de mettre à jour la dimension conflictuelle de cette instance (que la plupart des protagonistes s'emploient le plus souvent à masquer et à passer sous silence).* »[123].

Ainsi, à travers cette instance officielle, commencent à se dessiner les enjeux nombreux qui s'entrechoquent, notamment les stratégies des acteurs et des publics qui témoignent de la place où chacun se positionne et veut se positionner, à travers sa définition du sens du placement et par plusieurs facteurs déterminants.

Madame Loiret répond à propos de l'usage de la commission d'appel pour l'orientation scolaire :*« Le conseil de classe, non ça va, après c'est* ***le système qu'il y a derrière*** *qui fait que ben des fois des élèves arrivent à... nous l'année dernière on a des élèves qui sont partis en 2nde GT avec 10 de moyenne générale et* ***on sait*** *que ça partait...que c'était très difficile pour eux, mais si on refusait, si on mettait un refus et on les envoyait en dérogation* ***on savait*** *qu'à 10, ils allaient passer donc ça servait à rien qu'on s'amuse à faire des dossiers.* ***Ce système là de dérogation qui ne tient pas compte de l'avis des professeurs je trouve ça dommage.*** *Après je sais pas, c'est comme ça que fonctionne le système scolaire. ».* Cette professeure sous entend qu'il faudrait prendre en compte de manière décisionnelle, l'avis du conseil de classe sur les vœux d'orientation d'une famille. En tout cas, la procédure d'appel renvoie potentiellement le professeur à l'effacement

[123] Mabilon-Bonfils Béatrice, et Virginie Calicchio. « *Stratégies d'acteurs et de pouvoirs dans l'école : qui décide dans les conseils de classe ? »*, Carrefours de l'éducation, vol. 18, no. 2, 2004, p 2.

de son jugement ou de ses pronostics pour l'élève. On peut voir une difficulté pour les professeurs à accepter la dévalorisation ou la non-reconnaissance de leurs expertises professionnelles.

Désormais, les pratiques d'investissement du rôle spécifique en orientation scolaire en tant que professeur principal sont développées.

4) Différentes manières d'investir la fonction d'orientation du professeur principal

Au-delà, de la définition dans les textes du rôle spécifique du professeur principal citée précédemment[124] , il est opportun à partir du partage des pratiques de ces enseignants, de pouvoir percevoir les différentes facettes de ce rôle dans l'orientation scolaire, ainsi que les diverses façons d'incarner cette fonction.

Voici le récit de ce rôle, prépondérant et aux multiples aspects dans l'orientation scolaire, décrit par trois professeurs principaux :

Tout d'abord, la plus expérimentée Madame Perez[125] cherche à démontrer qu'il faut « ***Essayer de dédramatiser,*** *vous vous trompez ben tant pis,* ***c'est pas grave,*** *un échec c'est formateur ; maintenant c'est les parents plus que les élèves qui stressent. De regarder autour d'eux, de se connaître, souvent ils ne se connaissent pas : quels sont mes talents, mes qualités, mes défauts.* ***Essayer de les aider, de leur demander*** *d'aller voir pratiquement* ***systématiquement la conseillère d'orientation*** *en début d'année pour qu'il arrive à se découvrir j'aime ça, je n'aime pas. (...) Essayer de bien se connaître, pour essayer de bien cibler après* ***on donne des conseils****, y'a aucune obligation après,* ***c'est quand même le dossier scolaire qui est déterminant****. C'est bien,* ***on se rapproche*** *un peu plus d'eux.* ***On voit les parents, on discute avec eux.*** *Ils nous parlent de leurs peurs ».*

Monsieur Martin[126] affirme lui que :*« Pour être professeur principal de 3ème il faut avoir* ***un peu d'expérience quand même*** *! Voilà parce qu'il y a, il faut bien* ***comprendre les rouages des procédures*** *ça, donc parce que euh y'a que l'expérience qui nous le donne. ».« donc heu* ***la limite***

[124] dans la Partie 2 chapitre 1 3) les professeurs : le premier rôle octroyé au professeur principal.

[125] Professeure avec 25 années d'ancienneté, dont presque autant d'années en tant que professeur principale de troisième, et la majorité de sa carrière a eu lieu dans ce collège. Elle part à la retraite.

[126] Professeur depuis 20 ans, professeur principal de 3ème depuis 10 ans, il travaillait précédemment dans le privé.

***c'est que des fois on est entendu et des fois on l'est pas**. mais au moins on aura fait notre boulot alors que si on le faisait pas, ben en quelque sorte on aurait pas mis tout les moyens pour **faire en sorte que ça se passe le mieux possible pour heu pour l'élève** quoi voilà c'est tout **c'est de l'accompagnement (incisif) c'est de l'accompagnement** alors c'est vrai que pour certains c'est **peut-être pris, pas pour une sanction,** mais heu, c'est vrai que ça leur fait peut -être pas plaisir à certaines familles etc mais c'est vraiment de l'accompagnement quoi, c'est vraiment de l'accompagnement et **moi je pense que si on le faisait pas on ne ferait pas correctement notre boulot** ça c'est clair et net ».*

Enfin le dernier recruté sur cette fonction Monsieur Johns[127] *détaille que c'est : « **être à l'écoute des familles** et des jeunes(...) il y a **nécessité d'avoir un bon dialogue** et une bonne communication parce que on va être l'interlocuteur privilégié. On doit avoir un peu les yeux partout et les oreilles aussi **pour savoir tout ce qui se passe pour mieux encadrer, emmener les parents à une réflexion et les jeunes aussi**. Et parfois aussi c'est très important, dans la communication, de faciliter l'échange entre les jeunes et les parents justement et vice versa ; (...)Maintenir le dialogue c'est le plus important. ».*

« - Quel est votre rôle dans l'orientation scolaire de 3ème ?

*- **Faciliter la parole, faciliter la circulation de l'information,** leur proposer, être pas le centre, **être la personne ressources pour les jeunes**, on connaît les élèves on connaît les CIO on connaît les conseillères d'orientation, on connaît les parcours. (...) Je connais bien les socles CAP, BTS, licence professionnelle, **c'est donner les bonnes informations**. (...) sans pour autant les noyer là-dedans, **demande de prendre une décision importante,** c'est facile pour eux d'être un petit peu submergé_souvent à l'adolescence, ils font surtout un blocage. Orienter vers la bonne personne, **leur donner l'opportunité,** justement de rencontrer les bonnes personnes au bon moment ».*

Premièrement, il peut être relevé que cette fonction ne recouvre pas un objectif unique, que les teneurs des réponses illustrent la mise en avant d'une vision de ce qui est le plus important pour chacun. Tous s'expriment sur les manières de chercher à renseigner et d'accompagner les élèves. On note des différences de posture et d'implication. Ces éléments sont donc nuancés en fonction du professionnel, mais peuvent aussi être décrits différemment, il apparaît que ces écarts relèvent en partie de l'ancienneté et/ou des idéologies, sous-jacentes et défendues des professeurs, quant à la fonction de l'école ou la définition de la réussite.

[127] Professeur depuis 4 ans dans ce collège, professeur principal de 3ème depuis 2 ans , précédemment 5 ans professeur en lycée agricole privé.

Madame Perez, la professionnelle ayant la plus longue ancienneté, énonce en premier lieu la nécessité de rendre l'orientation moins grave. Cet avis est partagé explicitement par la principale de l'établissement qui est aussi en fin de carrière[128.] Alors que Monsieur Johns, qui assume cette fonction depuis deux années uniquement, décrit le fait que l'on demande de prendre une décision importante.

Il ressort de manière très forte pour Monsieur Johns que l'accompagnement consiste à ouvrir et alimenter un dialogue avec et dans la famille sur ce sujet. Il insiste sur sa fonction de vecteur notamment pour favoriser la circulation de l'information et l'échange.

Monsieur Martin explicite la nécessité d'avoir des connaissances en orientation, de l'expérience. Il nomme plus des qualités de savoir et d'expertise nécessaires, présentées aux familles qui s'en saisissent ou pas.

Au sujet de la décision d'orientation, Madame Perez pense que le premier argument pour le choix d'orientation est les notes, les résultats. :Elle donne un exemple quand c'est 10 :« *on lui donne le coup de pouce on lui donne sa chance, il faut donner sa chance a quelqu'un, sauf si résultats sont trop faibles ».* Elle qualifie même les notes comme des preuves des possibilités ou non pour l'orientation : *« normalement on a pas à convaincre, car les notes elles sont là pour prouver »***.**

La manière de se saisir de la fonction de professeur principal est différente. Leur mission prioritaire, énoncée individuellement, n'est pas la même. Leur implication se nuance à plusieurs niveaux : le savoir-être, le savoir-faire et l'utilisation d'outils comme l'évaluation.

Dès le départ, ce sont les professeurs principaux qui établissent, individuellement, leur liste des élèves, à voir en concertation active. Cette tâche est ainsi menée singulièrement, pour Monsieur Martin c'est presque la moitié de la classe qui est vue[129], pour Monsieur Johns c'est à peine le quart de la classe, alors que les moyennes de classes sont équivalentes[130].

Face à des disparités de pratiques, il est alors pointé qu'il peut y avoir un « effet-maître » ou en tout cas un « effet-professeur principal » de troisième qui n'investissent pas le rôle de la même manière et donc peuvent créer des disparités dans l'accompagnement proposé aux élèves des différentes classes. « " *L'effet maître " constitue indubitablement un concept produit par et pour la recherche pédagogique qui vise à décrire, expliquer et comprendre spécifiquement l'effet des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves.* »[131] Ce terme englobe donc quelque chose de plus

[128] Elles partent toutes les deux en retraite à la fin de cette année scolaire.
[129] Ils l'indiquent dans leurs interviews respectifs.
[130] Données observées en conseils de classe.
[131] Professeure dont c'est la première année de titularisation, a fait des remplacements préalables, a été surveillante en collège avant de faire ce choix de réorientation. Elle a un niveau ingénieure, vient du privé et a été auto-

large et ici il est plus question de la réussite des élèves dans leur orientation scolaire, que seulement de leurs apprentissages. Cependant, il semble important de faire référence aux travaux sur l' « effet-maître » car il considère ce phénomène dans une conception interactive et non de cause à effet. Il pose la question : est-il plus déterminant que les caractéristiques des élèves ? Enfin l'effet-maître peut correspondre à la volonté de certains enseignants de se concentrer à faire progresser davantage des élèves en difficulté scolaire et de ce fait ce public peut être plus sensibilisé à cet « effet » ; lorsque l'accompagnement à l'orientation déployé est spécifique envers les élèves dont les résultats ne sont pas élevés, il est ainsi nécessaire d'interroger, si le suivi du professeur principal, influence la réussite de l'élève.

Il est verbalisé chez deux jeunes filles que l'accompagnement à l'orientation par leur professeur principal, venait modifier ou en tout cas accentuer leurs efforts dans leur travail personnel.
Camélia a demandé une seconde générale et technologique, elle a 10,5 de moyenne générale, elle eu un avis défavorable au second trimestre, avec comme commentaire sur sa fiche de dialogue : « *ce n'est pas envisageable, le travail n'est pas suffisant* » Au moment où elle est rencontrée, elle explique « *L'avis du conseil de classe c'est défavorable, en fait, je crois, ils voient plus ce qui est au lycée ; ils*[132] *ont dit à ma mère si elle part à X1*[133] *elle pourra pas suivre. Je travaille, j'essaie de remonter. »*[134].
Rebecca expose : *« Je veux faire du droit l'année prochaine je veux me diriger vers une seconde générale mais c'est pas...totalement gagné. »* Elle a eu un avis réservé au conseil de classe du second trimestre et sur sa fiche de dialogue est écrit « *progrès attendus au troisième trimestre ».*
Pour répondre à « *qu'est ce qu'il faut pour aller en seconde GT ?* »[135], elle parle de sa situation explicitement : **«** *bosser encore plus ; je travaille beaucoup beaucoup chez moi le soir. Je révise mes leçons quand il y'a un contrôle. Je fais pas les choses à moitié. Je vois que ça commence à porter ces fruits, je suis plutôt contente. ».*
Ainsi, nous percevons la singularité des représentations et des pratiques des professeurs principaux qui infléchissent le passage du palier d'orientation de fin de collège, nous allons voir comment cette participation se décline lors de l'accompagnement des élèves dans le prochain chapitre.

entrepreneure.
[132] Elle évoque l'échange lors de sa concertation active.
[133] Lycée de secteur avec un bon niveau.
[134] L'entretien a bien eu lieu entre les deux conseils de classe du second et troisième trimestre.
[135] Question posée en entretien.

Pour conclure, d'un point de vue systémique, les acteurs prennent une place plus ou moins importante et active. Leurs positionnements sont dépendants de leur parcours biographique, de leur fonction et de leur rôle mais aussi de leur ancienneté et de leur savoir expérimental, des uns par rapport aux autres. Il a été ainsi démontré que, malgré une multiplicité apparente d'acteurs, au sein de l'institution scolaire, il y a une convergence autour d'une position centrale du professeur principal. Ce dernier orchestre le système d'acteurs. Les autres professionnels telle que la principale, la psychologue de l'Éducation Nationale et les autres professeurs se positionnent en appui de sa fonction de coordination.

Jean-Michel Berthelot affirme en 1988 « *Malgré les tentatives de réforme après 1970, la réalité du procès d'orientation échappe presque totalement à l'action des conseillers d'orientation pour rester le fait du jugement professoral »*[136] Il apparaît que c'est encore le cas en 2018.

Les différents entretiens ont mis en exergue un débat pour ces acteurs quant à la participation à la prise de décision d'orientation scolaire. Certains affirment qu'elle appartient surtout aux familles, pour d'autres, les professeurs principaux et le chef d'établissement sont parties prenantes. Cette question touche à plusieurs déterminants comme la légitimité portée par le professionnel et la perception du poids du jugement professoral dans la trajectoire des élèves, ainsi que l'adhésion au discours officiel.

A travers l'évaluation et les appréciations d'un élève, l'équipe pédagogique valide un avis concernant les vœux d'orientation lors de l'instance du conseil de classe, les professeurs se sentent pourtant peu impliqués quant aux questions d'orientation. Au long court, l'accompagnement de ces dernières par des professeurs principaux recouvre plusieurs tâches et objectifs. La manière de mettre en œuvre le rôle de professeur principal peut varier en fonction de l'ancienneté et des convictions du professionnel.

Le questionnement quant à l'effet des représentations et des pratiques des professeurs sur la trajectoire des collégiens est amorcée et se poursuit.

Dès lors, nous nous intéressons à comment ces acteurs catégorisent et ciblent les publics dans le processus de l'orientation scolaire de 3ème ?

[136][Orientation formelle et processus social d'orientation, L'orientation scolaire et professionnelle, 1988, p. 98]. In Henoque Maryse, Legrand André. *L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée. Rêves et réalités de l'orientation*. Haut Conseil de l'évaluation de l'Ecole (HCEE), 2004, p8.

Chapitre 2 : Représentations et catégorisation des publics cibles

Par l'usage de la concertation active, dans ce collège, les acteurs définissent des catégories dans le groupe de 3èmes; ces actions sont liées aux représentations que les enseignants ont de leurs élèves. Les professeurs principaux désignent ainsi les publics cibles de l'orientation scolaire de 3ème. Ces pratiques soulèvent la question de l'égalité des chances et de traitement, dans le processus d'orientation scolaire.

1) La concertation active : instrument de l'orientation

Dans un ouvrage collectif, la notion d'instrument d'action publique est définit comme un« *dispositif à la fois technique et social qui organise des rapports sociaux spécifiques entre la puissance publique et ses destinataires en fonction des représentations et des significations dont il est porteur »*[137]. La concertation active est un instrument de l'Éducation Nationale quant à l'orientation scolaire.

Cet espace de discussion, entre toutes les personnes impliquées dans l'orientation, existe depuis de nombreuses années, mais il a évolué et existe sous différentes formes. Cet instrument est actuellement définie par la circulaire de mise en œuvre d'un entretien d'orientation au bénéfice des élèves de 3ème n°2006-213 du 14 décembre 2006 :

« *Dans le cadre de l'information et du dialogue pour l'orientation, de nombreuses initiatives sont déjà prises par les établissements pour les contacts entre l'équipe éducative, les élèves et leurs parents. La généralisation de l'entretien individuel d'orientation et la recherche de participation de chaque famille à ce rendez-vous constituent les principales nouveautés de ce dispositif.* »[138].

Dans l'établissement de cette recherche, la concertation active n'est pas proposée à tous les élèves. La psychologue de l'Éducation Nationale[139] décrit les possibilités d'organisation quant à la mise en place des concertations actives : *« libre au collège et c'est le choix du chef établissement, dans l'autre collège on les fait tous*[140] *», « ma présence n'est pas forcément obligatoire, elle est*

[137] Halpern Charlotte , Lascoumes Pierre, Le Galès Patrick (dir.). *L'instrumentation de l'action publique* », *Lectures* [en ligne], Reviews, 2014, Disponible sur [URL : http://journals.openedition.org/lectures/14517], consulté le 27 juillet 2018.

[138] [en ligne] Disponible sur: http://www.education.gouv.fr/bo/2006/47/MENE0603125C.htm [consulté le 30/06/2018].

[139] C'est sa première année, son premier poste, elle a deux établissements scolaires en référence.

[140] Tous les élèves de troisième.

conseillée, mais ce ne serait pas une faute. Moi je pense que donc, cibler les élèves c'est assez compliqué, donc ça, c'est les professeurs principaux qui le font, parce que moi je ne les vois pas au quotidien. ».

Le choix organisationnel de la cheffe d'établissement affirme que certains élèves ont plus besoin que d'autres d'être accompagnés pour leur orientation, c'est la politique au sein de ce collège. La concertation active est donc un dispositif qui n'est dédié qu'à certains élèves. Les collégiens concernés sont les 3ème de SEGPA, les 3ème qui sont suivis spécifiquement par la directrice de la SEGPA[141], certains élèves de 4ème et de 3ème aux choix de leur professeurs principaux. Il n'est, par ailleurs, pas proposé aux élèves de 3ème UPE2A. Dans une prochaine sous-partie seront exposés les critères qui fondent cette catégorie d'élèves choisis.

Lors de la concertation active, les différentes personnes présentes sont la principale, le professeur principal, le jeune, ses parents, la psychologue de l'Éducation Nationale.

Elle a eu pour visée initiale de favoriser l'expression du jeune concerné quant à ses intérêts, ses vœux. « *Elle demande une forte implication de tous les membres de l'équipe éducative et une clarification préalable, la concertation active a d'abord pour but, de favoriser l'expression du jeune, de lui permettre de s'affirmer comme l'acteur de son orientation en exposant ses projets, ses motivations et ses expériences et de se situer par rapport à la réalisation de son (ses) projet(s). Elle permet de favoriser l'expression des différents points de vue et des différentes compétences. Chacun entend les mêmes informations dans un climat d'écoute et de respect mutuel, cherchant les solutions, les possibles, les pensables...* »[142]

Hanna[143] a formulé en premier vœu un passage en seconde générale et technologique, elle souhaite la filière économique et sociale, elle a 12,5 de moyenne générale au second trimestre, les appréciations des professeurs à son encontre lors du conseil de classe du second trimestre ne sont pas positifs : Monsieur Johns, professeur principal de sa classe dit qu'« *Elle manque de sérieux,de travail personnel, il y a des bavardages* », Madame Perez[144] complète par *« pour la seconde ça va être compliqué, difficile* ». Lorsqu'il est demandé à Camélia si elle a eu une concertation active et quel a été son déroulement, elle répond :*« Oui, avec mes parents, ils ont parlé plus du pro. Je*

[141] Ils sont 6, c'est sur proposition faite à la famille. C'est un accompagnement supplémentaire qui est mis en place sur le volontariat de cette professionnelle.

[142] [Annexe 3 source SIAO Onisep Académie de Grenoble] In Henoque Maryse, Legrand André, *L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée. Rêves et réalités de l'orientation.* Haut Conseil de l'évaluation de l'École (HCEE), 2004, p8.

[143] Elle est arrivée dans le collège cette année, elle ne connaît pas la profession de son père et sa mère est institutrice. Elle est fille unique et fait référence à ses cousins et cousines. Elle veut devenir journaliste.

[144] Elle est au conseil de classe à titre de professeure d'une matière pour cette élève, elle assume par ailleurs la fonction de professeure principale pour une autre classe de 3ème.

trouve que ça ne nous a pas beaucoup informé, apporté...L'attente c'était autre chose. Ça parlait que de ceux qui choisissent la filière pro. moi je vais en général du coup... » Le vécu de cette adolescente montre qu'elle ne s'est pas sentie écoutée dans ses souhaits.

Cette rencontre a, au niveau national, plusieurs dénominations possibles, comme concertation, projet, orientation concertée, table ronde...Cette dénomination retenue dans cette académie porte dans sa sémantique la prétention, de prendre en compte l'avis des familles. Seulement, cette rencontre revêt par son organisation un caractère très formelle. C'est en effet, une décision du professeur principal relayée par la cheffe d'établissement ; elle est bien fixée à l'initiative de l'institution scolaire. De plus, l'adjectif « active » renvoie au courant de l'activation des bénéficiaires d'aides sociales qui traduit de manière euphémisée la contrainte et la coercition des dominés : mettre au travail, envoyer dans un parcours de formation professionnalisant ; dans l'idée, qu'on aiderait les personnes concernées à s'émanciper.

Cette analyse est étayée, quand Monsieur Martin[145] parle de ses objectifs et de l'exigence qu'il octroie à l'accompagnement à l'orientation :

« j'ai même des élèves, je les ai les quatre ans donc euh moi ce qui m'intéresse c'est de voir leurs évolutions et puis en fin de compte ***de contribuer à la fin de la 3ème justement à trouver un parcours qui soit le plus approprié à leur euh choix quoi et puis à leurs capacités.*** *Oui donc, c'est plus dans le suivi des élèves ouais, que ça m'intéresse, ouais. »« et si j'avais à décider je ne serai pas prof principal de 3ème, donc moi, je suis là pour conseiller d'accord, et en fin de compte moi, mon objectif de conseil auprès des familles et des élèves, en fin de compte c'est heu ...c'est* ***de faire en sorte que****...****les élèves aient leurs premier vœu en fin de 3ème*** *(inspiration) et.....et pour ça en fin de compte* ***il faut travailler en amont sur l'adéquation entre les capacités, les résultats scolaires et ce qu'on veut faire.*** *Voilà, donc ça c'est mon boulot, ça c'est mon job, auprès des élèves et auprès des familles. Donc* ***en gros critère de réussite c'est heu si on a tous les élèves qui sont orientés sur leurs premiers vœux*** *ben ça veut dire qu'on a bien fait notre boulot. ».*

La mise au travail en amont, la nécessité du choix d'un parcours professionnalisant en fonction de ses capacités, sont bien mises en avant et correspondent même à la conception de la réussite de l'accompagnement à l'orientation pour ce professeur principal.

Il faut s'intéresser désormais au regard porté sur ces jeunes « à orienter ».

[145] Professeur depuis 20 ans, professeur principal de 3ème depuis 10 ans, il travaillait précédemment dans le privé.

2) Les représentations et le jugement des professeurs

Dans ce développement, les différentes représentations des professeurs à l'égard des élèves de 3ème sont décortiquées. Il est montré qu'elles sont imbriquées dans l'établissement du jugement professoral, à l'origine de l'émission de l'avis d'orientation en conseil de classe.

D'après Michel Gilly, les représentations sociales dans le champ éducatif « *offre une voie nouvelle d'explication des mécanismes par lesquels des facteurs proprement sociaux agissent sur le processus éducatif en influençant les résultats. Du même coup, elle favorise les articulations entre psychosociologie et sociologie de l'éducation, la compréhension de phénomènes macroscopiques, les rapports entre appartenance à un groupe social donné et les attitudes et comportements face à l'école.* »[146].

Il est important d'écouter la description par des professeurs, des élèves, à qui ils enseignent. Ils décrivent unanimement, à propos de la population globale du collège, qu'il y a des bons élèves et pas de souci notoire de discipline. Cependant, ils ne sont pas matures et il faut les encadrer. Il y a des élèves de milieu (très) favorisé et des élèves de milieu (très) défavorisé. Madame Perez[147] qualifie cet écart socio-économique par « *les mondes c'est énorme les différences ».*

Les professeurs qui ont une ancienneté, de plus de cinq années, au sein du collège, expliquent qu'ils connaissent presque tous les élèves, car la taille de l'établissement le permet, et que dans certaines matières, le nombre de postes est restreint : « N*ous ici il y a qu'un poste et demi, donc tous les élèves, à un moment donné, ils passent entre mes mains. »*[148].

Les professeurs présentent donc une forme d'expertise sur qui sont ces élèves. En conseils de classe, il ressort un discours évaluatif, surtout sur le travail fourni, où sont plus verbalisés et pointés, les difficultés et les freins, pour les élèves, que leurs forces et leurs facilités. Sauf en cas, d'une très grande réussite qui suscite alors l'enthousiasme et l'admiration de certains professeurs. De plus, les descriptions de leur rapport au travail dépeint aussi leurs attitudes et leurs comportements.

[146] Jodelet Denise. *Les représentations sociales*. 7. éd. Sociologie d'aujourd'hui. Paris: Presses Univ. de France, 2003, p383.

[147] Professeure avec 25 années d'ancienneté, dont presque autant d'années en tant que professeur principale de troisième, et la majorité de sa carrière a eu lieu dans ce collège. Elle part à la retraite.

[148] Monsieur Martin professeur depuis 20 ans, professeur principal de 3ème depuis 10 ans, il travaillait précédemment dans le privé.

Anne Barrère écrit sur le rapport des enseignants à leurs représentations. « *Ces représentations*[149] *peuvent être influencées par le niveau supposé de la classe, de l'établissement, des propos de collègues ayant eu les élèves les années précédentes, le lien fait avec des frères et sœurs. De plus les représentations qu'ont les enseignants des élèves ne sont jamais explicitées et systématisées et, dans bien des cas, les enseignants n'en ont même pas conscience. C'est une des difficultés qui fait des attentes enseignantes, un facteur important de la relation pédagogique, mais aussi un des nombreux passagers clandestins de la relation.* »[150]. Cette professeure des universités, ex-enseignante du secondaire, qualifie donc leurs représentations comme non-explicitées et souvent inconscientes et elle rappelle qu'elles alimentent en revanche leurs attentes et pèse dans la relation pédagogique.

C'est à partir de l'observation en conseil de classe, qu'est expliquée la construction du jugement des enseignants à l'égard de leurs élèves.

Voici le vocabulaire utilisé pour qualifier le travail des élèves : « *s'implique peu, pas motivée l'année dernière, ça continue », « pas assez active, y'a du mal, c'est pas évident », « manque de sérieux dans le travail personnel, ça va être compliqué », « elle s'est arrachée », « capable de se ressaisir, j'ai confiance pour la suite »« paresseux, dans l'amusement, est capable de mieux »*[151] *;* Il est relevé que parfois le jugement donné sur le travail effectué est associé à une tendance projective pour la suite du parcours de l'élève et donc l'évaluation des professeurs devient un argument pour caractériser la prévision du futur de l'élève.

Les échanges en conseils de classe portent aussi sur les comportements et les attitudes des élèves « *se ment à elle-même », « désagréable »,« super contente d'elle »,« effacé , il n'est pas là », « pas concerné »,« humeur fluctuante », « attitude exemplaire »,« baisse les bras »*[152]. Il est perceptible que, pour des élèves, le fait qu'ils soient dans l'erreur, ou que la vision d'eux-mêmes soit erronée sort ponctuellement du jugement professoral.

