



HAL
open science

Se projeter dans l'avenir, une possibilité restreinte pour les élèves en Segpa ? Les enjeux de la scolarisation en Segpa sur l'orientation des élèves

Tommy Chiron

► To cite this version:

Tommy Chiron. Se projeter dans l'avenir, une possibilité restreinte pour les élèves en Segpa ? Les enjeux de la scolarisation en Segpa sur l'orientation des élèves. Education. 2021. dumas-03264609

HAL Id: dumas-03264609

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03264609>

Submitted on 18 Jun 2021

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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »**

Mention encadrement éducatif

**Se projeter dans l'avenir, une possibilité restreinte pour
les élèves en Segpa ?**

Les enjeux de la scolarisation en Segpa sur l'orientation des élèves

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par

Tommy Chiron N°193559Q

le 12 mai 2021

Sous la direction de Céline Chauvigné

Remerciements

Mes remerciements s'adressent en premier lieu à ma directrice de recherche, Céline Chauvigné, Maître de conférences en Sciences de l'Éducation-HDR à l'INSPE de Nantes, pour sa disponibilité, ses conseils, son exigence et pour m'avoir fait confiance tout au long de ces deux années.

Une partie de ce travail n'aurait pas été possible sans les conseils et le soutien de Charline Landemaine et de Guillaume Grangiens, respectivement CPE au collège Alain Fournier au Mans, et au collège Ernest Renan à Saint-Herblain.

Je tiens à particulièrement remercier les équipes de ces deux établissements pour leur confiance et leur disponibilité. J'ai beaucoup appris et évolué à leurs côtés.

Je remercie enfin mes proches pour leur soutien sans faille au quotidien.

Sommaire

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	4
INTRODUCTION.....	6
I. CADRE THEORIQUE	8
1. L'ÉDUCATION SPECIALISEE DANS LE SYSTEME EDUCATIF FRANÇAIS	8
<i>Historique de l'éducation spécialisée.....</i>	<i>8</i>
Éduquer les inéducables.....	8
L'école et les élèves « arriérés et instables »	9
« L'enfance inadaptée ».....	10
Entre « déficience légère » et « arriérés profonds »	10
Le temps de l'intégration.....	11
<i>De l'enseignement spécialisé à l'enseignement adapté, la création des Segpa</i>	<i>13</i>
<i>Les collégiens de Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (Segpa)</i>	<i>15</i>
La notion de « difficulté scolaire »	15
Les causes de l'orientation en Segpa	16
2. LE POIDS DES INEGALITES DANS LE PARCOURS SCOLAIRE DES ELEVES DE SEGPA	18
<i>Le paradoxe de la Segpa au sein du collège unique.....</i>	<i>18</i>
<i>La stigmatisation des élèves de Segpa</i>	<i>19</i>
3. L'ORIENTATION POUR LES COLLEGIENS SCOLARISES EN SEGPA.....	21
<i>Les modalités de l'orientation au collège.....</i>	<i>21</i>
Du parcours individuel d'orientation au Parcours Avenir.....	21
Le Parcours Avenir en Segpa, des possibilités d'orientation restreintes	22
La préparation professionnelle en Segpa	23
<i>L'impact de la motivation et de la persévérance scolaire des élèves sur l'orientation</i>	<i>24</i>
La notion de motivation	24
Les collégiens de Segpa prédisposés au décrochage scolaire ?	25
L'orientation comme source de stress	26
De l'absence de motivation à l'autodétermination	28
<i>Le rôle de la communauté éducative.....</i>	<i>29</i>
SYNTHESE DE LA PARTIE I	31
II. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	33
Problématique.....	33
Hypothèses	33
<i>Population choisie.....</i>	<i>34</i>
<i>Méthodes d'enquête.....</i>	<i>35</i>

III. EXPLOITATION DES DONNEES	38
1. L'EDUCATION A L'ORIENTATION EN SEGPA, UNE PRISE EN CHARGE GLOBALE DE L'ELEVE.....	38
<i>L'importance de la ritualité dans l'éducation à l'orientation</i>	<i>39</i>
Garantir la cohérence dans le travail d'équipe.....	39
Garantir la cohérence du processus d'orientation tout au long de la scolarité de l'élève	40
Ajuster progressivement les objectifs.....	40
... et accroître le niveau d'exigence	41
<i>Une visée éducative commune pour des acteurs aux pratiques et missions hétérogènes</i>	<i>41</i>
Créer un cadre mobilisateur, propice à la découverte professionnelle.....	42
... qui valorise l'élève et le dispositif	43
Au-delà du cadre, l'accompagnement de l'élève au quotidien	44
<i>Synthèse.....</i>	<i>47</i>
2. LES EFFETS CONTRE-PRODUCTIFS DE LA SEGPA SUR LA MOTIVATION DES ELEVES	49
<i>La Segpa, un dispositif paradoxal</i>	<i>49</i>
<i>Sortir du « cocon Segpa », une projection paralysante.....</i>	<i>50</i>
La Segpa fournit des repères difficiles à abandonner pour les élèves	50
Les élèves sont stressés par leur orientation.....	51
<i>L'enseignement préprofessionnel, levier ou finalité ?.....</i>	<i>52</i>
L'enseignement préprofessionnel est un levier de remobilisation.....	52
... mais aussi une finalité pour de futurs actifs	53
D'une socialisation scolaire à une socialisation professionnelle	53
<i>Le projet, clef de la motivation ?.....</i>	<i>55</i>
Des élèves qui ne sont pas démotivés.....	55
Deux catégories d'élèves : ceux qui ont un projet, et ceux qui n'en ont pas	55
Faire du lien entre les apprentissages, la clef de la mise en projet	56
<i>Synthèse.....</i>	<i>56</i>
<i>Limites.....</i>	<i>57</i>
CONCLUSION	58
BIBLIOGRAPHIE	60
ANNEXES.....	69

Introduction

L'insertion professionnelle est aujourd'hui est l'un des enjeux principaux du système éducatif. « L'emprise du diplôme » (Dubet & Duru-Bellat 2010) est importante en France et son obtention conditionne fortement la facilité à trouver un emploi. Le taux de chômage élevé et durable et la sélection par les entreprises des candidats les plus diplômés défavorisent bien souvent ceux qui n'ont pas de titre scolaire. Si le taux de sortants non diplômés du système scolaire est en constante baisse depuis 40 ans, il y a une forte disparité entre la moyenne nationale et les statistiques concernant les Sections d'enseignement général et professionnel adaptées (Segpa). Ainsi, « Quand l'inégalité est la loi commune d'une société, les plus fortes inégalités ne frappent point l'œil ; quand tout est à peu près de niveau les moindres le blessent. C'est pour cela que le désir de l'égalité devient toujours plus insatiable à mesure que l'égalité est plus grande » (Tocqueville 1840 p.271). Ce paradoxe souligne de fait que l'insatisfaction de certaines situations devant une recherche d'égalité pour tous reste pour le moins saisissante.

En effet, la seconde note d'information de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (Depp) de janvier 2017 qui donne le taux d'obtention de diplômes des élèves en sortie de Segpa souligne cette inégalité. Ainsi, 58 % des élèves accueillis en Segpa finissent leur scolarité sans diplôme, contre la moyenne nationale en 2016 de 8,8 %. 15 % des élèves quittent le système scolaire avant la 3^e et 20 % ne poursuivent pas leur formation après la 3^e. Parmi ceux qui poursuivent en second cycle professionnel, 44 % sortent de la formation sans diplôme. Cet écart entre ceux qui décrochent scolairement, c'est-à-dire qu'ils quittent le système scolaire sans obtention d'un diplôme de niveau V, en enseignement ordinaire et adapté interroge sur les raisons d'un tel intervalle. Ce constat et ce questionnement m'ont conduit, en tant que futur CPE, à m'interroger sur le décrochage scolaire et les moyens de prévenir les sorties sans diplôme de ces élèves pendant et après le collège. La difficulté de travailler par la suite avec des jeunes déjà sortis du système et l'observation des situations de décrochage, par nature multifactorielle et sur le long terme, nous a fait reconsidérer l'angle de la recherche au profit de l'orientation et des actions à mener en amont du décrochage. Les perspectives d'orientation pour les jeunes de Segpa

sont des voies professionnelles dont les champs peuvent ne pas convenir à tous. Nous nous sommes demandé comment ces élèves en Segpa vivent leur orientation malgré un champ des possibles restreint. Quel effet l'enseignement professionnel joue-t-il sur leur motivation à créer et à faire aboutir leur projet d'orientation ? La question de recherche suivante s'est alors posée : L'enseignement adapté favorise-t-il l'insertion professionnelle des élèves dits en difficulté ?

Nous avons alors cherché à élaborer un cadre théorique permettant de répondre à cette question. Le premier chapitre consiste à comprendre l'origine de l'enseignement adapté dans le système scolaire français. Cette genèse nous invite ensuite à déterminer les profils des élèves qui sont accueillis en Section d'enseignement général et professionnel adapté, et les raisons qui les ont menés hors de l'enseignement ordinaire. Le parcours scolaire de ces élèves est marqué par des inégalités et une stigmatisation pouvant avoir une incidence sur leur vécu scolaire et leur orientation. Cette dernière est alors étudiée, en comparant d'abord les spécificités de scolarisation pour les élèves en Segpa et en enseignement ordinaire. Puis nous tenterons d'évaluer l'impact de ces spécificités sur la motivation et la persévérance des élèves à créer et à mener à terme leur projet dans le parcours Avenir. Enfin, nous aborderons le rôle que tient la communauté éducative dans l'accompagnement des élèves dans la création et l'aboutissement de leur projet.

I. Cadre théorique

Dans cette première partie, nous débuterons par un regard sur l'éducation spécialisée dans le système éducatif français, pour comprendre qui sont les collégiens de Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (Segpa) aujourd'hui, et voir l'évolution du système dans l'éducation des « inéducables » (Mège-Courteix 1999). De l'éducation spécialisée à l'éducation adaptée, nous chercherons à mettre en lumière la place paradoxale que tient la Segpa au sein d'un collège dit unique, et les implications que cela engendre. Nous essaierons ensuite de déterminer l'effet qu'ont ces inégalités sur la persévérance scolaire et la motivation dans l'orientation des élèves accueillis en Segpa. Enfin, nous verrons le rôle de la communauté éducative dans l'orientation et l'accompagnement de ce public.

1. L'éducation spécialisée dans le système éducatif français

Dans l'optique de comprendre qui sont les élèves accueillis en Segpa et leurs profils, nous ferons d'abord un rapide historique de l'éducation spécialisée en France et ses évolutions jusqu'à sa transformation en éducation adaptée. Ensuite nous cherchons à comprendre les causes de l'orientation dans cette filière.

Historique de l'éducation spécialisée

L'éducation des jeunes en difficulté, voire qui ont pu être considérés comme inéducables, est le fruit de longues évolutions dans l'histoire de l'éducation en France. L'enseignement dit spécialisé s'est modifié en parallèle des évolutions scolaires et sociales tout au long du XX^e siècle jusqu'à sa transformation en enseignement adapté.

Éduquer les inéducables

La question de l'éducabilité des enfants déficients naît au XVIII^e siècle avec les Lumières. Il est en premier question des déficiences sensorielles, notamment avec le texte de Diderot *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient* paru en 1749. À sa suite, l'abbé de l'Épée fonde vers 1760, la première école dédiée à l'éducation des sourds par la langue des signes pour les familles ne pouvant financer un précepteur (Quentin 2012). C'est la concrétisation de l'idée que par la technique et la pédagogie les infirmes peuvent être éduqués. Ainsi, l'inéducabilité des « idiots » est remise en

question par Édouard Séguin¹ en 1840 qui propose une rééducation des « incurables ». Ses travaux sont repris sous la III^e République par le médecin aliéniste Bourneville qui substitue la représentation de l'« idiot » incurable à celle du sujet malade en prenant le pari de l'éducabilité de tous, à l'origine de l'éducation spécialisée (Jeanne, 2007).

L'école et les élèves « arriérés et instables »

Après l'obligation d'instruction en 1882 (loi Ferry) par des personnels laïques au sein des écoles publiques (loi Goblet 1886), est votée une loi en 1909 qui autorise la création, à l'appréciation des collectivités territoriales, d'écoles et de classes de perfectionnement pour les enfants dits arriérés et instables. C'est bien à la demande des médecins et non des enseignants que l'éducation spécialisée est mise en place (Vial, 1990). Le corps médical a, en effet, cette préoccupation de créer des espaces spécifiques au sein de l'institution scolaire, car il apparaît impensable, dans le cadre de l'école obligatoire, de mêler enfants et adultes dans les mêmes asiles d'aliénés (Gateaux-Mennecier, 1989). Des maîtres qualifiés ayant le CAEA (Certificat d'Aptitude à l'éducation des Enfants Arriérés) appliquent, alors, une pédagogie spéciale dans des classes à effectif réduit à 15 élèves maximum. La relation entre les grandes lois scolaires de la fin du XIX^e siècle et celle de 1909 est plus politique que pédagogique. En effet, l'école, alors obligatoire pour les enfants de 6 à 13 ans, a pour but de fournir un bagage constitué des compétences en lecture, écriture et comptage ; et de former des citoyens patriotes (Mège-Courteix, 1999). Les résultats scolaires n'ont alors pas d'effet sur l'avenir professionnel et social des élèves, les professeurs ne sont donc pas en demande de ces institutions spécialisées pour séparer les élèves plus lents dans les apprentissages (Nique & Lelièvre, 1993). La loi de 1909 pose les bases de pratiques éducatives qui vont être prégnantes pendant 65 ans. Cependant, la création de structures spécialisées étant à l'appréciation des collectivités territoriales, rien ne les contraint à les mettre en place. 30 ans plus tard, une dizaine d'écoles autonomes sont recensées, ainsi que 240 classes de perfectionnement accolées à des écoles primaires (Hugon, p.81).

¹ Médecin et instituteur français à l'origine de l'action médico-pédagogique des enfants présentant des troubles cognitifs, surnommé « l'instituteur des idiots ».

La pensée des spécialistes de l'époque, médecins et juges, est liée à la doctrine de l'hygiène sociale et du paternalisme de l'État (Verdier, 1997) pensant que les enfants anormaux non éduqués à temps sont une des principales causes du désordre de la société (Roca, 1992). Cette volonté de contrôler la jeunesse déficiente et délinquante connaît un développement important sous le gouvernement de Vichy. Cela encourage la création d'institutions privées pour les jeunes, avant de créer en 1943 le Conseil technique de l'enfance déficiente ou en danger moral (Chauvière, 1980). Ces structures vont progressivement se spécialiser, par le biais d'une catégorisation des populations. En 1944, Daniel Lagache, psychiatre, établit avec des médecins une « nomenclature et classification des jeunes inadaptés » qui définit des inadaptations « selon la situation dont elle est corrélative, par exemple : inadaptation familiale, inadaptation scolaire, inadaptation professionnelle » (Chauvière, 1980).

« L'enfance inadaptée »

Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, il est désormais fait référence au terme « d'enfance inadaptée » en raison des caractéristiques physiques, psychologiques ou sociales. Le modèle en place est toujours celui d'une pédagogie spécifique, par des spécialistes et dans les mêmes structures, hors de l'école ordinaire (Mège-Courteix, 1999). L'éducation dans un cadre spécifique de ces jeunes se veut être une réparation de ces insuffisances, qui sont distinguées et ont un traitement différent. La prise en charge de ce « détour ségrégatif » (Raynaud, 1982) pensé comme favorisant l'insertion future dans la société est divisée entre le secteur spécialisé de l'Éducation Nationale, avec une généralisation du recours à une scolarisation spécialisée en réponse aux difficultés ; et le secteur associatif, privé, dont la Sécurité Sociale facilite le financement. Les associations s'occupent d'enfants qui ne sont pas pris en charge par l'Éducation Nationale, notamment dans le milieu médico-éducatif et socio-éducatif, ainsi que dans un but de prévention de la délinquance. Ce développement est affirmé par décrets en 1946 (n° 46-1834) et 1956 (n° 54-1284) qui donnent un cadre réglementaire aux établissements privés.

Entre « débilité légère » et « arriérés profonds »

Les lois scolaires de la V^e République introduisent un système de scolarisation de masse, sélectionnant les élèves les plus performants et marginalisant les plus faibles scolairement, ceux qui n'ont pas les normes culturelles de l'école (Gateaux-Mennecier, 1990). Cette « explosion scolaire » n'est pas seulement due à la natalité

d'après-guerre, mais au concept de capital humain, avec le besoin d'une instruction plus importante pour faire face aux progrès technologique et scientifique, avec un besoin conséquent de « cadres instruits et nombreux » (Cros, 1961). Alors, la notion de débilité légère prend de l'importance. Elle désigne des individus qui présentent une faiblesse intellectuelle dite irréversible, mesurée par les résultats aux tests de quotient intellectuel. La débilité légère est donc justifiée par les exigences sociales et scolaires qui ont évolué. En effet, la notion n'est pas importante dans les années 1930 alors que la moitié de chaque génération n'accédait pas au certificat de fin d'études primaires (Prost, 1992). Le changement essentiel est le nouveau rapport entre l'école et l'insertion socioprofessionnelle, l'orientation devient un enjeu majeur de l'école.

Ainsi, au collège, les Sections d'Éducation Spécialisée (SES) font suite en 1967 à la vague de création de classes de perfectionnement pour l'accueil en primaire d'enfants déficients intellectuels légers. L'évolution de la création de ces classes est rapide, de 274 classes en 1944, 1145 en 1951 et 4020 en 1963 (Hugon, 1981). La fin des années 1960 et le début des années 1970 sont un tournant en ce qui concerne les populations des classes de perfectionnement. En effet, les études montrent que les critères de ségrégation censés être d'ordre psychologique se relèvent être d'ordre sociologique. Il est mis en lumière une corrélation entre la déficience légère et le bas niveau social, ce qui n'est pas le cas pour les « arriérés profonds » (Zazzo, 1969). Cette réalité montre les difficultés de l'école de réaliser son objectif d'égalisation des chances de réussite par le critère du mérite (Mège-Courteix, 1999).

Le temps de l'intégration

En 1970 est formalisée une réelle différenciation entre les catégories d'enfants inadaptés, notamment pour les mineurs atteints d'infirmité motrice ou les déficients sensoriels, dont les difficultés d'apprentissage étaient assimilées jusqu'alors à une déficience intellectuelle. Les établissements se spécialisent et les enfants n'y sont reçus que « *s'ils sont inaptes à bénéficier des conditions de vie et de scolarité d'un établissement scolaire normal ou adapté* » (Mège-Courteix, p.60 1999). Il y a une volonté naissante de garder les enfants au sein du système scolaire ordinaire. C'est un tournant dans la représentation des déficiences. En effet, le fait de maintenir dans une situation de moindre autonomie les personnes prises en charge nuit à leur insertion socioprofessionnelle. Cette année marque le début d'une volonté d'évitement de l'exclusion des enfants ayant des fragilités scolaires, par exemple avec l'ouverture

de classes de langue française pour enfants allophones (MEN, 1970)² ou la création de groupes d'aide psychopédagogique. Les difficultés d'apprentissage ne sont plus considérées comme inhérentes à un déficit intellectuel, mais comme une difficulté de l'élève face à certaines situations d'apprentissage. L'échec scolaire n'est plus considéré comme un critère de ségrégation, l'accent est mis sur la prévention et la scolarisation en milieu ordinaire. En parallèle des évolutions en psychiatrie infantile, notamment sur les effets sur l'enfant d'influences extérieures et la notion d'« inéducabilité » est remise en question (Mège-Courteix, 1999).

De plus en plus de jeunes des milieux sociaux les plus défavorisés sortent du système éducatif sans qualification, dans un contexte d'inflation des diplômes (Siebel 1984). En 1973, entre en jeu la volonté d'assurer aux jeunes inadaptés et handicapés une formation qui soit générale et professionnelle, sanctionnée par un diplôme, pour permettre d'obtenir un emploi et d'entrer dans la vie active.