Monsieur Johns[153] déplore au second trimestre que les élèves de sa classe de 3ème n'ont « *pas pris conscience de l'enjeu, ils se voient plus à l'aise qu'ils ne le sont réellement* » et ils sont « *omnibulés par la moyenne, je leur explique que ça engendre pas forcément un bulletin positif* ». Madame

---

149 Plus souvent de représentations négatives que positives.

150 Barrère Anne. *Au coeur des malaises enseignants*. Collection « Individu et société ». Malakoff: Armand Colin, 2017, p84.

151 Citations issues de différents professeurs et de différentes conseils de classe de 3ème du second trimestre.

152 Idem.

153 Professeur depuis 4 ans dans ce collège, professeur principal de 3ème depuis 2 ans , précédemment 5 ans professeur en lycée agricole privé.

Perez[154] affirme également de manière globale que ses élèves n'ont « *pas compris la qualité et quantité de travail exigées en 3ème* ». Ces deux professeurs principaux partagent la perception que la conduite attendue d'un élève de troisième n'est pas intégrée correctement, par une partie d'entre eux. L'élève est donc considéré par son rapport au travail et son attitude.

Au sujet des conseils de classe, André Géraldine par son travail ethnographique expose *« la distribution des attestations d'orientation scolaire (décisions général, professionnel ou redouble) repose donc sur l'absence ou présence d'affinités sociales et symboliques des enseignants avec les élèves et leurs familles reliée à des rapport de force et de distinction. Ces affinités sociales sont perçues à travers une attention du jugement des enseignants qui porte plus sur la « manière » rapports corps, langage, culture scolaire que sur les performances scolaires en elles-même »*[155] .
Ainsi, le jugement professoral ne porte pas uniquement sur l'établissement des notes et définit ainsi des affinités sociales, qui sont la traduction de rapport de force et de distinction entre les professionnels et leurs familles, et déterminent les avis d'orientation.

Madame Pinson[156] résume de manière binaire des critères pouvant être octroyé aux jeunes*« des élèves ordinaires : des bon des pas bons, des sympas des pas sympas, des polis des pas polis, des qui travaillent des qui travaillent pas comme partout ».*
Ainsi, plusieurs critères semblent définir un élève pour un professeur, ceux-ci étant parfois hiérarchisés, ils sont de fait cumulatifs. Ainsi un élève peut être pas bon, poli et travaillé, sera-t-il évalué, considéré de la même manière qu'un élève bon, pas poli, qui ne travaille pas? Ceci interroge l'influence de la perception du comportement de l'élève dans la représentation que les professeurs ont d'un élève, alors que les notes, les résultats sont présentées comme la référence la plus importante pour l'avis donné pour l'orientation scolaire.
Les représentations des professeurs à l'égard des élèves sont donc nourries par des vécus de temps de classe, où l'attente professorale est que le jeune soit avant tout dans son rôle d'élève qui doit apprendre, travailler et respecter le cadre de la classe. Elles expriment la transmission et l'imposition d'une culture scolaire établie.

Ce sont les représentations à l'égard d'un groupe qui construisent les catégorisations.

---

[154] Professeure avec 25 années d'ancienneté, dont presque autant d'années en tant que professeur principale de troisième, et la majorité de sa carrière a eu lieu dans ce collège. Elle part à la retraite.

[155] André Géraldine. *L'orientation scolaire. Héritages sociaux et jugements professoraux*. Paris : PUF, 2012, p117.

[156] Professeure principale de 4ème, 2 ans d'ancienneté dans ce collège, thésarde dans sa discipline.

3) La catégorisation des publics

On peut définir *« Une catégorie sociale [qui] correspond à une idée de classification et désigne un ensemble d'individus parfois dispersés mais ayant des caractéristiques communes »*[157].
Il est important d'abord, de cerner les caractéristiques scolaires des élèves désignés comme ayant besoin d'un accompagnement quant à l'orientation. Comment sont décrits et choisis les élèves pour les concertations actives ?

A- Les élèves éloignés de la culture scolaire

Plusieurs champs de caractéristiques sont convoquées afin de catégoriser les collégiens de 3ème vus comme éloignés de la culture scolaire tels que le milieu familial, les difficultés scolaires, la compréhension du langage, l'acquisition de la lecture.
Tout d'abord, des éléments liés au contexte familial sont retenus. Madame Perez[158] parle de « *Ceux qui ont vraiment besoin (de travailler) alors à la maison, ils ne peuvent pas!* ». Monsieur Martin[159] évoque également « *après nous ici pour un certains nombre d'élèves y'a un gros problème de suivi du travail personnel, ça c'est un problème, y'a pas de suivi à l'école pardon à la maison donc c'est compliqué après ».* Pour certains, Leur milieu familial est donc décrit comme distant du monde scolaire. Le fait de correspondre ou non à la « culture scolaire » est directement verbalisé par Madame Loiret[160] « *y'a une autre élève très clairement, le scolaire c'est pas son truc ».*

Suite à une question sur le redoublement, Madame Pinson expose :*« On voit des élèves qui ont* ***vraiment, mais vraiment hein, qui n'ont rien à faire dans certaines classes****. Je pense au niveau de 4ème, peut-être même plus qu'en 3ème, ah si mais, ça se voit d'ailleurs plus qu'en 3ème ?, ah ben si je sais pourquoi, parce que en 3ème ben y'a les prépa pro*[161]*. En 4ème, on voit des élèves mais pooommés, je peux pas imaginer que ça peut bien se passer en 3ème, ils ne sont que en très grande difficulté, traînent depuis des années leurs difficultés. Il faut peut-être* ***arrêter d'avancer*** *et de se faire du mal, il vaut mieux redoubler peut-être.* ». Cette professeure parle donc d'une

[157] Grawitz Madeleine, op.cit., p53.

[158] Professeure avec 25 années d'ancienneté, dont presque autant d'années en tant que professeur principale de troisième, et la majorité de sa carrière a eu lieu dans ce collège. Elle part à la retraite.
[159] Professeur depuis 20 ans, professeur principal de 3ème depuis 10 ans, il travaillait précédemment dans le privé.
[160] Professeure qui encadre l'aide aux devoirs. Elle a été 15 ans professeure des écoles et est en collège depuis 2 ans. Elle a une fille actuellement en 2nde générale et technologique.
[161] Elle fait ici référence aux jeunes qui dès la 4ème demandent une orientation en 3ème prépa professionnelle qui comme son nom l'indique permet aux élèves de commencer une voie professionnelle un an avant l'entrée en lycée.

catégorie d'élèves qui n'aurait pas de place légitime dans la classe. Elle trouve que l'orientation en fin de quatrième permet un tri, qui atténue la présence de cette catégorie en troisième. Elle évoque aussi les élèves qui n'ont pas envie de venir, qui n'ont pas envie d'être là, versus les élèves qui sont motivés, qui ont envie d'apprendre.

La question de la gestion du langage est revenue à différents moments dans le discours des professeurs. Ils nomment l'importance d'avoir des capacités de parole, d'expression pour le jeune. Madame Perez dit que : « L*e premier problème c'est la maîtrise de la langue, ils ne comprennent pas les consignes (la moitié de la classe)* ». Madame Pinson[162] expose son point de vue sur les freins posés par l'hétérogénéité en classe :« *On ne peut plus travailler avec un groupe d'élève qui sait pas lire et un groupe d'élèves qui sait lire alors sans arrêt dire aller prenez votre texte on va lire et donc même la lecture devient un problème. On peut dire la même chose du langage parce que y'a des élèves qui comprennent pas quand on leur parle, il faudrait qu'on puisse parler et s'exprimer et que tout le monde comprenne en même temps, quoi, c'est la base de l'enseignement* » . Lorsque c'est la compréhension, la lecture, le langage, le vocabulaire qui sont évoqués, la caractéristique qui est sous entendue est que cet élève peut avoir des origines étrangères ou, en tout cas c'est un jeune qui n'appartient pas au monde de la culture scolaire dominante.

Pour étayer cette formule de culture dominante au sein de l'école, on peut s'appuyer sur l'explication des notions de violence symbolique et de domination dans l'éducation de Philippe Foray. *« Cette analyse est indissociable de la thèse plus générale qui considère l'éducation comme une " violence symbolique " , entendue comme l' imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel " En un sens, cette définition pourrait se réclamer de Durkheim, qui considérait lui aussi l'éducation comme une violence exercée sur les nouvelles générations. Mais alors que, pour Durkheim, cette violence était libératrice, parce qu'elle édifiait " ce qu'il y a en nous de proprement humain " elle devient chez Bourdieu et Passeron une aliénation pure et simple. La différence de perspective tient à l'introduction du thème de la domination : l'éducation est un des processus permettant aux dominants de reproduire les conditions de leur domination au moyen de l'inculcation de la culture. Cette culture est qualifiée d'arbitraire, parce que ce n'est pas son contenu qui importe, mais sa fonction, à savoir la reproduction de la domination sociale. L'important n'est pas ce que la culture permet d'apprendre, mais qui elle permet de*

[162] Professeure principale de 4ème, 2 ans d'ancienneté dans ce collège, thésarde dans sa discipline.

sélectionner. »[163]. La culture scolaire est ici qualifiée par Bourdieu et Passeron d'instrument de reproduction de la domination sociale.

B-Les publics cibles de l'accompagnement à l'orientation scolaire

Précédemment, le cadre du dispositif de la concertation active a été présenté. De plus, l'établissement de référence fait le choix de proposer cet espace à un groupe sélectionné d'élèves de 4ème et de 3ème. Il est primordial de cerner cette catégorisation d'élèves dans le processus de l'orientation de fin de collège.

Madame Pinson[164] témoigne sur sa manière d'établir son choix pour organiser des concertations actives avec certains élèves en 4ème : *«Les élèves **qui risquent d'aller en voie professionnelle on les a déjà détectés** l'année dernière. Pour la concertation active, c'est le PP qui sélectionne dans la classe les élèves en difficulté à qui on conseillerait de réfléchir dès maintenant :on leur dit pas fais ça, on dit attention, ce sera difficile pour toi d'aller vers des filières générales donc, il faudrait penser déjà à ce qui pourrait t'intéresser. C'est capital pour eux, **c'est avertir la famille en amont**, pas les mettre devant le fait accompli (...) ça a été assez arbitraire, je n'ai pas consulté finalement le reste de l'équipe, j'ai indiqué à madame la principale qui avait besoin à ce moment. Après je pense qu'on a aussi la possibilité d'en proposer trop à la concertation active que pas assez ; y'a des enfants, je **me doutais** bien que les parents ne donneraient pas suite et c'est aussi **une façon de prévenir :** le parcours ne sera a priori pas facilement le parcours ordinaire.(...) ».* Cette professeure principale de 4ème nomme une prédestination à la voie professionnelle « détectée » dès la 4ème. Elle énonce la nécessité de prévenir, en amont certaines familles.

L'échange se précise, ensuite concernant ses critères : « *difficultés récurrentes dans les matières, par exemple, un élève qui depuis la 6ème a 6 de moyenne en mathématiques, l'évolution ne se fait pas, les difficultés perdurent. On regarde aussi dans le dossier de primaire on sait à peu près pour qui c'est difficile depuis longtemps, pour moi, la sélection ça a été ça, **les élèves qui n'ont pas réussi, depuis qu'ils sont au collège, à pallier à leurs difficultés**, on se dit ben voilà c'est des difficultés qui sont natives et puis qu'il va falloir faire avec : que dans les filières générales c'est pas conseillé d'avoir ce genre de difficultés.».* Elle associe ici pour des élèves en difficulté, l'échec scolaire, la condition à la naissance et l'exclusion de la voie générale.

Les élèves bénéficiant d'une concertation active sont des élèves choisis par le professeur principal :

[163] Foray Philippe, *Trois formes de l'autorité scolaire* , Le Télémaque, [en ligne] 2009/1 (n° 35), p. 73-86. Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2009-1-page-73.htm [consulté le 10/06/2018].

[164] Professeure principale de 4ème, 2 ans d'ancienneté dans ce collège, thésarde dans sa discipline.

il y a un tiers environ des élèves de 3ème qui a été sélectionné.

Pour la réalisation de ce suivi en orientation, les professeurs principaux parlent de résolution de problème, de contexte difficile et leurs paroles sont teintées d'une vision plutôt négative sur ces élèves. D'après la compilation des trois interviews des professeurs principaux qui établissent la liste des élèves sélectionnés : leurs choix des 3ème se basent sur différents critères :

Pour Madame Perez[165] :

« ceux qui demandent en voie professionnelle », « ceux qui demandent 2nde Générale et Technologique et qui n'ont a priori pas résultats pour »,« pour certains c'est plus ou moins pliés » .

Pour Monsieur Martin[166] :

« ceux qui ne sont pas dans un processus de recherche », « ceux qui veulent aller en GT sans se donner les moyens»,« les élèves qui demandent une seconde pro très demandée ».

Pour Monsieur Johns[167] :

« Ce sont des cas d'élèves qui sont dans des difficultés (..) ces élèves là sont très très suivis », « J'en ai pas vu, en concertation active des élèves de 3ème, pour la plupart, j'en ai pas eu, en deux ans, qui n'ont pas des problèmes depuis un moment dans les notes, le travail, l'attitude etc forcément ».

Il y a donc une désignation par chaque professeur principal des élèves à « orienter », plus que d'autres. Ils sont unanimes en faisant référence à la difficulté des élèves. Il y a un rapprochement entre cette catégorie des élèves en difficulté et ceux qui vont ou doivent aller en voie professionnelle. Les critères dévoilent leur besoin, d'après les enseignants, d'être aidés.

Il existe donc une dualité avec « *les autres* », «a*près les autres ceux qui savent exactement ce qu'ils veulent faire et qui sont en adéquation avec leurs résultats ben y'a aucun problème on va pas les convoqués* ». D'après Monsieur Martin[168], pour ces derniers, l'accompagnement à l'orientation ne semble pas nécessaire ou, en tout cas, pas sous la même forme. Pour ceux qui ont des résultats corrects, ils sont laissés « tranquilles » : avec un vœu pour aller en seconde générale et technologique dans le lycée de secteur et un avis favorable du conseil de classe, l'acceptation de l'inscription est automatique. Il n'y a ni d'injonction au choix, ni de pression particulière, ni d'embûches d'affectation.

On peut aussi relever le fait que lorsque l'on est bon, on ne nous presse pas pour savoir ce qu'on

[165] Professeure avec 25 années d'ancienneté, dont presque autant d'années en tant que professeur principale de troisième, et la majorité de sa carrière a eu lieu dans ce collège. Elle part à la retraite.

[166] Professeur depuis 20 ans professeur principal de 3ème depuis 10 ans, il travaillait précédemment dans le privé.

[167] Professeur depuis 4 ans dans ce collège, professeur principal de 3ème depuis 2 ans , précédemment 5 ans professeur en lycée agricole privé.

[168] Professeur depuis 20 ans professeur principal de 3ème depuis 10 ans, il travaillait précédemment dans le privé.

veut faire, alors que dès que la voie générale n'est pas conseillée on doit savoir choisir.

Monsieur Johns s'interroge quand même sur ceux pour qui l'accompagnement à propos de l'orientation est moins développé « *Il ne faut pas oublier je pense ici y'a des élèves qui ont des parents qui sont chercheurs ingénieurs docteurs etc au CNRS au CSS*[169]*....on a aussi des familles qui sont boursiers n'ont pas un radis qui n'ont pas un boulot, vraiment les extrêmes. Même dans notre petit microcosme vraiment représentatif de ce qui se passe en France aujourd'hui, y'a un vrai vrai énorme écart.* ***Est ce qu'on présente les meilleures opportunités à chacun chacune ?*** *Est ce que parce que je m'appelle jean x Dupont papa et maman est médecin et papa etc.. est ce que je dois suivre cette filière là pour autant ? Est ce qu'on a bien servi les autres ?* ***On se concentre beaucoup sur les jeunes en difficulté. Est ce qu'on a servi au mieux les autres ?Ceux qui sont en réussite*** *; est ce qu'ils s'en rendent comptent eux qu'il y a autre chose que X1*[170] *ou X2*[171] *? je crois pas. C'est très rare de voir des familles assez bien informées ».* Il est relevé ici que le groupe des élèves peu accompagnés en orientation est mis en corrélation avec les enfants de classe sociale aisée. Être issu d'une famille de CSP favorisée peut donc dispenser de l'injonction à mettre au travail les questions d'orientation scolaire et professionnelle pour l'élève.
Dans le sens des questionnements de ce professeur principal, André Géraldine évoque que c'est « *aussi en référence à l'image qu'ont les enseignants de leur établissement, de sa population, des valeurs, que l'élève, son attitude et sa manière d'être sont estimés »*[172]. Elle affirme ensuite *:« en évaluant les élèves sur la base de leurs dispositions sociales, en les référant à leurs propres valeurs et au savoir incorporé qu'ils ont acquis sur leur établissement, les enseignants participent à la reproduction de la hiérarchie scolaire locale et jusque dans une certaine mesure à la reproduction de la hiérarchie sociale. »*[173].

Un collectif d'auteurs philosophes politiques nous éclairent à propos des « *effets de la catégorisation sociale sur l'assignation identitaire et la réification sociale qu'elle produit »* Ainsi ils définissent qu'à un premier niveau : « *la catégorisation trace au moyen d'injonctions et de verdicts les frontières sociales à l'intérieur desquelles le groupe social en formation reconnaît les propriétés communes qu'il est censé partager avec les autres membres et qui formeront progressivement leur identité »*; dans un deuxième temps, « *la manière dont les actions sociales*

[169] Pôle scientifique qui embauchent les catégories socio professionnelles supérieures.
[170] Lycée de secteur avec un bon niveau
[171] Deuxième lycée de secteur
[172] André Géraldine. op.cit., p118.

[173] Ibid, p119.

collectives, les croyances qui les orientent, les intérêts qui les déterminent et les appareils institutionnels qui les appuient produisent de nouvelles relations sociales comme, par exemple, le statut ou la classe dont les propriétés informent la conduite des individus et contribueront à la production de leur identité »[174]. La mise en avant et les interrogations quant aux effets de la catégorisation sont ici explicitées et se poursuivent dans la prochaine sous-partie.

4) Inégalités et discrimination positive

La catégorisation, souvent utilisée en politique publique, permet de cibler un groupe, afin notamment de corriger les inégalités, par le biais par exemple d'une politique de discrimination positive. Il a été explicite que les élèves pour qui une concertation active est organisée, sont en difficulté scolaire et bénéficient d'un accompagnement plus rapproché. De quelle manière, la catégorisation lutte ou au contraire alimente les inégalités dans le processus d'orientation scolaire ?

Monsieur Johns[175] décrit l'utilité de la concertation active : « *confronter les idées des parents, des enfants et aussi le regard que nous portons sur les élèves. On a toujours des cas de parents qui semblent tomber des nus, c'est sûr et certain,* ***y'a d'autres parents qui sont vraiment en demande d'aide.*** *L'utilité c'est de provoquer une rencontre, d'aller au fond des choses, proposer des choses pour parfois soulager. Par exemple, y'a des familles monoparentales, c'est pas pour stigmatiser. »* Ainsi, cet accompagnement est là pour aider mais aussi répond à une idéologie de correcteur d'inégalités pour Monsieur Martin[176] : *« déjà nous, il faut qu'on adapte notre discours, on va pas s'exprimer de la même manière avec un parent du Y*[177] *qu'on va pas... les prérequis ne sont pas les mêmes.* ***Même chose on va passer beaucoup plus de temps avec les familles qui sont défavorisées qu'avec les autres****, d'accord, donc ça, nous, on a une différenciation, en tout cas moi je l'ai, ça c'est clair, clair et net. Y'en a qui n'ont pas besoin de nous quoi ok; ils prennent un peu de temps, ils lisent et ils vont y arriver, alors que d'autres non, nous on est là pour les aider. (...)après ici on on est pas mal à l'écoute nous ».*

Ce choix de pratiques peut être comparé à une forme de discrimination positive, car c'est une

[174] Bessone Magali, Cukier Alexis, Lazzeri Christian et Willems Marie-Claire. *Identités et catégorisations sociales,* Terrains/Théories [En ligne] octobre 2015. Disponible sur : http://journals.openedition.org/teth/503.[consulté le 30/07/2018].

[175] Professeur depuis 4 ans dans ce collège, professeur principal de 3ème depuis 2 ans , précédemment 5 ans professeur en lycée agricole privé.

[176] Professeur depuis 20 ans, professeur principal de 3ème depuis 10 ans, il travaillait précédemment dans le privé.

[177] Fait référence à un quartier résidentiel aisé.

mesure qui vise à favoriser, par un traitement préférentiel, un groupe de familles désignées. Le paradoxe de cette posture qui en découle est de lutter contre les inégalités tout en adoptant une stratégie inégalitaire.

La délivrance de l'information en orientation est une bonne illustration de cette tension.
L'accès à l'information est un des premiers objectifs en orientation, mais il est caractérisé par des inégalités. L'accès à et la délivrance de l'information sont inégaux et complexes : dans un contexte où est développé, le recours aux termes techniques et aux sigles pour désigner les formations, à leurs modifications perpétuelles, à la multiplicités des vecteurs de l'information.
Dans un deuxième temps, les professeurs principaux tentent de réduire les écarts d'accès à l'information, tout en produisant eux-mêmes une sélection de cette dernière.
En conseil de classe, les retours et les attentes formulées des parents d'élèves ont tourné autour de cette question d'accès à l'information. Leurs demandes étaient : savoir comment faire pour remplir la fiche de vœux. Ils dénoncent la complexité des documents, notamment un représentant des parents d'élèves, chercheur de profession, qui précise que ce n'est pas lié au niveau d'études des familles, de ne pas s'y retrouver. Mais encore, les élèves délégués en conseil de classe ont également fait la demande d'avoir plus d'informations, car plusieurs élèves trouvaient qu'on leur avait beaucoup parlé de la voie professionnelle et pas beaucoup des filières de la voie générale et technologique.
Les différentes personnes impliquées dans l'orientation exposent par leurs témoignages, qu'une part du processus d'orientation relève du type d'informations relayées aux élèves et à leurs familles. Ainsi les inégalités d'accès et de délivrance persistantes viennent d'être démontrées. Dans cet établissement, une famille de CSP favorisée ne bénéficie pas d'un soutien dans l'accès à l'information en orientation.

Une autre forme de favoritisme émerge des pratiques des professionnels. Il est repérable également comment les attitudes d'effort, reconnues chez des élèves, sont encouragées, par les professeurs. En effet, l'effort dans le travail fourni est valorisé dans le jugement professoral, ainsi ces élèves bénéficient d'un accompagnement, d'un soutien plus développé. La psychologue de l'Éducation Nationale[178] témoigne à ce sujet d'un point de vue un peu décalé de l'institution scolaire : « *Un jeune qui est motivé qui fait des efforts pour ça qui a 12 de moyenne et un jeune qui a 10 mais qui fait aucun effort c'est pas du tout le même profil. Je leur expliquait un petit peu. C'est-à-dire c'est..**Si on voit qu'ils sont impliqués, on va plus les encourager, donc, c'est pas la même chance***

[178] C'est sa première année, son premier poste. Elle a deux établissements scolaires en référence.

non plus *à ce* ***niveau-là, sur les avis des professeurs et l'accompagnement.*** *C'est ce que j'essaie, un petit peu, de* ***faire attention avec les professeurs principaux. Ils ont tendance à beaucoup encourager ceux qui font des efforts*** *et* ***ceux qui en font moins****, ben du coup, ils ont l'impression qu'ils ont pas d'emprise sur eux quelque part et* ***ils lâchent un petit peu l'affaire****. C'est pour ça qu'il faut faire un peu attention, ben moi ce qui m'intéresse c'est d'où ça vient ? Si en gros ils lâchent l'affaire parce que y'a des difficultés est-ce qu'ils aiment pas ça... ».* Monsieur Johns[179] caractérise sa pratique à propos de la motivation et du fait de s'orienter en baccalauréat professionnel :« *quand on a un jeune qui est motivé, on va faire tout ces petits trucs en plus pour l'aider pour qu'il s'en sorte encore mieux ».*

Un consensus est aussi trouvé par les professeurs principaux qui approuvent chacun à leur manière cette posture de s'occuper plus particulièrement des jeunes en difficulté. Madame Perez affirme « *mieux vaut faire à la carte »,* Monsieur Johns énonce que le fait de cibler permet d'être efficace, même si certains passent à travers les mailles du filet. Monsieur Martin quant à lui revendique la mise en œuvre de l'équité. Ainsi, le fait de servir l'égalité des chances semble paradoxalement être vecteur d'inégalités de traitement entre les élèves. C'est un paradoxe intrinsèque à l'accompagnement personnalisé choisi.

Dans ce deuxième chapitre, il est question de la démonstration de l'orientation scolaire comme machine de tri, en partie par le critère social, d'après les résultats obtenus.
Ce tri « social » est institutionnalisé par l'usage de l'instrument de la concertation active ; il est incarné par les professeurs principaux et il est argumenté par de bonnes intentions notamment par le consensus de « donner plus à ceux qui ont moins ».
Ainsi, l'accompagnement à l'orientation ne concerne pas tout le monde, seulement le tiers des élèves désignés. Il est mis en œuvre par un processus de sélection structurel : d'une part, les classes favorisées sont considérées comme ayant plus de ressources pour s'orienter et d'autre part une démarche proactive de l'équipe pédagogique est menée à destination de certains élèves, en fonction de comment ils sont perçus : éloignés de la culture scolaire, en difficulté.
Michel Gilly énonce l'utilité argumentaire des représentations : « *Le système de représentations articule en un tout cohérent les contradictions entre idéologie et réalité et assure toujours sa fonction de légitimation du système et de justification des pratiques.* »[180].

[179] Professeur depuis 4 ans dans ce collège, professeur principal de 3ème depuis 2 ans , précédemment professeur en lycée agricole.
[180] Jodelet Denise (ss dir.). op. cit, p388.

Dans l'ensemble de cette partie, les positionnements des différents personnes expriment indirectement des idées sur le rôle du collège. Enseignants, chef d'établissement, conseillers d'orientation, plus ou moins explicitement, leur conception du système scolaire, la manière dont ils se représentent son rôle : permettre la réussite, développer la volonté, corriger les inégalités, aider les élèves en difficulté...Le professeur enseigne mais pas que. Il est propre notamment au système scolaire français de demander à la fois d'enseigner et de juger, ce qui, d'après Bernard Desclaux[181] le met dans un « *paradoxe pragmatique* ».

Une forme de discrimination positive, à l'égard des élèves en difficulté est adoptée dans cet établissement pour les aider à s'orienter. Nous allons poursuivre sur la manière dont cet accompagnement s'opère et façonne les trajectoires des élèves.

[181] Desclaux Bernard. op. cit. p 92.

Partie 3 : Le processus d'orientation : projections, persuasions et résistances

Suite aux différents résultats de l'analyse de l'organisation de l'orientation scolaire, cette troisième partie traite plus en détails du rôle spécifique des professeurs principaux à l'égard des élèves et leurs familles élus pour bénéficier d'un accompagnement. Cette analyse plus précise met en lumière les tactiques adoptées par les professeurs et les publics.

Chapitre 1 : Les projections des professeurs principaux : l'expression d'un destin scolaire et social

Le terme projection est choisi car il englobe à la fois l'idée d'anticipation et celle du sens du placement. Les professeurs principaux sont dans la projection pour ces élèves ciblés pour l'accompagnement à l'orientation. La mise en garde des jeunes est un objectif central pour ces missionnaires de l'orientation de fin de 3ème et elle cache des assignations à une place particulière, non sans effet. C'est ce qui va être exploré dans ce chapitre.

1) La mise en garde des jeunes et leurs familles par les professeurs

La mise en garde a été nommée par les différents acteurs comme un objectif dans le processus d'accompagnement. Elle se dessine, à travers l'usage de la fiche de dialogue et les avis des conseils de classe.

A- L'usage de la fiche de dialogue

La fiche de dialogue[182] individuelle est un outil qui fait des aller-retour entre la famille et les acteurs de l'orientation de l'institution scolaire. Elle représente l'idée de circulation des informations et de l'avis entre les deux parties.

Il est sujet ici, des données à partir des avis du conseil de classe du second trimestre, retranscrits sur la fiche de dialogue de certains élèves. Il y a des commentaires pour un quart des élèves environ ;

[182] Fiche de dialogue vierge en Annexe 5.

Les élèves ayant une annotation sont ceux pour lesquels l'orientation pose problème : soit le commentaire argumente l'avis du conseil de classe réservé ou défavorable, soit les professeurs signalent que les résultats sont un obstacle, lié à des craintes quant aux possibilités d'affectation.
En effet, dans certaines situations, une remarque est mise, afin de prévenir ou d'anticiper un risque de manque de places, par sélection au classement, lors de l'affectation[183] . Les remarques ne sont pas explicites sur ce sujet, mais, en revanche, elles laissent supposer que l'accès, à la filière voulue, dépend principalement des résultats obtenus par l'élève. C'est un phénomène parfois repéré, qui consiste à imputer la causalité au jeune, qui peut entraîner de la dévalorisation ou alimenter un sentiment d'injustice.
C'est le cas notamment pour Chaïma[184] qui souhaite une seconde professionnelle en hôtellerie alors qu'en conseil de classe, il a clairement été affirmé par Madame Perez « *elle a peu de chance d'être affectée* » sur sa fiche de dialogue, il est inscrit : « *attention il faut améliorer les résultats pour obtenir la spécialité choisie »* ou de manière plus explicite pour Saïda[185] qui demande un CAP petite enfance, une formation, avec un fort taux de pression, dans les lycées publics du territoire, selon les données du CIO. Sa professeure principale signifie donc à sa famille, par le biais de la fiche de dialogue : « *la spécialité ne sera pas obtenue, si les résultats ne progressent pas ».* Le lien de cause à effet est clairement énoncé entre les résultats et l'acceptation d'un vœu ce qui rend l'élève responsable de ce refus.
Les professionnels sont eux-mêmes dépendants d'un fonctionnement, et pourtant ils sont dans la responsabilisation individuelle alors que, bien entendu, les notes les plus élevées donnent plus de chances, mais c'est aussi en fonction du niveau du taux de pression, sur lequel le jeune individuellement ne peut rien. Le rapport entre le nombre de demandes pour cette filière et les places disponibles pour celle-ci se joue à des niveaux collectif et territorial.

Ces éléments font aussi référence à deux aspects non développés dans ce mémoire que sont, à la fois l'offre scolaire différente en fonction des territoires ; mais aussi à l'opacité de la distinction entre orientation et affectation qui rend parfois le poids du système inintelligible pour les familles.

L'analyse de l'usage des fiches de dialogue montre les positionnements des professeurs principaux

[183] Les élèves demandant une filière professionnelle sont soumis à un classement et une sélection par le logarithme Affelnet au moment de l'affectation. Le classement des élèves s'effectue par les notes, l'évaluation des compétences.
[184] Chaïma change de vœu entre le 2nd et le 3ème trimestre : d'abord elle demande un bac pro en hôtellerie où elle obtient une observation sur sa fiche de dialogue et ensuite elle demande d'aller en 2nde GT et elle reçoit un avis défavorable au dernier conseil de classe.
[185] C'est une jeune pour qui l'absentéisme a conduit à l'aménagement de son emploi du temps pour effectuer des périodes de stage. Elle est en situation de décrochage, en fin d'année, lors des vœux définitifs les enseignants n'ont plus aucune nouvelle d'elle.

quant aux élèves, déjà concernés par l'accompagnement à l'orientation, qu'ils mettent en garde notamment sur les dénouements possibles. Ces observations révèlent ainsi, une responsabilisation des élèves, quant au non-accès à leurs vœux, il leur est imputé la possession ou non, de caractéristiques nécessaires à l'accès à leur vœu d'orientation.

B- De la prévention à la projection : la posture visionnaire des professeurs

Les différents discours des professeurs montrent leur propension, voire leur tendance automatique à se positionner, en tant que professionnel qui sait et, à considérer son interlocuteur, comme quelqu'un à qui il doit apprendre quelque chose[186]. Par le biais d'exemples, les façons et les motivations de la mise en garde des familles sont détaillées.

L'action sur autrui qui est décrit par Monsieur Martin[187], dans la présentation argumentée, des jeunes élus pour une concertation active, est représentative de la volonté de prévenir et d'anticiper des professeurs principaux : *« Ben ceux qui ne sont pas encore dans le processus de recherche, pour un moment donné heu on va dire heu* ***sanctuarisé les choses,*** *pour qu'ils comprennent que* ***maintenant faudrait peut-être qu'ils ouvrent les yeux*** *et qu'****ils arrivent à se projeter*** *l'année prochaine, donc ça c'est le premier type d'élèves, deuxième type d'élèves, c'est les élèves qui ben en gros* ***qui veulent aller en général et technologique, mais qui ne s'en donnent pas les moyens****, donc à un moment donné* ***on tire le signal d'alarme*** *et puis le troisième cas, c'est les* ***élèves qui sont buttés sur*** *heu, donc là en général, c'est* ***des secondes pro*** *mais qui sont heu des secondes pro qui sont très demandées donc, en fin de compte,* ***pour discuter avec eux, pour qu'ils puissent élargir leurs vœux et qu'ils puissent rencontrer encore une fois la conseillère d'orientation****, donc voilà c'est les trois types d'élèves qu'on convoque en concertation. ».*

L'un des objectifs poursuivi est bien de mettre en garde les familles, afin notamment, par anticipation, d'éviter l'échec prédit des élèves l'année suivante, quand il souhaite suivre la filière générale et technologique. A la question « A*vez-vous déjà eu des regrets ?* » Monsieur Martin raconte : *« parce que les bulletins de lycée on les reçoit d'accord et ce qu'on avait prévu arrive c'est pouaah c'est la cata, c'est-à-dire c'est en dessous de 5 quoi, en maths, en anglais donc c'est vraiment la cata donc ça c'est des élèves qui sont réorientés : c'est les 10 % de réorientés en fin de 2nde quoi, et ça c'est 10% de gamins qui ont été cassés parce qu'après pour remettre le pied à*

[186] Ce sentiment a été perpétuel à mon égard dans les entretiens sauf avec les jeunes interviewés.
[187] Professeur depuis 20 ans, professeur principal de 3ème depuis 10 ans, il travaillait précédemment dans le privé.

l'étrier, après avoir été autant en échec en 2nde, c'est compliqué, c'est super compliqué. Donc heu ouais malheureusement là-dessus, ***quand on pense que c'est pas une bonne solution et ben malheureusement on ne se trompe pas*** *après y'a toujours les élèves* ***on sait qu'il y a des capacités, mais en fin de compte, y'a pas de travail, donc ces élèves là on a envie de leur donner une chance quoi, mais malheureusement, ils ne la prennent pas,*** *quand on les fait passer en 2nde c'est compliqué, c'est compliqué enfin c'est même pas que c'est compliqué, c'est qu'****ils sont en échec complet****, mais c'est vrai que le passage de la 3ème à la 2nde Générale et Technologique, c'est vraiment une rupture (...) ».* Il argumente ici sa conviction quant au fait d'adopter une posture de visionnaire.

La valeur du jugement professoral quant aux possibilités de l'élève est aussi défendue par Madame Tienam : « *Y'a toujours des parents qui ont des souhaits pour leurs enfants qui sont, peut-être au-dessus de* ***ce dont l'équipe enseignante pensent qu'il est capable****. Ensuite y'a toujours une marge d'erreur. Imaginons l'élève qui n'a pas bien acquis, n'a pas bien travaillé d'un coup il dit : j'arrête de traîner.* ***On ne juge pas seulement par rapport aux résultats****. Je pense que l'équipe enseignante, elle se rend compte aussi,* ***on est capable de voir*** *si l'enfant,* ***si il a des capacités*** *d'apprentissages de raisonnement.* ***On voit bien*** *pour certains, c'est plus difficile ou c'est plus facile, mais si il travaille pas, on traitera le cas différemment.* ». Elle expose ainsi les différents paramètres et ajustements pris en compte dans le jugement professoral. Elle justifie sa valeur car il ne se focalise pas que sur les seuls résultats.

De nombreuses affirmations, lors des conseils de classe, se qualifient de visionnaires car elles caractérisent un avenir prédéfini à l"élève: « *Je ne la vois pas en seconde, moi non plus* ». Les professeurs pensent pouvoir prévoir la réussite scolaire de manière juste de leurs élèves, ils ne formulent pas seulement des hypothèses. Monsieur Martin développe :« *donc un élève qui fait pas grand chose en 3ème* ***y'a peu de chance*** *pour qui qui se mette au boulot en 2nde donc* ***on sait que*** *ça va poser problème pour lui ».*

Madame Loiret[188] explique un dilemme qu'elle a pu ressentir lors d'un conseil de classe :*« L'année dernière on a eu un souci avec un élève qui avait demandé à W[189] une seconde intégration Schneider :2nde GT pour aller vers un bac STI2D . C'est sur entretien sur dossier. En fait,* ***la seule condition c'est qu'il ait une décision favorable pour la 2nde GT.*** *C'était un élève en* ***très grande***

[188] Professeure qui parle ici de sa fonction de professeure principale de 4ème. Elle a été 15 ans professeure des écoles et est en collège depuis 2 ans. Elle a une fille actuellement en 2nde générale et technologique.

[189] Lycée au les deux voies technologique et générale et professionnelle sont proposées.

difficulté *scolaire qui* ***a eu un comportement pas du tout adéquat*** *;ça a été très compliqué au conseil de classe.* ***Parce qu'on a dit si on met un avis favorable en 2nde GT, le connaissant, l'année prochaine, il arrête la STI2D et il postule en 2nde GT ,.alors qu'il avait le dossier ;c'était très compliqué si on lui refusait sa 2nde GT on savait que son dossier en STI2D ne passerait pas.*** *Moi j'étais mitigée, ouais, mais on va lui bloqué ce qu'il veut faire ; mais les collègues ils disaient oui, mais, on sait que c'est pas ça qu'il ...****on lui a mis un avis défavorable, il a pas pu faire son dossier pour la STI2D****. J'étais pas son professeur principal, je sais pas ce qui s'est passé si y'a eu une commission appel ; ça a été très compliqué ce cadre là, on voulait pas le pénaliser,* ***mais on le connaissait on savait ce qu'il allait faire****. voilà y'a des choses comme ça.* ***Je crois que ça a été assez virulent quand il a eu la réponse avec la principale il était très énervé dans sa salle****. »*

Cette situation illustre comment l'équipe pédagogique peut aussi anticiper la potentielle mise en œuvre de stratégie de contournement par le jeune, tente de la déjouer et s'y oppose. De plus, c'est comme si l'équipe pédagogique vit une posture paradoxale entre garantir un ordre établi pour les choix d'orientation et ne pas pouvoir dans le même temps, laisser des possibilités à des jeunes. Cette tension est due aux différentes façons de concevoir la « bonne » place d'un futur lycéen.

Le professeur principal en partant d'une mise en garde, projette l'avenir scolaire, ce qui assigne l'élève à une place prédéfinie à partir du jugement professoral. La prochaine sous-partie traite des potentielles répercussions de cette forme de prédestinée.

C- L'effet *Pygmalion* et la confrontation au stigmate

Le fait d'assigner les élèves à une place, ici dans le processus d'orientation, peut avoir des effets. Plusieurs auteurs, qui travaillent sur les questions sociologiques dans le système éducatif, théorisent ces phénomènes. La prophétie auto-réalisatrice et la stigmatisation sont les effets potentiels émanant des pratiques d'assignation.

Plusieurs recherches ont été faites sur la prophétie auto-réalisatrice. Une des questions sous-jacente est, de quelle manière l'appréciation des capacités de l'élève par les professeurs peut-elle être nuancée ou différente ?

Marie Duru-Bellat et Agnès van Zanten font référence à « Lee Jussim (1989) [qui] a élaboré un modèle appelé " reflet-construction ", dont le but est d'estimer dans quelle mesure le jugement des enseignants est un reflet de la réalité (les enseignants voient les élèves tels qu'ils sont) ou bien une

construction de celle-ci (les élèves sont-deviennent-tels que les enseignants les voit) »[190].

Souvent cité en sociologie de l'éducation, *« L'effet Pygmalion (ou effet Rosenthal & Jacobson) est une prophétie auto-réalisatrice qui provoque une amélioration des performances d'un sujet, en fonction du degré de croyance en sa réussite venant d'une autorité ou de son environnement. Le simple fait de croire en la réussite de quelqu'un améliore ainsi ses probabilités de succès. »*[191] On retrouve l'idée de croire ou de prévoir la réussite scolaire des élèves et que cela peut influer sur celle-ci.

De plus, Michel Gilly propose un éclairage par l'effet Pygmalion, par « *l'attente pessimiste, découlant d'une représentation défavorable des familles de milieu défavorisé, de leur rapport à l'école et des attitudes scolaires de leurs enfants, pourraient être à l'origine d'attitudes et de comportements relationnels du pédagogue, pour une bonne part responsables des mauvais résultats escomptés»*[192]. Cet auteur met en lien la question des représentations pouvant être portées sur des publics et leurs rayonnements sur le destin des élèves.

Ainsi, il est possible de questionner si le fait de croire ou non en la réussite des élèves des classes les plus défavorisées, pour leur passage en seconde, impacte systématiquement la trajectoire de ces élèves ? Cette hypothèse sera approfondie à la lumière des stratégies des familles, entre auto-censure ou au contraire résistance à la prédestinée établie.

La projection professorale est alimentée par le jugement qui peut correspondre alors à le l'étiquetage d'un élève voire à sa désignation par une caractéristique devant un stigmate pour l'élève.

Marie Duru-Bellat évoque l'effet d'étiquetage comme la tendance à se conformer à un jugement émis pour l'élève *:« Un élève dans un groupe faible n'est-il pas un élève faible ? Mais le fait de le mettre dans un groupe faible ne va-t-il pas conforter l'enseignant dans son jugement ? L'élève lui-même, placé dans un groupe faible, ne va-t-il pas faire sienne cette vue d'autrui sur lui-même et ainsi tendre à s'y conformer? »*[193].

De plus, le stigmate, définit par Anne Barrère, désigne « *toute marque, visible ou non, qui peut conduire à disqualifier un individu lors des interactions avec lui »*[194] et d'après Erving Goffman en 1975 « *Le stigmate est donc moins une caractéristique stable qui pourrait faire l'objet d'une*

---

[190] Duru-Bellat Marie. *Sociologie du système éducatif*. Paris: PUF, 2016, p140.
[191] [en ligne] Disponible sur : https://fr.wikipedia.org/wiki/Effet_Pygmalion [consulté le 4/07/2018].
[192] Jodelet Denise (ss dir.) op. Cit. p399.
[193] Duru-Bellat Marie. op.cit. p139.
[194] Barrère Anne. *Au coeur des malaises enseignants*. Collection « Individu et société ». Malakoff: Armand Colin, 2017, p111.

définition, qu'un processus de désignation par les autres »[195]. Les professeurs principaux peuvent par leurs projections induire un stigmate.

« *Au-delà de l'asymétrie normale entre enseignants et élèves, les notes mais aussi les comportements des élèves créent des différences entre les élèves : certains sont inférieurs à d'autres dans l'ordre scolaire mais aussi dans l'ordre de la discipline et du respect* »[196]. Anne Barrère démontre que le cumul de l'infériorité dans les ordres peut faire vivre à l'élève d'être au centre d'un processus de stigmatisation. Le sentiment de stigmatisation est donc perceptible quant au jugement professoral en 3ème et dans le cadre de l'orientation scolaire, elle est plus mesurée chez les jeunes de 2nde qui sont déjà orientés en voie professionnelle.

« Dans des sociétés basées sur un idéal d'égalité des individus, la relation avec le stigmatisé met en situation de le traiter comme un égal malgré un stigmate qui peut conduite à le faire se sentir précisément inégal ou inférieur. Le dilemme est le suivant : si on le traite comme égal, on risque de le mettre devant des demandes très difficiles à honorer de sa part, le renvoyant aussi à son stigmate ; si on le traite comme inférieur, ce qui justifie par exemple une aide, ou un traitement différent, on déroge au traitement égalitairiste. »[197]. Par cette démonstration, la complexité d'accompagner à l'orientation est confirmée. Il est difficile que les pratiques des professeurs principaux respectent un traitement égalitaire, notamment lorsque cette aide est spécifique à des élèves désignés.

2) L'expression du sens du placement des professeurs

Le fait de projeter l'avenir d'un élève, et celui de lui assigner une place dans un parcours d'orientation scolaire révèlent une vision politique plus globale qui correspond au sens du placement des professionnels, contenant leurs convictions.

Pour les élèves reçus en concertation active, les professeurs principaux souhaite qu'ils demandent autre chose que la voie générale ou qu'ils modifient leurs vœux en voie professionnelle. A l'inverse, il n'a pas été relevé, dans les situations observées, l'attitude de vouloir convaincre un jeune qui demande une seconde en baccalauréat professionnel, d'aller en seconde générale et technologique, si ses résultats le permettent.

[195] Barrère Anne.op. Cit p111.
[196] Ibid, p112.
[197] Ibid, p111.

La directrice de la SEGPA[198] veut être stratégique pour les vœux formulés face à l'affectation : « *L'histoire avec les cap prioritaires,* ***on ne savait pas dans quelle ordre il faut privilégier l'envie de l'enfant ou les chances d'avoir ce qu'il demande.*** *C'est vrai que c'est un gros dilemme. C'était le cas avant, là maintenant, je sais plus si l'ordre des vœux a de l'importance ou pas. »* et *« C'est ce que m'avait dit l'ancienne conseillère d'orientation, celle avec qui on travaillait l'année dernière, c'est que au final, il fallait toujours* ***mettre les vœux, par rapport aux préférences, c'est vrai qu'on avait tendance à essayer d'être stratégique****, en mettant justement des vœux de cap prioritaires en premier. Au final, les élèves, ils se retrouvaient pas forcément avec ce qui leur correspond le mieux. C'est pas évident de trouver le juste milieu, du coup elle conseillait de mettre plutôt par rapport aux envies des élèves et de voir après.».* Cette professionnelle questionne les priorités du placement, elle est partagée entre prioriser le souhait premier de l'élève et le fait que ce dernier puisse obtenir une place, à tout prix, même si elle est par défaut.

Monsieur Johns[199] témoigne « *C'est horrible de le dire au jour où on naît oui, y'en a certains qui n'auront pas les même chances que d'autres. Yen a qui n'iront pas là ou d'autres iront, on peut pas le nier».*Ce professeur principal exprime son malaise à participer à un système qui peut produire des inégalités et pointe l'impuissance qui s'y raccroche. « *J'ai plus des questionnements sur l'utilité est ce que c'est bon pour tout le monde ? Est ce qu'il n'y a pas, pas assez de filtre ? Est ce qu'on a vraiment assez fait en amont pour emmener ces élèves a une bonne décision pour eux assumée heu voulue ; j'en suis toujours pas convaincu. je pense qu'il y a entre guillemets des déchets. ».*
«*ce qu'Anthony Giddens appelle la modernisation réflexive [dans l'utilisation des sciences humaines et sociales], dans les sociétés dont les acteurs sociaux agissent tout en ayant une potentielle connaissance de leurs résultats et les ayant déjà intégré dans la vision qu'ils ont du monde (Giddens, 1994). En ce sens la tentation du fatalisme chez l'enseignant qui connaît aussi les résultats sur la fonction reproductrice de l'école, mais qui continue à explorer des marges de manœuvre, est une tension en tant que telle, structurée par la diffusion de la connaissance elle-même, ce que Gidddens appelle " la double herméneutique du social ".* »[200]. Sur la fonction « d'orienteur » pèse donc des dilemmes, des doutes.

---

[198] C'est une professionnelle qui est professeur des écoles avec une spécialisation SEGPA. Elle assume depuis peu la fonction de direction de la SEGPA. Elle a une dizaine d'années d'expérience en SEGPA dont quelques années en tant qu'enseignante de matières générales ayant toujours travaillé sur la question de l'orientation avec les 3ème. Elle suit plusieurs élèves de 3ème de classe ordinaire à propos de leurs orientations.

[199] Professeur depuis 4 ans dans ce collège, professeur principal de 3ème depuis 2 ans , précédemment 5 ans professeur en lycée agricole privé.

[200] Barrère Anne.op. Cit. p199.

Monsieur Martin témoigne ici de son sens du placement aiguisé, à partir de sa vision politique, *« Après moi c'est vrai que* ***pour des élèves qui sont tangents*** *moi le discours que je tiens, et puis y'a pas que moi, Madame la principale, elle tient le même discours etc..****Il faut mieux réussir brillamment un bac pro que de manière médiocre un bac Général ou technologique ça c'est évident,*** *maintenant ça, les familles, ils ne le comprennent pas. Parce que si vous avez un bac G ou T entre 10 et 11 vous êtes quoi ? pas pris en IUT, vous êtes pas pris en Prépa , vous êtes pas pris en BTS, vous allez à la fac ? Ils se font démolir. Ils font partis des 70% de taux d'échec en L1*[201] *voilà parce qu'on en est là maintenant hein, on en est là ,70% pff, ah non c'est un truc de fou là ,où on en est arrivé c'est un truc de fou ! Nous le truc c'est que fin, moi* ***quand j'oriente des élèves en fin de 3ème, moi je pense à ça, moi je veux pas qu'ils soient sur les bancs de la fac et qu'ils fassent partis des 70%*** *parce que parmi ces 70%,* ***y'en a plus de la moitié qui n'auront jamais un diplôme supérieur au bac, jamais !****, et ceux-là, c'est pas bon, parce qu'ils ont de la rancœur, on les a pas aidé etc, alors après c'est les même qui vont voter les extrêmes, ça va jusque là ouais, non mais c'est...faut pas prendre ça à la légère, parce que des gens comme ça qui sont pas bien dans leur vie qui ont été mal orientés... ».*

Le parcours professionnel et personnel de ce professeur fonde sa pratique et démontre ses convictions politiques. Il a choisi de faire ce métier, il vient du privé, et en est parti car l'environnement professionnel n'était pas favorable pour lui. Il porte un projet de mini-entreprise spécifique dans ce collège. Il donne de l'importance à être bien dans son travail, à sa « juste » place, en fonction de ses aptitudes, pour être en bonne santé, pour ne pas subir l'échec. Il vise la réussite de ses élèves, et celle-ci est pour lui plus importante, que le niveau d'études atteint : il est primordial de bien se placer, à la bonne «hauteur ». Il défend une forme de tropisme[202] de l'orientation scolaire post-3ème.

Il adopte un rôle qui évoque une figure sociologique, *l' « entrepreneur de moral »,* développée par Howard Becker, dans son ouvrage *Outsiders,* qui a pour fonction de mettre des gens à leurs places. Mais c'est surtout défendre une vision de la société un « *ordre moral* **».** Ici, dans ce cas, la mobilisation est plus discrète, il n'y pas la volonté de rendre public le problème qu'il cherche à résoudre, mais il y a bien l'idée de réformer un ordre symbolique. Monsieur Martin expose, argumente et impose une sorte de hiérarchie de valeurs de ce qui est bon et doit être vu comme tel.

---

[201] Fait référence au chiffre choc de l'échec à l'université présenté par le Gouvernement en 2017 pour dénoncer les sorties de la faculté sans diplôme.

[202] *Définitions:*1 Orientation de croissance présentée par les organes végétaux en réponse à diverses stimulations unilatérales, physiques (lumière, pesanteur) ou chimiques (humidité, présence de certains ions, etc.).2 Réaction d'orientation avec déplacement provoquée et dirigée par un stimulus externe de nature physique ou chimique. 3 Figuré. Force obscure qui pousse un groupe, un phénomène, à prendre une certaine orientation.[en ligne] Disponible sur :https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/tropisme/79968 [consulté le 05/08/2018]

Il a été démontré dans ce chapitre la progression de la simple information à l'orientation, à la projection d'un destin par le professeur principal. La fonction de prévenir sur les possibilités fait partie de l'accompagnement à l'orientation. Cette mise en garde est exprimée notamment par l'usage des fiches de dialogue, dont certains commentaires sont responsabilisant. Cependant, cette projection professorale assigne l'élève à une place, à une trajectoire.

L'étiquetage, le stigmate, l'assignation de certains élèves peuvent ainsi produire des effets : celui de la prophétie auto-réalisatrice qui induit le positionnement de l'élève dans son parcours scolaire, l'intégration du stigmate et le vécu de stigmatisation. Le critère de la classe sociale associé à l'assignation à une place scolaire sont ici des éléments fondateurs d'une forme de reproduction des frontières de classes.

Dans son ouvrage *L'école des ouvriers,* Paul Willis sociologue anglais de la jeunesse ouvrière britannique s'interroge :« *La difficulté lorsque l'on tente d'expliquer pourquoi les enfants de la classe ouvrière obtiennent des boulot d'ouvriers, est de savoir pourquoi ils se laissent faire. »*[203]. Un début de réponse apparaît ici face « *à " cette contradiction fondamentale " selon laquelle " " les " gars " [la fraction des jeunes d'origine populaire les plus rétifs à la socialisation scolaire] finissent par faire advenir un futur que d'autres avaient conçu pour eux ".* »[204] Ce phénomène a été nommé le « *Paradoxe de Willis »* dans la littérature sociologique.

Désormais, ces projections professorales sont le point d'appui d'un potentiel mécanisme de persuasion à l'égard des familles.

[203]Willis Paul , Mischi Julian, Laurens Sylvain, et Hoepffner Bernard. *L'école des ouvriers: comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*. Marseille: Agone, 2011, p3. in [Palheta Ugo, *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public.* Presses Universitaires de France, « Le Lien social », 2012]

[204]Palheta Ugo, *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public.* Presses Universitaires de France, « Le Lien social », 2012, p44.

Chapitre 2 : L'orientation scolaire comme processus de persuasion

La persuasion est le fait d' « *amener quelqu'un à être convaincu de quelque chose, à croire quelque chose, (d')amener quelqu'un à faire, à vouloir faire quelque chose*»[205]. La volonté des professionnels à infléchir la position de certaines familles au sujet des vœux d'orientation de fin de troisième, pour une partie des élèves ciblés est ici démontrée.

1) Les représentations des professeurs principaux à propos des familles à accompagner

Dans le cadre de l'orientation scolaire, un suivi rapproché est proposé à des familles, quant à la formulation de vœux d'orientation. Ici, l'analyse est faite de ce que disent les professeurs principaux à propos de ces familles, ce qui illustre les rapports de force qui peuvent constituer le processus d'orientation.