Pour ce faire, la loi Haby relative à l'éducation est votée en 1975. Son objectif est de rendre le système éducatif plus ouvert à la diversité des élèves. Cette loi met en forme le collège unique, signant la fin des collèges d'enseignement général (CEG), des collèges d'enseignement secondaire (CES) et la suppression des filières (Prost 1992). L'uniformisation des cursus doit ouvrir le collège à tous et donner les mêmes chances à chacun, en prévoyant l'organisation d'activités de soutien. Cette réforme s'est révélée inégalitaire et conservatrice (Prost, 1992). En effet, la création du collège unique n'a pas empêché la création de filières de relégation, comme les classes aménagées, les classes préprofessionnelles ou de filières d'excellence par le biais de l'impact du choix des langues vivantes ou anciennes (Mège-Courteix, 1999).

Aussi, les enseignants ancrés dans la tradition républicaine n'ont pas été formés pour gérer ce changement (Siebel, 1984). Les familles ont commencé à mettre en place des stratégies d'évitement de certains établissements. La crise économique qui touche la France à partir de 1974 impacte durement les élèves les plus fragiles. Vues comme des filières d'exclusion, les sortants de Sections d'Enseignement Spécialisées (SES),

² Circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970 relative aux classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers

classes préprofessionnelles de niveau (CPPN) et classes préparatoires à l'apprentissage (CPA) ne trouvent plus d'emploi (Chevalier, 1986).

Dès 1978, le nombre d'élèves au sein des classes spécialisées du primaire commence à décroître, au contraire des filières spécialisées dans les collèges (Mège-Courteix, 1999). On repousse l'enseignement adapté du primaire au collège. À partir de 1980, de nombreux rapports ont été commandés pour savoir comment introduire de la flexibilité dans les établissements pour développer la différenciation. Le rapport Soubré, en 1982, émet l'hypothèse que l'uniformisation des cursus renforce les effets de la sélection sociale, aboutissant à la réflexion sur une autonomisation pédagogique des établissements scolaires par le biais de projets d'établissement pour unir les institutions scolaires et spécialisées. Ces transformations sont possibles grâce à la décentralisation territoriale et administrative à partir de 1982. L'obtention du statut d'Etablissement Public Local d'Enseignement (EPL) offre notamment aux établissements une autonomie pédagogique élargie et l'obligation d'établir un projet d'établissement. C'est un levier pour unifier localement les démarches pédagogiques, et y inscrire les processus d'intégration scolaire et dispositifs spécialisés au sein des EPL. Les élèves, par le nouveau positionnement de ces dispositifs, peuvent alors appartenir à plusieurs groupes. Ces nouvelles dispositions donnent autant que possible accès aux classes ordinaires, tout en prodiguant à l'élève un enseignement adapté à ses particularités. Nous nous limiterons dans cette étude aux Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (Segpa).

De l'enseignement spécialisé à l'enseignement adapté, la création des Segpa

La genèse du dispositif Segpa met en lumière les caractéristiques de l'enseignement dit adapté, ainsi que ses objectifs particuliers.

La Segpa remplace les Sections d'Enseignement Spécialisées en 1996. Les SES ont été créées en 1965 pour la « scolarisation des enfants inadaptés ». L'ambition est de permettre, pour ces enfants alors qualifiés de « débiles légers », de s'insérer rapidement dans la vie active par une formation préprofessionnelle jusqu'à 19 ans, c'est-à-dire qui comporte une formation professionnelle en plus de la formation générale. Au cours des années 1980, les innovations pédagogiques

socioconstructivistes et l'évolution de la formation des enseignants en SES ouvre la voie, pour les élèves qui y sont accueillis, aux formations professionnelles ordinaires comme le CEP (Certificat d'Études Professionnelles) et le CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle). La référence à la déficience légère est abandonnée en 1989 pour la notion de « difficultés scolaires ». Les caractéristiques de l'élève en enseignement adapté ne sont plus associées au champ du retard de développement, mais à un retard scolaire issu de ses difficultés. L'éducation spécialisée est alors intégrée dans l'ensemble des formations du second degré en faisant alors référence à un enseignement adapté. Les élèves qui y sont accueillis commencent à partager des cours avec les élèves ordinaires. Cependant, cet enseignement adapté, encore mal défini, ne propose que peu l'orientation vers l'enseignement professionnel ordinaire en Lycée professionnel (LP) et Centres de Formation d'Apprentis (CFA), au profit des formations en SES (Beauvais, 2010).

Les dispositifs Segpa sont officialisés en 1996. Elles ont pour objectif, à l'occasion du passage dans le second degré, d'offrir un nouveau départ. Ces élèves doivent pouvoir accéder en fin de 3^e à des modalités de formation professionnelle ordinaire. La professionnalisation progressive doit permettre aux élèves d'obtenir un CAP dans un établissement ordinaire, en LP et CFA. Lorsque les difficultés sont trop importantes, la formation qualifiante peut-être poursuivie en EREA (Etablissement Régional d'Enseignement Adapté). Les collégiens des classes Segpa, intégrées au collège unique, ont le même statut ordinaire que les autres collégiens. Au niveau pédagogique, l'adaptation se définit par la différenciation et l'individualisation pédagogique (Monfroy, 2013). L'accompagnement individuel est privilégié. La restauration d'une image de soi positive est favorisée, avec une reprise de confiance dans ses capacités par l'évaluation formative, pour que l'élève devienne acteur de son apprentissage et puisse se remobiliser sur un projet de formation ou d'apprentissage. Pour ce faire, les situations pédagogiques sont adaptées à l'âge de l'élève, à ses intérêts pour stimuler sa curiosité et son rapport positif au savoir (MEN, 1988³; Beauvais, 2010).

³ Circulaire n° 98-129 du 19 juin 1988 relative aux Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré

L'école, toujours à la recherche de plus d'égalité pour les élèves, met notamment en place cette méthode d'enseignement adapté pour compenser les inégalités. La nécessité de ce système n'est ici pas discutée. Néanmoins, il convient de mettre à l'épreuve ce dispositif, et de se pencher sur la réalité des profils des élèves accueillis en Segpa pour déterminer si cette dernière réduit effectivement les inégalités et la stigmatisation des élèves.

Les collégiens de Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (Segpa)

En vue d'établir les caractéristiques qui différencient les élèves de Segpa de ceux en milieu ordinaire, nous aborderons la notion de difficulté scolaire, fondement de l'enseignement adapté. Nous déterminerons ensuite les causes, diverses, d'une orientation vers un dispositif Segpa tels le contexte géographique et les caractéristiques sociales qui se greffent en plus de la question de la performance scolaire.

La notion de « difficulté scolaire »

L'accueil en Segpa est une prise en charge des élèves ayant « des difficultés graves et durables » (B. O. n° 31 du 1^{er} septembre 2005). La notion de « difficulté scolaire » apparaît dans les années 1990, notamment avec la création des Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED). Elle désigne une population hétérogène, mal définie, c'est un « concept valise » (Cousin, 2007) dont le point commun est la non-adéquation totale ou partielle avec les attentes de l'école aux niveaux scolaire et/ou comportemental. Ainsi des élèves décrocheurs et/ou en éducation prioritaire, ayant redoublé, ayant été concerné par un dispositif d'adaptation ou ne sachant pas bien lire et écrire peuvent être désignés comme en difficulté (Roiné, 2011). Par ailleurs, le nombre d'élèves considérés en difficulté diffère selon les critères retenus pour désigner la difficulté scolaire, que ce soit la non-maîtrise des compétences générales attendues, des notes obtenues au Diplôme National du Brevet (DNB), la persistance de difficultés de lecture ou encore les sorties sans qualification (Hussenet & Santana, 2004). Ainsi la supposition qu'un élève est en difficulté revient aux enseignants avec leurs outils personnels d'évaluation. Ces moyens sont subjectifs, en l'absence de définition institutionnelle et scientifique, et tendent à se

baser sur le rapport au groupe-classe et à l'écart déterminé avec cette norme (Do 2007). Les difficultés scolaires graves et persistantes des élèves de 6^e et 6^e Segpa sont comparables. En effet, 5 % des élèves de 6^e ordinaire ont autant de difficultés que les élèves de 6^e Segpa sans pour autant y être affecté, et inversement (Vugdalic, 1997). Il est alors légitime de se demander si, dans cette population en difficulté scolaire, les élèves qui sont accueillis en Segpa ont des caractéristiques scolaires spécifiques qui justifieraient l'orientation en Segpa ? En étudiant des résultats provenant d'une évaluation nationale donnée aux élèves de 6^e, il apparaît que les élèves de Segpa échouent aux mêmes types d'épreuves que les 6^e ordinaires. Les domaines où échouent les 6^e Segpa et les 6^e ordinaires ayant un faible niveau sont identiques. Il semble donc que les élèves de Segpa n'aient pas de spécificités psychocognitives et ne sont pas différents des autres élèves d'un point de vue didactique (Roiné, 2011).

L'orientation vers le cursus ordinaire ou adapté, à performances équivalentes, dépend donc d'autres facteurs. Nous allons apporter quelques éléments de réponses pour déterminer les caractéristiques qui entraînent l'orientation en Segpa plutôt qu'en 6^e ordinaire à niveau scolaire égal.

Les causes de l'orientation en Segpa

Au niveau scolaire il y a d'abord la classification en tant qu'« élève en difficulté ». À performances égales, les élèves de 6^e ordinaire dans leur cursus du premier degré ont moins souvent redoublé et ont reçu beaucoup moins d'aide. Celles-ci proviennent des RASED, des classes spéciales comme les CLIS (Classe d'Intégration Scolaire), les classes d'adaptation ou encore les CLIN (Classe d'Intégration pour élèves Non-francophones) aujourd'hui remplacées par les UPE2A (Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants). L'orientation en Segpa d'élèves allophones questionne sur leur intégration dans le système scolaire ordinaire (Zaffran, 2010).

Le contexte géographique joue un rôle prépondérant dans la classification des élèves en « difficulté scolaire » ainsi que dans un possible « effet structure ». Selon les Zones d'Animation Pédagogiques (ZAP), les moyennes des niveaux scolaires ne sont pas homogènes et entraînent de fortes inégalités. Effectivement, les élèves sont définis « en difficulté scolaire » par comparaison de leurs résultats avec ceux de leurs camarades. Un élève peut alors être considéré « en difficulté » dans une ZAP ayant

un niveau moyen élevé, et de niveau moyen ou bon si le niveau moyen est plus faible. Ainsi la difficulté scolaire serait dépendante du contexte de scolarisation (Roiné, 2011). Le contexte géographique aurait un autre caractère déterminant dans l'orientation d'un élève vers une Segpa, celui d'un « effet structure » (Roiné, 2011). Il y a une corrélation entre le nombre de Segpa et la quantité d'élèves en « grande difficulté » par académie. Elle peut être expliquée, sans certitude, par une disposition à davantage orienter vers la Segpa lorsqu'il en existe une à proximité (Zaffran, 2010). Le nombre d'élèves en « grande difficulté scolaire » augmenterait donc selon la capacité des structures à les accueillir (Roiné, 2011). À la caractérisation en tant qu'élève en difficulté, avec des variables scolaires et géographiques, s'ajoutent les caractéristiques sociales des élèves.

Ces caractéristiques sociales sont très contrastées entre les élèves en Segpa ou en cursus ordinaire de niveau égal. En effet, en plus des caractéristiques scolaires dans l'orientation en Segpa se greffent les caractéristiques familiales, individuelles et sociales des élèves. Il y a une plus forte proportion d'élèves issus familles monoparentales, de fratries de quatre enfants ou plus dont le ou les parents sont ouvriers non qualifiés ou inactifs (Moisan 2000, Poullaouec, 2010), de nationalité autre que française (Félouzis, 2003). Ainsi, la modestie de l'origine sociale, la monoparentalité, seraient des facteurs de désavantage face aux familles plus favorisées, en capacité de « négocier avec l'école les paliers d'orientation » (Zaffran, 2010). En effet, les choix parentaux sont cohérents avec les habitus de classe, c'est-à-dire que les parents scolarisent leurs enfants dans un contexte qu'ils jugent proche de leur propre position sociale. Ainsi, les populations aisées résistent plus à une orientation en Segpa, laquelle est perçue comme différente et négative. (Van Zanten, 2009).

L'orientation des élèves vers un cursus en Segpa a bien pour fondement la performance scolaire. Cependant la place des inégalités sociales et géographiques dans le fait qu'un élève soit considéré à l'heure scolaire ou en retard est majeure.

2. Le poids des inégalités dans le parcours scolaire des élèves de Segpa

Le collège unique supprime les filières et délivre des enseignements basés sur des programmes nationaux. Pourtant, les classes atypiques⁴ subsistent et ont pour point commun de mener rapidement vers la voie professionnelle. C'est le cas de la Segpa, dont la position singulière dans le second degré est source de stéréotypes et de stigmatisation.

1. Le paradoxe de la Segpa au sein du collège unique

La Segpa a une place paradoxale, car c'est une filière au sein du collège unique qui est censé les avoir supprimées. C'est une exception européenne (Marteddu, 2018) avec la *Förderschule* allemande (Merle 2012 p.45). La structure, intégrée dans les collèges, a pour objectifs de délivrer une formation générale, à l'instar des collégiens ordinaires, mais également à partir de la 4^e une professionnalisation (Roiné, 2011). La formation varie et est adaptée pour chaque élève en fonction de ses difficultés et de son projet de formation (MEN 2009). En effet, les parcours des collégiens de Segpa sont organisés avec des programmes allégés, des stages de préprofessionnalisation et des formations dans des ateliers techniques. Outre ce modèle d'enseignement différent, les collégiens ne concourent pas, sauf exception, au Diplôme National du Brevet en série générale (DNB), mais au Certificat de Formation Générale⁵ (CFG) ou au DNB série professionnelle. Si l'acquisition des compétences du Socle Commun de Connaissances et des Compétences et de Culture (SCCC) reste le premier objectif de l'enseignement pour tous les collégiens, sortir de Segpa est exceptionnel. À ce titre, la Segpa peut être vue comme une structure qui rend captif les élèves qui y sont orientés (Zaffran, 2010). L'enseignement en Segpa dirige presque invariablement vers la continuité en enseignement professionnel, alors que l'enseignement général, lui, permet le passage vers la voie professionnelle.

⁴ Au sens de Palheta (2011), c'est-à-dire les classes qui ne sont pas « générales » comme les Segpa, les classes technologiques, agricoles, d'aide et soutien, d'insertion ou encore la récente 3^e « prépa métiers » mise en place en 2019.

⁵ Atteste de l'acquisition des compétences du cycle 3 du Socle Commun de Connaissances et des Compétences et de Culture (SCCC).

En reprenant les caractéristiques scolaires et sociales des élèves de Segpa précédemment traitées, nous pouvons voir dans cette structure un organe de reproduction des inégalités dans un système qui tente de les compenser. De plus, la scolarisation en enseignement adapté, aussi utile et bienveillant soit-il, entraîne une stigmatisation des élèves qui en profitent.

La stigmatisation des élèves de Segpa

L'accueil en Segpa est stigmatisant à plusieurs niveaux, depuis le dépistage de la difficulté scolaire en amont, à la sortie du système scolaire et l'insertion professionnelle, sans oublier le temps de la scolarisation dans le second degré lui-même.

Le caractère subjectif de la catégorisation de ces élèves dépend de l'appréciation de leur « difficulté scolaire » par l'enseignant. Or, les attentes favorables ou défavorables des enseignants, semblent avoir des effets sur le comportement des élèves⁶. Les attentes favorables entraînent une hausse des performances, et inversement (Jussim, 1986 p. 439). De plus, les résultats antérieurs influencent ces attentes, les échecs plus anciens auraient ainsi tendance à induire des attentes moins positives de la part des enseignants (Potvin & Rousseau 1993 p.146). Les élèves dits en difficulté scolaire, qui n'ont pas les ressources pour résister à cet effet, peuvent être pris dans une boucle ne leur permettant pas d'améliorer leurs performances. En effet, les élèves assignés à un groupe ont tendance, pour maintenir leur identité sociale, à adapter leurs comportements aux stéréotypes de ce groupe et à accentuer les différences. Or les stéréotypes, ces représentations qui n'ont pas de fondement scientifique, sont généralement négatifs au sujet de la difficulté scolaire. Ainsi, par le manque de motivation, le mauvais comportement ou encore la fainéantise, les élèves en difficulté scolaire seraient responsables de leur situation (Antoine, Desombre, Lachal, Gaillet, Urban, Delelis, 2010), de leur position dans la « hiérarchie scolaire » et donc de leur orientation (Rochex, 2001).

L'orientation en Segpa est stigmatisante au sens de Goffman (1975), c'est-à-dire que la Segpa, par ses caractéristiques propres, s'écarte de la norme du collège ordinaire. L'élève ainsi scolarisé risque d'être résumé par son stigmate, ses actions interprétées

⁶ C'est ce que l'on nomme les *self-fulfilling prohecies*, ou l'effet Pygmalion.

à travers ce prisme (Rostaing 2010). Par exemple, une réussite peut être discréditée par l'idée que l'exigence y est moindre et l'échec expliqué par les caractéristiques supposées des élèves. Cet écart avec la norme, l'opposition des élèves en « réussite » et en « difficulté », l'orientation vers l'enseignement professionnel et l'hypothèse tenace de spécificités psychocognitives attribuée aux élèves en difficulté est source de discrimination. Cette norme construite socialement « *est une source de conflit et la faire appliquer implique une forme de violence. En conséquence, ces entrepreneurs⁷ occupent généralement une position dominante dans l'espace social* » (Pavie & Masson, 2014, p. 214). Les classes Segpa ont alors une position dominée par les classes ordinaires, source d'un sentiment d'humiliation (Palheta, 2011) au point que l'acronyme Segpa est aussi utilisé comme insulte par les autres élèves (Asséré, 2018). L'identité sociale portée par un élève de Segpa est telle qu'il lui est pratiquement impossible de s'extraire de son groupe (Siméone, 2007). Ainsi, la discrimination n'est pas que subie, car les élèves de Segpa ont alors tendance à favoriser leur groupe d'appartenance au détriment des autres groupes. Il y a une revendication de la part des élèves de Segpa de profiter des adaptations pédagogiques et de former un groupe (Marteddu, 2018).

Que leur scolarisation ait été vécue sereinement ou non par les élèves, une fois sortis du système scolaire et intégrés dans le monde du travail, les effets d'un parcours en Segpa peuvent encore se faire sentir. Le marché du travail est de plus en plus compétitif et requiert des qualités d'adaptation, c'est-à-dire avoir des compétences transférables d'un emploi à un autre, en plus des compétences techniques spécifiques. Dans ce cadre, pour des individus ayant un diplôme final égal, l'obtention d'un diplôme de compétences générales peut être le gage de compétences plus élevées et variées, permettant cette nécessaire adaptabilité. De même, à diplôme final égal, l'obtention d'un diplôme général comme le DNB permet d'obtenir des salaires plus élevés, et limite la probabilité de chômage (Dauty & Lemistre, 2010). Les élèves ayant été scolarisés en Segpa, qui pour la majorité ne passent pas le DNB général, semblent alors défavorisés par rapport à leurs homologues scolarisés en milieu ordinaire. Le parcours scolaire des élèves de Segpa, marqué par les inégalités et la stigmatisation, entraîne bien souvent une image de soi dévalorisée qui est un frein à leur engagement et leur projection dans le futur. (Philip 2010). Nous allons maintenant

⁷ Entendu au sens de la théorie de l'étiquetage de Becker (1963), c'est-à-dire comme ceux qui construisent la norme par l'interprétation de valeurs et comportements.

essayer de déterminer quels effets ce parcours engendre dans la persévérance scolaire et les choix d'orientation des élèves qui en profitent.

3. L'orientation pour les collégiens scolarisés en Segpa

Aujourd'hui, la vocation immédiatement professionnelle a disparu des textes et a évolué pour tendre vers une autonomie et des savoirs suffisants pour préparer un diplôme de niveau V. Cependant, au sein du parcours Avenir au collège (MEN, 2015)⁸, la préparation professionnelle reste prépondérante en Segpa.

1. Les modalités de l'orientation au collège

Pour les collégiens et les établissements, l'orientation est un enjeu majeur de la scolarité depuis la massification scolaire des années 1960. Si les élèves sont aidés dans leurs choix d'orientation, avec par exemple la création de l'Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions (Onisep) en 1970 et des Centres d'Information et d'Orientation (CIO) en 1971, c'est la loi d'orientation de 1989⁹ qui institue le droit à l'orientation dans le droit à l'éducation.

Du parcours individuel d'orientation au Parcours Avenir

Le parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel, introduit par la loi pour la refondation de l'école de la République, est devenu en juillet 2015 le Parcours Avenir. Il prend place tout au long de la scolarité du second degré de l'élève. Toute la communauté éducative est active dans l'élaboration de ce parcours. Rattaché aux contenus disciplinaires et à l'égal accès de chacun aux compétences du socle commun, il doit favoriser l'acquisition de connaissances et compétences utiles à tous les élèves pour qu'ils puissent se projeter dans l'avenir et décider de leur orientation de manière éclairée et raisonnée ; pour qu'ils puissent découvrir, agir et mettre en œuvre des projets collectifs et individuels. C'est une démarche éducative de l'orientation, qui a « pour ambition d'inciter les individus à apprendre à s'orienter plutôt que de décider à leur place » (Brunel, 2017 p.9).

⁸ Arrêté du 1er juillet 2015 relatif au parcours Avenir

⁹ Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989

Il est étroitement associé aux familles tout au long de sa construction, avec un accompagnement renforcé pour celles qui n'ont pas tous les codes de la culture scolaire. Le parcours est censé aider « chaque élève [à] comprendre le monde économique et professionnel, de connaître la diversité des métiers et des formations, de développer son sens de l'engagement et de l'initiative et d'élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnelle » (MEN, 2015)¹⁰. Les enjeux de l'orientation, compris et intégrés par les élèves, favorisent la réussite scolaire et amènent à une plus grande ambition professionnelle par l'acquisition de diplômes et qualifications. La trajectoire du parcours doit pouvoir être ajustée en cours d'orientation, une modification du choix doit être facilitée par des passerelles et dispositifs innovants pour ne pas restreindre l'arbre des possibles. Cependant, si la construction de ce projet s'adresse au collège à tous les élèves de la 6^e à la 3^e, les élèves scolarisés en Segpa ont des choix d'orientation limités.

Le Parcours Avenir en Segpa, des possibilités d'orientation restreintes

Les élèves en Segpa, comme tous les collégiens, sont amenés à élaborer leur projet d'orientation. Les actions menées sont reportées dans le logiciel FOLIOS (portfolio accessible depuis leur Environnement Numérique de Travail), permettant à l'élève d'élaborer et affiner son projet sur le temps long. En lien avec leurs enseignements, les élèves peuvent rédiger des fiches métiers à insérer dans cet outil, ainsi que les documents se rapportant à leurs stages ou journées d'immersion. Ce projet doit permettre d'anticiper le parcours et identifier les étapes pour le concrétiser. C'est en théorie une traduction des envies de l'élève en lien avec une activité professionnelle. Des possibilités diversifiées sont un atout pour la construction de l'orientation. Les aspirations des élèves s'élaborent et se modifient au fil des expériences et des découvertes, notamment dans le cadre des plateaux techniques et des stages en milieu professionnel. Il y a donc une temporalité propre à l'élève en construction qui ne s'accorde pas toujours avec les échéances institutionnelles. Malgré les directives devant permettre d'ajuster la trajectoire d'un parcours, il y a en Segpa une précocité de la prise de décision qui peut être défavorable pour l'élève. En effet, ce sont aux élèves avec le plus de difficultés dans les apprentissages que l'on demande le plus tôt de faire un choix professionnel et pas seulement d'orientation scolaire. Ainsi, si l'élaboration d'un « projet d'orientation scolaire et professionnelle »

¹⁰ B. O. n° 28 du 9 juillet 2015

est prescrite pour tous, la finalité dans l'enseignement adapté est d'emblée professionnelle. C'est un projet qui relie la formation dans le contexte de la Segpa avec les formations ultérieures (Philip, 2010). Il y a donc une spécificité dans le projet d'orientation en Segpa que tous les collégiens ne partagent pas, matérialisée par la préparation professionnelle.

La préparation professionnelle en Segpa

Au cours de leur formation, les collégiens en Segpa découvrent cinq champs professionnels selon un cahier des charges national. Des stages d'initiation¹¹ et d'application¹² en milieu professionnel sont préconisés, ainsi que les découvertes dans les plateaux techniques des Segpa. Un plateau technique est « une organisation spatiale et matérielle qui permet aux élèves de conduire des activités de découverte de l'ensemble d'un champ professionnel donné » comprenant « une zone dédiée à des activités pratiques mettant en œuvre des équipements » et « une zone dédiée à des activités de préparation, de recherche et de synthèse » (MEN, 2009)¹³. Ces plateaux techniques apportent une vision plus tangible des métiers, permettant d'articuler les enseignements et les compétences acquises avec le monde professionnel ainsi que le degré d'exigence qu'ils impliquent. Aucune Segpa ne disposant des cinq plateaux techniques¹⁴, il est nécessaire de les mettre en réseau pour apporter la diversité de choix minimum prescrite, que ce soient entre Segpa, avec des lycées professionnels, des Unités de Formation d'Apprentis (UFA) ou encore des Etablissements Régionaux d'Enseignement Adapté (EREA). Cependant en 2014, les Segpa ont encore des « plateaux techniques de qualité très diverse, parfois vétustes ou présentant des matériels hors d'usage ; seuls deux champs professionnels sont proposés, avec un enseignement de découverte professionnelle centré sur la découverte d'une seule famille de métiers ; les réseaux entre SEGPA et lycées professionnels sont

¹¹ « Les stages d'initiation ont pour objectif de permettre aux élèves de découvrir différents milieux professionnels afin de développer leurs goûts et aptitudes et de définir un projet de formation ultérieure [...] Les élèves peuvent effectuer des activités pratiques variées, et sous surveillance, des travaux légers autorisés aux mineurs par le code du travail sans accéder aux machines » (MEN, 2003)

¹² Les stages d'application ont « pour objectif de permettre aux élèves d'articuler les savoirs et savoir-faire acquis dans l'établissement scolaire avec les langages techniques et les pratiques du monde professionnel [...] les élèves peuvent procéder à des manœuvres ou manipulations sur des machines, produits ou appareils de production nécessaires à leur formation. » (MEN, 2003)

¹³ Circulaire n° 2009-060 du 24 avril 2009 relative aux orientations pédagogiques pour les enseignements adaptés

¹⁴ Dans les champs de l'habitat, hygiène-alimentation-services, espace rural et environnement, vente-distribution-magasinage, production industrielle.

inexistants ; l'orientation en CAP est déconnectée des besoins du tissu économique » (Rapport IGEN, 2018 p.4). En effet des freins importants se dressent lors de la mise en place ces partenariats, comme les problèmes de restauration, de transport, de responsabilité et de gestion des emplois du temps et des services. De plus, l'expérience sur certains plateaux techniques ou lors de stages est limitée par l'absence de dérogation d'accès aux machines dangereuses pour les moins de 16 ans (Décret n° 2013-915 du 11 octobre 2013 relatif aux travaux interdits et réglementés pour les jeunes âgés de moins de dix-huit ans). Il s'agit en effet de préparation professionnelle en vue de l'orientation et non un enseignement professionnel. Si leur intérêt n'est pas remis en question, elles participent de la découverte d'activités professionnelles inconnues des jeunes auparavant (Gasnier, 2009), ces expériences incomplètes ont probablement des conséquences sur la motivation des élèves (Philip, 2010).

L'impact de la motivation et de la persévérance scolaire des élèves sur l'orientation

La notion de motivation

La motivation est une notion plurielle, définie comme une source d'énergie psychique nécessaire à l'action, ou encore comme les conditions qui stimulent un individu et le poussent à agir (Vianin, 2011). Elle est le « résultat de l'interaction d'une situation et d'un individu » (Gurtner & Genoud, 2006 p.116). La motivation prend alors deux formes. La première provient de l'individu tandis que la seconde est l'ensemble de stimuli extérieurs. Ces formes sont définies comme la motivation intrinsèque et extrinsèque (Roussel 2000). La motivation intrinsèque est l'attrait de l'individu pour l'activité, le plaisir qu'elle peut lui apporter. La motivation qualifiée d'extrinsèque est l'utilité ou le sens que l'individu donne à l'activité, ainsi que la probabilité, selon son niveau de compétence estimé, à la mener à bien (Gurtner & Genoud, 2006). Nous supposons alors que cette population, par ses caractéristiques personnelles et sociales et leur vécu scolaire, rencontre des difficultés à persévérer scolairement et trouver de la motivation intrinsèque ou extrinsèque dans le travail avec des implications sur leur orientation.

Les collégiens de Segpa prédisposés au décrochage scolaire ?

Le terme de décrochage scolaire est ici compris dans le sens adopté par le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) d'une sortie des études avant obtention d'un diplôme de niveau V ou une qualification (loi de refondation de 2013). C'est une situation qui préoccupe de manière croissante les acteurs de l'éducation nationale au point d'inscrire le terme dans le Code de l'éducation en 2009 (Bernard, 2006).

Les facteurs de risque de décrochage scolaire renvoient à des éléments familiaux, personnels ou scolaires qui augmentent le risque pour l'élève de quitter le système scolaire avant l'obtention d'un diplôme (Fortin, 2006). Le facteur scolaire n'est pas limité au seul échec scolaire, mais également au rendement scolaire, au retard, à l'engagement, au climat et aux situations d'exclusion. Les facteurs personnels sont l'âge, le sexe, l'adaptation sociale et les troubles du comportement. Enfin, les facteurs familiaux regroupent la question de la culture scolaire de la famille, sa structure et les difficultés socio-économiques (Scellos, 2014). Dans le cadre des Segpa, les adaptations déployées répondent au facteur scolaire, notamment par la différenciation pédagogique et l'aide personnalisée. Cependant ceux qui, comme les collégiens en Segpa, « ont accumulé les difficultés sont généralement fragilisés par ces expériences négatives cumulées et manquent de confiance en eux, ce qui amène à un désinvestissement progressif » (Picard, 2006 p.223). En effet, la confiance en soi, ce que l'individu pense de lui est impactant sur sa réussite. Ainsi « se projeter dans l'avenir en pensant réussir ou échouer est susceptible d'influencer la réussite scolaire en agissant sur son engagement dans la tâche et sa persévérance » (Martinot, 2006 p.28). La difficulté scolaire peut alors se présenter comme un cercle vicieux où la non-réussite se nourrit d'elle-même. Or les difficultés scolaires mettent en péril l'estime de soi, que les élèves vont chercher à protéger parfois au détriment de la persévérance et de l'engagement dans la tâche, en prenant de la distance avec l'école. La protection de l'estime de soi peut aller jusqu'à se désidentifier de l'école, déclarer que l'école n'a aucune importance pour garder le contrôle et faire que l'estime de soi ne soit plus corrélée aux performances scolaires. (Martinot, 2006 p.34).

De plus, lors de la transition de l'enseignement primaire au secondaire, sont constatées des baisses très nettes de la motivation scolaire (Gurtner & Genoud, 2006

p.118). L'entrée en Segpa se faisant majoritairement à l'entrée en 6^e, nous pouvons estimer que les élèves accueillis en Segpa subissent d'autant plus cet effet. Cette dernière peut également être source de stress, favorisant une démobilité des individus.

L'orientation comme source de stress

L'orientation scolaire et professionnelle est source de stress chez l'adolescent, notamment ceux en difficulté qui doutent de leurs capacités et ceux qui manquent d'aide et de soutien (Lacoste, 2005). Pour deux tiers des élèves l'orientation représente une source de stress, notamment chez les enfants d'ouvriers et employés (Cnesco, 2018). Le stress est compris ici comme « l'ensemble des perceptions d'impuissance et de malaise qui envahissent l'individu face à des événements difficiles à maîtriser » (Lacoste, 2005). Ces difficultés rencontrées peuvent être multiples. Par exemple, le goût personnel pour un métier ou un secteur est le critère le plus important dans le choix d'orientation des élèves en général. Avoir un métier précis en tête lors du choix d'orientation limite les probabilités de stress. Cependant, en enseignement professionnel plus que dans le général, les élèves privilégient une entrée rapide dans l'emploi par des formations géographiquement proches, limitant alors l'influence des goûts personnels dans leurs choix d'orientation. L'éloignement géographique, la durée et donc le coût des études contraignent un élève sur trois en enseignement professionnel à renoncer à leurs aspirations (Cnesco, 2018 p.6). Ainsi, les élèves scolarisés en Segpa, du fait de leurs caractéristiques sociales et une orientation dirigée



Figure 1 : L'orientation a-t-elle été une source de stress ? (En %) (Cnesco 2018 p.28)

vers la voie professionnelle avec éventail de possibilités restreint (cf. La préparation professionnelle en Segpa p. 23) seraient selon nous plus susceptibles de vivre l'orientation comme une source de stress et à en être insatisfaits¹⁵. Ces « carrières automatiques » (Dubet, 1991) pour les élèves les plus faibles pourraient alors être source de décrochage, car une orientation refusée ou qui ne leur convient pas augmente le risque de démobilité. En effet, 38 % des jeunes sans diplômes déclarent ne pas avoir eu le choix dans leur orientation (Cnesco, 2018).

Pour approfondir cette contrainte dans l'orientation, notamment chez les élèves des familles défavorisées, nous pouvons évoquer les comportements, adoptés consciemment ou non par les élèves, évocateurs du poids des inégalités sociales dans l'orientation. Tout d'abord l'autocensure, car les élèves ont conscience que l'origine sociale a un impact, qu'ils surestiment, sur leur réussite qu'ils pensent alors moins probable, entraînant une moindre ambition (Bressoux, Lima & Rossignol, 2018 p.10). Aussi, l'accès à l'information est selon les contextes familiaux très inégal. Ces contextes sont vecteurs de stéréotypes sur les métiers et filières, avec un possible « manque de soutien de la part de l'entourage proche » (Lacoste, 2005) pour une voie choisie par l'élève, que les actions de l'école ne suffisent pas toujours à contrer. Ainsi les élèves qui ne bénéficient pas d'une connaissance approfondie dans le champ de l'orientation, par le biais de l'école, des familles ou d'acteurs privés et payants, ont plus de risques d'avoir un projet mal défini, et sont plus susceptibles de se diriger vers une reproduction sociale (Cnesco, 2018 p.41).

Ainsi, par la « dissonance entre son choix "idéal" et des contraintes matérielles, socio-économiques, personnelles et en particulier affectives [...] l'élève peut se sentir "étranger" à la situation d'orientation scolaire. Contraint de faire un choix alors qu'il n'a élaboré aucun projet, il craint de regretter ce choix prématuré » (Lacoste, 2005).

L'enjeu de l'orientation dans la construction de leur identité personnelle peut engendrer une appréhension et un stress chez l'élève (Moyne, 2017), et donc avoir un impact important sur son bien-être et sur sa motivation, au point de favoriser une « indécision vocationnelle » (Vignoli & Mallet, 2012).

¹⁵ « En enseignement professionnel, 32 % des élèves sont insatisfaits de leur orientation dont 17 % très insatisfaits » (Cnesco 2018 p.26)

De l'absence de motivation à l'autodétermination

La motivation n'est pas fixe, mais il est possible de travailler pour progresser et répondre aux besoins qui permettent de construire la motivation (Vianin, 2011). Si le jeune ne discerne pas de lien entre les actions effectuées et des résultats, il y a le risque de décroissance de la motivation, voire d'amotivation (Douillach, 2002). L'individu est alors dans « l'incapacité à identifier les buts ou à prévoir les résultats d'une activité. Elle engendre une difficulté à orienter ses conduites et à s'y impliquer » et a des conséquences sur « l'estime de soi et l'intention d'abandonner » (Gelpe & Blanchard, 2009 p.180). Ainsi, la persévérance dans la conduite du projet d'orientation de l'élève est corrélée à sa motivation.

Cependant, si la motivation pour les disciplines générales diminue, l'utilité perçue des enseignements professionnels reste constante (Gurtner & Genoud, 2006 p.119). Les formations préprofessionnelles prenant de plus en plus d'ampleur au fur et à mesure de l'avancée dans le cursus en Segpa, il est permis de se demander si ces dernières ne sont pas génératrices de motivation. En effet, il y a une corrélation entre le sentiment de compétence et la volonté d'apprendre. L'enseignement adapté, qui introduit progressivement de plus en plus d'enseignement professionnel, répond aux difficultés scolaires rencontrées par les élèves. En redonnant aux élèves le sentiment de contrôler la situation par des expériences de réussite et la compréhension de celles-ci, il est possible de réduire le sentiment de résignation. Ainsi « l'enfant doit développer [...] le sentiment de contrôler la situation, d'avoir du pouvoir sur ses apprentissages et doit attribuer ses réussites et ses difficultés à des causes qu'il peut maîtriser » (Vianin, 2011). De ce fait, l'accompagnement par l'école, les enseignements adaptés et professionnels pourraient en théorie favoriser, sur le long terme, le sentiment de compétence des élèves et donc leur motivation et leur persévérance.

L'accompagnement par l'établissement dans les choix d'orientation est le facteur le plus important pour les élèves dans la construction de leur projet (Cnesco, 2018 p. 26). Un accompagnement solide par la communauté éducative, favorisant la connaissance de soi et de ses capacités, des parcours possibles et des métiers semble donc être un levier pour favoriser la persévérance des élèves dans l'aboutissement de leur orientation.

Le rôle de la communauté éducative

La motivation, et ses fluctuations ne sont pas immuables. Si les éléments qui l'affectent comme la personnalité de l'individu ou le parcours de vie sont extérieurs à l'établissement, l'équipe éducative peut néanmoins agir sur le vécu scolaire. Le suivi individuel des élèves les plus à risque, les profils « déconnectés » (Bernard, 2011) peut permettre de trouver des solutions efficaces (Royer, 2010) et revaloriser leur image de soi pour qu'ils ne soient plus « hors-projet », au sens donné par Jean-Pierre Boutinet (2012). Le contexte de la classe et de l'établissement stimule ou inhibe la motivation. Une ambiance de compétition où la performance prime rabaisse la perception qu'ont les élèves d'eux-mêmes de leurs compétences, au contraire d'une ambiance de coopération où l'apprentissage est mis en avant avec des enseignants disponibles (Gurtner & Genoud, 2006 p.121). En effet, « l'importance de l'image de soi dans le processus d'élaboration d'un projet professionnel [...] implique essentiellement la congruence (ou la consonance cognitive) entre l'image que le sujet se fait de lui-même (image de soi) et la représentation que ce même sujet possède de la profession qu'il envisage de choisir. » (Benedetto, 2017 p.65-66). Ainsi, l'enjeu pour l'établissement est de mettre en place des dispositifs « qui doivent permettre de donner des capacités d'agir à chacun, mais dans des cadres éducatifs qui permettent à tous de pouvoir prétendre à des parcours d'avenir désirables. » (Rey, 2017 p.80). L'équipe éducative agit pour aider les élèves à se construire un projet d'orientation et les soutenir pour qu'ils puissent le mener à son terme. Il ne s'agit pas de prescrire une orientation, ni de faire la démarche à la place de l'élève, mais de rechercher l'autonomisation de celui-ci au sein d'un projet d'avenir dont il a l'initiative. L'accompagnement est compris comme les conditions à créer pour que la personne exerce sa capacité d'agir, qu'elle soit « en mesure de dire ce qu'il vit dans la situation qui est sienne, et ce à quoi il aspire (Paul, 2018 p. 29). C'est une éthique centrée sur l'individu, qui est acteur et auteur de son parcours, pour travailler avec lui, en prenant appui sur ses aspirations, sa situation et son projet. Les acteurs qui agissent pour aider les élèves à construire leur projet sont multiples.