La catégorie socio-professionnelle et l'origine étrangère, sont citées comme critères, pour déterminer s'il y a un besoin d'accompagnement autour de la question de l'orientation : Monsieur Martin[206] dit : « *Les familles : pour ceux qui sont de CSP moyenne et élevée, y'a pas de difficultés quoi. Mais voilà pour ceux qui sont d'origine étrangère, non lecteurs, qui parlent pas français, c'est indubitable ».* On relève ici qu'au critère de classe se substitue celui de la race.
De plus, Monsieur Johns[207] caractérise une disparité de situations familiales aux extrêmes représentées dans l'établissement entre les scientifiques aisés et ceux qui n'ont rien. Madame la directrice de la SEGPA évoque plutôt des familles comme éloignées de l'école, elle leur parle souvent au téléphone : « E*ssayer de les orienter le mieux possible, c'est pas toujours simple parce que les familles ont souvent une expérience négative de l'école, c'est compliqué de les faire venir au collège* ». Ainsi les familles qui ont besoin d'être informées et soutenues sont décrites comme exclusivement relevant des catégories socio-professionnelles moyennes inférieures et défavorisées.

Il est possible ici de faire référence et d'interroger la notion du déterminisme social. En ciblant spécifiquement les familles de CSP défavorisées, les professionnels essayent-ils de contourner ce

[205] Définition de persuader[en ligne] Disponible sur : https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/persuader/59826 [consulté le 25/07/2018].
[206] Professeur depuis 20 ans, professeur principal de 3ème depuis 10 ans, il travaillait précédemment dans le privé.
[207] Professeur depuis 4 ans dans ce collège, professeur principal de 3ème depuis 2 ans , précédemment professeur en lycée agricole.

phénomène sociologique ? Cependant pour ces familles l'ascension sociale peut être l'objectif visé pour leurs enfants.

Pour tous les professeurs, les familles à accompagner ont besoin d'aide. Madame Pere[208] fait référence notamment aux problèmes personnels des jeunes et à sa propre perception des conflits familiaux qui influent dans l'accompagnement. Elle dit aussi de certaines familles qu'elles « *font l'autruche, qu'il y a peu d'ouverture et que c'est compliqué pour eux* » . A cause de leurs conditions sociales, il faut encore plus les aider :*« il n'a pas d'apports culturels, ils sont dans des situations c'est terrible, c'est terrible »* ou encore le *« milieu n'est pas porteur ».* Son ton à l'égard des familles est infantilisant :*« on ne vous demande pas de les aider, mais on vous demande d'être présent »* et *« on leur dit c'est pas votre orientation mais c'est celle de votre enfant, il faudrait presque une école des parents, tout ce que les parents n'apportent pas qu'on ne pourra jamais gommer ».* On entend une forme de regret, chez cette professeure, qui exprime son impuissance face aux inégalités à l'école.

Les déterminants sociaux retenus pour caractériser ces familles à aider sont leurs appartenances à la classe sociale populaire et leur éloignement de la langue française et/ou de la culture scolaire. Les références faites aux ressources et aux capacités des familles, les décrivent comme plutôt déficitaires.

Au sujet de l'orientation scolaire, la plupart des familles sont décrites fréquemment comme ayant une vision erronée, datée, irréaliste. Elles sont dans le faux, ne sont pas bien informées elles ne comprennent pas. Le fait de décrier l'avis des familles est souvent associé à leur désintérêt de la voie professionnelle : ils pensent que c'est des voies de garage, que c'est un échec d'aller en professionnel. Madame Chassagne[209] va jusqu'à dire que les parents écoutent de moins en moins les conseils des professeurs.

L'incompréhension entre parents et professeurs est nommée dans les deux sens : « *ils ne comprennent pas »* est répétée à plusieurs reprises par Monsieur Martin. Lorsque Monsieur Johns[210] est interrogé : «*Avez-vous des questionnements ? »,* à propos de l'accompagnement à l'orientation scolaire, il énonce « *j'ai du mal à comprendre les positions de certains parents aux vues de ce qu'on leur présente ».* Les postures, la vision, les enjeux, sont différents pour les parents et les professeurs. Leurs relations sont décrites par des tentatives de communication : le dialogue se caractérise par du désaccord voire du conflit.

[208] Professeure avec 25 années d'ancienneté, dont presque autant d'années en tant que professeur principale de troisième, et la majorité de sa carrière a eu lieu dans ce collège. Elle part à la retraite.

[209] Professeure depuis 10 ans dans l'établissement a un complément de service dans un autre établissement.

[210] Professeur depuis 4 ans dans ce collège, professeur principal de 3ème depuis 2 ans , précédemment 5 ans professeur en lycée agricole privé.

Aziz Jellab affirme d'ailleurs que «*Selon la conception républicaine, les parents contribueraient par leur présence et par leur influence à contrarier l'activité des personnes compétentes. Et au bout du compte, l'orientation scolaire, si elle repose sur les vœux des familles, se fait principalement selon l'avis des professionnels scolaires qui jugent plus en fonction des qualités individuelles qu'en tenant compte des demandes. Le terme de "voeu" est d'ailleurs éloquent ; il indique que les familles espèrent la réalisation d'un souhait (Baluteau, 1998).*»[211].

Pour les professeurs, ils ont des connaissances en orientation, les enjeux ne sont pas connus par les parents. Ils se mettent ainsi dans la position de les instruire, de leur faire changer de point de vue à partir de leurs expertises. Les enseignants conservent donc une position asymétrique dans l'accompagnement à l'orientation, en étant professionnel, ils savent, les familles sont plutôt décrites comme ignorantes. Dans le contexte décrit, le rapport de force entre la famille et les acteurs de l'institution scolaire paraît assez déséquilibré. Cependant, il est possible de mettre en exergue, dans certains cas, un fonctionnement en miroir des familles et des professionnels quant à la non prise en compte mutuelle de leurs avis.

Nous détaillons ici les différents ingrédients nécessaires pour persuader une personne qui sont déclinés lors du processus d'orientation. En effet, la persuasion se reconnaît lorsque l'orateur croit tout d'abord, que l'autre n'a pas une vision complète ou juste, c'est la description du point de vue des familles erroné. L'orateur pense ensuite, détenir un savoir, une expérience, des connaissances par la fonction de professeur principal. Elle est plus assumée lorsque la persuasion s'opère au non d'une mission institutionnelle, reconnue par l'ensemble des acteurs. De plus, elle se rend utile et légitime aux yeux de son auteur lorsqu'elle soutient des convictions comme par exemple, l'objectif de prévenir l'échec scolaire.

Ce processus de persuasion se décline alors par le recours à plusieurs outils.

2) Les outils de la persuasion

Dans cette sous-partie, la diversité et la synergie de différents outils montrent la volonté de persuasion portée par des professeurs principaux par des illustrations. Ces multiples leviers sont : la temporalité, les différents rendez-vous proposés : concertation active et rencontres avec la psy-EN,

[211] Jellab Aziz. *« Suffit-il de choisir et de décider pour bien s'orienter ? Les enseignements de l'expérimentation de la décision d'orientation revenant aux parents en fin de collège »*, *Administration & Éducation*, vol. 153, no.1, 2017, p61 .

le forum des métiers, les expérimentations concrètes, le témoignage des anciens élèves.

Un paramètre prépondérant est la temporalité. En effet, le processus de persuasion nécessite une durée, où différentes étapes peuvent s'organiser et être franchies. Pour l'orientation scolaire de 3ème, le temps nécessaire est relativement long, au moins plusieurs semaines, voire quelques mois. Des étapes ponctuent l'année : concertation active, premier vœu, premier avis du conseil de classe, vœux définitifs... De nombreux professionnels ont cité la logique et la volonté de ne pas laisser les familles attendre la fin de l'année pour se décider. C'est d'ailleurs l'académie qui fixe le calendrier de l'orientation à respecter scrupuleusement.

Madame la directrice de la SEGPA éclaircit les choses à propos des parents des 3ème SEGPA : *« le souci qu'on a c'est que c'est souvent des familles et des enfants qui ont vraiment un parcours scolaire chaotique, même avant le collège, ils en ont marre des prises en charge, des rendez-vous, des entretiens ».* La différence qu'elle énonce entre l'orientation quand on est en SEGPA ou non est : *« En général, moi je trouve que c'est plus facile de travailler avec les élèves et les familles de SEGPA car, y'a tout le travail en amont qui est fait, par rapport au 3ème général, ou c'est vraiment sur cette année de 3ème, qu'on travaille, ils ont déjà eu les stages en 4ème, la réflexion de ce que je veux faire est déjà amorcée, les parents aussi ils sont déjà là-dedans.».* L'orientation des élèves dans une section spécifique les a obligés à se conformer à une décision d'orientation plus ou moins désirée pour l'enfant et sa famille[212], au fait de ne pas avoir le même choix en fin de 3ème, ils sont déjà dirigés vers la voie professionnelle. La logique de cibler, dès la 4ème, pour une concertation active, va dans ce sens, d'avoir le temps de faire germer des idées, préparer le terrain en avance. C'est un premier avertissement, le travail de conversion pourra être plus long.

C'est au cours des rencontres avec l'élève et sa famille, qui sont plus ou moins fréquentes, que le professeur principal cherche à les persuader. Ces rencontres concernent spécifiquement le public cible des jeunes en difficulté scolaire. La concertation active est, un des échanges, il peut y avoir d'autres rendez-vous donnés. Monsieur Martin affirme donc, recevoir les parents, à chaque période entre les temps de vacances scolaires, ce qui correspond à une fréquence assez soutenue.

De plus, ces rencontres individuelles sont complétées par des rendez-vous avec la conseillère d'orientation, à qui il est parfois demandé, explicitement, de soutenir l'avis et les propositions de

[212] Mon expérience professionnelle me permet de le spécifier ainsi.

vœux déjà faites par les professeurs principaux. En effet, Monsieur Johns remercie la psychologue de l'Éducation Nationale d'avoir pris le relais et d'avoir essayer de faire entendre, elle aussi, et à nouveau, à Ali[213] que sa famille devait faire d'autres vœux que la seconde générale et technologique. Ali a une moyenne générale très proche de 10. Il a demandé la seconde générale et technologique en premier vœu au second trimestre, l'avis du conseil de classe du second trimestre a été réservé, son vœu a été maintenu pour le troisième trimestre. Suite à l'avis réservé, il a eu comme remarque sur sa fiche de dialogue : « *le travail doit être plus fourni pour réussir, il faut maintenir les efforts dans les disciplines* ». Monsieur Johns lui demandait de formuler des vœux en voie professionnelle, il a cédé à l'injonction de formuler d'autres vœux, auprès de la psy-EN, en deuxième et troisième vœux pour un baccalauréat professionnel en gestion administration dans les deux lycées publics de la métropole.

On remarque ici la fonction d'expertise de la conseillère d'orientation qui est utilisée comme moyen de persuasion du jeune et de sa famille. La psychologue de l'EN[214] explique, en conseil de classe, que cela a été difficile à accepter pour ce jeune et sa famille et qu'ils ont fini par ajouter d'autres vœux, remplissant ainsi l'injonction sous contrainte à en formuler d'autres, suite à de l'insistance voire une forme de pression.

Les autres professeurs, notamment Monsieur Martin, questionnent à quoi sert le fait de formuler ces vœux supplémentaires, en deuxième position, car en effet, rentrés dans cet ordre dans le logiciel Affelnet, c'est la seconde générale et technologique en premier vœu, dans le lycée de secteur, qui est acceptée et traitée d'office, si il y a l'avis favorable de l'établissement. Ces réactions sous-entendent que le travail de persuasion n'est pas achevé, que l'équipe pédagogique préfère que la famille enlève d'elle-même, le premier vœu d'aller en seconde générale et technologique pour éviter aux professionnels, la tâche de trancher pour un avis défavorable à l'encontre de ce jeune. Il est d'ailleurs le seul de sa classe à avoir un refus de son vœu d'orientation.

Les formulations quant à l'utilité de la concertation active par les accompagnateurs en orientation démontrent qu'elle est souvent utilisée comme un levier pour persuader l'élève et sa famille de faire le bon choix.

Madame Charbon[215] associe les concertations à un cheminement, à l'obligation de parler d'orientation et de favoriser l'implication parentale *« l'utilité : c'est essentiel parce y'a* ***tout un***

[213] Ali n'a pas accepté d'être rencontré au sujet de l'orientation son professeur principal a du lui redemander.

[214] Education Nationale.

[215] C'est une professionnelle qui est professeur des écoles avec une spécialisation SEGPA. Elle assume depuis peu la fonction de direction de la SEGPA. Elle a une dizaine d'années d'expérience en SEGPA dont quelques années en tant qu'enseignante de matières générales ayant toujours travaillé sur la question de l'orientation avec les 3ème. Elle suit plusieurs élèves de 3ème de classe ordinaire à propos de leurs orientations.

cheminement qui est fait, ça les oblige *à en parler avec leurs enfants ce qui n'est pas toujours le cas, c'est essentiel ne serait-ce que pour l'implication des parents. ».*

Monsieur Johns[216] présente cette rencontre comme le lieu de confrontation des points de vue entre l'institution scolaire et la famille.« ***confronter les idées*** *des parents des enfants et aussi le regard que nous portons sur les élèves ; on a toujours des cas de parents qui semblent tomber des nus. (...) L'utilité de provoquer une rencontre, aller au fond des choses,* ***proposer des choses, trouver des solutions,*** *parfois pour soulager. Les familles monoparentale c'est pas pour stigmatiser, y'a une maman qui a trois enfants et qui doit bosser pour faire vivre sa famille. C'est pas facile de suivre un ado en rupture. Y'a pas une carapace, y'a quelque chose qui permet de lâcher. Ils peuvent* ***mettre entre les mains d'autres adultes, professionnels*** *qui plus est.* ***ça lisse le terrain****, ça fait descendre certaines pressions, ça* ***permet des fois des engueulades*** *entre parents et profs et parents et enfants. Ça permet de vider tout ça et qu'est ce qu'on va faire maintenant ?* ***Voici les options et proposer des aides les plus adaptées*** *c'est l'utilité de la construction de dialogue, quand il y a* ***la confiance là dedans,*** *on arrive* ***quand on a le parent face à soi (surtout en orientation) à être le vecteur de choses*** *et eux aussi. C'est ouvrir les possibles en concertation active.».*

Madame Perez[217] décrit les effets attendus de prise de conscience des réalités pour la famille, ayant toutefois l'option d'y résister *«Je trouve que c'est bien, ah ben ce n'est pas ça. ça permet à un moment donné de faire le point, peut être pour certains parents et élèves* ***de prendre conscience des réalités****. Après y'en a qui continuent à faire l'autruche, ne pas voir une réalité, ça leur fait trop mal. Y'en a qui ont des problèmes personnels qui viennent assombrir tout ça, c'est complexe. C'est bien, à un moment donné* ***de montrer les réalités, d'être parfois un peu direct****, c'est bien beau de vouloir aller en seconde, quand on a des moyennes très basses, quand on aime pas travailler le soir, qu'on a d'énormes difficultés : vous voyez ce que je veux dire ? y'a rien qui est figé. Je peux pas dire à un élève tu fera jamais rien de ta vie mais, pour l'instant,* ***aujourd'hui, en fonction de tes notes tu ne peux pas****. ».*

D'autres étapes ou leviers sont utilisés par les professeurs pour convaincre notamment les élèves du bien-fondé de leurs conseils, de leurs propositions d'orientation pour la voie professionnelle.

Tout d'abord, un forum des métiers, représentés par les parents d'élèves, est organisé dans l'établissement. Il est possible d'y voir là une manière peu originale qui risque de fixer la

[216] Professeur depuis 4 ans dans ce collège, professeur principal de 3ème depuis 2 ans , précédemment 5 ans professeur en lycée agricole privé.

[217] Professeure avec 25 années d'ancienneté, dont presque autant d'années en tant que professeur principale de troisième, et la majorité de sa carrière a eu lieu dans ce collège. Elle part à la retraite.

reproduction sociale, dans les esprits des jeunes.
Ensuite, l'avis du conseil de classe du second trimestre donne une approbation ou au contraire un rejet potentiel du vœu exprimé.
Les rencontres avec la conseillère d'orientation peuvent avoir lieu notamment pour montrer les autres parcours possibles pour se former dans une branche accessible de premier abord pour la famille et le jeune par la voie générale uniquement.
Puis, la visite des lycées professionnels est encouragée pour les élèves « à orienter ». Pour certains jeunes, avoir une vision concrète aide à la projection, à apprécier le lieu nouveau, souvent attrayant, les jours de portes ouvertes. Afin de « tester » l'offre scolaire, les professeurs peuvent organiser des mini-stages qui correspondent à une immersion à la journée dans les différentes filières, pour choisir. Le stage de 3ème permet d'observer directement une profession.

Enfin, les professeurs utilisent les témoignages des pairs pour appuyer les mises en garde pour la 2nde GT à l'égard des troisièmes. Ainsi, des anciens élèves devenus lycéens témoignent qu'ils ont beaucoup chuté dans les notes et qu'ils ont réellement dû augmenter leur travail personnel. Est-ce une forme de persuasion par l'inquiétude ?
Le témoignage d'une jeune fille de 3ème illustre bien les tenants et les aboutissants de cette rencontre ex-collégiens et futurs lycéens. Leyla n'a pas d'idée précise « *ce serait pour de longues études, c'est pour ça que je vais en général* », «- O*n devait prendre rendez-vous avec la conseillère d'orientation et ben du coup j'ai pas pris de rendez-vous, je suis sûre que je veux aller en général et après, j'ai des grandes sœurs, j'en ai parlé avec mes parents et tout, c'est un peu pareil qu'elles*[218] *ils savent déjà ce que c'est » « ils ont dit que pour la seconde, si je continue à faire ça, je pourrai pas, ça va être beaucoup plus dur, il fallait changer, les facilités j'allais en avoir besoin, mais c'est pas elles qui allaient suffire, il fallait vraiment beaucoup travailler.*
- Pourquoi tu as eu un avis réservé au conseil de classe du 2nd trimestre ?
- C'était plus pour que je me bouge ». Ensuite lorsqu'elle est questionné sur ce qu'on attend en seconde générale, elle raconte : *«- Vendredi, on a eu une réunion, y'a des élèves de seconde qui sont venus pour nous parler, ils ont dit, y'en avait même qui avait 16 de moyenne en 3ème, mais que quand ils sont arrivés en 2nde, 'fin ça suffisait pas de juste relire les leçons, y'en avait un qui avait redoublé, parce qu'il avait toujours eu des facilités, et que il croyait qu'il savait réviser et quand il arrivait au contrôle, ils répondaient aux questions, il donnait les bonne réponses, mais ça suffisait pas, il avait quand même des mauvaises notes. En gros, ça, qu'est ce que c'était de travailler :il*

[218] Leyla a deux grandes sœurs une a fait un baccalauréat technologique STSS et l'autre un baccalauréat général . Elle a une moyenne générale de 14. Ces parents sont éducateur et accompagnatrice de personnes ayant un handicap.

travaillait beaucoup, y'en a qui travaillaient plus de huit heures par week-end et ils travaillaient tous les jours, après les cours à peu près deux heures.
- Qu'est ce que tu en penses ?
- Ben je pense qu'ils ont raison 'fin ***quand les profs ils le disaient, moi, je pensais, ouais les profs ils nous mettent la pression 'fin, ils font un peu exprès et tout, ben en fait, je pense parce que eux, c'est des élèves, je vois pas pourquoi ils mentiraient, moi je pense qu'ils ont raison.*** *».*
Cette jeune fille développe un esprit critique sur la volonté des professeurs de les persuader que la 2nde générale c'est difficile. Elle octroie par contre beaucoup plus de crédit aux témoignages de ses pairs, les anciens élèves.

Ces différentes stratégies professorales, sont des appuis pour convaincre l'élève de l'intérêt à porter à cette filière plutôt qu'à une autre, elles ont été mises à jour pour la plupart, par le discours des jeunes qui décrivent le déroulement de l'accompagnement par les faits concrets et ont un développement pragmatique.

Afin de contextualiser cette démonstration du processus de persuasion, Aziz Jellab situe les contours de la vision ethnographique : *« Ainsi et même lorsque l'optique adoptée du sociologue peut-être ethnographique (Woods, 1990), l'intelligibilité des logiques adoptées et construites par les acteurs dans l'espace scolaire n'est possible qu'à la condition d'y lire la manifestation de tendances sociales et culturelles supra-contextuelles, qu'elles aient trait à l'histoire de l'institution scolaire, aux savoirs enseignés, (ou aux curriculas) ou qu'il s'agisse des histoires sociales et subjectives des acteurs. »*[219]. Ainsi, à plusieurs reprises la remise en cause de l'avis donné par les professeurs, au long court de l'enquête, peut être la pierre angulaire qui explique qu'en réaction les professeurs renforcent leurs ténacités à être entendus, à être suivis, voire à être reconnus.

3) Le pouvoir discrétionnaire des professeurs principaux

Tout d'abord voici une définition de l'expression pouvoir discrétionnaire, issue du droit administratif. *« Liée au respect du principe de légalité qui s'impose aux autorités administratives, la notion de pouvoir discrétionnaire concerne l'appréciation de l'opportunité des mesures à prendre par l'administration. On dit qu'il y a pouvoir discrétionnaire lorsqu'une autorité administrative, en*

[219]Jellab, Aziz. op. Cit., p19.

présence de circonstances données, dispose de la faculté d'agir dans un sens ou dans un autre. En d'autres termes, pour reprendre une formule traditionnelle " il y a pouvoir discrétionnaire toutes les fois qu'une autorité agit librement, sans que la conduite à tenir lui soit dictée à l'avance par une règle de droit " (Michoud) »[220].

Anne-Françoise Dequiré expose *:« Même si la tâche d'orientation est partagée entre élèves, parents et enseignants, n'oublions pas que les missions d'orientation, conférés à l'enseignant lui fournissent un certain pouvoir, qui lui permettent consciemment ou non, de promouvoir ses propres valeurs. El tout état de cause, cet acte réclame une attention particulière à la part du professeur ; il ne saurait se ramener à un rituel vidé de son sens. L'orientation est donc un processus, engageant pleinement la responsabilité professionnelle de l'enseignant. »*[221]**.** Les motivations des professionnels dans leurs pratiques et la dynamique d'accompagnement déjà analysées montrent que les professeurs principaux détiennent un pouvoir discrétionnaire auprès des familles. La démonstration de ce type de pouvoir s'appuie sur l'application du « non-recours par non-proposition » dans le cadre de l'orientation scolaire de 3ème.

La référence au « non-recours par non-proposition », qui correspond à lorsque l'offre sociale n'est pas proposée ou n'est pas activée par les professionnels, permet ici de visualiser le pouvoir détenu par les professeurs principaux en orientation scolaire.

D'après Benjamin Vial de l'Observatoire des Non-Recours aux Droits et Services *« Le non-recours par non-proposition renvoie principalement aux postures, aux pratiques, aux valeurs et aux compétences professionnelles, ainsi qu'aux normes et aux contraintes institutionnelles qui régulent l'usage de l'offre. Son analyse éclaire le pouvoir de proposition et de décision des professionnels de jeunesse dans le cadre de l'accompagnement social avec les jeunes adultes. D'une part, les professionnels ne connaissent pas ou ne maîtrisent pas nécessairement l'ensemble des droits et des services auxquels les jeunes peuvent prétendre. D'autre part, ils choisissent de mentionner ou non l'existence des dispositifs, dissuadent, évincent ou discréditent les demandes jugées illégitimes, jugent en commission du bien-fondé des demandes, etc. »*[222]. Ce type de non-recours se produit donc pour certains élèves dans le processus d'orientation de fin de 3ème. Le recours par non-proposition se déroule selon plusieurs situations :

---

[220] [en ligne] Disponible sur :https://www.universalis.fr/encyclopedie/pouvoir-discretionnaire/ [consulté le 25/07/2018] Michoud Léon était un juriste français.

[221]Dequiré Anne-Françoise. *Le conseil de classe face à la notation des élèves : une évaluation subjective?* In: Spirale. Revue de recherches en éducation, n°41, 2008. Se former, s'orienter tout au long de sa vie, sous la direction de Francis Danvers. p 69.

[222]Vial Benjamin, *Le non recours des jeunes adultes l'aide publique* fiche repères INJEP [en ligne] n°38, juin 2018. Disponible sur : http://www.injep.fr/sites/default/files/documents/fr38_non-recours.pdf [consulté le 05/07/2018].

« - Les professionnels ne connaissent pas l'offre à laquelle l'usager pourrait prétendre »[223] L'offre scolaire des filières est décrite comme complexe et mouvante avec le challenge de toujours réactualiser ses connaissances à ce sujet.

« *- Les professionnels ne maîtrisent pas les conditions qui permettraient à l'usager d'accéder à une offre à laquelle il pourrait prétendre* »[224] Ce cas évoque très clairement le temps de l'affectation qui est soumis à des taux de pression plus ou moins forts selon les filières et les années et les élèves sont classés par un algorithme.

« - Les professionnels jugent les procédures trop complexes et trop coûteuses, (notamment) par rapport à la situation de l'usager et au temps dont ils disposent » [225]. La difficulté sociale déjà décrite par les professeurs pour des jeunes et leurs familles, le fait de vouloir éviter aux jeunes l'échec et/ou une réorientation sont souvent des motivations professorales pour appuyer le choix qu'il trouve « le mieux » pour l'élève.

Les motivations décrites par l'analyse du non-recours peuvent complètement s'appliquer au processus de l'orientation scolaire de troisième :

« - Les professionnels anticipent l'insuffisance du budget ou du nombre de places disponibles.

- Les professionnels préfèrent ne pas confronter l'usager au risque d'échec de ses démarches.

- Les professionnels jugent l'offre inadaptée à la situation de l'usager.

- Les professionnels font le choix de ne pas mentionner de façon proactive l'existence de l'offre.

- Les professionnels dissuadent l'usager de formuler une demande.

- Les professionnels jugent la demande de l'usager illégitime au regard de sa situation, de son attitude ou de son comportement. »[226].

Le non-recours est une notion qui est plutôt utilisée pour comprendre l'accès aux droits des différents usagers de prestations sociales. Cependant l'analyse du « non-recours par non-proposition » illustre bien le pouvoir discrétionnaire des professeurs principaux dans l'accompagnement à l'orientation. De plus, elle fait écho à la revendication de certaines familles qui estiment que c'est un droit d'aller en 2nde générale, lorsque l'avis émis est défavorable. Il est important de préciser que cette manière d'agir n'est pas faite pour nuire à l'élève et qu'elle se déroule de manière inconsciente la plupart du temps.

---

[223]Vial Benjamin, *Le non recours des jeunes adultes l'aide publique 2017* [en ligne] Disponible sur: http://www.injep.fr/boutique/injep-notes-rapports/le-non-recours-des-jeunes-adultes-l-aide-publique-revue-de-litterature/517.htm [consulté le 15/05/2018].

[224]Vial Benjamin, *Le non recours des jeunes adultes l'aide publique 2017* [en ligne] Disponible sur: http://www.injep.fr/boutique/injep-notes-rapports/le-non-recours-des-jeunes-adultes-l-aide-publique-revue-de-litterature/517.htm [consulté le 15/05/2018].

[225] Ibid.

[226] Ibid.

4) La non-conscience des mécanismes de pouvoir par les professeurs

La question de la considération de la participation dans la prise de décision d'orientation a été posée à tous les professionnels. Les réponses sont très variées et tranchées. Madame la principale, Monsieur Martin affirme que non c'est la décision de la famille. D'autres professionnels, spécifiquement investis d'une mission d'accompagnement à l'orientation des élèves, partage l'idée d'une contribution, d'une implication. Les professeurs de matières quant à eux estiment n'avoir aucun pouvoir sur la question à part par le biais de l'évaluation annuelle qui entre en compte dans le classement pour l'affectation.

Bernard Desclaux écrit à ce sujet qu': *« Aujourd'hui c'est une combinaison de l'évaluation et du jugement professoral, des décisions prises par les chefs d'établissement et des calculs de nos sacrées machines qui permettent ainsi une dissolution apparente de la responsabilité humaine »*[227].

Les professionnels développent une non-conscience du poids de ce palier, de leur participation à la décision d'orientation, de leur pouvoir discrétionnaire, cela évite certainement qu'ils ressentent un malaise entre plusieurs valeurs mises en jeu dans cette pratique d'accompagnement à l'orientation. Cela rejoint l'idée développée précédemment[228] par Philippe Foray que l'éducation, la pédagogie contiennent la transmission de rapports de domination non-conscientisés par les professeurs et les élèves.

« C'est parce que cette violence doit rester cachée que l'autorité pédagogique est nécessaire. Elle est ce qui donne à l' "arbitraire culturel " l'apparence d'une " culture légitime ". Elle a donc une fonction strictement idéologique. On notera que cette aliénation s'adresse non seulement aux élèves et aux dominés, mais aussi aux éducateurs et aux dominants qu'ils représentent : l'autorité et l'autonomie de l'institution scolaire sont nécessaires pour éviter que la contradiction entre la vérité de l'éducation et la " pratique des agents " , inconsciente de cette vérité, ne devienne consciente. Elles conduisent chaque enseignant à considérer son action comme autonome et émancipatrice, alors qu'elle n'est que la traduction de rapports de domination. Elles conduisent chaque élève à se croire responsable de lui et de sa scolarité alors qu'il se contente d'intérioriser les mécanismes de domination dans lesquels il est pris. De ce point de vue, les dénonciations pédagogiques de l'autorité à la façon de Rousseau ne changent rien à l'affaire. Elles ne font rien

[227]Desclaux Bernard. op. Cit., p92.

[228] Dans la sous-partie Chapitre 2 Partie II 3) A-Les publics éloignés de la culture scolaire

d'autre que montrer "sous sa forme la plus claire, la fonction générique des idéologies pédagogiques" qui est de masquer la vérité de l'éducation comme reproduction de la domination sous la représentation idéologique d'un processus non violent, naturel et positif[229] *»*[230]. Ainsi l'éducation, l'action pédagogique et par extension l'accompagnement à l'orientation transposent des rapports de domination en toute discrétion.

Ce chapitre démontre, par les représentations à propos des familles et la synergie mise en œuvre de différents outils, les mécanismes de persuasion à l'œuvre, à l'égard de plusieurs familles, dans la pratique de certains professeurs principaux. Ces derniers détiennent un pouvoir discrétionnaire non conscientisé qui sert la reproduction de rapports de domination.

En ouverture, Éric Verdier propose une analyse du l'organisation de l'action publique par « *Le vocationalisme intégré à la française : une orientation qui assigne à une place ?* » L'auteur expose les différentes conventions constitutives de tout système de formation et d'orientation. Ce qu'il nomme le vocationalisme intégré est un compromis entre une convention académique qui repose sur la sélection par la réussite et une convention professionnelle qui repose sur l'adéquation entre formation et insertion professionnelle. Il en expose ensuite plusieurs conséquences fonctionnelles notamment pour les jeunes orientés vers la voie professionnelle :

« la filière professionnelle reste soumise aux normes de l'enseignement général, notamment à la hiérarchie des niveaux de formation à tel point qu'on a pu parler de " méritocratisation " de cette filière (Verdier 2001) »[231] *et « pour les élèves en difficulté prévaut une logique d'assignation à des places de formation disponibles»* [232]*; «il s'agit de jeunes qui, après des redoublements, se sont vus non seulement refuser l'accès à l 'enseignement général ou technologique mais aussi à certaines spécialités de l'enseignement professionnel. Ces jeunes sont exposés à d'importants risques de décrochage scolaire (...)*»[233]. Par sa prise de hauteur des rouages de l'action publique, il apporte une illustration du destin scolaire et social des élèves que l'on convainc d'aller en voie professionnelle. Ces élèves correspondent ainsi à la figure " *des exclus de l'intérieur* "[234] de Pierre Bourdieu.

Désormais, ce sont les projections des élèves et de leurs familles qui vont compléter ces analyses.

---

[229] *[P. Bourdieu, J.-C. Passeron, La reproduction, p27] in Foray Philippe, « Trois formes de l'autorité scolaire »,* Le Télémaque, [en ligne] 2009/1 (n° 35), p. 73-86. Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2009-1-page-73.htm [consulté le 10/06/2018].

[230] Ibid.

[231] Verdier Éric. « *Postface » l'orientation scolaire et professionnelle : entre assignation et idées floues, l'anarchie organisée*, Formation emploi [En ligne], 109 | janvier-mars 2010. Disponible sur : http://formationemploi.revues.org/2818 [consulté le 30/06/2018].

[232] Ibid.

[233] Ibid.

[234] Formule connue dans l'ouvrage de Bourdieu Pierre *La misère du monde* en1993.

Chapitre 3 : Stratégies et résistances des publics

Comme détaillé précédemment, il est équivoque que les relations entre l'institution scolaire et les familles, pour l'orientation des collégiens ciblés, sont chargées d'incompréhension, parfois d'opposition et de conflit et/ou peuvent être une source d'aide et d'apaisement. Le regard porté par les uns et les autres sur la situation du jeune peut différer. Lorsque le processus d'orientation s'annonce parfois comme une lutte entre deux parties, certaines familles peuvent résister. D'autres peuvent anticiper le verdict pour notamment éviter cette lutte. Les différentes tactiques des publics seront observées dans ce dernier développement, en appui notamment sur les données statistiques de l'enquête et les entretiens avec les jeunes. Quelles sont les méthodes et les logiques des élèves et de leurs familles pour formuler leurs vœux d'orientation?

1) Statistiques et évolutions des vœux des familles et des avis des conseils de classe

A- Entre vœux, avis et caractéristiques sociologiques : quelles tendances ?

A partir des données observées en conseil de classe, pour l'ensemble de l'effectif des 3èmes, des caractéristiques sociologiques ont été considérées afin de repérer des liens entre les déterminants sociaux de l'élève, sa demande d'orientation et l'avis qui lui est octroyé en conseil de classe.

Pour traiter de la question des discriminations indirectes dans l'institution scolaire, plusieurs chercheurs ont prouvé qu'il est indispensable d'avoir recours à l'intersectionnalité[235]. Les déterminants sociaux qui sont retenus sont le sexe et l'origine étrangère supposée afin d'interroger l'égalité de traitement dans l'octroi des avis en conseil de classe aux deuxième et troisième trimestres.

Ainsi, le travail est mené par la constitution de groupes[236], en observant le prénom et le nom de chaque élève et en les classant d'une part, ceux qui ont des patronymes à consonance étrangère et d'autre part, ceux qui ont des patronymes français[237]. Avec la prise en compte du critère

[235]Dans ce travail, l'intersectionnalité est incomplète, avec l'absence du critère de la catégorie socio-professionnelle des familles pouvant éclairer sur le déterminant de la classe sociale. De plus, le niveau scolaire serait nécessaire, pour comparer à situation de niveau scolaire égal. Ces données, issues des dossiers scolaires de chaque élève, manquent pour comparer des trajectoires entre elles.

[236] En appui sur le travail de Georges Felouzis, la méthodologie suivie est exposée p 35 de ce document.

[237]Cependant, cette catégorisation contient encore des sous-catégories de situations différentes, entre primo-arrivants et les descendants d'immigrés, entre personnes blanches et personnes de couleur, entre une origine étrangère européenne et

supplémentaire du sexe, quatre groupes d'élèves ont été formés. Une mise en lien a été faite, pour chaque groupe, des différentes vœux d'orientation exprimés, afin de comparer les différents avis du conseil de classe, pour ces quatre groupes. Voici le tableau qui traduit ce travail.

Les vœux exprimés et les avis du conseil de classe en fonction des critères de sexe et d'origine étrangère supposée (par nom et prénom)

SEXE		Vœu n°1 orientation 2nd trimestre		Avis du conseil de classe 2nd trimestre[238]			Vœu n°1 orientation 3ème trimestre		Avis du conseil de classe 3ème trimestre	
				F	D	R		écart	F	D
FILLE	Noms et prénoms français	2GT	17	16	0	1	17	0	17	0
		BP	1	1	0	0	1	0	1	0
		CAP	1	1	0	0	1	0	1	0
	Noms et/ou prénoms racialisés	2GT	16	11	1	4	17	1	15	2
		BP	8	8	0	0	7	-1	7	0
		CAP	2	2	0	0	1	-1	1	0
GARCON				F	D	R		écart	F	D
	Noms et Prénoms français	2GT	17	11	2	4	16	-1	16	0
		BP	2	2	0	0	2	0	2	0
		CAP	4	4	0	0	4	0	4	0
	Noms et prénoms racialisés	2GT	11	5	3	3	10	-1	5	5
		BP	2	2	0	0	3	1	3	0
		CAP	8	8	0	0	8	0	8	0

L'effectif est de 88 élèves, il y a une parité entre filles et garçons, Il y 7 jeunes en UPE2A qui sont

une origine étrangère du continent africain. Ces sous-divisions réduisent considérablement les échantillons.

[238]avis : F pour favorable, R pour réservé, D pour défavorable

d'origine étrangère, dont 6 garçons et ils demandent tous une orientation en CAP. Nous pouvons en retirer des résultats :

- Quant au critère de l'origine, par une méthode à partir des noms et prénoms racialisés, montrent que les filles ayant des origines étrangères supposées s'orientent plus en voie professionnelle, que les autres filles présumées d'origine française.
- Quant à la question du genre, il en ressort que le taux d'avis réservé et défavorable est le plus élevé, pour les garçons au second comme au troisième trimestre.
- De plus, les avis défavorables du dernier trimestre concernent uniquement des jeunes, des deux sexes, ayant une origine étrangère supposée.

Il est difficile de tirer des conclusions scientifiques à propos des potentielles discriminations raciales et de genre issues du jugement professoral par les avis du conseil de classe uniquement. Ces chiffres nous éclairent cependant, quand aux potentielles stratégies des publics, pouvant être liées à différents déterminants sociaux tels que le sexe et l'origine dans la formulation des vœux. L'appui sur les recherches scientifiques existantes éclaire cet essai.

B- Recherches scientifiques et interprétations

Les données sont étayées par de précédents travaux scientifiques et sont interprétées ici.

Tout d'abord, les éléments présentés concernent les avis donnés en conseils de classe.
Selon le genre, lors des trois conseils de classe du 2nd trimestre et le 3ème trimestre il y a eu statistiquement plus de remarques et d'avis réservés et défavorables à l'égard des garçons : peut-on en déduire que le jugement professoral est plus négatif à l'égard des garçons? Les autres recherches sociologiques démontrent majoritairement que les garçons ont de moins bons résultats scolaires que les filles.
De plus les 7 jeunes, ayant un avis défavorable, sur leur vœu d'orientation de fin d'année, sont 5 garçons et 2 filles, à partir de leur prénom, nom, et du faciès parfois connu, il peut être affirmé que cinq d'entre eux ont des origines maghrébines, pour les deux autres l'un est métis et le dernier a des origines de l'Europe de l'Est. Les avis défavorables sont donc octroyés uniquement à des jeunes ayant le critère d'origine étrangère supposée.
Dans la littérature scientifique, d'après Anne Barrère « *les élèves indisciplinés sont plutôt les garçons d'origine immigrée (les recherches montrent que ce sont les plus punis, mais si on suit la*

pensée interactionniste, cela indique seulement qu'ils sont désignés comme les plus déviants, pas forcément qu'ils le sont réellement.) »[239].

Ensuite, ce sont les données à propos des choix d'orientation des élèves qui sont regardés.
L'intersectionnalité du sexe et de l'origine étrangère supposée met en exergue que les filles issues de l'immigration ont plus souvent fait des choix en voie professionnelle sans demander la voie générale : Peut-on parler d'auto-sélection? D'auto-censure ? Ou plutôt d'un choix rationnel ?
« Dans les travaux sociologiques sur l'orientation, la notion de « choix de compromis » désigne la tendance qu'auraient les filles, plus que les garçons, à limiter leurs ambitions scolaires et professionnelles pour se diriger vers des métiers qui leur semblent faciles à concilier avec leurs futurs rôles familiaux.(...) Constatant que les enquêtées qui subordonnent leur orientation scolaire et professionnelle à l'anticipation de ces difficultés sont en fait minoritaires, l'article interroge les conditions sociales de possibilité de ces « choix de compromis » »[240].

Les travaux scientifiques antérieurs questionnant les déterminants sociaux et l'orientation scolaire, montre une polarisation selon la catégorie socio-profesionnelle des parents : *« Mais, à chaque palier d'orientation, des élèves comparables, aux vues de leurs résultats scolaires et des possibilités qui y sont associées, n'accèdent pas aux mêmes filières selon le genre ou l'origine sociale : nombre de travaux ont souligné que la polarisation des enfants de cadres dans la filière scientifique est loin de s'expliquer par leur seul niveau scolaire (Prost, 1986 ; Duru-Bellat & Jarousse, 1993 ; Duru-Bellat, Jarousse & Solaux, 1997 ; Jarousse & Labopin, 1999) »*[241].

Malgré des réformes et une évolution du contexte de l'orientation scolaire en France, les inégalités de trajectoires perdurent. *« Du fait de la baisse des redoublements et de la fermeture des classes spécialisées, les parcours au collège sont devenus beaucoup plus homogènes : 78 % des élèves effectuent aujourd'hui le premier cycle de l'enseignement secondaire sans avoir été confrontés à un redoublement ou à une orientation non désirée, contre 58 % il y a douze ans. Cette amélioration a débouché sur une progression de l'accès en seconde générale et technologique et une baisse significative des interruptions précoces d'études. Néanmoins, les inégalités de trajectoires selon le*

[239] Barrère Anne. op.cit. p114.
[240]Court Martine, Bertrand Julien, Bois Géraldine, Henri-Panabière Gaële et Vanhée Olivier. *«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 [En ligne], 184 | 2013,. Disponible sur : http://rfp.revues.org/4212 [consulté le 01/02/2017].
[241]Landrier Séverine et Nakhili Nadia. « *Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France* », Formation emploi [En ligne], 109 | . Disponible sur: http://journals.openedition.org.iepnomade-2.grenet.fr/formationemploi/2734 [consulté le 04/08/2018].

passé scolaire ou l'origine sociale demeurent importantes.(...) À niveau d'acquis et âge à l'entrée en sixième comparables, les destins scolaires sont encore très différenciés selon l'origine sociale de la famille. Les différences de trajectoires entre garçons et filles restent stables et les parcours des enfants d'immigrés gardent une forte spécificité. »[242].

D'après Séverine Landrier et Nadia Nakhili *« Le premier mécanisme générateur des différences de parcours scolaires relève des différences de choix d'études selon les milieux ou le genre, pour des élèves aux possibilités scolaires comparables »*[243]. *et « Le second mécanisme propre à l'orientation, et qui contribue aux inégalités de parcours scolaires, est celui d'une sélection « inégalitaire » ou non méritocratique car empreinte de subjectivité de la part des acteurs de l'orientation qui ne sélectionnent pas uniquement les élèves sur des critères académiques mais également selon des critères sociaux ou de genre. Dans ce cas, l'orientation devient inégalitaire car à préférences équivalentes, le niveau scolaire des élèves n'est pas l'unique critère de sélection »*[244]. Ces auteures analysent les inégalités en terme de différences de parcours. Elles pointent les différents facteurs pouvant influer sur la trajectoire des jeunes à travers deux mécanismes : celui des stratégies des familles pour déterminer un vœu et celui des pratiques des professionnels d'orientation.

C- Évolutions des vœux et décisions d'orientation

Les avis des conseils de classe portent sur les vœux formulés des familles, ce tableau contient les données chiffrées permettant d'en analyser les évolutions.

	Second trimestre	Troisième trimestre
Vœu 1 :2nde GT	56	55
Vœu 1 : 2nde professionnelle	12	13
Vœu 1 : CAP	14	13
Avis réservé*	15	X
Avis défavorable*	7	7

*Les avis ne portent que sur les demandes de 2nde GT qui sont au nombre de puis de 61 puis 60.

Les chiffres sont assez stables entre le second et le troisième trimestre. On pourrait croire à une non modification des avis et des vœux. Cependant, cette stabilité statistique cache des mouvements

[242] Paulin Isabelle. *Evolution et disparités d'orientation en fin de troisième* Education et Formations, [en ligne] n°77, novembre 2008, Disponible sur: http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_77/22/7/1_45227.pdf [consulté le 05/07/2018].

[243] Landrier Séverine et Nakhili Nadia. op. Cit.

[244] Ibid.

observables lors de la comparaison entre les conseils de classe des deux trimestre ou par la consultation des fiches de dialogue.

Il existe quelques changements dans la formulation des vœux pour certains et aussi concernant des jeunes ayant un avis défavorable.
Ainsi, trois d'entre eux ont deux avis défavorables consécutifs, trois ayant un avis défavorable au troisième trimestre avaient un avis réservé au second trimestre.
En effet, concernant les changements de vœux on observe le passage :

- d'une demande de seconde générale et technologique à professionnelle : pour deux jeunes ayant eu d'abord un avis réservé.
- d'une demande de seconde professionnelle à générale et technologique : pour une jeune sans avis au second trimestre, mais son changement de vœu lui octroie un avis défavorable au dernier conseil de classe.
- d'une demande de seconde générale et technologique maintenue mais avec la précision d'une voie technologique visée : pour un jeune avec un avis défavorable au 2nd trimestre, qui se solde par un avis de passage favorable en seconde pour suivre la voie technologique STMG.

L'interprétation de ces stratégies des familles se déclinent en fonction de différents cas de figure dont certains sont développés dans la prochaine sous-partie.

La concordance entre le choix des familles et les décisions finales d'orientation est alors examinée.
Décision d'orientation (en taux) à la fin d'année scolaire 2017/2018 pour les 3ème[245]

2018	ETABLISSEMENT	
	Passage 2nde GT (hors 3ème SEGPA)	Voie professionnelle
CHOIX DES FAMILLES	63,90%	31,30%
DECISIONS D'ORIENTATION	55,80%	31,30% minimum *les données finales ne sont pas connues

On observe une perte de 8,1% entre le choix de la voie générale et technologique par la famille et les décision de l'établissement. Ces chiffres ne prennent pas en compte la procédure d'appel.
Pour la voie professionnelle 15,1% demande une seconde professionnelle et 16,2% demande un CAP. Il est perceptible que le CAP est plus demandé cette année que le baccalauréat professionnel.

[245] Reprise du même tableau avec production des chiffres issus de la recherche de terrain

Est-ce encore une marque de la dévalorisation du baccalauréat professionnel ?
Il n'y a pas de demande pour 3,5% des élèves à la fin du mois de juin 2018. Il y a une demande de redoublement à 1,2% malgré le refus de redoublement exprimé par la principale .
75% des élèves avaient mentionnés la seconde GT dans les 2 premiers vœux formulés du 2nd trimestre : il y a a donc eu l'expression de ce vœu pour 11% en second choix : peut-on parler d'auto-sélection ? Peut-on y reconnaître l'effet *Pygmalion* ?[246]

Des élèves changent donc de vœu entre les deux trimestres ; certains font notamment disparaître de leur choix la seconde GT. Il y a aussi un taux de passage dans cette filière plus faible que le taux de demandes. Ces différents points montrent que des élèves de manière plus ou moins libre et choisie se tournent vers la voie professionnelle dans le processus d'orientation. Dans la prochaine sous-partie, une analyse des différentes tactiques des familles est produite.

2) Les différentes stratégies des familles

Les stratégies déployées par les familles vont pouvoir désormais être interprétées à partir de situations concrètes rencontrées.

A- L'évitement: les changements de vœux entre le second et le troisième trimestre

Wafa[247] a demandé dans un premier temps d'aller en seconde professionnelle en hôtellerie, il a été dit, en conseil de classe, à son sujet qu'elle faisait beaucoup de mini-stages[248], qu'elle a pris en main la question d'orientation. L'avis du conseil de classe du second trimestre a été favorable mais des inquiétudes quand à son affectation ont été formulées par les professeurs et la difficulté de son environnement familial est nommée. Elle reçoit un commentaire sur sa fiche de dialogue à propos de son vœu de filière choisie : « *Attention il faut améliorer les résultats pour obtenir la spécialité choisie* ». Obtenir une place au moment de l'affectation basée sur un classement par résultats ne semble pas garanti. Finalement le vœu définitif de sa famille est une seconde générale et technologique en premier vœu et la seconde ASSP en deuxième et troisième vœux, dans deux

[246]Sans avoir eu accès à un entretien avec chacune de ces situations, je ne peux donc pas répondre de manière circonstanciée.
[247] Wafa n'est pas une jeune interviewée les caractéristiques de sa situation ont été récoltées pendant les conseils de classe et par la consultation des fiches de dialogue
[248] Immersion dans un lycée professionnel pendant une journée en cours avec les 2nde.

établissements différents. Est ce que les intérêts de Wafa ont évolué ? La mise en garde des difficultés d'affectation sur la filière premièrement choisie ont certainement motivées le changement de vœux.

Elle a des moyennes en dessous de la moyenne de classe et en dessous de 10. En conseil de classe du troisième trimestre, Madame Perez sa professeure principale réagit : « *la seconde c'est même pas la peine, le problème d'ASSP elle ne sera pas prise et elle le sait, la maman dit que c'est un droit, elle est sourde, là c'est appel, à voir si la famille accepte de modifier les vœux...* ». L'avis du conseil de classe quant au premier vœu seconde GT est défavorable pour Wafa. Ainsi en, référence à l'analyse précédente d'Eric Verdier, où « *plus le jeune est éligible au regard du critère méritocratique, plus il accède à une diversité de choix* »[249]. A l'inverse, Wafa est trop éloignée du critère méritocratique, elle semble prédestinée à obtenir une place dans une filière professionnelle non choisie. Sa demande de passage en 2nde GT peut être la trace de sa résistance au non-choix programmé. La référence au droit évoqué dans le discours de la mère de Wafa peut correspondre à l'investissement du monde scolaire dans certaines familles, où les études sont vues comme une possibilité d'ascenseur social pour leur enfant.

Les changements sont souvent aussi marqués par la quantité de vœux formulés avec une tendance à en ajouter pour les vœux définitifs. L'ajout de vœux supplémentaires en deuxième et troisième position, suite à la prévenance du professeur principal, qui explique que comme ça si le jeune n'est pas retenu pour une affectation à son premier vœu, il le sera certainement sur un suivant. Cette explication du poids du système n'est pas toujours bien reçu et les familles réagissent face à l'annonce que leur premier vœu ne sera peut être pas suivi de plusieurs façons : cela est pris en considération et elles ajoutent d'autres vœux consécutifs au premier. L'incertitude produit par l'hypothèse d'une affectation par défaut déclenche des mécanismes de défense, comme un refus d'entendre.

D'autres familles changent leurs demandes d'orientation suite à un avis défavorable pour la seconde générale formulé au second trimestre. C'est le cas d'Erwan[250] qui savait que ses parents, aussi, croyaient qu'il n'allait pas suivre en seconde générale. Dans ce cas, la famille partage le constat de difficultés pour leur enfant avec les professionnels du collège et suivent les conseils de choisir la voie professionnelle, choix vécu comme contraint pour Erwan. L'équipe pédagogique emporte ici l'adhésion des parents à l'encontre de la volonté d'Erwan. Ces derniers veulent éviter l'échec scolaire

[249] Verdier Eric. op. Cit.

[250] Erwan a jamais vraiment travaillé, c'est plus dur juste cette année, ses notes ont chuté. Il a un grand frère en lycée dont il ne connaît pas la filière, ses parents tiennent un restaurant son père est cuisinier sa mère est au service.

de leur fils, déjà vécu cette année.

On note que c'est avec moins de résistance et à partir d'une réflexion en amont que ce changement de demande s'opère pour des familles des élèves qui ont déjà eu une reconnaissance de certaines difficultés, parfois diagnostiquées, comme par exemple la dyslexie. Les jeunes de troisième SEGPA sont majoritairement orientés en CAP, mais quelques candidats seulement demandent une seconde professionnelle, il leur est conseillé par la directrice de la SEGPA[251] de pouvoir y accéder plus facilement après le CAP. Les chiffres de l'orientation des 3ème SEGPA au niveau national montre cette logique : en 2015, 98,61% des 3ème SEGPA demande la voie professionnelle dont 92,99% en CAP[252].

Les changements de vœux des familles peuvent donc être traduits comme une réaction à la mise en garde dans l'accompagnement. Ils se traduisent comme le refus d'une assignation ou au contraire l'acceptation de celle-ci. La modification du vœu initial peut être issu d'un choix rationnel, parfois face à la peur de l'affectation par défaut, ou à celle du vécu de l'échec scolaire.

B- La ténacité : le maintien d'une demande malgré un avis réservé ou défavorable

Ce sont des situations où la famille formule une demande d'orientation en seconde générale et technologique, à laquelle les professionnels de l'Éducation Nationale répondent par un avis défavorable ; au nombre de 7 sur 61 demandes au second trimestre et, toujours de 7 au troisième trimestre pour 60 demandes. Cependant, uniquement 3 élèves sont concernés aux deux reprises. Il y a aussi les cas où l'élève reçoit un avis réservé, au nombre de 15 au second trimestre toujours concernant les 61 demandes d'aller en 2nde GT présentes pour les trois classes.

6 jeunes ayant un avis, autre que favorable, au second trimestre, ont changé de vœux au troisième trimestre et 14 d'entre eux ont maintenu leur premier vœu. On observe ainsi que les avis du conseil de classe du second trimestre infléchi les plans des familles pour seulement à peine un quart d'entre eux.

[251] C'est une professionnelle de 35 ans environ, qui est professeur des écoles avec une spécialisation SEGPA. Elle a 10 ans d'expérience en SEGPA dont 4 années en tant qu'enseignante de matières générales ayant toujours travaillé sur la question de l'orientation avec les 3ème. Elle suit également cette année six élèves supplémentaires de3ème de classe ordinaire à propos de leurs orientations.

[252] Chiffres issus DGESCO Bureau A1-4, *Repères pour l'orientation et l'affectation des élèves,* 50 pages.[en ligne] Disponible sur : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Orientation/48/7/2016_Reperes-orientation-affectation_780487.pdf [consulté le 25/06/2018].

Camélia[253] a un avis défavorable pour aller en seconde générale sachant que son lycée de secteur est un lycée réputé comme élitiste avec un bon niveau. Elle exprime sa préférence pour une potentielle poursuite d'études et sa perception de l'expérience décevante en filière professionnelle de sa grande sœur :

« J'ai pas encore de piste pour l'année prochaine, mais je veux aller en général pour faire de longues études. J'en parle avec ma mère. Des fois je vais sur le site onisep pour trouver des choses. Ils ont vu mes notes, ils on dit si je remonte encore mes notes d'ici fin juin, c'est un peu fragile. Mais vu que moi je pars à X2, c'est le collège de secteur je suis obligé d'y aller, X2 lycée où le niveau est élevé. Dans les matières scientifiques, j'ai la moyenne pile poil. » « Ma mère, elle veut pas que j'aille en pro elle veut que j'aille en général. » « Ma sœur y'a qu'une école dans sa classe, en pro optique. ma sœur elle me dit il faut que t'aille en général c'est mieux (...) L'avis du conseil de classe c'est défavorable, en fait je crois, ils voient plus ce qui est au lycée, ils ont dit à ma mère si elle part à X2 elle pourra pas suivre. Je travaille, j'essaie de remonter(...) Moi j'avais mis général, ils m'ont dit de mettre d'autres vœux, mais franchement je sais pas. ».