Le directeur adjoint chargé de Segpa met en place le projet pédagogique du dispositif inclus dans le projet d'établissement. Il coordonne les actions pédagogiques des professeurs des écoles (PE) et des professeurs de lycée professionnel (PLP) qui y sont affectés. Il organise et anime les réunions de synthèse et de coordination dont

l'objectif est de mettre en place des actions spécifiques de suivi des élèves en ce qui concerne leurs apprentissages, les stages en milieu professionnel et les projets d'orientation. Il impulse la création de partenariats avec des établissements extérieurs. Enfin il assure la liaison avec la Commission Départementale d'Orientation pour les Enseignements Adaptés du Second Degré (CDO-EASD) (Arrêté du 19 février 1988 modifié par l'arrêté du 9 janvier 1995). Cet acteur a une vue d'ensemble des élèves en ce qui concerne les enseignements généraux et professionnels, et sur leurs projets d'orientation. Les décisions prises affectent l'organisation du dispositif dans son ensemble.

L'équipe pédagogique de l'enseignement adapté, composée de PE et PLP (Annexe I. BO n° 7 du 16 février 2017), est au plus près des élèves. Les premiers sont chargés de l'enseignement général en classe, tandis que les seconds organisent la formation professionnelle sur les plateaux techniques. Leurs actions pédagogiques sont coordonnées par le directeur adjoint chargé de Segpa. Ils ont une connaissance approfondie des élèves, de leurs volontés et difficultés rencontrées, notamment dans le domaine de l'orientation. Ils jouent un rôle important dans l'accompagnement des élèves dans la création de leurs projets d'orientation.

Les psychologues de l'Éducation Nationale (Psy-EN) sont spécialisés dans l'accompagnement à l'orientation (Circulaire n° 2017-079 du 28-4-2017). Ils partagent leurs temps de travail entre différents établissements. Ils participent au suivi des élèves, informent et prodiguent des conseils, et accompagnent les actions d'éducation à l'orientation des personnels de l'établissement. Les Psy-En sont des acteurs clé de l'orientation au cours du cycle 4, pour tous les collégiens. De fait, leur action n'est pas centrée sur les collégiens scolarisés en Segpa.

Le conseiller principal d'éducation (CPE) est aussi associé aux questions d'orientation (Circulaire n° 2015-139 du 10-8-2015). Il a une bonne connaissance des élèves en général, de leurs situations et de leur environnement familial, avec lequel il est en relation. Cet acteur fait le lien entre les acteurs et les élèves de l'enseignement ordinaire et adapté.

Synthèse de la partie I

D'abord considérés comme inéducables, la vision des jeunes en difficulté évolue au fil de l'histoire de l'école. Malgré les qualificatifs comme « arriérés et instables », « inadaptés » ou encore « débiles légers », l'école depuis le XIX^e siècle remplit son devoir d'instruction et s'adapte, avec l'enseignement spécialisé, qui est progressivement intégré à l'enseignement ordinaire. Avec les avancées scientifiques et sociales, l'enseignement spécialisé devient un enseignement adapté, dont l'objectif est l'insertion rapide dans la vie active. C'est un changement de paradigme, car le retard scolaire des élèves n'est plus considéré comme un retard de développement, mais comme une résultante de ses difficultés. Cette notion de difficulté scolaire a des contours flous alors qu'elle est le fondement même d'une orientation vers un dispositif Segpa. Les inégalités sociales et géographiques jouent alors un rôle majeur en plus de la performance à l'école dans la caractérisation d'un élève comme étant en difficulté scolaire.

Les classes Segpa sont incluses au collège unique et forment, de fait, un paradoxe. Les filières sont supprimées, le socle commun devient la base pour tous les collégiens. Pourtant, l'enseignement en Segpa dirige presque exclusivement après le collège vers l'enseignement professionnel, en écartant l'obtention du DNB en série générale. Cette scolarisation, qui se veut inclusive, est pourtant éloignée d'une scolarisation ordinaire. Elle est source de stigmatisation en amont, lors de la caractérisation de la difficulté scolaire, pendant le collège où le terme Segpa est devenu une insulte, et dans la vie active, quand la non-obtention d'un diplôme général pénalise les candidats pour un diplôme final égal.

Le parcours Avenir est le même pour tous les collégiens, mais les possibilités d'orientation pour ceux scolarisés en Segpa sont restreintes à l'enseignement professionnel. Il est demandé à ceux qui ont le plus de difficultés de choisir le plus tôt leur orientation parmi cinq champs professionnels, et de s'y préparer. Or, la préparation professionnelle est très inégale selon les établissements, et les options restreintes. Le changement d'établissement pour ouvrir l'arbre des possibles et se former à un champ professionnel convoité n'est souvent pas envisageable pour l'élève

et sa famille. Il est alors possible de se demander, en reprenant les chiffres de la DEPP présentés en introduction, si les collégiens de Segpa sont prédisposés au décrochage scolaire. Si l'école ne peut répondre aux facteurs familiaux et personnels, les adaptations pédagogiques déployées en Segpa sont efficaces pour réduire le facteur scolaire. Cependant, les élèves dont le parcours scolaire est marqué par la cumulation de difficultés sont parfois pris dans un cercle où la non-réussite se nourrit d'elle-même, car la confiance en soi est fortement liée à la persévérance et l'engagement dans la tâche. Ainsi, les élèves peuvent se désengager de l'école pour protéger leur estime de soi. De plus, l'orientation scolaire et professionnelle est source de stress chez l'adolescent. Les limites inhérentes aux dispositifs Segpa seraient alors une source de stress et d'insatisfaction supplémentaires. Cependant, l'enseignement professionnel redonne aux élèves le sentiment de contrôler la situation par des expériences de réussite. Il pourrait avoir un effet sur le sentiment de résignation de ces derniers, et donc leur motivation et leur persévérance. Le vécu scolaire est également corrélé à l'établissement d'accueil et à l'équipe éducative, qui aide au quotidien les élèves dans la création et l'aboutissement de leur projet d'orientation.

Cet éclairage sur la situation des élèves aujourd'hui scolarisés en Section d'enseignement général et professionnel adapté nous a permis d'approfondir la réflexion sur notre question de recherche initiale. L'aboutissement de cette première étape est la formulation d'une problématique et de trois hypothèses que nous allons présenter.

II. Méthodologie de la recherche

Problématique

À la lumière des éléments développés dans le cadre théorique, nous avons observé que les élèves scolarisés en Segpa ne font pas seulement face à des difficultés scolaires, mais subissent également les effets d'inégalités sociales et géographiques. Ces élèves bénéficient d'un accompagnement important dans le système éducatif grâce à l'enseignement adapté. Aujourd'hui, au vu du taux de décrochage scolaire de ces élèves constaté en introduction, il semble important de mesurer l'impact de cet accompagnement sur les élèves et sur leur orientation. En effet, bien que la valeur de l'enseignement adapté ne soit pas remise en question, ces élèves doivent composer avec une stigmatisation forte et un champ des possibles en orientation qui est restreint. Ainsi, jusqu'où l'école peut accompagner pour soutenir la motivation et le parcours d'orientation des élèves scolarisés en Segpa tout en préservant la réussite du plus grand nombre ?

Hypothèses

Notre première hypothèse est qu'une individualisation importante dans l'accompagnement à l'orientation chez les élèves de Segpa réduit l'abandon des études sans diplôme.

Nous cherchons d'abord à savoir si l'accompagnement à l'orientation diffère entre la Segpa et les classes ordinaires, pour comprendre si un accompagnement plus poussé en enseignement adapté réduit l'abandon des études sans diplôme.

Nous pourrions ainsi déterminer le ressenti des élèves en rapport avec le soutien qu'ils reçoivent de la communauté éducative. Il est envisageable qu'il y ait une corrélation entre ce vécu par les élèves et la poursuite de leur projet professionnel.

Des pistes de travail sur l'aide apportée aux élèves concernant leur orientation pourraient être alors évoquées.

Une seconde hypothèse est que l'enseignement professionnel en Segpa génère de la motivation à créer et faire aboutir le projet d'orientation chez l'élève. Cette hypothèse vient du postulat que cet enseignement permet une meilleure projection dans l'avenir, réduisant ainsi le stress lié à l'orientation et remet l'élève dans une dynamique de réussite. Il s'agit de connaître la satisfaction de l'élève d'être dans une voie professionnelle. Ainsi, nous pourrions savoir si la dimension professionnelle proposée en Segpa influe sur la motivation des élèves à créer et faire aboutir le projet d'orientation.

Notre troisième hypothèse est que les élèves scolarisés en Segpa sont influencés dans leur orientation par leur établissement.

En effet, les acteurs sur le terrain s'adaptent aux réalités locales dans les modalités d'accompagnement des élèves, ce qui induit des différences dans leurs actions entre les établissements.

De plus, les collèges ne proposent pas tous les champs professionnels prévus pour découvrir et expérimenter. Il y a alors des difficultés à s'orienter vers les domaines qui n'y sont pas proposés. L'influence de l'établissement peut être visible en déterminant la satisfaction de l'élève d'être dans sa voie professionnelle actuelle et de l'orientation vers laquelle il se dirige, en lien avec les actions menées localement.

Population choisie

Afin de soutenir ou infirmer ces hypothèses, nous pensions collecter les données nécessaires à l'étude dans deux collèges disposant d'une Section d'enseignement général et professionnel adapté. Le choix de deux établissements se justifiait pour répondre à l'hypothèse d'un effet établissement dans les choix d'orientation des élèves scolarisés en Segpa. Le manque de temps et la situation sanitaire nous ont contraint à n'étudier qu'un seul établissement.

Les élèves de 3^e Segpa, soit 9 élèves, ont reçu un questionnaire pour recueillir des données sur leur motivation, leur expérience scolaire et leur vécu de l'orientation, pour les confronter aux données issues des entretiens avec les personnels. La fin du cycle 4 étant un palier d'orientation, c'est ce qui nous a fait choisir ce niveau.

La directrice adjointe chargée de Segpa, qui façonne le projet pédagogique du dispositif, influe directement sur le vécu scolaire des élèves. Son rôle de pilote de l'équipe en fait un acteur majeur de l'orientation des élèves.

Le CPE a une bonne connaissance des élèves et est impliqué dans l'éducation à l'orientation. Il a une vue d'ensemble de la Segpa et de l'établissement, il est une source de données pour positionner les résultats d'enquête dans leur contexte spécifique.

Les deux enseignants sont au plus près des élèves au quotidien. La professeure des écoles spécialisée est référente de la classe de 4^e, tandis que le professeur de lycée professionnel est référent des 3^e. Ils ont une bonne connaissance de leurs élèves et participent activement dans leur orientation.

Enfin, la psychologue de l'Éducation Nationale est quant à elle spécialiste de l'orientation. Il nous a donc semblé indispensable de l'interroger.

Méthodes d'enquête

Pour cette enquête, nous avons conçu un questionnaire qui a été distribué pour un recueil de données quantitatives. Une demande d'intervention auprès du chef d'établissement sélectionné a été envoyée par courrier électronique. Elle contient une présentation de mon profil et de mon sujet de recherche, des modalités de recueil de données envisagées ainsi qu'un engagement de ma part à obtenir l'accord des parents des élèves et garantir la confidentialité et l'anonymat des réponses. Il comprend aussi une restitution des résultats obtenus auprès du chef d'établissement.

Pour le questionnaire destiné aux élèves (annexe 7), basé sur le volontariat, les questions sont simples et concises afin d'éviter d'orienter les réponses. Il y est fait mention qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Un protocole est mis en place pour sa diffusion par les enseignants. Cette dernière contient une présentation concise de l'étude menée et vise à faire naître une attitude favorable des élèves face au questionnaire.

Pour créer le questionnaire, nous nous sommes dans un premier temps basé sur la méthode *Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB) (Gardner, 1985), conçu pour évaluer la motivation d'élèves quant à l'enseignement de l'anglais en tant que langue

étrangère. Ce test mesure la motivation intrinsèque et extrinsèque. Avec cet axe de construction du questionnaire, nous aurions traduit les 104 questions en les adaptant spécifiquement à l'enseignement professionnel. Cependant, ce questionnaire peut être lourd pour les élèves. De plus il ne mesure pas l'amotivation et ne permet pas non plus la comparaison avec les élèves de 3^e ordinaire. L'adaptation partielle ou totale de certaines questions aurait posé des problèmes de fiabilité en modifiant le coefficient alpha (Cronbach, 1951).

Nous nous sommes alors appuyés sur l'Echelle de Motivation en Éducation (Vallerand & al., 1989), que nous avons adaptée aux besoins de cette étude. Cette méthode est plus pertinente que la première envisagée. Elle est moins lourde pour les élèves et le traitement des données. Elle est basée sur une évaluation reconnue nécessitant des changements minimes pour l'adapter plus précisément à notre recherche. Le questionnaire interroge les élèves sur leur vécu scolaire, leur sentiment vis-à-vis de l'enseignement professionnel et de l'accompagnement reçu dans la création du projet d'orientation. Il y a également une série de six questions destinées à déterminer le profil motivationnel des élèves.

La méthode de l'entretien semi-directif a été utilisée pour récolter des éléments à analyser auprès des personnels de l'établissement. Le choix de ce type d'entretien découle de notre volonté d'avoir une structure définie en amont tout en laissant à l'interlocuteur une liberté dans ses propos. Son « objectif est de saisir le sens d'un phénomène complexe tel qu'il est perçu par les participants et le chercheur dans une dynamique de co-construction du sens » (Imbert, 2010, p. 25). De plus, cette méthode permet, à l'aide de « *relances* », d'aider l'interlocuteur dans ses énoncés, « *l'encourager à les développer, à aller plus avant dans son récit, à en préciser des aspects* » (Combessie, 2007, p. 25) ou encore aborder des éléments que nous n'avions pas prévu de développer. Nous avons d'abord analysé séparément chaque entretien après retranscription. Des fragments de textes seront ensuite extraits et associés à un code. La phase suivante fut la comparaison de ces codes et leur insertion dans des catégories générales. Enfin, nous avons mené notre analyse en établissant des connexions entre les données dans les catégories générales.

Nous avons interrogé les personnels selon les axes de questionnement suivants :

Le rôle et l'implication du sujet dans l'orientation des élèves

Nous avons cherché lors de l'entretien à comprendre quel rôle joue chaque intervenant dans l'éducation et l'accompagnement à l'orientation des élèves. Nous souhaitons cerner l'implication de chacun dans ce collectif pour déterminer si un effet-maître était présent, et le cas échéant son ampleur.

La motivation des élèves

Nous nous sommes penchés sur leurs représentations concernant la motivation des élèves, tant au niveau scolaire qu'au niveau de l'orientation. L'objectif était de déterminer ce qui motive ou non les élèves, et les actions menées en ce sens. Nous voulions également évaluer l'accompagnement et l'approche individualisée que reçoivent les élèves.

L'enseignement préprofessionnel propre à la Segpa

Il s'agissait ici de déterminer ce que l'enseignement apporte aux élèves, s'il est source de motivation, de réduction du stress lié à l'orientation ou encore un outil pour se projeter plus efficacement dans l'avenir. Nous souhaitons connaître les effets concrets de la dimension professionnelle du dispositif.

Nous avons laissé une ouverture à la fin de l'entretien pour que l'interlocuteur apporte des éléments complémentaires qu'il juge pertinents.

III. Exploitation des données

Nous débuterons notre analyse par un regard sur la réalité de l'orientation en Segpa. Cette « éducation à » est une prise en charge globale de l'élève, marquée par la ritualité. D'une part, la routine est inhérente au travail en équipe pour l'échange d'information et la réflexion commune. D'autre part, le processus d'orientation lui-même est engagé dans la continuité du parcours de l'élève tout au long de sa scolarité. Si les personnels convergent tous vers la même finalité éducative, il y a pourtant une hétérogénéité dans leurs fonctions et leurs pratiques. La personnalité de chaque acteur influence ses pratiques dans sa mission spécifique. C'est un effet-maître sur des spécialités, ce que nous nommerons effet-acteur.

Nous continuerons en nous interrogeant sur l'impact qu'a le dispositif sur la motivation des élèves. Nous allons voir que le fait même d'être scolarisé en Segpa est la source de plusieurs freins à la motivation. De plus, sans remettre en question leur utilité, toute l'aide et l'individualisation poussée que reçoivent les élèves crée un confort et des repères qu'ils ont peur de quitter. L'orientation est également une source de stress chez l'adolescent. Néanmoins, l'enseignement préprofessionnel est un levier de remobilisation efficace, mais aussi une finalité en terme de socialisation. Malgré tout, les élèves étudiés ne sont pas démotivés. Tous ne sont pas en projet, mais les personnels trouvent des alternatives pour qu'ils s'approprient leur orientation.

1. L'éducation à l'orientation en Segpa, une prise en charge globale de l'élève

L'éducation à l'orientation en Segpa est une prise en charge de l'élève dans sa globalité. Il s'agit d'abord d'avoir une stratégie cohérente sur le long terme à tous les niveaux et entre tous les acteurs. Pour cela, il y a une ritualité dans l'échange d'information, la réflexion commune au niveau du suivi individuel et collectif. C'est un impératif pour faire travailler ensemble des personnels aux missions et aux personnalités différentes. Leurs pratiques sont hétérogènes, mais complémentaires. Elles visent toutes à rendre l'élève progressivement acteur de sa scolarité et de son orientation.

L'importance de la ritualité dans l'éducation à l'orientation

Le travail en équipe nécessite des temps d'échange et de réflexion réguliers dans la prise en charge de l'élève. D'une part pour harmoniser les actions menées par les personnels, mais également pour assurer une cohérence dans le processus d'orientation et ajuster progressivement les objectifs et l'exigence.

Garantir la cohérence dans le travail d'équipe

La nécessité de travailler en équipe est un élément fondamental qui est apparu dans tous les entretiens que nous avons menés. C'est une condition *sine qua non* de l'individualisation en Segpa, notamment en ce qui concerne l'orientation. En effet, « *on est accompagnés par la directrice, les collègues... enfin vraiment l'équipe Segpa [...] lors de réunions de synthèse et de coordination tous les lundi soir* » (PLP, annexe 3). Les enseignants essaient de « *travailler beaucoup en co-animation [notamment] avec les professeurs de lycée pro* » (PE, annexe 4). Evoquée en partie théorique, nous avons maintenant une vue sur la manière dont la Directrice Adjointe Chargée de Segpa (DACS) pilote l'équipe et met en œuvre ce qui fonde l'individualisation. Elle « *est garante du projet personnel des élèves. Il faut que je fasse tout pour que ce projet soit mis en œuvre* » Elle « *assure une certaine cohérence au niveau des actions menées par les enseignants* », car ils ont une « *liberté pédagogique, ils proposent des choses et moi je dois faire en sorte que tout ça soit cohérent et se construise sur les quatre années de collège (DACS, annexe 1)*. Elle assure une cohérence des pratiques dans une idée de continuité et de progressivité dans l'éducation et l'accompagnement de chaque élève. Du fait de la diversité des personnels impliqués dans l'éducation à l'orientation, assurer la cohérence passe notamment « *des réunions toutes les semaines d'une heure et demi où, d'une part on fait des synthèses individuelles d'élèves, donc là c'est l'occasion de se poser sur le cas d'un élève, de voir où il en est de son projet, quelles compétences il a acquises, les points d'appui, les difficultés et ce qu'on met en œuvre pour y remédier [...] Et ensuite trois quart d'heure de coordination où là effectivement on discute davantage des projets pédagogiques et notamment de ce que l'on met en œuvre pour travailler l'orientation* » (DACS, annexe 1).