L'importance de sa place dans la fratrie et le poids de l'expérience des grands frères et sœurs sont démontrés. En effet, la résistance peut être plus forte lorsqu'un aîné a eu un parcours en voie professionnelle. La famille ne se réduit pas aux parents, les acquis des frères et sœurs ainsi que des cousins participent à la construction d'un avis déterminé pour le jeune.

Au troisième trimestre, lors du conseil de classe, son premier vœu est toujours la seconde générale, elle a également émis d'autres vœux que sont : aller en seconde Gestion Administration dans trois lycées différents. Madame Perez[254] a calculé la moyenne générale de Camélia avec les matières conservées en seconde GT uniquement ce qui fait baisser cette moyenne de 1,5 points. Elle soupire : « *on peut donner notre avis, dire, redire, trois fois aux parents, y'a eu la conseillère d'orientation...* » Monsieur Martin[255] réagit pour le maintien d'un ordre dans l'acceptation des vœux : « *si on la laisse passer, ça sert à rien de faire un conseil de classe, ça ira en appel* »[256].

Nathalie Mons aborde la capacité de résistance des adolescents et les parents d'origine modestes en France : *« Pour eux, la réalité de l'orientation est souvent violente puisque la sélectivité du système français est parmi les plus fortes. Pour s'opposer aux scénarios établis par les enseignants ou la*

[253] Camélia a 10,5 de moyenne générale elle a une grande sœur. Sa mère était secrétaire en entreprise en Algérie elle alterne désormais entre le chômage et du travail en périscolaire.

[254] Professeure avec 25 années d'ancienneté, dont presque autant d'années en tant que professeur principale de troisième, et la majorité de sa carrière a eu lieu dans ce collège. Elle part à la retraite.

[255] Professeur depuis 20 ans, professeur principal de 3ème depuis 10 ans, il travaillait précédemment dans le privé.

[256] Il fait référence à la commission d'appel qui a lieu lorsque la famille fait une demande de recours lorsque l'avis du conseil de classe quant à l'orientation du jeune ne fait pas consensus : le cas le plus fréquent est lorsque le passage en 2nde GT n'est pas accordé par le conseil de classe de fin de 3ème.

conseillère d'orientation, les adolescents ont besoin d'un soutien familial sans faille ou bien d'une certaine ténacité pour résister aux prescriptions institutionnelles. »[257].

Dans la situation de Camélia, le parcours de migration de sa mère et son déclassement professionnel en arrivant en France, peuvent-être un ancrage de conviction supplémentaire à aller en baccalauréat général. D'ailleurs Camélia dit souhaiter poursuivre ses études. Le point de vue de cette mère peut aussi résider dans sa vision et son propre rapport à l'école.

En somme, le non-changement de vœu, malgré les tentatives de mise en garde et de persuasion des professeurs principaux, témoigne d'une volonté déterminée à accéder à la 2nde GT. Ces familles résistent à la tentative d'assignation. Les caractéristiques retenues de ces familles sont diverses. Elles ont parfois une expérience d'orientation scolaire déjà vécue avec un enfant plus grand. Les parents peuvent avoir subi un déclassement professionnel et/ou détiennent l'espoir d'une ascension sociale pour leur enfant. Les stratégies des familles prennent donc source en grande partie dans leurs biographies.

Leurs vœux obligatoires au cours de l'année scolaire sont aussi exposés à plusieurs enjeux idéologiques du monde scolaire.

3) Le « faux » choix d'orientation des familles

A l'inverse d'une attitude qui tient tête face à l'orientation proposée par le système éducatif, certaines familles anticipent ce refus et choisissent une voie professionnelle car elle est vue comme moins scolaire, moins sélective, moins ardue. Il est discutée dans cette sous-partie, dans quelle mesure les familles ont-elles la possibilité de formuler un choix librement ? Leurs idées sur la méritocratie, leurs conceptions de la réussite, leurs rapports à la sélection sont les ingrédients de leurs positionnements.

Par l'analyse des fiches de dialogue, il ressort que 75% des élèves ont inscrit la seconde générale et technologique dans leurs vœux du second trimestre, à différentes positions dans le classement. En fin d'année seulement 63,9% l'inscrivent en premier vœu.

Siano écrit : *« Mais tout se passe comme si l'importance de l'enjeu rendait plus aiguë encore les contradictions du système de représentations" "devant les difficultés scolaires effectives des enfants*

[257] Mons Nathalie. *Les nouvelles politiques éducatives La France fait-elle les bons choix?* Collection éducation et société. Paris PUF, novembre 2007, p140.

de leur groupe et les incertitudes d'une promotion par le savoir scolaire, les petits paysans de l'enquête entretiennent des croyances qui permettent d'accepter le verdict sélectif de l'école " »[258] .

Denise Jodelet explique, plus précisément, comment la prépondérance de l'idée méritocratique conduit à l'auto-sélection : « *Face aux inégalités devant l'école, l'importance de l'environnement reconnue dernier mot aux qualités de l'enfant :capacités, mérite.. "on a là un élément central très dur qui persiste dans le système général de représentations des petits paysans et qui conduit Siano à parler des représentations sociales "auto-sélectives" et "aliénantes" dans la mesure où elles leur permettent d'accepter l'échec de leurs enfants et la fonction sélective de l'école »*[259] .

Cependant, Géraldine André nuance en 2012 les conclusions de Siano en 1985 : *« L'orientation vers le lycée professionnel n'est plus analysée comme le fruit d'une auto-sélection, mais comme le résultat d'une série de verdicts scolaires négatifs dont découle un profond sentiment de relégation (Beaud et Pialloux 2004)»*[260] .

Pour illustrer on se penche ici sur la situation de Romain[261] . Il a un an d'avance il a des difficultés de type dyslexie, il inverse certaines lettres ou chiffres. Il est délégué de sa classe, il a un discours assez mature avec des termes plutôt utilisés par les adultes et il est anxieux. Il explique d'abord ce qu'il a établi comme vœux pour le second trimestre : en premier vœu, il a demandé une seconde professionnelle en GMNF et en deuxième vœu, une seconde générale et technologique, il cherche en dernier recours un CAP, il n'en a pas encore trouvé un qui l'intéresserait. Il témoigne des réflexions autour de sa situation d'orientation : *« MAIS euh, le fait d'aller en GMNF, c'est parce que j'aimerais beaucoup...'**FIN si je veux aller en pro c'est parce que actuellement mes résultats sont assez moyens** et que j'aimerai m'orienter sur un travail avec euh pour les animaux. ça dépend euh, mais de manière enfin de manière non non, on va dire euh général **parce que si je vais en général et technologique je pourrai pas suivre,** étant donné que ben, déjà j'ai un an d'avance, mais là euh j'ai à peu près 12 de moyenne. Donc **si je vais à X1 ou à X2 ben je vais m'écrouler à environ 8 de moyenne,** dans le meilleur des cas. Donc en gros ce serait plus facile pour moi euh, ce serait de la même difficulté qu'au collège voir un peu plus. **Néanmoins ça me laissera une chance de poursuivre mes études** et pas de faire un redoublement en catastrophe. O**n n'est vraiment un peu hors possibilités** ».*

« Alors ma mère, elle pense que c'est un bon choix et qu'on a bien réfléchi c'est un bon choix et que

---

[258] [Siano (1985)] in Jodelet Denise. *Les représentations sociales*. 7. éd. Sociologie d'aujourd'hui. Paris: Presses Univ. de France, 2003, p394.

[259] Ibid, p395.

[260] André Géraldine. op. Cit., p4.

[261] Romain est le premier jeune à avoir été rencontré, la première rencontre a eu lieu lors du conseil de classe du 2nd trimestre.

GMNF, ***c'est même plus sage que d'aller en général*** *et technologique tout simplement, elle s'en est bien rendu compte que j'allais pas suivre ça cela dès la 6ème, car j'avais déjà des petites lacunes et j'arrivai à compenser à l'oral mais, à partir de la 4ème, 3ème, c'est devenu vraiment handicapant et c'était vraiment compliqué ».* Lorsqu'il évoque l'avis du conseil de classe *: « Ils disent que c'est un avis favorable (...) donc voilà il trouve que c'est un bon choix et que* ***c'est plus judicieux de faire ça*** *que d'aller en général ».* Romain choisit cette filière de manière raisonnable. Dans son discours on trouve les même arguments que ceux formulés par les adultes. Raisonne-t-il par lui-même ou est-il raisonné par son professeur principal et/ou sa mère? Romain semble avoir le regret de ne pas pouvoir aller en baccalauréat général. Ce regret peut être lié à sa vision de la réussite, à l'idéologie qui valorise la voie générale.

Aziz Jellab ajoute qu'*« Il y a aussi des facteurs plus institutionnels, qui ont à voir avec la manière dont les collèges fonctionnent par rapport à l'orientation. L'observation des conseils de classe de 3ème fait encore la part belle aux notes et les qualités d'un élève ne sont in fine définies qu'à travers le prisme de son niveau scolaire. Aussi, prédomine l'idée que l'orientation vers le LP*[262] *est une sorte de choix " raisonnable " d'une filière peu, voire non scolaire ! Poursuivre des études en LP, c'est ne plus être un élève comme les autres et du coup, il existe une violence plus que symbolique qui participe du choix ou du non choix de la voie professionnelle. »*[263].

L'auto-sélection correspond à une intégration de la sélection. C'est un phénomène qui semble plus concerner les classes populaires. Elle répond à du déterminisme social, où la société prime sur les choix individuels, ou encore de la reproduction sociale, où l'enfant reste dans le même milieu dont il est issu. Elle dépend aussi de l'ambition préalable des familles.

Ce phénomène d'auto-sélection n'est pas systématique mais il existe dans certaines situations, il semble avoir évolué notamment car la méritocratisation est très forte. L'auto-censure n'est pas forcement consciente et ce qui peut prédominer c'est un sentiment de relégation ressenti par les jeunes. Par l'échantillonnage rencontré le phénomène d'auto-sélection ne peut pas être appréhendé de manière approfondie. Pour cela, il faudrait rencontrer des élèves de seconde.

Ainsi, alors que les acteurs du système d'orientation assignent, certains élèves, à certaines places, scolaire et donc sociale, les familles portent des stratégies et déploient des tactiques qui en disent

[262] Lycée Professionnel.

[263] Propos d'Aziz Jellab recueillis par Gilbert Longhi, *Comment expliquer la dévalorisation de la voie professionnelle?* café pédagogique l' Expresso [en ligne] Disponible sur : http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/10/10102014Article635485247843699605.aspx [consulté le 1/07/2018].

long sur la manière dont elles conçoivent leur position sociale et ce à quoi elles estiment leur enfant scolarisé légitime d'aspirer.

Aziz Jellab synthétise ces différents points :« *Le classement scolaire génère chez les élèves une angoisse qui se double d'un affaiblissement de l'estime de soi. Olivier Galland souligne que l'orientation scolaire dont les effets se remarquent dès la classe de 3ème de collège imposent de manière autoritaires " des choix " à des élèves, choix dicté par le poids accordé aux notes scolaires au détriment de leurs projets. Analyse qui néglige le poids des facteurs sociaux et économiques comme l'influence de l'origine sociale qui rend plus ou moins pessimiste sur les chances anticipées en matière de réussite scolaire et d'insertion professionnelle. L'histoire de chaque élève est marqué par la façon dont il a plus ou moins intériorisé le poids des classements et de l'idéologie méritocratique.* »[264]**.**

Les inégalités de trajectoires sont donc aussi gouvernées par le choix d'orientation des familles. En effet, c'est ici le sens du placement des familles qui participe en partie à la détermination du destin scolaire et sociale de leurs enfants.

D'après l'expérimentation où la décision d'orientation revient à la famille, les résultats visés de réduction des inégalités de parcours sont moins probants qu'attendus car le positionnement des familles participent aussi aux disparités de trajectoires. Le rapport à l'école des familles n'est pas développé dans ce travail, mais il fait parti intégrante des facteurs déterminants dans l'expression du vœu des familles.

De plus, Monsieur Martin[265] témoigne d'une situation antérieure de grande résistance à la sélectivité d'une famille :

*«- Ils ne comprennent pas, ils ne comprennent pas, l'année dernière c'est arrivé, ça a pris des proportions pas possibles, avec une élève...la famille n'a pas compris quoi et ce qui est dingue, c'est qu'**ils ont fait pression et ils ont eu gain de cause**, c'est ça qui est fou quoi, ça qui est fou..*

- Et c'est quoi qu'ils n'ont pas compris ? C'est ce qu'on proposait à leur fille ?

*- Ce qu'**ils ont pas compris** c'est que cette élève elle avait heu **c'était normal qu'elle soit pas acceptée son premier vœu de seconde pro, c'était normal, avec les résultats qu'elle avait**, mais non ils comprenaient pas. c'est un dû ! ils ont l'impression que c'est un dû...C'est donc ça ouais, y'en a c'est compliqué ».*

Cette situation permet de s'interroger sur la fonction de la ténacité et de la non-inflexion de leurs avis par les familles. La détermination peut alors être source d'accession à la demande initiale.

[264] Jellab, Aziz. op. cit p102.

[265] Professeur depuis 20 ans, professeur principal de 3ème depuis 10 ans, il travaillait précédemment dans le privé.

Pour conclure cette sous-partie, le terme même de choix doit être nuancé car de nombreux facteurs entrent en ligne de compte pour l'expression d'une projection pour la famille. *« Les écarts sociaux persistent, et s'ils procèdent d'inégalités quant aux acquisitions scolaires, ils relèvent également de processus d'orientation qui ne tiennent pas à des facteurs spécifiquement scolaires (ambition, autocensure, méconnaissance des filières et des contenus de formation, effets institutionnels sur les choix exprimés, etc.). De ce fait, l'idée même que les parents puissent choisir en toute liberté appelle à quelques nuances car selon les milieux sociaux, la plus ou moins grande connaissance du système scolaire désavantage les moins initiés* [266].

Au final, les stratégies des familles sont multiples, elles se manifestent lors des vœux formulés, puis par leurs maintiens ou leurs modifications pour la demande définitive. Ce « choix » d'une demande d'orientation est influencé par le rapport à l'école, l'ambition scolaire, la place dans la fratrie, le rapport à la sélection et à la méritocratie, la ténacité, et enfin la réception de l'accompagnement à l'orientation.

4) Faire un choix trop jeune : la mise sous pression et le refus de l'assignation

Une retranscription partielle des impressions formulées par les jeunes en entretiens éclaire leurs vécus de l'orientation de fin de 3ème.
D'une voix commune majoritaire suite aux différents entretiens, les élèves de 3ème sont plusieurs à verbaliser que cette situation d'orientation de 3ème est vécue comme difficile, notamment en raison de leur âge**.** Leurs appréhensions sont principalement liées au fait de devoir faire un choix, à une sensation de rapidité et d'être confrontés à la question de leur avenir. Certains ont peur de leur incertitude personnelle mais aussi de celle du monde extérieur.

Hanna[267] demande une seconde GT, elle a eu une concertation active et a un avis favorable au second trimestre. Elle dit *« c'est normal, après, pour mon âge, je trouve je suis encore un bébé pour choisir ce que je faire 'fin après on se décide aussi pour l'orientation, en fonction de ce qu'on veut*

[266] Jellab Aziz. *« Suffit-il de choisir et de décider pour bien s'orienter ? Les enseignements de l'expérimentation de la décision d'orientation revenant aux parents en fin de collège »*, *Administration & Éducation*, vol. 153, no. 1, 2017, p60.
[267] Hanna a 12 de moyenne générale, veut aller en 2nde GT ; elle est l'ainée de sa famille elle ne connaît pas la profession de son père il n e travaille plus, sa mère est institutrice. Elle a changé de collège cette année elle dit ne pas apprécier les personnes de ce collège.

faire plus tard, si on change après, on peut plus changer, c'est trop tard. Si je vais en lycée général, si y'a quelque chose qui faut un cap pour le faire, ben je pourrai pas le faire ce sera trop tard, fin je pourrai le refaire, mais j'aurai perdu du temps. » Elle démontre sa perception du non-droit à l'erreur et la croyance qu'il y a une seule bonne trajectoire à trouver.

Chaïma[268] exprime ses craintes : *« j'ai peur d'aller dans une direction, aller en ES et à la fin je voudrai changer ».*

Erwan[269] souhaite aller en seconde générale mais il reçoit un avis défavorable au conseil de classe du second trimestre. Il expose son indécision, il a l'air perdu :*« Je sais pas trop, parce là, choisir directement en 3ème, choisir ce qu'on veut faire comme étude pour avoir un métier plus tard, c'est un peu, je trouve c'est un peu tôt, pas très simple »*

Rebecca[270] souhaite aller en seconde générale, l'avis du conseil de classe du 2nd trimestre est réservé. Elle n'est pas soutenue par sa mère qui accepte et veut qu'elle aille en voie professionnelle comme le professeur principal le leur conseille. Elle parle globalement pour ensuite spécifier son point de vue : *« Quand on est en 3ème, on est pas tout fait mature, on peut faire quelque chose et puis dire non à la dernière minute. On n'est pas tout à fait sûr de ses choix. Je pense on devrait choisir à la fin du lycée , on est encore des enfants on doit choisir, y'en a qui ont pas la maturité, y'en a qui joue encore aux barbies, personnellement je trouve ça trop jeune. »*

Robin[271] veut aller en CAP, il a à l'issue de son stage auprès d'un fermier voulu trouver un autre domaine. Il parle de la pression, celle du chômage et de l'accélération du temps : *« le fait de choisir un métier, dans la vie d'aujourd'hui, si tu as pas de métier, tu es au chômage. On nous met plutôt la pression, les parents, avant elle (ma mère) me disait que c'était trop tôt et maintenant c'est bientôt »*

Fatou a toujours pensé aller en seconde générale, elle demande finalement à aller en voie professionnelle. Elle parle de son vécu des injonctions au savoir et au fait d'être efficace *« la fin de*

[268] Chaima a des difficultés en maths elle veut aller en 2nde GT pour aller en ES ; elle est l'aînée son père travaille dans une compagnie de transport et sa mère ne travaille pas.

[269] Erwan a jamais vraiment travaillé, c'est plus dur juste cette année, il a un grand frère en lycée dont il ne connaît pas la filière, ses parents tiennent un restaurant son père est cuisinier sa mère est au service.

[270] Rebecca a redoublé le CE1, elle a certaines difficultés dans quelques matières. Elle est la dernière, a deux grands frères l'un dans les assurances et l'autre dans l'informatique. Elle dit ne pas être soutenue par sa mère qui est femme de ménage et accepte qu'elle aille en lycée professionnel et son père qui est décédé était peintre en bâtiment.

[271] Robin a énormément de difficultés il n'aime pas travailler. Il a une grande sœur au lycée général de bon niveau. Ses parents séparés sont en conflit sa mère chercheuse souhaite son redoublement depuis plusieurs années et son père travaille dans l'audiovisuel refuse cette décision.

3ème il faut vite savoir, où on veut aller, il faut pas perdre de temps. »

Omar[272] est arrivé depuis quelques mois en France, il demande un CAP dans plusieurs domaines professionnels différents. Il verbalise l'incertitude du lendemain : *« on sait pas ce qui aura dans deux ans ».*

Dans la majorité des témoignages des jeunes la pression subie est nommée. Le système scolaire opère une mise sous pression car il faut faire des choix à 15 ans. C'est lorsque l'élève présente des faiblesses d'ordre scolaire qu'il est accompagné de manière plus rapprochée pour son orientation. Il en découle donc que l'injonction au choix est plus forte pour ceux en difficulté.

Les jeunes qui s'expriment sont tous issus de familles assez populaires au regard de la profession des parents, sauf pour Robin. Ces différentes réactions des élèves de troisième montrent que les jeunes ont conscience que c'est un tri qui s'opère. Les élèves disent en tout cas que c'est contraignant de devoir choisir et indirectement cela traduit le fait qu'ils trouvent, que la voie générale laisse une marge de manœuvre et du temps, pour faire un choix plus important que le laissent les filières professionnelles. C'est la raison pour laquelle ils souhaiteraient pour beaucoup continuer en général : garder le choix, défendre un espace des possibles plus vaste. Cette stratégie est adoptée d'ailleurs indépendamment des résultats scolaires. Ces élèves freinent ou refusent l'assignation sociale et professionnelle.

Madame Tienam[273] dit « *les élèves se mettent dans des cases d'eux-même* » : cela veut dire que des élèves ont intériorisé une image assez négative d'eux-même à partir du jugement professoral explicité à leurs égards. A partir des entretiens, il est perceptible que certains, ne s'imaginent pas dans un parcours de réussite et priorisent d'autres facteurs de préférence comme, être dans le même environnement que ses pairs : c'est rassurant, il existe une solidarité, ils se comprennent. Ces élèves formulent aussi qu'ils ne veulent pas vivre un échec. Ils ont conscience de la difficulté pour eux d'accéder à un autre parcours et veulent l'éviter.

Cette même professeure, récemment en poste, amène l'idée que « *les élèves se sentent un peu coincés et c'est peut être pas faux ».* Elle l'explicite en disant qu'il faudrait développer un droit de se

[272] Omar est en famille d'accueil pris en charge par l'ASE il est un MNA, il est l'aîné, il n'a pas voulu évoqué les personnes et la situation de sa famille au pays.

[273] Professeure dont c'est la première année de titularisation, a fait des remplacements préalables, a été surveillante en collège avant de faire ce choix de réorientation. Elle a un niveau ingénieure, vient du privé et a été auto-entrepreneure.

tromper en orientation, mais pour que ce droit existe en tant que tel, les ponts entre les filières et les domaines des métiers doivent être moins étanches. Cela s'accorde aussi avec l'idée qu'une année faite avant de se réorienter devrait être qualifiée d'expérience et non de perte de temps.
Dans les mentalités quant au placement, dans la société française actuelle, le fait de devoir trouver sa voie est une injonction assez forte et étendue à plusieurs classes sociales. La réussite est aussi un objectif de vie assez fort pour chaque être humain, trouver sa « bonne » place est une injonction collective notamment dans une société capitaliste.

Ainsi, s'exprimer sur ses projets de placement pour les jeunes et de leurs familles est vécu comme trop précoce, ils sont parfois marqués par un manque d'assurance et/ou un sentiment d'incertitude. Dans le même temps, le fait de différer le choix permet de conserver une marge de manœuvre dans la trajectoire scolaire, c'est ce que permet l'accès à la seconde générale et technologique, demande formulée majoritairement.

Dans ce dernier chapitre, la mise en avant des différentes méthodes développées par les jeunes et leurs familles pourrait être complétée, car les jeunes rencontrés n'ont pas encore le recul sur leurs choix et leurs orientations, et leurs parents n'ont pas été rencontrés dans le cadre de cette recherche. Cependant, il vient d'être démontré que malgré des mécanismes de reproduction possibles à l'œuvre, les familles tentent d'échapper à la destinée prévue par l'institution scolaire. Elles détiennent, malgré des possibles pressions idéologiques véhiculées par l'école, une place participative importante par la formulation et la confirmation de leurs vœux d'orientation.

Conclusion

Pour clore ce travail d'écriture, un rappel des grandes lignes de la démarche poursuivie conduit à la synthèse des résultats de cette recherche, par l'étayage des deux hypothèses. Puis j'évoque mon modèle analytique. Enfin, l'ouverture de perspectives achève mon propos.

1. Rappel des grandes lignes de la démarche

Le déroulé des observations et des analyses répond à la question de recherche de ce mémoire : *Dans le processus d'orientation, dans quelle mesure les représentations et les pratiques des professionnels du collège participent-elles à la trajectoire scolaire et sociale des jeunes de troisième ?*

Le modèle d'analyse choisi est une approche sociologique et ethnographique, avec la réalisation de douze entretiens semi-directifs avec des jeunes de 3ème et douze autres avec des professionnels, et leurs combinaisons avec l'observation directe de six conseils de classe sur les deux derniers trimestres de l'année scolaire. Cette enquête a permis une exploration des représentations sociales du côté des professionnels à l'égard des jeunes et de leurs familles, mais aussi des familles à l'égard des différentes filières et du projet d'orientation de leur enfant. Au cours de l'investigation, un intérêt particulier a été développé à l'égard des déterminants sociaux des publics. L'analyse des discours de chaque individu est la pierre angulaire de cet écrit. Les recoupements entre les différentes idées, postures, places évoquées des personnes impliquées, sont encadrés par la contextualisation de cette recherche.

Des hypothèses ont permis de renseigner la problématisation de la thématique. Premièrement, le processus d'orientation est un moment où se manifeste le sens du placement des acteurs et des publics de l'institution scolaire; deuxièmement, il est l'instrument de reproduction et/ou de transformation des frontières de classes et des rapports de domination.

2. Synthèse des apports de connaissances

Des connaissances sur l'objet visé se dessinent au fil de l'analyse et de l'argumentation, trouvant potentiellement des appuis théoriques, mais pas systématiquement. La volonté d'aborder le sujet comme un processus est utile, elle permet la mise en avant des stabilités et des mouvements en son

sein, qui animent les représentations et les pratiques des professionnels comme celles des jeunes. Le champ analysé est dynamique. La multiplicité des acteurs, des enjeux, des facteurs et des stratégies rendent le compte-rendu de résultats complexe, à l'image des contours du sujet.
La comparaison des résultats attendus et ceux observés montre les principales interprétations d'écarts qui ont servi à la trame de recherche. **Les surprises** que j'ai rencontrées sur le terrain sont diverses. D'abord la position des professeurs principaux est centrale malgré la multiplicité des acteurs de l'orientation scolaire. Ensuite les professionnels de l'institution scolaire ont des volontés concomitantes de vouloir corriger les inégalités et influencer l'orientation de certains. Puis, le pourcentage non négligeable des élèves orientés en voie professionnelle est le résultat, dans certains cas, d'une combinaison d'un processus de persuasion et de mouvements résistants ou de ralliement. Il y a aussi un paradoxe entre la valorisation visée de la voie professionnelle par les acteurs de l'institution scolaire et le maintien de sa dévaluation aux yeux des professeurs comme des familles. Enfin, la délimitation est parfois floue entre l'orientation et l'affectation.

En réponse à la première hypothèse, nous allons dans ce paragraphe **démontrer la manifestation du sens du placement des acteurs et des publics de l'institution scolaire**.
Les différents acteurs de l'orientation, que sont la cheffe d'établissement, la psy-EN, la directrice de la SEGPA et les professeurs de 3ème, participent tous, au moins indirectement, à la décision d'orientation, sans toutefois en avoir systématiquement conscience. Particulièrement, le jugement professoral produit des notes et des appréciations quant au rôle d'élève, il alimente ainsi l'accompagnement prévu et les décisions d'orientation validées en conseil de classe. Cependant, ce sont les professeurs principaux qui sont les plus impliqués et coordonnent le processus de l'orientation.
Il ressort de cette immersion que le fait d'orienter un élève contient au moins deux sens, dont découlent plusieurs postures professionnelles. D'un côté, c'est donner les ressources à l'intéressé pour qu'il puisse atteindre la destination qu'il suit, ceci correspond à du conseil. D'un autre, c'est choisir la direction qu'il doit prendre.
Cette deuxième conduite engagée par des professionnels s'est révélée par leur manière de catégoriser les publics de 3ème et par leurs projections de trajectoires scolaires. Ainsi, des élèves sont perçus comme éloignés de la culture scolaire, par la combinaison singulière de leurs résultats, de leur milieu social voire de leurs origines culturelles. Les professionnels voient comme un devoir de les encadrer spécifiquement, de les amener à cheminer dans une direction d'orientation qu'ils ont eux-mêmes réfléchie, en tant que personnes ressources expérimentées de ces questions. Cet accompagnement devient spécifique, il concerne surtout les enfants de classe populaire et peut alors

devenir un processus de persuasion.

Le contenu des entretiens ont pu révélés des convictions politiques de certains professionnels, à travers l'expression d'idéologies quant à la réussite et la sélection qui motivent des prises de position. Dans cet établissement, plusieurs acteurs défendent la vision qu' «*Il vaut mieux être un bon élément de seconde professionnelle qu'un élève médiocre de seconde générale et technologique*»[274]. Cette affirmation défend qu'un élève ayant des résultats justes ne devrait pas aller en voie générale.

De plus l'anticipation de l'avenir des personnes enquêtées est influencée par plusieurs facteurs : la vision des ressources, la popularité de l'institution scolaire, les attentes à l'égard du système éducatif, le rapport à la poursuite d'études. Il est possible donc d'en déduire que les représentations sociales des professeurs sont un moteur puissant dans la projection de la trajectoire d'un élève, au-delà de ses résultats scolaires.

En reflet, de la définition par les professionnels, d'une «bonne direction à suivre», les publics rencontrés expriment unanimement la pression vécue : ils ne veulent pas perdre leur temps, ils veulent faire un bon choix même s'ils se sentent jeunes pour cela, ils leur manquent la possibilité de faire une erreur ou de pouvoir changer d'avis. Prétendre à la seconde générale est vu en priorité comme pouvoir retarder le choix d'une voie professionnelle, mais aussi comme devoir être à la hauteur d'exigences de travail. Les représentations des publics se traduisent à travers différentes postures telles que l'auto-sélection, ou encore une résistance à suivre les conseils. Les élèves adoptent ainsi différentes stratégies pour échapper au fait d'être triés, exclus vers des filières moins valorisées; que ce soit par le changement ou par le maintien des vœux initiaux.

Dans le même temps, une justification des représentations sociales s'appuie sur l'organisation du système éducatif. La réussite et la sélection sont des éléments de l'enseignement scolaire servant à déterminer la place des élèves, par exemple face aux moyens limités déployés en lycée. Le problème que l'orientation pose pour les acteurs est plutôt cristallisé autour de l'affectation, a posteriori du processus d'orientation, dont le fonctionnement est flou et informatisé.

La deuxième hypothèse au sujet du processus d'orientation scolaire de 3ème permet de discuter qu'il est **l'instrument de reproduction et/ou de transformation des frontières de classes et des rapports de domination.** Nous avons pu mesurer comment des rapports de force présents autour des vœux et des avis d'orientation pour un élève se déclinent. Les déterminants sociaux ont

[274] Extrait d'un entretien avec un professeur principal, qui spécifie que d'autres de ses collègues pensent comme lui à ce sujet.

été considérés.

Dans un premier temps, sont présentées les analyses qui vont dans le sens d'une reproduction des différentes classes sociales et de la mise en œuvre d'une forme de domination.

Il y a une opposition clairement exposée entre l'institution scolaire et les familles accompagnées spécifiquement. Les avis de ces dernières sont fréquemment discrédités par les professeurs. Ces derniers détiennent un savoir et veulent convaincre, en appui sur un statut professionnel, une fonction spécifique et une ancienneté, cela permet l'expression d'un rapport de domination entre les acteurs et certains publics. La résistance de certaines familles aux conseils est perceptible. Ce frein peut alimenté la volonté de persuasion des professeurs principaux décliné par l'enchaînement de différents recours, telle que l'expérience du concret, par une visite d'établissement par exemple.

Les professeurs définissent un jugement, expriment leurs sens du placement et détiennent un pouvoir discrétionnaire en orientation scolaire de 3ème. Leurs postures professionnelles peuvent assigner l'élève à une place, sous couvert de la réussite et de la sélection, plus ou moins intégrée de manière inconsciente. Les pratiques d'accompagnement interrogent le respect de la liberté et la responsabilisation individuelle, que le choix d'orientation à faire soit déjà indiqué, ou qu'il dépende de la mobilisation de l'élève.

Il est important de rappeler que les filières post-3ème sont fortement hiérarchisées. La voie professionnelle est souvent dévalorisée. Ce sont les élèves en difficulté scolaire qui y sont le plus souvent prédestinés. De plus, par les représentations décrites des professeurs, ce sont donc des élèves issus majoritairement des classes moyennes et populaires qui sont évincés de la voie générale, et orientés vers des voies moins valorisées par les diplômes et par les débouchées professionnelles. D'autre part, les élèves issus de famille favorisée sont moins suivis et «orientés». On assiste à un tri et à l'établissement d'un destin scolaire et social. La considération de l'éloignement de certains élèves et de leurs familles de la culture scolaire traduit une (re)production de la domination culturelle.

Dans ce second temps, certains résultats abondent quant aux possibilités dans le processus d'orientation de transformer des séparations de classes sociales et des relations de domination.

Un jeune de classe populaire qui réussit scolairement peut échapper aux frontières de classe. Les conditions nécessaires énoncées autres que les résultats, sont d'avoir beaucoup de volonté et un soutien sans faille des adultes, dans les cadres scolaire et familial.

Pour certains jeunes, ceux qui disent ne pas aimer l'école, par expérience, ils sont inadéquats dans cet environnement et donc ils peuvent s'en exclure d'eux-mêmes. Ce constat soulève la question de l'intériorisation d'un classement et d'une étiquette. Celle-ci peut-être interprétée comme active ou

passive, un choix délibéré ou de l'auto-censure selon l'observateur et, en fonction, être une forme de transformation ou de reproduction.
Les vœux exprimés par les familles, malgré un désaccord du conseil de classe, peuvent être maintenus jusqu'en commission d'appel. Certains élèves et leurs familles maintiennent ainsi leurs demandes et tentent de plusieurs façons à ce que la filière obtenue soit choisie. Ainsi les trajectoires des élèves sont aussi déterminées par le choix d'orientation des familles. Plusieurs paramètres définissent ainsi ce choix, ce sont le rapport à l'école, à la réussite, la place du jeune concerné dans la fratrie et l'expérience acquise, l'ambition scolaire et sociale, la ténacité et la réception de l'accompagnement à l'orientation. Certaines familles adoptent plusieurs stratégies dont celle de la résistance à la prédestination pour leurs enfants.

Ainsi, les représentations et les pratiques des acteurs comme des publics dessinent la mise en œuvre d'une machine de tri scolaire et social au moment de l'orientation de fin de collège.

Ces raisonnements amènent à évoquer une interrogation sous-jacente de la problématique que sont **les inégalités existantes** dans le processus d'orientation. La décomposition des représentations et des pratiques des professionnels en orientation démontre que le principe de l'égalité y est bousculé. Il n'est pas effectif dans la structuration et la proposition des accompagnements de l'orientation scolaire. Il existe un paradoxe connu entre vouloir aider ceux qui en ont le plus besoin et de ce fait ne pas adopter un accompagnement égalitaire pour tous. Le jugement professoral participe à une forme de distinction subjective. Les représentations sociales des professeurs analysées concernent les élèves et leurs familles et sont les moteurs de leurs sens du placement et de leurs projections. Les critères de sélection deviennent le niveau scolaire mais aussi le milieu social et la proximité avec la culture scolaire dominante. Les tendances perçues dans cette enquête sont que les garçons obtiennent des appréciations plus sévères, que les filles d'origine immigrée demandent moins la seconde générale que les filles autochtones. Les jeunes qui ont un avis défavorable à leur vœu d'orientation en fin d'année ont une origine culturelle étrangère et ce sont majoritairement des garçons. La possibilité d'inégalités d'accès en fonction des critères, sexe, race, et catégorie socio-professionnelle est soulevée, face à la répartition des trajectoires scolaires pour les jeunes, si celles-ci ne dépendent pas seulement des résultats scolaires, des parcours biographiques et de problèmes d'affectation.

3. Retour sur le modèle analytique

L'évolution de mon cadrage d'analyse a évolué en fonction de mon travail de terrain et de l'accès aux données. Ma problématique s'est donc précisée sur une partie précise de l'orientation scolaire. La multiplicité des personnes impliquées et le nombre important de facteurs présents dans l'orientation m'ont amenée à ressentir une tension entre pouvoir produire des résultats empiriques sur un sujet précis et rendre compte de la complexité et des arborescences de la thématique. C'est pourquoi, j'ai opté pour rendre le témoignage des adultes et des jeunes interviewés central. La justesse et la contextualisation de mes propos ont été au centre de mes préoccupations.

Cette étude et le choix de sa délimitation évincent des éléments, ce qui freine le développement exhaustif de l'ensemble des paramètres déterminant les trajectoires à la fois scolaire et sociale des jeunes. De fait, le point de vue des familles est partiellement appréhendé. Ainsi la compréhension qui peut être approfondie est à propos de l'expression de vœux différenciés par les familles : par exemple il serait complémentaire de plus détailler de quelle manière le phénomène d'auto-sélection scolaire est lié au genre, au milieu social et à l'origine culturelle. De plus, les données traitées dans ce travail, n'éclairent pas suffisamment l'influence du genre dans les représentations et les pratiques en orientation scolaire.

La reproduction d'une culture scolaire dominante est discutée. Le sujet choisi est traversé d'une manière plus globale par des enjeux présents au sein de l'Éducation Nationale. Agnès van Zanten met en exergue la complexité d'une lecture linéaire de l'institution scolaire et de ce qu'elle génère. L'école française englobe des idéologies, des fonctionnements, des pratiques ayant pour origine des politiques éducatives. « *Empruntant des concepts et des modes d'analyse à la fois aux théories marxistes et aux travaux d'Émile Durkheim et de Max Weber, la théorie développée par Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron dans la reproduction (1970) insiste quand à elle sur le pouvoir d'imposition de l'école. Tout en inculquant des savoirs conformes à la culture des groupes dominants et en assurant par divers mécanismes l'accès de ces derniers aux positions de pouvoir, l'institution scolaire réussit néanmoins à apparaître comme un espace neutre confrontant les élèves à des savoirs universels, grâce au travail de maîtres qui donnent l'illusion de procéder à une sélection des meilleurs sur une base strictement méritocratique. Cette approche théorique a permis le dévoilement des fonctions et des mécanismes institutionnels cachés par le discours officiel. Toutefois, en se focalisant prioritairement sur les catégories, les classements et les arrangements institutionnels, elle tend à rendre invisible l'action politique qui leur a donné naissance et contribue, à tous les échelons du système, à leur maintien (van Zanten, 2005)* » [275]. Les questions

[275] Ibid, p 14.

soulevées dans le processus d'orientation font bien écho à des questions de fonctionnements traversant le système éducatif dans son ensemble, dont les rapports de pouvoir et de domination. Cette chercheuse évoque la participation et les possibilités de transformations des politiques publiques.

4. Perspectives

Dans la volonté d'extraire quelques enseignements de cette étude, je souhaite ouvrir des pistes de réflexion. Après cette enquête, il m'apparaît important que l'équipe pédagogique puisse accéder à des formations sur la question de l'orientation scolaire. L'accompagnement à l'orientation, aux vues des nombreux facteurs qui l'alimentent et la traversent, n'est pas une tâche facile, le renfort de connaissances utiles à celle-ci sembleraient être apprécié des professionnels impliqués.
Les procédures d'orientation portées par les politiques éducatives, peuvent l'être aussi par les politiques d'emploi et de formation. Cependant, ce n'est pas une vision adéquationniste qui est ici soutenue, mais plutôt l'idée qu'il serait porteur de pouvoir changer plus facilement de filières ou de champ professionnel à partir des compétences acquises. Concernant l'architecture des filières, notamment professionnelles, le développement et l'accès à des bifurcations et des passerelles dans un parcours scolaire semblent pouvoir agir sur le sentiment de relégation ou le décrochage. Ils pourraient permettre la valorisation de la voie professionnelle visée. La forte sélectivité dans cette voie est à interroger. Certaines futures réformes comme celle concernant le lycée peuvent à l'avenir modifier le paysage du palier d'orientation de fin de collège.

Mon travail se situe dans un territoire local, au sein d'un établissement, afin d'y observer des pratiques professionnelles. La singularité de la lorgnette considère cependant que ces trois niveaux sont interdépendants. En effet, dans l'ouvrage *les labyrinthes de verre*, Isabelle Danic et Patricia Loncle citent Chauvel, qui décrit en 2012 au sujet de l'orientation scolaire : « *Des accompagnements disparates et peu formalisés dans les collèges »* qui produit une *« une norme locale de gestion des transitions »* et *« des disparités entre établissement »,* ainsi *« se constituent des normes et des usages en fonction des conceptions des principaux, de l'équipe pédagogique et l'offre locale de formation »*[276]. Nous pouvons relever l'imbrication des échelons qui traduit une forme de gouvernance actuelle de la procédure d'orientation en France.

[276] Danic Isabelle. Loncle Patricia. *Les labyrinthes de verre: les trajectoires éducatives en France dans un contexte européen*, Presses universitaires de Rennes, collection Le sens social, 2017, p 88.

L'école transmet encore, à l'heure actuelle, l'espoir de pouvoir accéder à une position sociale satisfaisante, par la valorisation de la réussite et de l'effort fourni. Cependant, Agnès Duru-Bellat et Agnès van Zanten affirment, en 2009, le ralentissement récent de l'ascenseur social. *« L'analyse de l'évolution des perspectives de mobilité sociale selon la génération de naissance permet de mettre en évidence un phénomène récent:la hausse sensible de la part des trajectoires descendantes et la diminution de celle des trajectoires ascendantes »*[277]. Le fait que l'ascenseur social soit cassé n'est pourtant pas considéré dans le système éducatif, qui continue d'après Aziz Jellab de véhiculer « l*a promesse d'une ascension sociale »* malgré la crise du marché du travail.

Dans cette société, suite au passage dans la «machine de tri» de fin de 3ème, quelles sont les effets sociaux produits? Le processus d'orientation de 3ème participe-t-il au sentiment de désaffiliation[278] des jeunes?

[277] Duru-Bellat Marie. *Sociologie du système éducatif*. Paris: PUF, 2016, p. 60.
[278] Terme emprunté à Robert Castel désignant une dissociation du lien social.

« L'interaction entre plusieurs variables, que l'on peut regrouper en variables socio-subjectives (habitus social, biographie des auteurs) et en variables objectives (contexte scolaire, situation d'enseignement et d'interaction, politique d'établissement...), appartient au renouvellement des paradigmes sociologiques visant à rendre compte de la variation des devenirs scolaires ».

(Aziz Jellab, 2016, op.cit. p242)

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

André Géraldine. *L'orientation scolaire. Héritages sociaux et jugements professoraux*. Paris : PUF, 2012, 172 pages.

Barrère Anne. *Au coeur des malaises enseignants*. Collection « Individu et société ». Malakoff: Armand Colin, 2017, 208 pages.

Beaud Stéphane, Weber Florence. *Guide de l'enquête de terrain*. Paris: La découverte, 4ème Ed, avril 2010, 336 pages.

Bourdieu Pierre, et Jean-Claude Passeron. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Collection « Le sens commun ». Paris: Éd. de Minuit, 2005, 279 pages.

Danic Isabelle. Loncle Patricia. *Les labyrinthes de verre: les trajectoires éducatives en France dans un contexte européen*, Presses universitaires de Rennes, collection Le sens social, 2017, 216 pages.

Dubet François. *Les places et les chances : repenser la justice sociale*. La République des idées. Paris: Seuil, 2010, 128 pages.

Duru-Bellat Marie. *Sociologie du système éducatif*. Paris: PUF, 2016, 233 pages.

Dhume Fabrice, Dukic Suzana, Chauvel Séverine, Perrot Philippe. *Orientation scolaire et discrimination de l'(in)égalité de traitement selon l'"origine"* Paris : la documentation française, 2011, 288 pages.

Felouzis Georges. *Les inégalités scolaires.* Paris, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2014, 128 pages.

Felouzis, Georges, Françoise Liot, et Joëlle Perroton. *L'apartheid scolaire: enquête sur la*

ségrégation ethnique dans les collèges. Paris: Editions du Seuil, 2007, 241 pages.

Grawitz Madeleine. *Lexique des sciences sociales,* 8ème édition, Editions Dalloz, 2004, 421 pages.

Jellab, Aziz. *Société française et passions scolaires. L'égalité des chances en question.* Toulouse: PU du Mirail, 2016, 399 pages.

Jodelet Denise. *Les représentations sociales*. 7. éd. Sociologie d'aujourd'hui. Paris: Presses Univ. de France, 2003, 454 pages.

Mons Nathalie. *Les nouvelles politiques éducatives La France fait-elle les bons choix?* Collection éducation et société. Paris PUF, novembre 2007, 202 pages.

Muller, Pierre. « Référentiel », *Dictionnaire des politiques publiques. 4e édition précédée d'un nouvel avant-propos.* Paris, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), 2014, pp. 555-562.

Palheta Ugo. *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public.* Presses Universitaires de France, « Le Lien social », 2012, 374 pages.

Quivy Raymond, Van Campenhoudt Luc. *Manuel de recherche en sciences sociales.* Paris, Dunod , 3ème éd, 07/2006, 256 pages.

Van Zanten Agnès. *Les politiques d'éducation.* Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2011, 128 pages.

Zirotti Jean-Pierre, Novi Michel. *la scolarisation des enfants de travailleurs immigrés tome 1 : évaluation, sélection et orientation scolaires (analyse processus),* Nice, IDERIC, 1979, 192 pages.

ARTICLES

Battaglia Mattea et Collas Aurélie. *Plus de 80% d'une génération au niveau du bac.* Le Monde, le 13/07/2012 [en ligne]. Disponible sur : https://www.lemonde.fr/orientation-scolaire/article/2012/07/13/plus-de-80-d-une-generation-au-niveau-du-bac_1733491_1473696.html [consulté le 30/06/2018].

Berthet Thierry (sous la dir.). *Orientation la parole aux élèves,* Note Emploi Formation, [en ligne]. n°34 septembre 2008, Cereq. Disponible sur : http://www.cereq.fr/cereq/nef34.pdf [consulté le 22/03/2018].

Berthet Thierry, Simon Véronique. *La réforme de l'orientation scolaire : de la crise des banlieues à la loi de 2009, quelles dynamiques de changement?,* Agora débats/jeunesses, 2013/2 5N°64, p31-44.

Berthet Thierry, Dechezelles Stéphanie, Gouin Rodolphe et Simon Véronique. *La place des dynamiques territoriales dans la régulation de l'orientation scolaire*, Formation emploi [En ligne], n°109, janvier-mars 2010, [mis en ligne le 01 mars 2012], Disponible sur : http://journals.openedition.org/formationemploi/2735, [consulté le 25/07/2018].

Bessone Magali, Cukier Alexis, Lazzeri Christian et Willems Marie-Claire. « *Identités et catégorisations sociales* », Terrains/Théories [En ligne] octobre 2015. Disponible sur : http://journals.openedition.org/teth/503 [consulté le 30/07/2018].

Brinbaum Yaël, Guégnard Christine. *Parcours de formation et insertion des jeunes issus de l'immigration De l'orientation au sentiment de discrimination* Net.Doc [En ligne] groupe d'exploitation génération 2004, 02/2011, n°78, p9-18. Disponible sur : www.cereq.fr/content/download/1243/14968/file/netdoc78.pdf, [consulté le 19/03/2018].

Brinbaum Yaël, Kieffer Annick. *Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours*, Population, 2009/3 (Vol. 64), p. 561-610.

Borras Isabelle, et Claudine Romani. *Orientation et politiques publiques . Évolutions nationales, enjeux internationaux*, Formation emploi, vol. 109, no. 1, 2010, pp. 9-22.

Bourdieu Pierre. *L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture*, Revue française de sociologie, 7-3, p.325-347, 1966.

Caille Jean-Paul. *Les transformations des trajectoires au collège : des parcours plus homogènes mais encore très liés à l'origine sociale,* Education et Formations, [en ligne]. n°85, Novembre 2014, Bureau des études statistiques sur les élèves, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. Disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/62/2/DEPP_EF_85_2014_transformations_trajectoires_college_parcours_homogenes_lies_passe_scolaire_origine_social_362622.pdf [consulté le 03/07/2018].

Chauvel Séverine. *Auto-sélections et orientation en fin de 3ème : réflexions issues d'une enquête de terrain*. Revue française de pédagogie [En ligne] 175, avril mai juin 2011, Disponible sur : URL : http://rfp.revues.org/3068 [consulté le 23 janvier 2018].

Court Martine, Bertrand Julien, Bois Géraldine, Henri-Panabière Gaëlle et Vanhée Olivier. *«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 [En ligne], 184 | 2013. Disponible sur : http://rfp.revues.org/4212 [consulté le 01/02/2017].

Desclaux Bernard. *La procédure d'orientation scolaire : une évidence bien française.* TransFormations, n°3/2010, p77-96.

Dequiré Anne-Françoise. *Le conseil de classe face à la notation des élèves : une évaluation subjective ?* In: Spirale. Revue de recherches en éducation, n°41, 2008. Se former, s'orienter tout au long de sa vie, sous la direction de Francis Danvers. pp. 57-71. Disponible sur :www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2008_num_41_1_1225.

Dubet François. *La lutte contre les discriminations doit être imbriquée dans celle contre les inégalités sociales,* rencontre du 13.01.2017, ASH [en ligne] Disponible sur : https://www.ash.tm.fr/hebdo/2992/rencontre/la-lutte-contre-les-discriminations-doit-etre-imbriquee-

dans-celle-contre-les-inegalites-sociales-370714.php, [consulté le 24/07/2018].

Dhume Fabrice. *La discrimination : une idée qui est l'objet de préjugés le concept de discrimination : éléments de repères et de clarification -partie 1,* vendredi 28 février 2014, site Réseau National de Lutte contre les Discriminations à l'Ecole.[en ligne] http://reseau-lcd-ecole.ens-lyon.fr/IMG/pdf/livret_reseau_lcd_ecole_v2.pdf, [Consulté le 05/12/2017].

Felouzis Georges, Fouquet-Chauprade Barbara, Charmillot Samuel & Imperiale-Arefaine Luana. *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires? Inégalités scolaires et politiques d'éducation*, CNESCO, mars 2016. Disponible sur : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/felouzis_solo1.pdf [consulté le 25/10/2017].

Frickey Alain. *les inégalités de parcours scolaires des enfants d'origine maghrébine résultent-elles de discriminations ?* Formation Emploi [En ligne], 112, octobre-décembre 2010. Disponible sur: URL : http://formationemploi.revues.org/3156 [consulté le 20/03/2018].

Foray Philippe. *Trois formes de l'autorité scolaire* , Le Télémaque, [en ligne] 2009/1 (n° 35), p. 73-86. Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2009-1-page-73.htm [consulté le 10/06/2018].

Guibet Lafaye Caroline. *La domination sociale dans le contexte contemporain.* Recherches sociologiques et anthropologiques, 45-1 Varia 2014, p127-145. [En ligne] http://journals.openedition.org/rsa/1203 [consulté le 22/02/2018].

Guichard Jean. *Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école,* Rapport du Haut Conseil de l'Education, bilan des résultats de l'Ecole, novembre 2006.

Halpern Charlotte, Lascoumes Pierre, Le Galès Patrick (dir.). *L'instrumentation de l'action publique* », *Lectures* [en ligne], Reviews, 2014, Disponible sur [URL : http://journals.openedition.org/lectures/14517], consulté le 27 juillet 2018.

Henoque Maryse, Legrand André. *L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée. Rêves et réalités de l'orientation.* Haut Conseil de l'évaluation de l'Ecole (HCEE), 2004, 93 pages. [en ligne] Disponible sur : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-

publics/044000242/index.shtml. [consulté le 06/07/2018].

Jellab Aziz. *« Suffit-il de choisir et de décider pour bien s'orienter ? Les enseignements de l'expérimentation de la décision d'orientation revenant aux parents en fin de collège »*, *Administration & Éducation*, vol. 153, no. 1, 2017, pp. 59-66.

Landrier Séverine et Nakhili Nadia. « *Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France* », Formation emploi [En ligne], 109. Disponible sur : http://journals.openedition.org.iepnomade-2.grenet.fr/formationemploi/2734 [consulté le 04/08/2018]

Mabilon-Bonfils Béatrice, et Virginie Calicchio. « *Stratégies d'acteurs et de pouvoirs dans l'école : qui décide dans les conseils de classe ? »*, Carrefours de l'éducation, vol. 18, no. 2, 2004, p 2-17.

Muller Bertrand. *Linguistic turn histoire une remise en question profonde de l'histoire* Universalis [en ligne] Disponible sur : https://www.universalis.fr/encyclopedie/linguistic-turn-histoire/3-une-remise-en-question-profonde-de-l-histoire/ [consulté le 7/07/2018].

Paulin Isabelle. *Evolution et disparités d'orientation en fin de troisième,* Education et Formations, [en ligne] n°77, novembre 2008. Disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_77/22/7/1_45227.pdf [consulté le 05/07/2018].

Perrot Philippe. *La discrimination systémique dans le système éducatif français*, Cahiers de l'Urmis [En ligne], 10-11 | décembre 2006, mis en ligne le 15 décembre 2006, Disponible sur : URL : http://urmis.revues.org/259.[consulté le 30/09/ 2017].

Perroton Joëlle. *Ségrégations et discriminations à l'école* Les cahiers du DSU [en ligne] hiver 2003/2004 p16-17. Disponible sur : https://www.crefe38.fr/IMG/pdf/Perroton_CahiersDSU_39.pdf [consulté le 11/11/2017].

Rousselin Legrand Dominique. *Le droit à l'information et à l'orientation, Crefor haute-normandie,* Éclairage [en ligne] n°18, février 2010. Disponible sur : http://infodoc.crefor-hn.fr/doc_num.php?explnum_id=10681 [consulté le 30/06/2018].

Tharin Irène. *Orientation, réussite scolaire : ensemble, relevons le défi*, rapport au premier ministre

de 2005, la documentation française [en ligne] Collection des rapports officiels. Disponible sur: http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/054000631/index.shtml [consulté le 16/03/2018].

Thibert Rémi. *Discriminations et inégalités à l'école* Dossier de veille de l'Ifé, n°90, février 2014.

Vallet Louis-André et Caille Jean-Paul. *les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français : une étude d'ensemble*, les dossiers d'Éducation et formations, MEN, n°67, 1996.

Verdier Eric. « *Postface » l'orientation scolaire et professionnelle : entre assignation et idées floues, l'anarchie organisée*, Formation emploi [En ligne], 109 | janvier-mars 2010, Disponible sur : URL : http://formationemploi.revues.org/2818 [consulté le 30/06/2018].

Vial Benjamin. *Le non recours des jeunes adultes l'aide publique 2017* [en ligne] Disponible sur: http://www.injep.fr/boutique/injep-notes-rapports/le-non-recours-des-jeunes-adultes-l-aide-publique-revue-de-litterature/517.htm [consulté le 15/05/2018].

Vial Benjamin. *Le non recours des jeunes adultes l'aide publique* fiche repères INJEP [en ligne] n°38, juin 2018. Disponible sur : http://www.injep.fr/sites/default/files/documents/fr38_non-recours.pdf [consulté le 05/07/2018].

AUTRES SOURCES

Bilan des résultats de l'école 2008 l'orientation scolaire, la Documentation française [en ligne] Disponible sur : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/084000444/index.shtml [consulté le 16/12/2017].