Garantir la cohérence du processus d'orientation tout au long de la scolarité de l'élève

Ces réunions sont indispensables pour que des personnels aux métiers et aux pratiques pédagogiques différentes, puissent établir un maillage serré autour de l'élève. Comme nous l'expliquait le CPE, il faut adapter ses pratiques pour que l'élève « *voit bien que l'intégralité des acteurs qui l'entourent sont dans cette démarche là et qu'il doit s'y placer lui aussi* » (CPE, annexe 5). C'est-à-dire qu'à chaque instant de sa scolarité, l'élève sache où il en est et où il va grâce à des pratiques cohérentes, très explicites, et ce tout au long de sa scolarité. En effet, comme pour tous les collégiens, cette éducation se « *travaille dans le cadre du parcours Avenir dès la 6^e, jusqu'à la 3^e* » même si « *les deux années les plus importantes concernant l'orientation sont effectivement la classe de 4^e et la classe de 3^e puisque les élèves bénéficient d'enseignements préprofessionnels* » (DACs, annexe 1).

Ajuster progressivement les objectifs...

Cependant, cette vision sur quatre années ne semble pas être partagée par tous, en dehors du CPE qui travaille toujours cette question d'orientation en filigrane dans ses entretiens où « *il faut perpétuellement remettre l'élève dans sa scolarité et donc dans son parcours, y compris d'orientation* » (CPE, annexe 5). En effet, la Professeure des Ecoles spécialisée (PE) à propos de l'accompagnement pour l'orientation « *pense que ça commence déjà dès la 4^e* » (PE, annexe 4), tout comme la Psychologue de l'Éducation Nationale (Psy-EN) ou encore le Professeur de Lycée Professionnel (PLP), car il ne travaille qu'avec les élèves de 4^e et 3^e. L'objectif est alors « *qu'ils reprennent confiance en eux, qu'ils sortent un petit peu de cette spirale de l'échec [...] qu'ils se sentent bien au collège, les mettre en réussite et repérer leurs centres d'intérêt* » (DACs, annexe 1). Nous évoquons dans le cadre théorique la difficile entrée en 6^e pour des élèves déjà fragilisés. En effet, les élèves de 6^e ont des difficultés à se projeter vers un projet professionnel. Cette remise en confiance, en réussite, est selon tous les interrogés une nécessité pour ces élèves. Dans le questionnaire soumis, huit élèves sur neuf répondent que le fait de se prouver à eux-mêmes qu'ils sont intelligents et qu'ils peuvent réussir les a motivés dans leur scolarité (annexe 6). Cette démarche est réalisée de manière progressive, en s'adaptant aux besoins spécifiques de chacun.

... et accroître le niveau d'exigence

Cette progressivité se traduit aussi par des petits objectifs, concrets et surmontables. Il faut en effet *“que l'élève ressorte non pas avec un poids gigantesque sur les épaules de mise en perspective qui lui semble être une montagne infranchissable, mais au contraire quelque chose de concret avec des objectifs [...] facilement atteignables les uns après les autres. C'est une construction avec des petits objectifs concrets, et puis on va de plus en plus loin à chaque fois”* (CPE, annexe 5). C'est une exigence qui n'est pas incompatible avec la difficulté scolaire. Elle permet, au contraire, de la surmonter. En effet, six élèves sur les neuf interrogés indiquent que réussir des activités difficiles a été un facteur de motivation dans leur scolarité (annexe 6). Nous supposons d'ailleurs que l'élévation du niveau d'exigence est un levier pour éviter l'intériorisation du stigmate évoquée en partie théorique. Ce travail sur l'acquisition des compétences du socle commun et la perspective du brevet professionnel est aussi le moyen d'acquérir une connaissance fine de l'élève, de son environnement et de ses envies. Ce sont des informations indispensables pour l'accompagner dans la création de son projet d'orientation. De plus, il y a également une progressivité dans les stages que les élèves réalisent : de trois fois une semaine en 4^e à trois fois deux semaines en 3^e, avec la possibilité de *“faire des stages filés [ou] faire plus de stages à titre occasionnel. On peut rajouter des semaines de stage en fait pour ça, pour les orienter”* (PE, annexe 4). Il y a donc une souplesse dans l'accompagnement des élèves, qui est différent selon le rôle, mais surtout l'implication et les pratiques de chacun.

Une visée éducative commune pour des acteurs aux pratiques et missions hétérogènes

Les cinq entretiens que nous avons mené ont mis en lumière des personnalités et des pratiques très différentes, que l'on peut qualifier de complémentaires. Il apparaît que chaque acteur a une influence spécifique sur la scolarité de l'élève de Segpa selon sa personnalité et ses missions. Il s'agit d'abord de redonner du souffle à une scolarité difficile, en créant un réseau et un cadre global valorisant, nécessaire à la réussite des élèves. Alors, un accompagnement poussé et individualisé peut être mis en place pour soutenir l'élève dans ses apprentissages et son orientation.

Créer un cadre mobilisateur, propice à la découverte professionnelle...

L'élève doit évoluer dans un cadre lui permettant de se remobiliser et mettre en perspective son parcours. C'est le lien entre les membres de la communauté éducative qui crée cette structure et permet de resserrer le maillage autour de l'élève et assurer une cohérence des pratiques pour que l'élève trouve du sens aux apprentissages et à son orientation. La directrice adjointe chargée de Segpa (DACS) organise et entretient la communication avec les personnels, les élèves et leurs familles, et les partenaires extérieurs du monde professionnel ou associatif. Elle n'agit pas seule, la Psy-EN¹⁶ tient alors un rôle de « *conseiller technique* ». Elle a une « *position neutre qui a toute son importance dans le processus d'orientation* » pour se mettre « *aussi bien au service des élèves qu'au services des parents et aussi des enseignants* ». Elle dépend du Centre d'Information et d'Orientation et exerce dans plusieurs établissements. Ce lien est aussi un moyen de donner de nouvelles impulsions, car il y a toujours des choses à améliorer. Ainsi, l'utilisation de nouveaux outils comme « *Folios qu'ils n'utilisent pas actuellement* » (DACS, annexe 1) pour que l'élève puisse avoir un regard sur toutes ses évolutions passées, voir le chemin parcouru, est prévu. De même, « *les Segpa sont censées fonctionner en réseaux* » (DACS, annexe 1), il y a l'idée de créer ou de reconstituer l'ancien réseau qui a « *un peu fonctionné dans le secteur puis que ça a été laissé tomber* » (DACS, annexe 1), y compris avec des lycées professionnels, comme évoqué en partie théorique, qui est sur le point d'aboutir. En effet, cette reconstruction « *est un de nos projets, on se réunit entre directeurs de Segpa pour relancer ça* » (DACS, annexe 1). Cette mise en réseau serait un outil supplémentaire pour faire découvrir des métiers et des formations aux élèves. Les élèves sont en effet peu au fait des différents domaines et métiers envisageables. La Psy-EN leur propose alors un accompagnement qui consiste surtout à « *fournir des éléments qui sont importants pour leurs prises de décision, c'est-à-dire de l'information, informer les familles, [par des] séances collectives [ou de] l'entretien individuel pour permettre à l'élève de faire le point* » (Psy-EN, annexe 2). Ces différents moyens ont pour objectif « *d'aider les élèves à réfléchir, à trouver les moyens de les mettre en réflexion* » par « *des petits exercices pour repérer les différents secteurs professionnels, les grandes familles de métiers, les intérêts, toujours pour se mettre*

¹⁶ La psychologue de l'Éducation Nationale est spécialisée EDO (Éducation, Développement, conseil en Orientation)

en réflexion ». Son expertise des populations accueillies, et notamment de la question des inégalités sociales, fait qu'elle adapte ses pratiques en fonction des besoins.

... qui valorise l'élève et le dispositif

Ce cadre permettant la remobilisation et la mise en perspective est également valorisant. La mise en valeur n'était pas apparue dans notre cadre théorique, elle est cependant un élément fort d'un cadre propice à la réussite. Le CPE l'intègre quotidiennement dans ses pratiques *"à travers les entretiens qu'on a avec les élèves. Notre boulot sur la question de l'orientation [...] c'est déjà de mettre en perspective l'élève dans son parcours et donc de faire en sorte qu'il réfléchisse à l'après, comprendre qu'il est de passage dans cet établissement et qu'il y a une finalité à ça. Il faut qu'il construise progressivement son parcours"*. Lors de ces entretiens, il est positif et encourage les élèves en mettant *« des petits objectifs concrets, et puis on va de plus en plus loin à chaque fois »* pour aboutir à quelque chose de positif. Il met en avant leur avancée par rapport aux élèves ordinaires qui vont vers une orientation professionnelle. Il mobilise sa connaissance élargie du système éducatif et de ses mécanismes pour valoriser l'orientation professionnelle. Il illustre cette pratique avec un élément passé dans un autre établissement. Dans un BTS qu'il a encadré, il y avait *« 50 % de places réservées aux bacs pro, 25 % aux bacs STMG et 25 % pour la filière générale. Donc c'était plus intéressant de passer par la filière pro pour accéder à ce BTS que de passer par la filière générale, avec plus de chance d'y aboutir. Donc à mon sens on présente ces choses-là, on positive la filière professionnelle »*. Pour le CPE, l'orientation est intégrée dans ses pratiques quotidiennes, fondées sur ses valeurs et son expérience, et non pas sur un protocole. Il remplit sa mission de *« placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective, de réussite scolaire et d'épanouissement personnel »* (Circulaire n° 2015-139 du 10-8-2015). Au-delà de l'individuel, la valorisation se travaille aussi avec les élèves qui ne sont pas scolarisés en Segpa. Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, ces derniers ont une méconnaissance du dispositif et en ont des représentations négatives. La mise en place d'activités sur le temps du midi dans les ateliers des plateaux techniques est un moyen mis en place pour casser ce portrait, voire *« leur donner un petit peu envie aux autres »*, car ils renvoient alors une image positive. Nous n'avons pas conscience de l'importance de cette valorisation qui, ainsi faite, n'est pas une prescription du système scolaire. Ce sont bien les acteurs qui lui donnent vie par

leur implication et la croyance profonde dans les bienfaits qu'apportent le dispositif aux élèves. La valorisation de l'image que les autres ont de la Segpa participe d'un cadre nécessaire pour favoriser l'estime de soi et le bien-être des élèves pour leurs apprentissages et leur orientation. Nous voyons là toute l'importance de la valorisation pour, si ce n'est éviter la stigmatisation, du moins la tempérer.

Au-delà du cadre, l'accompagnement de l'élève au quotidien

Ce sont surtout la professeure des écoles spécialisée (PE) et le professeur de lycée professionnel (PLP) qui accompagnent au quotidien les élèves, tant dans leurs apprentissages que dans leur orientation.

La PE, référente des 4^e, est résolument optimiste. Elle axe sa pratique au niveau de l'orientation dans l'optique de retirer le plus de freins possibles qui peuvent se présenter aux élèves. Ainsi, elle mise sur « *la découverte de tout, on essaie de faire un maximum de domaines professionnels [...] de faire leurs trois stages dans trois domaines différents même si ce n'est pas ce qu'ils souhaitent faire plus tard, mais qu'ils aillent dans la découverte, car ils vont toujours dans le connu* ». Cette exigence de voir un arbre des possibles le plus large possible permet une ouverture pour des élèves qui bien souvent ne connaissent que peu de métiers différents. En 4^e, les élèves sont accompagnés dans leurs démarches de recherche de stage, pour s'habituer à appeler des patrons par exemple, et acquérir une autonomie sur ce champ-là. L'accompagnement passe aussi et surtout pour notre interlocuteur par « *la présence de l'adulte [...] sur le terrain, [...] aller sur les lieux de stage* ». L'accompagnement pour elle, c'est être une présence rassurante, car « *c'est en fin de compte pour nos élèves la peur de l'inconnu qui fait que ça freine* », peur de l'inconnu sur laquelle nous reviendrons. La connaissance de l'élève est un levier pour l'aider dans la plus large découverte possible dans des domaines qui peuvent lui plaire. Ce qu'elle transmet aux élèves, c'est que rien n'est fermé, il y a toujours à découvrir. Il y forcément un embranchement possible en fonction de la personnalité de l'accompagné.

Le CPE a toute sa place dans cet accompagnement avec les professeurs principaux. Il peut alors intervenir « *sur des forums, forums des métiers, des stages, des mini-stages* » et « *accompagner à la fois géographiquement sur les sites, mais aussi dans la préparation de ces stages* ». Cependant, ce travail collaboratif est soumis aux difficultés du terrain, et surtout au manque de temps. Ainsi, « *on peut tout à fait envisager que, si le CPE a du temps à accorder à ça, il travaille aussi sur les séances*

collectives », car, l'orientation au collège en tant que CPE, « *tu n'as pas trop le temps, tu es tout seul* ». Ses pratiques pour travailler l'orientation au collège sont surtout basées sur les actions quotidiennes, sur l'entretien individuel. En effet, « *c'est pas notre cœur de métier, mais on peut franchement y contribuer. Je pense que dans les relations que tu entretiens, que tu crées avec l'élève et la possibilité de libération de parole, la mise en confiance, il y a moyen d'agir sur les parcours* ». Toujours est-il que cette ouverture a aussi pour but de préparer à la 3^e où ce sont surtout « *les PLP qui s'occupent des études après la 3^e* » (PE, annexe 4).

Le PLP, référent des 3^e, établit un lien serré avec les élèves et communique beaucoup avec les familles. Utilisant des éléments de langage piochant dans le ressenti, dans les émotions, il a une posture que l'on peut qualifier de paternaliste. Pour lui, on ne peut faire correctement ce travail que si on le fait « *avec passion* ». Il insiste beaucoup sur la peur des élèves, sur laquelle nous reviendrons plus tard, et veut être un soutien rassurant. Il discute énormément avec les élèves, que ce soit en classe, en « *rencontre parents-professeur* » ou de manière plus informelle, car « *à l'atelier j'ai la chance de pouvoir échanger dans un petit coin à l'écart [...] on échange, on parle de tout et de rien* » (PLP, annexe 3). Il a « *tout un tas de questions pour savoir son environnement familial, comment il se déplace... Des petites questions anodines, mais qui nous en disent beaucoup* » (PLP, annexe 3). Par le lien de confiance qu'il crée, il a une connaissance fine des élèves dans et hors de l'école. C'est ce qui lui permet de faire découvrir des domaines et métiers de manière plus individualisée, en se basant sur leurs aspirations, que ce soit dans le conseil pour les stages ou les découvertes par le biais « *de fiches métier, de vidéos* » (PLP, annexe 3). Ainsi, cette compréhension de l'élève est pour lui indispensable pour l'amener à définir son projet, ou mieux le guider s'il en a un.

Il influence les élèves pour que tout se passe pour le mieux, dans leur intérêt en leur faisant parfois prendre « *un chemin un peu plus doux pour qu'ils puissent rebondir [...] vu qu'on connaît un peu leur cursus on essaie de les freiner. Sans les... leur dire non c'est pas possible, on était vraiment, enfin moi personnellement j'essaie vraiment de leur expliquer les démarches que... peut être que tout foutre en l'air dans la première année, peut-être aller par un autre chemin* » (PLP, annexe 3). Cette phrase, malgré la bienveillance qui la fonde, illustre l'objectif de maintenir à l'école les élèves jusqu'à l'obtention d'un diplôme, où les « *injonctions enseignantes projettent les élèves dans un espace des possibles spécifique et délimité* » (Moquet, C. 2020, p.59).

Si le terme injonction n'est pas approprié pour notre exemple, il reste tout de même que la Segpa amène à une formation diplômante, mais ne prépare pas, avec son enseignement préprofessionnel, à entrer immédiatement dans le monde du travail. Le questionné évoque ainsi l'exemple d'un élève qui voulait devenir ingénieur informaticien. Avec la volonté de ne pas le décourager, il a pu le guider vers une formation connexe en travaillant avec lui sur des fiches métiers, des vidéos, et « *ça a vraiment été un travail énorme de travailler avec lui les trajets. Prendre le bus effectivement il avait un peu peur de ça, d'aller un peu loin* » (PLP, annexe 3). Exemple de l'énergie qu'il faut parfois déployer, ça a été « *le travail vraiment d'une année, ça a été très long. C'est des revirements, il faut être patient, et il y a les parents qui parfois ne comprennent pas trop [...] c'est beaucoup de dialogue, beaucoup de dialogue...* » (PLP, annexe 3). Ce jeune homme, content de son orientation, a continué à lui envoyer des sms. Cet exemple illustre deux faits. Le premier, c'est qu'à partir du même panel d'outils que tous ont à leur disposition, c'est leur sélection et leur utilisation au bon moment dans le parcours de l'élève qui importe. C'est pour ce professeur une nécessité d'avoir établi un lien avec l'élève pour pouvoir les utiliser avec justesse, allant même au-delà du simple cadre scolaire au vu de l'échange de numéro de téléphone, pour ne pas le freiner dans son projet. Ce sont les pratiques propres à chaque acteur qui influencent le plus les élèves. Le second fait illustré par cet exemple est l'idée de « *projet palliatif* » (Philip, 2010, p.181). Effectivement, « *certaines spécialités de CAP sont écartées ou systématiquement déconseillées aux élèves de Segpa, au nom d'un appel à "être réaliste"* » (Moquet, 2020, p. 63). Les élèves de Segpa doivent en effet élaborer des stratégies, comme « *faire un premier CAP qui leur permettra dans un second temps d'accéder au CAP de leur choix. Ainsi, [ils] contournent un obstacle — les choix restreints au sortir d'une Segpa — et élaborent une stratégie — faire un CAP dans l'unique but d'accéder au CAP ou Bac pro désiré* » (Lapostolle, Ramos, 2018, p. 247).

Si cet enseignant donne beaucoup de sa personne, fait son métier avec passion, il est cependant réaliste car « *s'ils vont dans une rotation loupée, on sait très bien ce qui va se passer. On joue donc beaucoup sur le fait que c'est son choix, et s'il y va vraiment on sait qu'il abandonnera moins vite* ». Une orientation qui n'est pas subie n'est pas pour autant une orientation réussie, et même si « *tous les élèves ont été orientés là où ils voulaient aller, c'est un petit peu stressant, [...] on commence à*

s'inquiéter, on se dit qu'est-ce qu'ils vont devenir ? ». La construction d'un projet d'orientation semble indispensable pour éviter de décrochage des élèves de Segpa, mais il n'en est pas pour autant garant.

Synthèse

Nous sommes partis de l'hypothèse qu'une individualisation importante dans l'accompagnement à l'orientation chez les élèves de Segpa réduit l'abandon des études sans diplômes. Au vu des données que nous avons recueillies, c'est assurément le cas. Néanmoins cette affirmation nécessite d'être nuancée. L'individualisation dans l'aide à l'orientation pour la population étudiée est plus importante que pour le reste des collégiens, et huit élèves interrogés sur neuf se sentent aidés dans leur orientation (annexe 6). Cependant, si la DACS considère qu'elle a « *la chance de travailler avec trois enseignants spécialisés. Donc la différenciation pédagogique, l'individualisation ils maîtrisent* » pour l'enseignement général, elle affirme également que « *ça devrait être la même chose au niveau du projet d'orientation et de l'accompagnement à ce projet* » (DACS, annexe 1). En effet, sept d'entre eux pensent qu'ils pourraient être encore plus accompagnés (annexe 6). Nous touchons là une limite de notre questionnaire, car nous n'avons pas laissé d'ouverture pour savoir comment cette aide pourrait se traduire. Chaque acteur joue un rôle différent selon sa mission, ses pratiques et sa personnalité. S'il n'y a pas de « *traits personnels ou de critères psychologiques du bon maître ou du bon professeur* » (Safty, 1993), il apparaît indéniable que les pratiques et le caractère de chaque acteur jouent un rôle important sur l'orientation de l'élève. Nous parlons d'un effet-maître, c'est-à-dire une influence intellectuelle et affective de la personne sur la réussite de l'élève (Perrenoud, 1994). Cependant, L. Talbot, dans son étude de 2012 présentant l'effet-maître ces dernières décennies et ses limites, indique que « *L'orientation et la professionnalisation sont peu prises en compte finalement dans ces travaux de recherche* ». Or, chaque acteur « fait face à des contraintes qui s'imposent à lui » (Bressoux, 2011, p.223) et ses pratiques « sont ajustées, transformées et transformatrices en fonction des contraintes situationnelles rencontrées durant les différentes phases de l'enseignement proprement dit » (Talbot, 2005). Nous considérons les pratiques au sens de Bru, c'est-à-dire que « les pratiques renvoient à ce qui est en train d'être accompli dans la situation et dans le contexte où elles se

réalisent. Les pratiques s'exercent à travers leurs aspects comportementaux, mais aussi à travers les processus personnels, intersubjectifs, institutionnels, idéologiques, dont elles relèvent de façon active » (Bru, 2003). Ce sont donc des produits qui intègrent des dimensions comme l'affect et la connaissance, mais qui ne « sont pas uniquement déterminées par leur personnalité ou leurs représentations [...], car le travail enseignant est composite et confine parfois au bricolage » (Talbot, 2005). Ainsi, les pratiques des acteurs sont modulées en fonction de réalités complexes où se mêlent le formel et l'informel, l'institutionnel, ce qui est codifié ou non. Chaque personnel « *apporte qu'il le veuille ou non de l'attention et de l'affection que ce soit dans les gestes, les expressions non-verbales et par la parole* » (Liang-Ko-Yao, 2017) et a donc un impact sur l'avenir de l'élève. Le lien créé fait que l'impact des pratiques est majeur, car elles peuvent aboutir sur un effet pygmalion comme nous l'avons vu dans la partie théorique. Or comme le remarque le CPE, hormis la Psy-En, ces personnels ne sont pas spécialistes de l'orientation. Ils accompagnent pourtant au quotidien les élèves dans la construction de leur orientation, chacun à leur manière, mais avec un mot d'ordre commun : rendre les élèves acteurs de leur orientation. Nous proposons alors de parler d'un effet-acteur plutôt que d'un effet-maître.

Cet effet-acteur s'opère à différents niveaux en fonction du profil des personnels et de leurs spécialités qui se rejoignent sur des thématiques très précises. C'est l'influence individuelle et/ou la combinaison d'influences qui semble amener à la motivation. Les élèves sont donc accompagnés et influencés par un ensemble de personnalités différentes, complémentaires auxquelles ils se rattachent, et à des pratiques cohérentes. C'est un « système apprenant [avec un souci] de l'ensemble, de sa cohérence et des articulations entre les différentes étapes » (Bouver, 2007, p.5). Ces pratiques sont ajustées au plus près de ce qu'il est compris de leurs besoins. Car si le temps accordé aux élèves de Segpa est plus important, les acteurs n'ont pas plus de données que pour le reste des collégiens, comme les informations médicales ou psychologiques, pour adapter leurs pratiques. C'est par l'effet-acteur, à l'échelle de chaque personnel, qu'il faut voir jusqu'où sont accompagnés les élèves dans leur projet d'orientation plutôt qu'à l'échelle institutionnelle. Ainsi, notre hypothèse selon laquelle les élèves de Segpa sont influencés par leur établissement est infirmée.

Cependant, la réussite est multifactorielle et ne repose pas seulement sur les épaules des personnels. En effet, même lorsque les élèves se sont appropriés leur projet et ont élaborés des stratégies pour parvenir à des choix d'orientation voulus, rien n'indique qu'ils ne seront pas en situation de décrochage par la suite.

2. Les effets contre-productifs de la Segpa sur la motivation des élèves

Au-delà de la prise en charge globale voulue par les acteurs et tous ses effets bénéfiques, le système lui-même forme un blocage. Demander à des élèves très jeunes et en difficulté de se choisir une orientation professionnelle est perçue comme un paradoxe de la Segpa. De plus, le côté rassurant de la Segpa renforcé par l'accompagnement poussé des acteurs est un frein pour des élèves qui ont peur de perdre leurs repères. A cela s'ajoute le stress lié à l'orientation, qui touche aussi la population étudiée. Si l'enseignement préprofessionnel agit sur la motivation comme levier de remobilisation, il est également la source d'une socialisation plus professionnelle que scolaire, renforçant la stigmatisation. Malgré tout, la mise en projet reste le meilleur atout pour une orientation choisie par les élèves, réduisant le risque de décrochage.

La Segpa, un dispositif paradoxal

L'orientation en Segpa peut être vue comme paradoxale. En effet, comme nous l'avons exposé dans la partie théorique, les élèves scolarisés en Segpa ne forment pas un groupe homogène et sont stigmatisés. L'entrée en Segpa est influencée par les inégalités sociales et pas seulement la grande difficulté scolaire. Il y a « *malheureusement aussi pas mal d'élèves qui y sont et qui ne devraient pas y être* » (Psy-EN, annexe 2). Mais les inégalités ne se font pas sentir seulement lors de l'entrée en Segpa, mais influent également sur l'orientation des élèves. Au niveau géographique et de la mobilité, lorsqu'il faut aller loin, « *on remet de la difficulté [...] même pour les élèves hors Segpa c'est compliqué, et pour les nôtres c'est... ça l'est*

un peu plus je pense » (PLP, annexe 3). De plus, « alors que pour la plupart [des collégiens] il s'agit d'abord d'orientation scolaire, pour les élèves des enseignements adaptés leur projet a d'emblée une finalité professionnelle » (Philip, 2010, p. 182). Cette distinction semble majeure, car « c'est compliqué, ils sont super jeunes. On leur met une responsabilité gigantesque sur les épaules [...] faut admettre que de sont encore des bébés » en plus d'être « des publics qui n'ont pas nécessairement été, c'est rien de le dire, ne se sont pas construits positivement » (CPE, annexe 5). En effet, « le paradoxe de la Segpa, c'est qu'on demande à des élèves en très grande difficulté... c'est à eux finalement qu'on demande très vite de se déterminer sur un projet d'orientation professionnelle. C'est compliqué, c'est assez paradoxal de demander ça » (DACS, annexe 1). L'année de 3^e est un passage clef pour les élèves, pendant laquelle il leur est demandé beaucoup. Ils passent en effet « le diplôme en fin d'année, le CFG ou le DNB pro pour ceux qui veulent le passer. On leur explique vraiment les démarches, ils ont des fois du mal entre l'apprentissage et le lycée pro, c'est un peu compliqué pour eux. Et il y a la notion d'argent en apprentissage, mais on leur explique que là on rentre en tant que salarié, on est moins dans le système scolaire, on ne choisit pas forcément ses vacances » (PLP, annexe 3). C'est une perte de repère qui peut être paralysante pour des élèves qui en ont besoin.

Sortir du « cocon Segpa », une projection paralysante

Nous avons vu que les acteurs étudiés créent un cadre favorisant le bien-être des adolescents. S'il permet un épanouissement de l'élève, il peut devenir un frein lorsque la perspective de quitter le collège se rapproche.

La Segpa fournit des repères difficiles à abandonner pour les élèves

La peur de sortir de la Segpa, du collège est évoquée dans tous les entretiens. En effet, « *il y a la peur, la peur aussi de quitter la troisième et un peu on en parlait tout à l'heure le côté cocon de la segpa (rires) et le côté rassurant d'avoir des adultes pour eux, qui sont là pour les accompagner, les rassurer et tout [...] c'est toujours en fin de compte la peur de l'inconnu en fait pour nos élèves qui fait que ça freine [et certains] vont tout faire pour esquiver tout, tout ce qui est de la préparation parce qu'ils ne savent pas ce qu'ils veulent faire. Ils ne savent pas et vont entrer... même s'ils ont fait des stages, mais entrer dans le monde des adultes, et puis de se tromper aussi.* » (PE,

annexe 4). Le fait qu'un élève ne « *sache pas trop, il voudra pas trop s'y frotter. Et puis justement il va il va montrer un désintérêt alors qu'on sait qu'en fait au fond de lui il ça le travaille beaucoup [...] on ne veut pas non plus entendre que ça va pas forcément être possible, que ça va pas forcément être simple [...] que tout ne leur est pas forcément ouvert, et que leur choix pour l'instant restent limités. Il y a la crainte aussi de pas forcément être à la hauteur* » (Psy-EN, annexe 2). Choisir une orientation, c'est aussi parfois quitter ses repères sociaux et géographiques, ce qui engendre de la « *peur, il y a le petit cocon collège qui est quand même bien, bien, même s'ils sont toujours dans la critique ou autre, mais... il y a cette peur-là, la peur de bouger, des déplacements, de découvrir à nouveau... une nouvelle étape vraiment de leur vie [au point que] certains élèves qui choisissent le lycée avant la formation qu'ils vont faire* » (PLP, annexe 3). Cette peur de l'élève peut entraîner un détachement de son orientation au point d'entendre « *tout ce que vous voulez, mais dans le lycée qui est juste à côté* » (Psy-EN, annexe 2).

Les élèves sont stressés par leur orientation

Nous l'avons évoqué dans la partie théorique, nous voyons ici que la question de l'orientation en elle-même est une source de stress. En effet, elle ne « *dure jamais très longtemps on a des élèves qui reviennent nous voir, il y a un mois d'adaptation puis après ça le fait quoi globalement* » (PLP, annexe 3). Une fois dans leur nouvelle orientation, la peur évoquée semble donc disparaître rapidement. Pour leur orientation, « *leur approche de la décision à prendre est soumise à leur incertitude et s'associe généralement à un niveau faible d'estime de soi* » (Lacoste, 2009, p.22). Or, dans son étude sur 61 collégiens dans et hors Segpa, Huyghbaert conclue que « *Les élèves de Segpa n'ont donc pas une estime de soi dégradée et cela met fin au stéréotype selon lequel les élèves en grande difficulté présenteraient une estime de soi dégradée par rapport à des élèves ne présentant pas de difficultés scolaires* » (Huighbaert, 2013, p.26). Le stress des élèves pourrait alors être dû à la conviction d'avoir des compétences insuffisantes évoquées en amont, ce que Bandura nomme le sentiment d'efficacité personnelle (SEP). L'enseignement préprofessionnel répond en partie à ce phénomène.

L'enseignement préprofessionnel, levier ou finalité ?

Les élèves de Segpa bénéficient d'un enseignement préprofessionnel « afin de développer les compétences qui leur seront utiles pour une formation professionnelle ultérieure » (Arrêté du 21-10-2015). Pour l'équipe interrogée, c'est d'abord un levier de remobilisation pour des élèves qui ne se sont pas construits positivement. Cependant, outre les savoirs et savoir-faire, ce sont les savoir-être qui semblent les plus importants. Si ces derniers permettent en effet une meilleure insertion sur le marché du travail, ils sont aussi la source d'une plus forte stigmatisation des élèves de Segpa.

L'enseignement préprofessionnel est un levier de remobilisation...

L'enseignement préprofessionnel commence en 4^e et continue en 3^e. Nous avons vu qu'ils offrent des occasions de dialogue informel, mais ce ne sont pas les seuls bienfaits constatés. C'est pour les élèves une « *bouffée d'oxygène entre guillemets de sortir de classe et aller dans un atelier, être debout, pouvoir discuter sans... enfin voilà il y a vraiment une... l'atmosphère est complètement différente d'une classe* » (PLP, annexe 3). Cela semble même pour certains une nécessité, car « *on voit quand même que certains élèves, dès que tu les mets sur des ateliers c'est l'épanouissement enfin, ça leur fait un bien fou d'être sur du concret* » (CPE, annexe 5). Pour des élèves qui ne se sont pas construits positivement dans leur scolarité, pour qui l'école a pu être source de souffrance, cet enseignement « *leur permet de manipuler, de voir, de découvrir, de toucher, de sentir. Déjà ça leur permet de souffler et d'être beaucoup plus à l'aise, de pas être emprisonné par notre table et notre chaise* » (PE, annexe 4). Huit élèves sur les neuf questionnés affirment d'ailleurs aimer les cours en atelier, à différents degrés (annexe 6). Les domaines proposés ne semblent pas non plus être un problème, les questionnés n'ont « *jamais senti que ça, ça posait soucis au niveau des champs professionnels qui étaient proposés. Je ne me suis jamais posé la question, jamais eu à aborder ça. Parfois ils sont... voilà c'est pas ça qui est mis en avant, c'est... je veux pas être en Segpa parce que c'est mal vu par exemple ou j'aime pas ma classe ou machin, mais jamais parce que les champs professionnels ça me plaît pas* » (Psy-EN, annexe 2). Les neuf élèves interrogés sont par ailleurs satisfaits des domaines proposés, à différents degrés (annexe 6).

Cependant, l'enseignement professionnel « *au-delà de l'orientation professionnelle ça leur permet, pour des élèves qui ont du mal à avoir confiance en*

eux, une estime d'eux-mêmes [avec par exemple] des restos pédagogiques une fois par période je crois, ils sont trop fiers (rires) » (PE, annexe 4). Cette remise en confiance n'est pas le fruit d'un manque d'exigence, « ils ont une certaine reconnaissance quand ils... quand ils sont en réussite [...] et quand ils arrivent à confectionner un objet, ou je leur demande de faire une chose précise, on sent là... ils sont en réussite donc ils sont bien » (PLP, annexe 3). L'exigence est même moteur en ce qui concerne cette dévalorisation, car quand on fixe « un objectif qui est atteignable, mais qui est non plus pas super facile, mais qui est atteignable donc je vais être capable de le faire, voilà. Ça va redonner, enfin ça va gonfler l'estime de soi » (Psy-EN, annexe 2). Comme nous l'avons évoqué, le problème au niveau de l'orientation serait peut-être plutôt dû au sentiment d'efficacité personnel (SEP) qu'à un manque de confiance en soi. L'exigence face à un SEP faible peut entraîner du découragement et de l'autodévalorisation (Lecomte, 2004, p. 63). A cela s'ajoute le fait que le champ des possibles pour s'orienter est limité. C'est une explication possible pour comprendre le décrochage avant la 3^e de 15 % des élèves de Segpa, et de 20 % après la 3^e avant de commencer un autre enseignement.

... mais aussi une finalité pour de futurs actifs

Pourtant, les élèves acquièrent un certain nombre de compétences dès la 4^e. Outre les savoir-faire inhérents aux cours en atelier, c'est surtout le « *savoir-être. C'est plus important finalement, après ils vont apprendre. Les patrons, les professeurs d'enseignement professionnel vont leur apprendre des choses. Ils ont le droit de pas savoir au départ, mais on ne pourra apprendre que si il y a ce savoir-être là, qui est déjà de pouvoir être là à l'heure, de pouvoir être attentif, de pouvoir être réactif etc* » (Psy-EN, annexe 2). De même, « *On leur apprend vraiment les règles de vie d'un atelier, la sécurité beaucoup. Et puis leur faire découvrir un petit peu le monde du travail* » (PLP, annexe 3). Nous postulons que ces compétences et connaissances, qui ne sont pas évaluées à proprement parler, peuvent alors être invisibles aux yeux des élèves qui n'ont pas conscience de leurs acquis. Dès lors, ces avancées ne nourrissent pas leur SEP et donc leur motivation.

D'une socialisation scolaire à une socialisation professionnelle

L'enseignement préprofessionnel est un vecteur pour remobiliser et donner du sens à tout ce qui constitue la scolarité de l'élève au quotidien. C'est leur montrer que

les enseignements généraux et préprofessionnels sont liés, et qu'ils acquièrent des savoirs, savoir-faire et savoirs-être indispensables en tant que futurs adultes actifs dans la société. Cependant, de quels types d'actifs parlons-nous ?

L'acquisition de compétences transversales du monde du travail, la découverte de divers métiers et l'acquisition d'une posture professionnelle liée à des domaines marqués par une grande diversité rapproche du monde des travailleurs polyvalents. En effet, cette formation préprofessionnelle peut être perçue comme une matrice à fabriquer des travailleurs « *touche-à-tout* ». Ainsi, « *l'enseignement professionnel en Segpa apparaît alors comme une socialisation à un destin social d'homme ou de femme "à tout faire"* » (Moquet, C. 2020, p.74). Cette idée fait écho aux « *carrières automatiques* » présentées par François Dubet (1991), et peut avoir du poids dans le manque de motivation de certains élèves concernant leurs choix d'orientation. Même si ces dernières sont variées et sont soutenues par les enseignants, nous postulons que cette perspective ainsi que la stigmatisation pourraient avoir un rôle dans les 64 % d'élèves de Segpa qui ont décroché après la 3^e présentés en introduction. Le dispositif et ses élèves est donc essentiel à valoriser, car « *c'est ça qui est important parce que finalement, on est face à des élèves qui ont une estime d'eux-mêmes qui est extrêmement faible, et alors d'autant plus qu'ici les bâtiments de la Segpa sont dans le fond de la cour, donc c'est très stigmatisant, en plus de la difficulté scolaire* ». Cette stigmatisation est également renforcée par les enseignements préprofessionnels et la socialisation qui s'y opère, ce qui réaffirme que « *les élèves de Segpa ne sont pas véritablement des collégiens à part entière* » (Gossot, B., Dubreuil, P. 2003, p.16). En effet, si cet enseignement apporte des leviers pour affirmer la motivation de certains élèves, « *si on leur dit de se balader en bleu de travail dans la cour ils vont pas du tout aimer* ». La tenue de travail est effectivement un « *marqueur explicite d'une position différente au sein du collège [qui] éloigne de la figure du collégien et rapproche des seules autres personnes portant ce type de tenue dans l'établissement : les agents d'entretien et de la restauration* » (Moquet, C. 2020, p.69). Si le dispositif est stigmatisant en soi car on « *s'adresse à des élèves d'abord disqualifiés par l'institution scolaire elle-même, à leur entrée au collège* » (Philip, A., 2010, p.181), la socialisation professionnelle qui s'y opère tend à éloigner encore plus les collégiens de Segpa du reste de leurs camarades.

Le projet, clef de la motivation ?

Malgré la stigmatisation et la pression croissante de l'orientation, les élèves de 3^e ne sont pas démotivés. Cependant, tous n'ont pas un projet bien construit et motivant. Les personnels pensent alors à d'autres actions pour mettre en projet et soutenir ceux que la poursuite d'étude ne motive pas.

Des élèves qui ne sont pas démotivés

Sur les neuf élèves interrogés, un seul s'est dit un peu démotivé, les autres sont motivés et n'ont pas l'impression de perdre leur temps au collège (annexe 6). En effet, *« un de nos premiers objectifs c'est qu'ils se sentent bien au collège [et] qu'ils reprennent confiance en eux, qu'ils sortent un petit peu de cette spirale de l'échec parce qu'ils ont un vécu scolaire qui souvent très douloureux »* (DACS, annexe 1). Selon les acteurs que nous avons questionnés, c'est une première étape qui permet la démarche de projet. Celle-ci semble être la clef qui donne aux élèves la motivation pour s'approprier leur orientation, *« je dirais que selon les élèves ça varie vraiment selon leurs projets, est-ce qu'il est tracé ou pas »* (PE, annexe 4). En effet, *« un élève qui a un projet, forcément, avoir des projets dans la vie, c'est beaucoup plus motivant [...] on a des élèves en troisième qui ne savent toujours pas ce qu'ils vont faire l'année prochaine. Donc là pour le coup lieu de... parfois... au lieu de mobiliser on va démobiliser parce que ça fait très peur »* (DACS, annexe 1).