DGESCO Bureau A1-4, *Repères pour l'orientation et l'affectation des élèves,* 50 pages.[en ligne] Disponible sur : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Orientation/48/7/2016_Reperes-orientation-affectation_780487.pdf [consulté le 25/06/2018].

Le choix d'orientation d'un élève, Comment sont prises les décisions d'orientation Site du ministère

de l'Education Nationale [en ligne] Disponible sur : ,http://www.education.gouv.fr/pid24223-cid74/le-choix-d-orientation-d-un-eleve.html, [consulté le 30/06/2018].

Rapport du collège 2010, Site du Haut conseil de l'Education. P9-18. [en ligne] Disponible sur : http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/60.pdf [consulté le 05/04/2018].

Propos d'Aziz Jellab recueillis par Gilbert Longhi, *Comment expliquer la dévalorisation de la voie professionnelle?* café pédagogique l'Expresso [en ligne] Disponible sur : http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/10/10102014Article635485247843699605.aspx [consulté le 1/07/2018].

Zaffran Joël. "*Histoires et chemins de raccrochage ou le raccrochage dans tous ses états"* Conférence du 29 juin 2018.

Caron Scheidbach Claire. conférence gesticulée "*Alors on danse"* [en ligne] Disponible sur: https://www.youtube.com/watch?v=er7wnD8MYE8 [consulté le 25/06/2018].

[en ligne] Coulmont Baptiste, sociologue des prénoms site Disponible sur : http://coulmont.com/bac/ [consulté le 25/06/2018].

[en ligne] Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/bo/2006/47/MENE0603125C.htm [consulté le 30/06/2018].

[en ligne] Disponible sur : http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2009/04/cir_1293.pdf [consulté le 30/06/2018].

[en ligne] Disponible sur : https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/proc%C3%A9dure/64055 [consulté le 30/06/2018].

[en ligne] Disponible sur : https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/persuader/59826 [consulté le 25/07/2018].

[en ligne] Disponible sur :https://www.universalis.fr/encyclopedie/pouvoir-discretionnaire/ [consulté le 25/07/2018].

[en ligne] Disponible sur : https://fr.wikipedia.org/wiki/Processus_social [consulté le 03/06/2018].

[en ligne] Disponible sur:https://fr.wikipedia.org/wiki/Tournant_linguistique[consulté le 5/08/2018].

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1: Rappel des conditions de l'enquête

Annexe 2 : Le déroulement des conseils de classe

Annexe 3 : Les critères échantillonnage

Annexe 4 : Les guides d'entretiens

Annexe 5 : La fiche de dialogue

Annexe 6 : Les outils utilisés

Annexe 7 : Retranscription partielle d'entretien : Fatou

Annexe 1 : Rappel des conditions de l'enquête

J'ai pu rencontré les publics professionnels et jeunes, entre les conseils de classe du second trimestre et ceux du troisième trimestre, c'est-à-dire sur une durée de trois mois et demi, de mars à juin 2018. Au total j'ai enquêté auprès de 12 jeunes et de 12 professionnels. J'ai assisté à 6 conseils de classe concernant 3 classes, lors des deux derniers trimestres. J'ai enregistré tous les entretiens, sauf pour un jeune. J'ai pris des notes sur chaque situation en conseil de classe comme lors de la consultation des fiches de dialogue avec l'aide de tableaux.

Annexe 2 : Le déroulement des conseils de classe

Tout d'abord, voici une description succincte du déroulement des conseils de classe observés. Ils ont lieu chaque fin de trimestre, pour chaque classe. Il y a deux représentants des parents d'élèves, il a deux délégués ou suppléants de classe, il est orchestré par le professeur principal, la cheffe d'établissement déroule les fiches informatiques pour chaque élève de la classe, tous les professeurs de matières sont conviés. Dans un premier temps, un point général est fait sur la dynamique de la classe par le professeur principal. Ensuite, les délégués font un retour des paroles d'élèves recueillies. Chaque appréciation des professeurs de matière sur la classe sur ce trimestre est lue. Les parents d'élèves ont un temps d'expression sur les retours des parents qu'ils représentent. Ensuite chaque situation d'élève est discutée. Concernant les troisièmes, après une appréciation générale rédigée par le professeur principal qui est approuvée ou complétée par les autres professeurs, le ou les vœu(x) d'orientation formulés par la famille sont commentés par l'équipe pédagogique souvent sur proposition du professeur principal pour définir un avis donné par le conseil de classe : favorable, réservé ou défavorable au second trimestre, puis favorable ou défavorable au dernier trimestre.

Annexe 3 : Les critères d'échantillonnage

- **Les jeunes de 3ème**

primaire

- sexe
- âge (redoublement)
- catégorie socio-professionnelle des parents
- origine étrangère (par nom et prénom)
- niveau scolaire : évaluation par notes

secondaire

- vœux d'orientation
- avis du conseil de classe sur vœux d'orientation
- orientation frère et/ou sœur
- parcours professionnel des parents
- appréciation du comportement

- **Les professeurs**

- sexe
- âge
- parcours d'études et professionnel
- ancienneté professionnelle et dans ce collège
- fonction de professeur principal de 3ème et ancienneté
- origine étrangère (par nom et prénom)
- idées partisanes et politiques

Annexe 4: Les guides d'entretiens

A) Les jeunes de 3ème

durée estimée à 40 minutes , Échantillon de 12 jeunes :

Temps de présentations mutuelles

- Peux-tu me raconter ton parcours scolaire? (Redoublement ?)

- Tu sais ce que tu veux faire l'année prochaine ?
- Quels sont tes vœux d'orientation pour l'année prochaine ? Comment tu t'y es pris ?
- Tu en discutes avec qui ? (parents, copains, profs...)

- As tu eu une concertation active ?

- Quel est l'avis de ta famille ?
- Quel est l'avis des professeurs du collège ?
- Quel a été l'avis du conseil de classe du second trimestre ?

- Quelle est la profession de tes parents ? Est ce que tu connais leurs parcours scolaires ?
- Est ce que tu as des frères et sœurs ? Si oui quelle a/ont été leur(s) orientation(s)?

Si pas abordé :

- *Qu'est ce qu'il faut pour aller en seconde générale (et technologique)? Et dans les filières de lycée professionnel ? (en l'apprentissage ?)*

- Comment ça se passe pour toi au collège ? (sentiments, difficultés)

- Comment se passe l'orientation pour tes camarades ?

- Qu'est ce que tu penses de l'orientation ?
- As-tu des questions ?

B) Les professeurs de 3ème

durée estimée à 50 minutes, Échantillon de 12 professionnels :

- Pouvez-vous me donner une idée de votre carrière professionnelle ? Quelle est votre ancienneté ?
- Êtes-vous professeur principal ? Ou l'avez vous déjà été ?
- Si oui, depuis combien de temps ? Que signifie cette fonction pour vous ?

- Quel est votre rôle dans l'orientation de 3ème ?
- Participez-vous à la prise de décision d'orientation ?
- *Pouvez-vous me parler de la concertation active :son utilité, ses limites, d'après votre vécu?*

- Quelle est votre perception du vécu des élèves et de leurs familles par rapport à cette question ? Avez-vous des situations exemples de conflits? De situations subies?

- Avez-vous des questionnements par rapport à l'orientation ? Par exemple, avez-vous vécu Des dilemmes ? Des regrets ?

- Quels sont les attendus pour un passage dans les différentes filières post-3ème ? (en Baccalauréat Général ? Technologique ?en Baccalauréat professionnel ? En Apprentissage ?)

- Que pouvez-vous dire de l'usage du redoublement ?
- Qu'est-ce qui devrait être changer ?
- Relevez-vous des caractéristiques propres au contexte de ce collège ?
- Êtes-vous satisfait du fonctionnement du conseil de classe ?

Au sujet de l'orientation de 3ème :

- Pensez-vous qu'il y a une forme de déterminisme social ?
- Que diriez-vous de l'égalité des chances ?

Remerciements, Souhaitez vous rajouter quelque chose ?

La question concernant la concertation active est posée uniquement aux personnes y ayant participé.

C) La psychologue de l'Éducation Nationale

- Pouvez-vous me donner une idée de votre carrière professionnelle ? De votre ancienneté ?
- Quels sont les atouts de votre profession?
- A quoi correspond l'évolution de votre profession : réforme COP devenu psy-EN ?
- Quel est votre rôle dans l'orientation de 3ème ?
- Participez-vous à la prise de décision ?
- Quelle place occupez-vous ?Dans l'établissement, auprès des élèves, auprès des familles ? (Quelle est la fréquence de votre intervention ?)
- Quelle articulation entre votre travail en CIO et en établissement ?
- Quels sont les attendus pour un passage dans les différentes filières post-3ème ?(en Baccalauréat Général ? Technologique ?en Baccalauréat professionnel ? En Apprentissage ?)
- Pouvez vous me parler de la concertation active : son utilité, ses limites, d'après votre vécu?
- Quelle est votre perception du vécu des élèves et de leurs familles par rapport à cette question ? Avez-vous des situations exemples de conflits? De situations subies?
- Avez-vous des questionnements, voyez-vous des limites ? Par exemple, avez-vous vécu des dilemmes ? Des regrets ? des moments de fierté ?
- Relevez-vous des caractéristiques propres au contexte de ce collège ?
- Que pensez-vous de l'orientation de 3ème ?
- Qu'est-ce qui devrait être changer ?

Au sujet de l'orientation scolaire de 3ème :

- Pensez-vous qu'il y a une forme de déterminisme social ?
- Que diriez-vous de l'égalité des chances ?

D) La principale

- Pouvez-vous me donner une idée de votre carrière professionnelle ? De votre ancienneté ?
- En quoi consiste la fonction de PP en 3ème ? Ont-ils des formations ?
- Quelles sont les préconisations dans les textes académiques ? Y-a-t-il eu des changements notoires au cours de votre carrière ?
- Quel est votre rôle dans l'orientation de 3ème ?
- Participez-vous à une décision d'orientation ?
- Pouvez-vous me parler de la concertation active : son utilité, ses limites?
- Comment travaillez-vous avec la psychologue de l'Éducation Nationale et les professeurs principaux de 3ème?
- Quelle est votre perception du vécu des élèves et de leurs familles par rapport à cette question ? Avez-vous des exemples de situations subies?
- Avez-vous des questionnements par rapport à l'orientation ? Par exemple, avez-vous vécu des dilemmes ? Des regrets ?
- Dans les cas de désaccords entre les vœux des familles et les décisions de l'établissement ? quelles sont les causes d'après vous ?
- Quels sont les attendus pour un passage dans les différentes filières post-3ème ?en Baccalauréat Général ? Technologique ? en Baccalauréat professionnel ? En Apprentissage ?
- Que pouvez-vous dire sur l'usage du redoublement ?
- Quelles sont les caractéristiques de ce collège ? Comment définissez-vous le public de votre établissement ?

Commentaires à partir des données de l'aide au diagnostic de l'établissement 2017

- Avez-vous un rôle de gestion des flux ?
- Que pouvez-vous me dire d'Affelnet ?
- Pouvez-vous me parler de la pratique des points bonus ?
- Qu'est ce qui devrait être changer ?
- A propos de l'orientation scolaire de 3ème, pensez-vous qu'il y a une forme de déterminisme social ?
- Que diriez-vous de l''égalité des chances ?

Annexe 5 : La fiche de dialogue

RENTRÉE 2018 - Académie de GRENOBLE

FICHE DE DIALOGUE[1]

pour l'orientation à l'issue de la

CLASSE DE TROISIÈME

ÉTABLISSEMENT

*Coordonnées renseignées supprimées

IDENTIFICATION DE L'ÉLÈVE

Numéro d'identifiant : **.....** Sexe : **.....**

Nom Prénom de l'élève : **.....** Date de naissance : **...../...../.....**

Professeur principal : **.....** Classe fréquentée : **.....**

Représentant légal 1 : **.....**

Représentant légal 2 : **.....**

1ER SEMESTRE ou 2E TRIMESTRE : DEMANDE(S) DE LA FAMILLE / Intention(s) d'orientation

Nous souhaitons pour la rentrée prochaine :

Le passage en :

classez par ordre de préférence la ou les cases de votre choix (1, 2, 3)

2de générale et technologique ou en 2de spécifique

Vous pouvez préciser les enseignements d'exploration (EE) ou la spécialité pour la seconde spécifique :

EE1/spécialité : ..... EE2 : .....

2de professionnelle

sous statut scolaire sous statut d'apprenti

Vous pouvez préciser la spécialité : .....

1re année de CAP

sous statut scolaire sous statut d'apprenti

Vous pouvez préciser la spécialité : .....

À ..... le .....

Signature du représentant légal 1 : Signature du représentant légal 2 :

À remettre au professeur principal de la classe pour le 07/03/2018

1 Cette procédure de dialogue ne s'applique pas au redoublement exceptionnel décidé par le chef d'établissement, ni aux parcours particuliers hors système éducatif (services médicalisés, sociaux...) pour lesquels une procédure spécifique existe par ailleurs.

Les données personnelles relatives à l'orientation figurant dans cette fiche sont enregistrées pour une durée de un an afin de permettre au professeur principal et au chef d'établissement de suivre la procédure et à des fins statistiques pour les services départementaux de l'éducation nationale. Conformément aux articles 38, 39 et 40 de la loi « informatique et libertés » du 6 janvier 1978 modifiée, vous disposez d'un droit d'opposition pour motifs légitimes aux informations qui vous concernent, de droits d'accès et de rectification. Ces droits s'exercent auprès du chef d'établissement dans lequel l'élève est scolarisé ou auprès du Recteur auquel l'établissement de scolarisation de l'élève est rattaché.

1ER SEMESTRE ou 2E TRIMESTRE : AVIS PROVISOIRE(S) D'ORIENTATION

Le conseil de classe répond au(x) demande(s) de la famille

Le passage en :

- 2de générale et technologique ou en 2de spécifique Favorable Défavorable Réservé

  Enseignements conseillés - EE1 : ..... EE2 : .....

- 2de professionnelle Favorable Défavorable Réservé

  Spécialité conseillée : .....

- 1re année de CAP Favorable Défavorable Réservé

  Spécialité conseillée : .....

Recommandation du conseil de classe pour une voie non demandée par la famille :

..... Spécialité/EE : .....

Motivations du conseil de classe concernant le ou les avis défavorables ou réservés et les recommandations éventuelles :

.....

.....

<u>Cet avis ne constitue en aucun cas une décision d'orientation</u>. Il doit vous permettre de poursuivre la réflexion sur le projet de formation de votre enfant avant de formuler des choix définitifs au 3e trimestre.

RETOUR DE LA FAMILLE

J'ai bien pris connaissance de l'avis provisoire d'orientation du conseil de classe.

À ..... le .....

Signature du représentant légal 1 : Signature du représentant légal 2 :

À remettre au professeur principal de la classe pour le 30/03/2018

2E SEMESTRE ou 3E TRIMESTRE : DEMANDE(S) DE LA FAMILLE / Choix définitif(s)

Nous demandons pour la rentrée prochaine :

Le passage en :

classez par ordre de préférence la ou les cases de votre choix (1, 2, 3)

2de générale et technologique ou en 2de spécifique

Vous pouvez préciser les enseignements d'exploration (EE) ou la spécialité pour la seconde spécifique :

EE1/spécialité : ..... EE2 : .....

2de professionnelle

sous statut scolaire sous statut d'apprenti

Vous pouvez préciser la spécialité : .....

1re année de CAP

sous statut scolaire sous statut d'apprenti

Vous pouvez préciser la spécialité : .....

À ..... le .....

Signature du représentant légal 1 : Signature du représentant légal 2 :

À remettre au professeur principal de la classe pour le ...../...../.....

Le passage en :

2E SEMESTRE ou 3E TRIMESTRE : PROPOSITION(S) DU CONSEIL DE CLASSE

Le conseil de classe répond au(x) demande(s) de la famille

- 2de générale et technologique ou en 2de spécifique

  Oui Non

  Enseignements conseillés - EE1 : ..... EE2 : .....

- 2de professionnelle

  Oui Non

  Spécialité conseillée : .....

- 1re année de CAP

  Oui Non

  Spécialité conseillée : .....

Observations du conseil de classe :

.....

.....

Dispositif de mise à niveau conseillé

Proposition du conseil de classe pour une voie non demandée par la famille :

..... Spécialité/EE : .....

À ..... le .....

Signature du chef d'établissement

RÉPONSE DE LA FAMILLE

Nous acceptons la proposition du conseil de classe suivante : **.....**.
Celle-ci devient décision d'orientation définitive prise par le chef d'établissement.

<u>Nous n'acceptons aucune</u> des propositions du conseil de classe et prenons **immédiatement** contact avec le chef d'établissement

Téléphone : 04 76 75 41 36 avant le …. / …. / …….

À ..... le .....

Signature du représentant légal 1 : Signature du représentant légal 2 :

À remettre au professeur principal de la classe pour le …../…../…….

Annexe 6 : Les outils utilisés

Tableau rempli en conseil de classe pour tous les élèves de 3ème pour les conseils de classe des deux derniers trimestres

Prénom	sexe	Moyennes, notes	Vœux orientation	Appréciation (travail et capacités)	Qualification du comportement	Référence à l'environnement (familial, ou autre)

Tableau rempli avec les informations entendues en conseil de classe et celles récoltées sur les fiches de dialogue pour chaque élève

Nom Prénom	Vœux Orientation 2nd trimestre	Avis du conseil de classe 2nd trimestre	Commentaire fiche de dialogue	Vœux Orientation 3ème trimestre	Avis du conseil de classe 3ème trimestre

Ces deux types de tableau ont permis de comparer, comptabiliser et analyser le processus d'orientation pour les élèves de 3ème.

Annexe 7 : Retranscription partielle d'entretien

Fatou est scolarisée depuis 4 ans dans ce collège. Elle vit avec sa mère qui est mère au foyer. Elle a une grande sœur qui était en SEGPA qui fait maintenant un CAP cuisine et un grand frère qui est parti en STMG. Elle explique ne pas avoir parlé de son orientation avec eux. Elle a une moyenne de 10,5, elle précise avoir des difficultés en maths. Elle aime bien les matières d'art. Elle dit que ses moyennes sont bonnes et après, qu'elles sont justes.

- ***« Qu'est ce que tu dirai de manière générale pour ta scolarité ?***
- *Ben ça se passe bien, j'ai jamais eu de problème. Après j'ai des difficultés mais bon. (...)*
- ***Qu'est ce que tu veux faire l'année prochaine ?***
- *Je veux aller en bac pro.*
- ***Quel bac pro?***
- *Bac pro ASSP parce que j'ai envie de devenir auxiliaire puéricultrice.*
- ***Comment tu es arrivé à réfléchir, à avoir des informations ?***
- *J'ai pris un rendez-vous avec la conseillère orientation, parce que ben depuis longtemps je voulais travaillé avec les petits. Je savais pas vraiment comment ça s'appelait pour travailler avec les enfants. Donc j'ai pris rendez-vous et elle m'a dit comment y arriver, 'fin les matières sur lesquelles il fallait vraiment travailler ; elle m'a conseillé des lycées. Je suis partie aux portes ouvertes des lycées (2 différents Z1 et Z2).*
- ***Est ce que tu as eu une concertation active, comment ça s'est passé pour toi, qu'est-ce qui a été discuté ?***
- *En fait, au début, je voulais faire un...non c'est pas un bac pro, c'est une filière STSS[279] (se met à parler très bas) ben à la concertation active on m'a dit que j'avais pas vraiment le niveau de faire ça, et que il fallait peut-être se tourner vers autre chose et heu le ASSP c'est un peu la même chose.*
- ***Y'avait quelqu'un de ta famille ?***
- *Oui ma mère*
- ***Ta mère qu'est ce qu'elle en pense ?***
- *Au début, elle était pas d'accord parce que je voulais faire infirmière puéricultrice pas auxiliaire puéricultrice. Ma mère elle était pas d'accord parce que avant je parlais tout le temps de faire infirmière puéricultrice. Et quand on lui a dit que peut être je pourrai pas*

[279] Filière technologique Sciences et Techniques Sanitaires et Sociales.

faire ça ben...

- ***Au second trimestre tu as demandé STSS ?***
- *Non au 2nd trimestre j'ai demandé un bac pro ASSP*
- ***Tu sais l'avis du conseil de classe ?***
- *Favorable. Mais le prof il m'a dit qu'ils avaient mis favorable à tous les élèves qui vont en bac pro, parce que si on va pas en bac pro on va aller où ?*
- ***Qu'est ce que t'en penses du bac pro ?***
- *J'ai jamais pensé que j'allais partir en bac pro, je voulais aller en bac général .*
- ***Qu'est ce qui t'as permis de changer d'idée?***
- *Quand j'ai visité les lycées, j'ai vu que c'était bien, y'avait beaucoup plus de pratiques. A Z2 y'a des classes spécialisées comme une garderie, des salles comme à l'hôpital avec des bébés des personnes âgées.(...)*
- ***Avec qui tu en as discuté?***
- *J'avais une amie elle a fait STSS elle est en 1ère elle m'a dit que c'était un peu dur quand même, y'a beaucoup de travail.*
- ***Si on te demande l'orientation scolaire de 3ème qu'est ce que tu en penses ?***
- *Il nous aide surtout dans ce collège, je trouve ils nous aident dans ce collège*
- ***Comment ?***
- *Ils nous ont fait une réunion, y'avait les anciens élèves qui sont venus discuter, parler des heures de travail, comment ça se passait, c'était bien ça il faut se préparer à travailler. (...)*
- ***Tu as écrite ta fiche de vœux ? Tu va écrire combien de vœux ?***
- *Je l'ai pas écrite, je sais pas, j'hésite à mettre en premier vœu soit Z1 soit Z2. Z1 c'est en ville du coup c'est à côté de plein de choses ; Z2 c'est éloigné y'a personne qui va là-bas, au lycée Z2 ils m'ont pas mis la pression ; quand je suis allée les voir, ils m'ont dit qu'il faut s'accrocher, yen a vraiment qui ont réussi à la fin de l'année, y'en qui sont allé voir d'autre choses. Z2 ils ont plutôt encouragé.*
- ***Tu va marqué un autre choix ?***
- *Je sais pas encore (soupir) je sais pas encore, j'ai visité que deux lycées.(...)*
- ***STSS c'était pas possible, par rapport à quoi ?***
- *Mes notes, ils pensaient que j'allais pas m'accrocher que, j'allais perdre du temps dans cette filière.*
- ***Tu as encore des questions ?***
- *En cours d'année, j'ai pris beaucoup de rendez-vous avec la conseillère d'orientation, je*

crois j'en ai fait plus de 3, alors que y'en a qui n'y sont jamais allé.

- ***C'est plus avec elle, que tu en as parlé ?***
- *Avec elle et aussi avec le prof principal. ».*

TABLE DES MATIERES

Remerciements.....3
Sommaire.....4
Liste des sigles.....5
Introduction.....6
1. Le choix du sujet : l'orientation scolaire de 3ème comme processus.....6
2. La reformulation de la problématique autour des représentations sociales : des discriminations aux pratiques.....9
3. La démarche développée pour ce mémoire 11

Partie 1 : Le contexte et les conditions de l'enquête sociologique.....13

Chapitre 1 : Le contexte socio-politique de l'orientation scolaire de troisième.....13
1) Les fondements idéologiques du système scolaire.....13
A- La méritocratie et sa crise.....13
B- L' illusion de l'égalité des chances 13
C- L'utopie du collège unique.....16
D- Les inégalités scolaires et sociales aujourd'hui au collège.....17
2) Transformations de l'orientation scolaire de troisième en France.....18
A- Évolutions des textes à propos de l'orientation : du projet personnel à celui de l'insertion professionnelle.....18
B- Hiérarchies des filières post-3ème.....21

Chapitre 2 : La méthodologie et l'accès au terrain.....25
1) Le cadrage méthodologique.....25
A- Le ciblage d'un territoire.....25
B- Le contexte de l'établissement.....26
C- Le choix du public.....30
2) L'accès lors de l'enquête de terrain.....31
A- Les réajustements des échantillonnages.....31
B- Les discriminations et l'origine culturelle.....34
C- Mes précautions.....37
3) Questions de méthodologie.....38
A- Les biais méthodologiques de l'accès aux publics.....38
B- La place de ma pratique professionnelle et mon cheminement.....40
Méthodologie de rédaction : l'anonymat et l'approche sociologique des prénoms.....42

Partie 2 : L'organisation de l'orientation des élèves de troisième : acteurs, instruments, catégories et publics cibles.....43

Chapitre 1 : Le système d'acteurs institutionnels de l'orientation.....43
1) Le chef d'établissement, garant de la procédure.....44
2) Le psychologue de l'Éducation Nationale, fonction d'expertise.....46
3) Les professeurs : le premier rôle octroyé au professeur principal.....49
A- La position en retrait des professeurs.....49
B- La décision d'orientation validée en conseil de classe.....52
4) Différentes manières d'investir la fonction d'orientation du professeur principal.....55

Chapitre 2 : Représentations et catégorisation des publics cibles.....60
1) La concertation active : instrument de l'orientation.....60
2) Les représentations et le jugement des professeurs.....63
3) La catégorisation des publics.....66
A- Les élèves éloignés de la culture scolaire.....66
B-Les publics cibles de l'accompagnement à l'orientation scolaire.....68
4) Inégalités et discrimination positive.....71

Partie 3 : Le processus d'orientation : projections, persuasions et résistances.....75

Chapitre 1 : Les projections des professeurs principaux : l'expression d'un destin scolaire et social75
1) La mise en garde des jeunes et leurs familles par les professeurs.....75
A- L'usage de la fiche de dialogue.....75
B- De la prévention à la projection : la posture visionnaire des professeurs 77
C- L'effet *Pygmalion* et la confrontation au stigmate.....79
2) L'expression du sens du placement des professeurs.....81

Chapitre 2 : L'orientation scolaire comme processus de persuasion.....85
1) Les représentations des professeurs principaux à propos des familles à accompagner.....85
2) Les outils de la persuasion.....87
3) Le pouvoir discrétionnaire des professeurs principaux.....92
4) La non-conscience des mécanismes de pouvoir par les professeurs.....95

Chapitre 3 : Stratégies et résistances des publics.....97
1) Statistiques et évolutions des vœux des familles et des avis des conseils de classe.....97
A- Entre vœux, avis et caractéristiques sociologiques : quelles tendances ?.....97
B- Recherches scientifiques et interprétations.....99
C- Évolutions des vœux et décision d'orientation.....101
2) Les différentes stratégies des familles.....103
A- L'évitement : les changements de vœux entre le second et le troisième trimestre.....103
B- La ténacité : le maintien d'une demande malgré un avis réservé ou défavorable.....105
3) Le « faux » choix d'orientation des familles.....107
4) Faire un choix trop jeune : la mise sous pression et le refus de l'assignation.....111

Conclusion.....115
1. Rappel des grandes lignes de la démarche.....115
2. Synthèse des apports de connaissances.....115
3. Retour sur le modèle analytique.....120
4. Perspectives.....121

BIBLIOGRAPHIE 124
TABLE DES ANNEXES.....132
Annexe 1 : Rappel des conditions de l'enquête.....133
Annexe 2 : Le déroulement des conseils de classe.....133
Annexe 3 : Les critères d'échantillonnage.....135
Annexe 4: Les guides d'entretiens.....136
Annexe 5 : La fiche de dialogue.....139
Annexe 6 : Les outils utilisés.....142
Annexe 7 : Retranscription partielle d'entretien.....143

TABLE DES MATIERES.....146