Deux catégories d'élèves : ceux qui ont un projet, et ceux qui n'en ont pas

Il y a donc deux grandes catégories d'élèves, ceux qui ont un projet et savent ce qu'ils veulent, et les autres. Pour les premiers, *« qui savent déjà très bien ce qu'ils veulent faire, donc pour ces élèves là on va plutôt et dans la confirmation de leur projet, s'assurer que c'est vraiment qui voilà, c'est important quand même qu'ils voient autre chose donc il faut confirmer »* (DACS, annexe 1).

Donc si « pour certains ça va être une délivrance, pour d'autres ça va être ressenti encore comme quelque chose d'imposé » (CPE, annexe 5). Si toutes les actions mobilisées par les acteurs comme la multiplication des stages n'aboutissent pas, *« il faut que nous aussi on active d'autres leviers pour cela, donc un autre levier c'est aussi élever pour moi le niveau d'exigence [...] l'idée c'est aussi pouvoir leur proposer de passer le brevet des collèges, mais série professionnelle alors qu'avant*

ils passaient que le CFG. Donc pour certains la perspective de la passation de cet examen, elle est motivante » (DACS, annexe 1). Effectivement, dans notre questionnaire, tous les élèves ont répondu que la perspective d'avoir un diplôme qui aide à choisir un métier que l'on aime, les a motivés dans leur scolarité (annexe 6).

Faire du lien entre les apprentissages, la clef de la mise en projet

Pourtant, il y a « *en début de 4ème ils sont... on sent souvent plus d'engouement, de l'appréhension pour leur premier stage, mais de l'engouement à chercher des stages* » (PE, annexe 4). C'est aussi un moment où les élèves donnent du sens à leurs apprentissages, car ils sont accompagnés dans la mobilisation de leurs compétences comme savoir « *téléphoner [...] aller voir un patron* » (DACS, annexe 1) et font ainsi le lien entre ce qu'ils apprennent. C'est ce lien qui est recherché, car « *c'est gagné quand ils arrivent à faire le lien entre tout ce qu'on leur propose que ce soit l'enseignement général, pro et que ça débouche sur une mise en projet* » (DACS, annexe 1). En effet, les élèves qui ne « *trouvent pas de sens à ce qu'ils veulent faire, ça va fortement les démotiver* » (Psy-EN, annexe 2)

Synthèse

Nous avons émis l'hypothèse que l'enseignement préprofessionnel en Segpa génère de la motivation à créer et faire aboutir le projet d'orientation chez l'élève. Cette hypothèse est en partie affirmée, mais il convient de la nuancer. Cet enseignement est un levier de remobilisation pour des élèves qui ne sont pas construits positivement, qui ont des difficultés scolaires graves et durables et vivent une stigmatisation forte. C'est un moyen de sortir du cercle de l'échec qu'ils ont toujours connu. C'est un indispensable pour qu'ils puissent se tourner vers leur avenir, mais ce n'est pas suffisant. Il entraîne une socialisation plus professionnelle que scolaire, renforçant la stigmatisation des élèves.

L'accompagnement poussé des acteurs est à double-tranchant : La perspective de quitter le « cocon de la Segpa » pour se tourner vers des perspectives incertaines est angoissante, pouvant créer des freins chez certains élèves. D'autre part, c'est vraiment l'appropriation de son orientation par l'élève avec un accompagnement exigeant, mobilisant tous les savoirs, savoir-faire et savoir-être acquis qui semble

moteur dans l'aboutissement du projet d'orientation. Cependant, « *à quel coût humain un projet est-il mené par son auteur ? au prix de quelle soumission, de quel assujettissement ?* » (Boutinet, 1993, p. 85). Car choisir son orientation est une pression constante pour la population étudiée. Alors même qu'ils sont en difficulté, ils sont les premiers à devoir choisir une orientation professionnelle. Il est envisageable que le poids de cette injonction fasse que « *le sujet répond alors non plus à ses aspirations, mais en fonction de ce qu'il doit faire, selon ce qu'on attend de lui, selon ce qu'on lui demande d'être ou de faire. Il n'est plus porteur de ses propres projets, mais des projets d'autrui* » (Lacoste, 2005). Nous postulons que même si les élèves s'emparent de leurs projets d'orientation, qui sont plus des projets professionnels au vu des voies qui leur sont ouvertes, l'obligation de s'engager si tôt et si jeunes est un facteur de décrochage. L'absence d'obligation d'avoir un projet, de pouvoir le différer, est un privilège (Dubet, 1991, p. 198) dont les élèves de Segpa sont privés. En effet, notre questionnaire distribué aux élèves comprenait six questions permettant de déterminer leur profil motivationnel. Les élèves tendent à avoir une motivation contrôlée, c'est-à-dire qu'elle « *relève des activités réalisées en raison de pressions internes et/ou externes* » plutôt qu'une « *motivation autodéterminée qui renvoie à l'engagement dans une activité par choix, pour le plaisir et la satisfaction qu'elle procure et pour l'importance qu'elle recouvre pour l'individu* » (Brasselet, Guerrien, 2014, p. 201). Cette donnée est cependant à nuancer, car nous avons choisi dans le questionnaire de savoir ce qui les motive de manière générale dans leur scolarité, et pas uniquement pour leur orientation.

Limites

Il convient d'évoquer quelques limites à cette étude. Pour les besoins de cet exercice cette étude a été menée sur un temps court, ce qui réduit la possibilité de suivi de cohorte et témoigner de leur évolution. Les conditions sanitaires nous ont restreint à l'étude d'un seul établissement ce qui empêche toute comparaison. C'est pourtant une piste à suivre. Notre corpus de sujets interrogés est donc réduit, ce qui interroge sur la représentativité de la population étudiée. A cela s'ajoute que les parents, acteurs majeurs de l'orientation sont presque absents de ce travail. En effet, nous n'avons pu les interroger faute de temps et de contraintes externes. Après

analyse, c'est une piste que nous aurions pu explorer avec les personnels lors de nos entretiens.

Conclusion

Dans un objectif d'égalité des chances, l'école s'adapte aux élèves qui ont des difficultés scolaires graves et durables par des dispositifs tels que la Segpa. La prise en charge globale de l'élève par l'ensemble des professionnels, avec une progressivité dans les actions et l'exigence, est fondamentale dès l'entrée dans le dispositif. Notre étude a montré une implication forte des personnels et une individualisation qu'il est difficile d'imaginer plus poussée. Si l'école offre tous les outils et enseignements nécessaires pour créer et s'approprier un projet d'orientation, les élèves sont plus influencés par les pratiques et l'implication des personnels, donc par un effet-acteur. Chacun remplissant ses missions, c'est par la combinaison de leurs personnalités et pratiques qu'ils accompagnent et influencent positivement les élèves.

La Segpa engage les élèves dans un cursus court et à visée directement professionnelle, les perspectives d'orientation sont donc limitées. Nous pensons que les élèves en Segpa étaient enfermés par les domaines proposés dans chaque établissement, or ce postulat est remis en question. Il s'avère que les plateaux techniques, stages et expériences proposées sont autant d'outils favorisant l'appropriation du projet par l'élève, pour une orientation choisie. C'est une base efficace pour remobiliser et remettre en réussite des élèves en difficulté scolaire, et découvrir un éventail assez large de métiers.

Si cet aspect préprofessionnel du dispositif permet l'apprentissage des mécanismes du monde du travail, c'est également la source d'une socialisation plus professionnelle que scolaire. Il en découle une séparation et une stigmatisation forte avec le reste des collégiens. Il nous est apparu au terme de ce travail que cette socialisation les prive également du « privilège » de pouvoir différer leur projet d'orientation. Nous supposons que cette obligation au projet si tôt dans la scolarité, sans possibilité de différer, est une des sources principales du décrochage massif des élèves de Segpa.

L'aboutissement du projet d'orientation n'est alors jamais garanti malgré un accompagnement individuel beaucoup plus important qu'en milieu ordinaire et une satisfaction apparente des élèves. Lorsqu'un élève dépasse ses peurs et choisit son orientation, la poursuite de son projet après sa sortie du collège n'est pas assurée.

Bibliographie

Antoine, L., Desombre, C., Lachal, M., Gaillet, F. & Urban, E. (2010). Enjeux psychosociaux du dépistage de la difficulté scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 29 (1), 239-258.

doi:10.3917/cdle.029.0239.

Asséré, F. (2018). Travailler sur la socialisation des jeunes non qualifiés dans un dispositif de seconde chance : le sens de leurs réticences. *Formation emploi*, 143 (3), 9-118.

Compte, R. (2008). De l'acceptation à la reconnaissance de la personne handicapée en France : un long et difficile processus d'intégration. *Empan*, 70, 2, 115-122

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*, France : Presses Universitaires de France.

Benoit, H. (2005, 3ème trimestre) *La nouvelle revue de l' AIS*, p. 94

Bernard, P. Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Bernard, P.-Y. (2011). Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 44 (4), 67-87.

Bourdieu, P., Passeron, J. — C. (1964) *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Ed. de Minuit

Boutinet, J. (2012). *Anthropologie du projet*. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.bouti.2012.01.

Brasselet, C., & Guerrien, A. (2010). *Sentiment de liberté et influence dans la décision d'orientation scolaire : effets sur la motivation intrinsèque dans la représentation sociale des études*. Delachaux et Niestlé.

Bressoux, P., Lima, L., Rossignol, L. (2018). L'orientation en fin de 3e : déterminants individuels et contextuels. [Rapport de recherche] CNESCO (Conseil national

d'évaluation du système scolaire).

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01957944>

Chauvière, M. (1980). *Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy*, Paris, ed. Ouvrières

Chevalier, P. (1986). Les filières scolaires de l'échec, *Revue française de Pédagogie*, n° 77

Cousin, C. (2007). *Enseigner en EGPA : adolescents en difficulté scolaire grave et durable*. Paris : Delagrave.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 3, 297–334.

Cros, L. (1961). *L'explosion scolaire*, Paris, CUIP

Dauty, F. & Lemistre, P. (2010). Diversité des parcours éducatifs : quel impact sur le chômage et les salaires?. *Formation emploi*, 111 (3), 5-18.

<https://www.cairn.info/revue-formation-emploi-2010-3-page-5.htm>.

Do C-L. (2007). Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants - Année scolaire 2005-2006, *Les dossiers*, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 182.

Duru-Bellat M. (1988), *Le fonctionnement de l'orientation : genèse des inégalités sociales à l'école*, Paris, Delachaux Niestlé

Félouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie*, 44-3, 413-447.

doi : 10.3917/rfs.443.0413.

Fortin, L., Potvin, P., Marcotte, D., Royer, É., & Joly, J. (2006). A typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363–383.

Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.

<https://doi.org/10.1037/h0083787>

Gasnier, M.-A. (2009). Des orientations dans les enseignements adaptés, *Revue du Cerfop*, n° 24, p. 18-19

Gateaux-Mennecier, J. (1989), *Bourneville et l'enfance aliénée — l'humanisation du déficient mental au XIXe siècle*, Paris, Centurion

Gateaux-Mennecier, J. (1990). *La débilité légère — une construction idéologique*, Paris, CNRS.

Gelpe, D. & Blanchard, S. (2009). Motivation et orientation scolaire et professionnelle. Dans : Philippe Carré éd., *Traité de psychologie de la motivation : Théories et pratiques* (pp. 167-186). Paris : Dunod.
doi:10.3917/dunod.carre.2009.01.0167.

Guichard, J., Vignoli, E. (2010). S'orienter : construire sa vie. *Orientation scolaire et professionnelle*, 39/1

Gurtner, J. & Genoud, P. (2006). Chapitre 10. Facteurs contextuels dans l'évolution de la motivation pour le travail scolaire au cours de l'adolescence. Dans : Benoît Galand éd., *(Se) motiver à apprendre* (pp. 115-124). Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.brgeo.2006.01.0115.

Hugon, M. (1981). *Les instituteurs de classes de perfectionnement 1909-1963*, Paris CRESASINRP, UER de Sciences de l'Éducation Paris V, thèse de troisième cycle.

Hussenet, A., Santana, P. (2004). Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire, Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Ministère de l'Éducation Nationale.

Jeanne, Y. (2007). Désiré Magloire Bourneville, rendre leur humanité aux enfants « idiots ». *Reliance*, 24 (2), 144-148. doi:10.3917/reli.024.0144.

Joët, G., Nurra, C., Bressoux, P. et Pansu, P. (2007). Le jugement scolaire : un déterminant des croyances sur soi des élèves, *Psychologie et éducation*, 3, p. 23-40.

Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93(4), 429-445.

Lacoste, S., Esparbès-Pistre, S., & Tap, P. (septembre 01, 2005). L'orientation scolaire et professionnelle comme source de stress chez les collégiens et les lycéens. *L'orientation Scolaire Et Professionnelle*, 295-322.

Lent, R. W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques. *L'orientation Scolaire Et Professionnelle*, 37, 1, 57.

Marteddu, S. (2018). *Ces collégiens de SEGPA*. Paris : L'Harmattan

Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire, *Revue de science de l'éducation*, 27, p. 483-502.

Martinot, D. (2006). Chapitre 2. Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire. Dans : Benoît Galand éd., *(Se) motiver à apprendre* (pp. 27-39). Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France.

doi:10.3917/puf.brgeo.2006.01.0027.

Mège-Courteix, M.-C. (1999). *Les aides spécialisées au bénéfice des élèves : Une mission de service public*. Issy-les-Moulineaux, ESF.

Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : La Découverte.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2009). Circulaire n° 2009-060 du 24 avril 2009 : Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré.

Ministère de l'Éducation nationale (2017). Après leur entrée en sixième en 2007, près de quatre élèves de Segpa sur dix sortent diplômés du système éducatif. *Les Notes d'information*, Paris, DEPP.

Moisan, C. (2000). *Les sortants du système scolaire sans qualification*. (Éducation et formations.), Vanves : Ministère de l'Éducation nationale, DPD.

Monfroy, B. (2013). Adapter pour enseigner ? Vers la construction du concept d'adaptation. *Recherches en didactiques*, 15 (1), 91-109.

doi:10.3917/rdid.015.0091.

Moyne, A., et al. (Aout 2017) Stress scolaire des collégiens et des lycéens : effet de l'appréhension de l'orientation et de la pression de la note. *Pratiques psychologiques* <http://dx.doi.org/10.1016/j.prps.2017.07.001>

Nique, C., Lelièvre, C. (1993). *La République n'éduquera plus — La fin du mythe Ferry*, Paris, Plon

Palheta, U. (2011). Le collège divise. Appartenance de classe, trajectoires scolaires et enseignement professionnel. *Sociologie*, vol. 2 (4), 363-386.

doi:10.3917/socio.024.0363.

Paul, M. (2018). 2. Ce qu'accompagner veut dire. Dans : Patrick Cottin éd., *Accompagner les adolescents : Nouvelles pratiques, nouveaux défis pour les professionnels* (pp. 25-34). Toulouse, France : ERES.

doi:10.3917/eres.cotti.2018.01.0025.

Pavie, A. & Masson, A. (2014). Comment les normes sociales se construisent. *Sociologie des « entrepreneurs de morale »*. Regards croisés sur l'économie, 14 (1), 213-215. doi:10.3917/rce.014.0213.

Pedreno, G. (2008). Segpa : pas d'élève sans solution. *Cahiers Pédagogiques*, 463, 28.

Philip, A. (2010). Le projet professionnel des élèves de Segpa. *La Nouvelle Revue De L'adaptation Et De La Scolarisation*, 52, 4, pp.177-185.

Picard, P. (2006). Chapitre 19. Une démarche de formation : changer de regard sur les « difficultés de motivation » des élèves. Dans : Benoît Galand éd., *(Se) motiver à apprendre* (pp. 217-232). Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France.

doi:10.3917/puf.brgeo.2006.01.0217.

Potvin, P. et Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 18, 132-144.

Poullaouec, T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles : Les familles ouvrières et l'école*. Paris : Dispute.

Prost, A. (1992). *Éducation, société et politiques. Quand l'école de Jules Ferry est-elle morte ?*, Paris, Le Seuil.

Quentin, Y. (2012). *La communauté sourde avant l'abbé de l'Épée, vu par Pierre Desloges*, Texte présenté au séminaire Surdité et langue des signes : analyseurs politiques, philosophiques et sociolinguistiques le 21 novembre 2012, à l'Ecole des Hautes études en Sciences Sociales.

Rapport IGEN n  2018-076 (juillet 2018), *Bilan des Segpa*, par Jean-Marc Desprez et Bénédicte Abraham

Raynaud, P. (1982). « l'éducation spécialisée en France 1882-1982 », Paris, *Esprit*, n  5.

Raynaud, P. (1984). L' ducation spécialisée, *Encyclopaedia Universalis*

Roca, J. (1992). *De la ségrégation à l'intégration — L' ducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975*, Paris, Publications du CTNERHI, Diffusion PUF.

ROCHEX J.— Y. (2002). «  chec scolaire et démocratisation : enjeux, réalité, concepts, problématique et résultats de recherche ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23, p. 339-356.

Roin , C. (2011). « Les spécificités des élèves de S.E.G.P.A.   l'épreuve des évaluations nationales », *Les dossiers des sciences de l' ducation*, 25 | 2011.

URL : <http://journals.openedition.org/dse/docannexe/image/1012/img-1.jpg>

Rostaing, C. (2015) « Stigmate », in Paugam S. (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que Sais-Je ? », p. 100.

URL : <http://journals.openedition.org/sociologie/2572>

Roumieux, M. (2009). Mise en œuvre d'un nouveau dispositif dans les Segpa d'Auxerre. *Revue du Cerfop*, 24, p. 133-38.

Saint Martin (de), C. (2014). *Que disent les élèves de CLIS 1 de leur(s) place(s) dans l' cole ? Un empan liminal*, thèse de doctorat, Université de Cergy-Pontoise.

Scellos, J. (2014) *Etude des effets de la motivation scolaire, de l'estime de soi et du rôle médiateur de la dépression dans le risque de décrochage scolaire au collège et au lycée*, Thèse de doctorat, Université de Grenoble.

Siebel, C. (1984). « Genèses et conséquences de l'échec scolaire : vers une politique de prévention », *Revue française de Pédagogie*, n° 67

Siméone, A. (2007). *Discrimination et favoritisme endogroupe entre élèves scolarisés en SEGPA et élèves scolarisés en dispositif ordinaire*. Communication présentée au congrès international d'actualité de la Recherche en éducation et en formation (28-31 août), Strasbourg.

Tramoy, I. (2010). Accompagner l'élève dans son projet d'orientation professionnelle : l'expérience d'un PLP en champ professionnel HAS. *Revue du Cerfop*, 25.

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N.M. & Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'Echelle de Motivation en Éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349.

Van Zanten, A. (2009). Le choix des autres : jugements, stratégies et ségrégations scolaires. *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, 180, 24-35.

URL : <https://hal-sciencespo.archives-ouvertes.fr/hal-00972728>

Verdier, P. (1997) *L'enfant en miettes*, Paris, Dunod

Vial, M. (1990). *Les Enfants anormaux à l'école : Aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1909*. Paris : Armand Colin.

Vianin, P. (2014). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : De Boeck.

Vugdalic S. (1997), « Les acquis des élèves entrant en SES et en SEGPA », *Éducation & Formations*, n° 51, septembre, pp. 77-81.

Vignoli, E. & Mallet, P. (2012). Les peurs des adolescents concernant leur avenir scolaire et professionnel : structure et variations selon le niveau scolaire, le sexe et la classe sociale. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, numéro 94 (2), 249-282. doi:10.3917/cips.094.0249.

Zafran, J. (2010). Entrer en S.E.G.P.A. et en sortir ou la question des inégalités transposées. *Formation et emploi*, 109, 85-97.

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/2804>

Zazzo. R. (1969). *Les déficiences mentales*, Paris, A. Colin.

Références institutionnelles :

Ministère de l'Éducation Nationale. (1970). Circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970 relative aux classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers

Ministère de l'Éducation Nationale. (1983). Circulaire n° 98-129 du 19 juin 1988 relative aux Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré

Ministère de l'Éducation Nationale. (1983). Arrêté du 9 janvier 1995 portant modification de l'arrêté du 19 février 1988 modifié créant le diplôme de directeur d'établissement d'éducation adaptée et spécialisée.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2003). Circulaire n° 2003-134 du 8-9-2003 : Modalités d'accueil en milieu professionnel d'élèves mineurs de moins de seize ans

Ministère de l'Éducation Nationale. (2009). Circulaire n° 2009-060 du 24 avril 2009 : Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). Circulaire n° 2015-139 du 10-8-2015 portant sur les Missions des conseillers principaux d'éducation.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). Arrêté du 1er juillet 2015 relatif au parcours Avenir

Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). Bulletin officiel n° 28 du 9 juillet 2015

Ministère de l'Éducation nationale (2017). Après leur entrée en sixième en 2007, près de quatre élèves de Segpa sur dix sortent diplômés du système éducatif. Les Notes d'information, Paris, DEPP.

Ministère de l'Éducation nationale (2017). Annexe I. BO n° 7 du 16 février 2017 : Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé associé au référentiel des métiers du professorat.

Ministère de l'Éducation nationale (2017). Circulaire n° 2017-079 du 28-4-2017 concernant les missions des psychologues de l'éducation nationale.

Annexes

Annexe 1 : Directrice adjointe Chargée de Segpa (DACS)

Qui êtes-vous et que faites-vous au sein de cet établissement ?

Alors donc je suis directrice de la Section d'enseignement générale et professionnelle adaptée du collège, et je suis en poste depuis deux ans, c'est ma deuxième année. Auparavant j'étais enseignante spécialisée, j'ai passé un examen et me voilà directrice.

En tant que directrice, avez-vous un rôle dans l'éducation à l'orientation ?

Oui, étant donné qu'un des objectifs principaux est de mener nos élèves vers un projet d'abord d'orientation puis professionnel, de fait j'ai un rôle important puisque moi je suis garante de leur projet, je suis garante du projet personnel des élèves donc il faut que je fasse tout pour que ce projet soit mis en œuvre. Et donc après moi mon rôle concernant l'orientation... c'est... il faut déjà que j'assure une certaine cohérence au niveau des actions menées par les enseignants. Donc effectivement en termes de contenu, de comment ils vont amener les activités c'est... ça leur est... Ils ont une liberté pédagogique et ils proposent des choses et moi je dois veiller, je dois faire en sorte que tout ça soit cohérent et se construire sur les quatre années de collège. Donc... Voilà moi effectivement je... On a des réunions toutes les semaines d'une heure et demie où, d'une part on fait des synthèses individuelles d'élèves, donc là c'est l'occasion de se poser sur le cas d'un élève, de voir où il en est de son projet, quelles compétences il a acquises pas acquises, les points d'appui, les difficultés, qu'est-ce qu'on met en œuvre pour y remédier. Donc déjà moi j'ai un regard, j'ai un regard là-dessus et je fais en sorte que ça se fasse. Et ensuite on a à peu près trois quart d'heure de coordination où là effectivement on discute davantage des projets pédagogiques et notamment de ce que l'on met en œuvre pour travailler l'orientation. Donc pour... je continue ? (Rire) **Oui**. Donc effectivement nous à la Segpa... donc l'orientation nous on la travaille dans le cadre du parcours Avenir et l'orientation on la travaille dès la sixième, jusqu'à la troisième, donc en fait il y a une progressivité de activités qu'on va proposer aux élèves. Donc là moi j'ai un rôle important hein puisque... bah j'accompagne les équipes pour construire ce cheminement finalement et... Donc... je suis un peu perdue ! (Rire). Donc ça se fait dans le cadre du parcours Avenir donc on voit ensemble ce qu'on fait en sixième, en cinquième, en quatrième et en troisième. Donc voilà mon premier rôle c'est celui-ci, veiller à ce qu'il y ait une cohérence, une continuité et une progressivité de... de ce qu'on propose aux élèves. Donc... après les... les deux années les plus importantes concernant l'orientation sont effectivement la classe de quatrième et la classe de troisième puisque là... les élèves bénéficient d'enseignement préprofessionnel, qui va être l'occasion pour eux de découvrir différents champs professionnels. Donc ici on a le champ « Habitat » et le champ « Hygiène, alimentation, service ». Donc en quatrième et en troisième donc il y a déjà

les activités menées sur les plateaux techniques qui permettent finalement une mise en œuvre... une mise en œuvre des compétences qu'ils peuvent acquérir aussi dans les classes et c'est l'occasion de vérifier que les compétences acquises ils sont capables de les mettre en œuvre dans le cadre d'activités on va dire plus pratiques. Donc, via les plateaux techniques ils découvrent des métiers puisque quand un enseignant propose un projet technique... ça va être l'occasion pour lui de présenter les différents métiers qui peuvent y être associés. ça va être l'occasion de découvrir les formations qui peuvent mener à ces métiers. ça va être aussi l'occasion d'éventuellement visiter des établissements de formation en lien avec avec ce... les métiers qui voilà hein enfin... des lieux de formation. C'est aussi l'occasion, ça peut être l'occasion d'aller visiter des entreprises et d'avoir des contacts avec... avec des professionnels et découvrir le monde économique. Donc voilà un projet technique ça permet pas mal de choses et évidemment le travail des compétences hein puisque tout le monde y participe. Ensuite... donc... en quatrième troisième il y a déjà ce gros morceau là, donc... donc via les projets techniques les élèves ont des stages puisque nous ici en quatrième ils font trois semaines de stage, pas d'affilées hein trois fois une semaine et en troisième trois fois deux semaines. Voilà, en quatrième ils ont six heures d'enseignement préprofessionnel et ils alternent entre le... le champ « Habitat » et le champ « HAS » ils font du 0/0, et en troisième ils choisissent là pour le coup un champ qui leur convient davantage. Voilà, sachant que ça ne préjuge de rien sur l'orientation, sur leur orientation future, c'est-à-dire qu'un élève qui est sur l'atelier « HAB » peut très bien, « Habitat » pardon, peut très bien partir sur un CAP cuisine, voilà. Donc il y a ça, donc les projets techniques, les stages, différentes rencontres effectivement avec des professionnels, la visite de lieux de formation, tout ça va concourir à... rendre progressivement les ac, les élèves acteurs de leur... de leur orientation. Donc moi mon rôle là-dedans sur les établis... sur les lieux de formation, sur les entreprises, sur des partenariats éventuels avec des acteurs du quartier, moi mon rôle c'est de mettre en place ces partenariats, de faire du lien entre l'équipe et ces personnes. Après il y a aussi un élément très très... enfin des acteurs essentiels dans dans le parcours d'orientation des élèves c'est les... les parents. Donc moi aussi là j'ai un rôle à jouer où moi je vais peut-être là, par rapport aux familles... là où les professeurs vont rentrer davantage sur les, sur les contenus, sur ce que peuvent faire les élèves, où ils en sont etc. Alors moi je vais peut-être aborder... davantage le côté technique de la chose, en leur donnant les échéances, mais je peux aussi avoir un rôle d'information hein bien évidemment. Après on a aussi d'autres professionnels hein qui peuvent intervenir au sein de l'établissement. Il y a la psychologue de l'Éducation Nationale, la professeure documentaliste, en fait tout le monde peut... dans le cadre de ce parcours de formation, tout le monde peut y apporter, peut apporter sa pierre à l'édifice. Et moi mon rôle ça va être de donner de la cohérence à tout ça, voilà, et d'identifier éventuellement des besoins où, s'il y a des besoins identifiés, moi je peux être sollicitée pour trouver une piste, trouver un partenaire etc., mais ne fait les choses ne sont pas si clairement définies, c'est-à-dire qu'il y a des fois, les professeurs sont tout-à-fait capables de contacter une entreprise, un lieu de formation sans passer par moi. Mais par contre moi je, s'ils me sollicitent je le fais et.... Et effectivement dans le cadre de mes activités, forcément que... j'ai, je fais des rencontres et je transmets à l'équipe. Je ne sais pas si j'ai été très claire hein, mais bon (un peu gênée). **Si si**. Voilà (rire). Donc oui j'ai un

rôle à jouer dans l'orientation, voilà donc... pour tout ce qui est... voilà donc en résumé j'apporte de la cohérence, je permets l'indivi, je vérifie que les parcours sont bien individualisés pour chaque élève. Je crée des partenariats et... et je peux aussi faciliter les choses pour les enseignants donc là par exemple un de mes objectifs avec les deux professeurs de lycée professionnel du collège, c'est que vraiment on structure davantage ce parcours de... Toutes les activités en lien avec l'orientation en fait, et c'est-à-dire que je je... sur l'année de quatrième et l'année de troisième, je veux qu'on... qu'on... planifie tout ce qu'on va faire, qu'on individualise davantage les réponses apportées aux élèves, et... je pense qu'il est important aussi que les élèves puissent identifier quels chemins ils parcourent. Donc il y a une application qui s'appelle FOLIOS hein qu'on peut utiliser, qu'ils n'utilisent pas actuellement, donc on va pas tout faire d'un coup d'un seul. Mais voilà, moi je, là ici j'ai l'impression qu'on a les partenaires, on connaît les lieux de formation, mais voilà il y a des choses à améliorer et notamment au niveau de ce qu'on peut proposer en termes de progressivité sur les projets techniques qu'on propose aux élèves et sur... à quel moment on fait quoi. Et le lien avec les compétences du socle commun parce que on a cet objectif d'orientation, mais on a également comme objectif l'acquisition du socle commun... voilà.

Je rebondis sur l'individualisation, comment sont accompagnés ici de manière individuelle les élèves dans la création de leur projet ?

Alors donc c'est justement là où je trouve que ça... pêche, alors autant sur sur ce qui... je pense qu'au niveau des... de l'enseignement général en fait les professeurs des écoles moi j'ai la chance de travailler trois enseignants spécialisés. Donc la différenciation pédagogique, l'individualisation ils maîtrisent. Donc pour individualiser normalement voilà il faut déjà partir... on part de... on évalue des élèves, et on va repérer les points d'appui, les difficultés et donc à partir de ses besoins identifiés, on va apporter des réponses qui ne vont pas forcément être les mêmes pour tous. Ça devrait que la même chose au niveau du projet d'orientation et de l'accompagnement à ce projet. C'est à dire que on a des élèves plus ou moins autonome et donc là se pose finalement la question de quel accompagnement propose et qu'est-ce que ça veut dire accompagner un élève. Est-ce que ça veut dire faire à sa place ou est-ce que c'est l'inviter à solliciter un adulte pour être... pour être aidé. C'est pas la même chose de demander de l'aide que d'avoir la solution qui nous tombe là, parce que quand même pour moi le... l'objectif c'est qu'ils soient un maximum acteurs de tout ça, sauf qu'ils partent pas tous... sont pas tous pareils. Donc il y a ce que je disais là tout toutes, toutes les propositions qui leur sont faites là à travers les projets techniques, à travers des entreprises, des lieux de formation etc. ce lien qui est fait. Mais on va pas forcément proposer la même chose à tout le monde, c'est à dire que par exemple il y a des élèves qui savent déjà très bien ce qu'ils veulent faire, donc pour ces élèves là on va plutôt et dans la confirmation de leur projet, s'assurer que c'est vraiment qui voilà, c'est important quand même qui voit autre chose donc il faut confirmer, mais, voilà avec ces élèves là on va on va peut-être pas pas leur proposer la même chose

qu'à quelqu'un qui n'a aucune idée de ce qu'il veut faire. C'est-à-dire quelqu'un qui n'a aucune idée de ce qu'il veut faire il faut absolument qu'on... qu'on varie les lieux de... les lieux de stage, qu'on varie que cet élève il puisse aller visiter plusieurs lieux de formation, on va peut-être éventuellement leur proposer davantage le stage, on peut hein ! Voilà on va pas voir... même si les outils proposés sont les mêmes pour tout le monde, les activités sont les mêmes pour tout le monde, enfin en tout cas le panel est le même, mais, ils vont pas intervenir de la même façon... on va pas leur va pas développer la même chose. Par exemple pour les stages, l'exemple des stages qui finalement est... est importante dans l'orientation des élèves et dans leur parcours de formation donc on voit bien qu'on a des élèves qui sont très autonomes, qui savent téléphoner, qui savent aller voir un patron, qui voilà. Même si ça leur fait un peu peur ils sont capables de le faire ils vont être très autonomes. Ceux-là voilà... mise à part peut-être développer des outils qui vont les rendre de plus en plus autonomes, enfin voilà on va peut-être pas viser les mêmes activités pour eux, autant on en a d'autres... donc voilà alors ceux-là comment on les aide ? Voilà on va peut-être pas les aider de la même façon, et on les aidera certainement pas en leur trouvant leur stage, en voilà, il faut faire autrement. Alors effectivement ce que je lisais aux enseignants... moi par exemple je compile tous les lieux de stage où sont allés les élèves, donc ça va passer aussi par une mise à disposition de ces listes aux élèves, alors plutôt que dire attends je vais te chercher un truc, c'est : « bien, voilà, regarde déjà parce que dans ce qui est ce qui est présent dans cette liste il y a des choses qui te semble intéressante ? » Ça va être être aussi leur proposer des activités qui vont leur permettre de mieux se connaître aussi pour identifier... vers où. Donc ça peut se faire sur la base de petit questionnaire à choix multiples, voilà parce que souvent ces élèves qui se connaissent pas forcément très très bien... enfin voilà. Donc l'idée c'est quand même... c'est quand même d'individualiser, mais c'est pas le plus facile. Et voilà si on va par exemple visiter le lycée Michelet, un élève qui de toute façon est décidé et celle qui veut faire ainsi CAP je sais pas moi... par exemple qu'est ce qui peut faire... un CAP... je cherche un pour changer varier les plaisirs (rire) qu'est-ce qu'on a comme CAP différent qui seront pas à Michelet y en a plein. Par exemple vente, on sait que ce CAP vente il est sûr, c'est ce qu'il veut faire, il a déjà un plan d'action dans sa tête... on va pas l'amener visiter le lycée Michelet. Voilà moi je préfère qu'on amène un petit groupe d'élèves qui vont pouvoir poser des questions qui vont pouvoir visiter et voilà. Mais je sais pas si j'étais très... si ? Il y a des réponses ? Je sais pas en tout cas voilà l'idée c'est... On a... On dispose de... d'outils, d'activités qui sont communes... enfin commun à tous, mais après on va pas piocher de la même façon, et on va pas proposer... l'accompagnement va pas forcément être le même en fonction de là où ils en sont c'est là où je voudrais qu'on arrive en fait.

Justement parmi ces élèves, est-ce qu'ils sont motivés à faire aboutir leur projet d'orientation ?

Voilà donc, en fait le paradoxe de la Segpa, c'est qu'on demande à des élèves en très grande difficulté... c'est à eux finalement qu'on demande très vite de se déterminer sur un projet d'orientation professionnelle. C'est compliqué, c'est assez paradoxal de

demander ça des élèves qui sont souvent pas très au clair avec tout ça. Après moi je pense que... L'enseignement, les enseignements préprofessionnels peuvent remobiliser les élèves, mais c'est pas la seule chose qui va les remobiliser les élèves. En fait c'est un ensemble qui va permettre de les remobiliser, c'est vrai que nous dès le départ dès la sixième, l'objectif c'est déjà qu'ils reprennent confiance en eux, qu'ils sortent un petit peu de cette spirale de l'échec parce qu'ils ont un vécu scolaire qui souvent très douloureux. Donc un de nos premiers objectifs c'est qu'il se sentent bien au collège, donc c'est les mettre en réussite, c'est repérer leurs centres d'intérêts, c'est... voilà c'est plein de petites choses comme ça ça va y participer... après effectivement le... le... un élève qui... qui a un projet, forcément, avoir des projets dans la vie, c'est beaucoup plus motivant. Donc c'est comment aussi on va les mettre en projet donc ça ça peut passer donc par effectivement un objectif d'orientation après la troisième enfin il vient pas forcément tout de suite là on a des élèves en troisième qui savent toujours pas ce qu'ils vont faire l'année prochaine. Donc là pour le coup lieu de... parfois... au lieu de mobiliser on va démobiliser parce que ça fait très peur. C'est pour ça qu'il faut vraiment être très attentif à tout. Donc en fait, si effectivement je pense que par exemple être sur les plateaux techniques ils aiment bien parce qu'ils sont... ils sont sur une pratique... ça a du sens pour eux. C'est pas pour autant qu'ils sont très au clair avec ce qu'ils veulent faire plus tard. Donc... oui on peut avoir des élèves - en plus ils sont par groupe de 8 sur les enseignements préprofessionnel - oui on va voir des élèves qui vont être... sont en activité, plus actifs... il y a des élèves pour qui effectivement c'est très valorisant. Mais il y a des élèves qui sont pas forcément hyper à l'aise sur ses champs là. Donc il faut que nous aussi on active d'autres leviers pour cela, donc un autre levier c'est aussi élever pour moi le niveau d'exigence. C'est à dire que depuis... depuis 2015 maintenant c'est très clair, l'idée c'est aussi pouvoir leur proposer de passer le brevet des collèges, mais série professionnelle alors qu'avant le passé que le CFG. Donc bah pour certains la perspective de la passation de cet examen, elle est motivante, mais on va pas la construire en troisième hein. On va démarrer dès, cette mise en perspective elle démarre dès la sixième. Mais en tout cas, une si... pour ce qui est de la... de l'aspect professionnel de la Segpa c'est clair que ça mobilise quand même bien les élèves hein, mais pas toujours ça suffit pas, ça suffit pas. Voilà et en fait c'est gagner quand ils arrivent à faire le lien entre tout ce qu'on leur propose que ce soit l'enseignement général, l'enseignement professionnel et que ça débouche sur... voilà. Mais c'est vrai que dans l'idéal c'est ça, c'est vraiment de les mettre en projet... et parce que... oui dès qu'on a un projet on se mobilise, mais faut se mettre dans la tête d'un événement qu'est en sixième, la troisième c'est loin. Donc on a tout intérêt quand même à élaborer plein d'autres petits projets entre temps. Et ce qui est intéressant dans l'idée d'un parcours, c'est que finalement si on garde des traces de tout ce que fait l'élève dès son arrivée au collège... c'est intéressant que lui puisse à un moment donné regarder tout ce qu'il a fait se dire ; « ah, mais oui, mais j'ai avancé ». Donc nous par exemple ce qui est fondamental - alors pas que pour eux hein - mais indispensable c'est qu'on ait une pédagogie très explicite, faut qu'on soit très explicite en termes d'attendus, en termes d'objectifs qu'on leur fixe, voilà. Eux ils ont besoin de savoir où ils en sont et vers où on veut qu'ils aillent, pour que progressivement eux ils soient eux-mêmes capables à un moment de dire ; « mais moi, voilà ce dont j'ai besoin pour... ». J'espère

je réponds pas à côté ce que je perds je perds les questions. **Je lui répète la question.** Oui, mais oui, globalement, j'ai envie de dire globalement oui parce que finalement c'est une mise en œuvre de leurs compétences qui est différente et donc... effectivement c'est... une compétence en fait c'est la capacité à mobiliser des connaissances, des capacités et des attitudes dans une situation donnée donc... qui vont être différentes des unes des autres donc effectivement là ils se retrouvent dans des situations où peut-être ce qui est appris...

Enfin tout ce qu'ils ont... où la mobilisation de leurs compétences elle a plus de sens peut-être pour eux. Je pense que pour eux ça prend sens en tout cas. Il se rend compte que finalement ce qu'on apprend en français ça sert pas... ça reste pas en français. C'est à dire que tout le travail qui est fait à l'oral, tout travail qui est fait à l'écrit à un moment donné ils vont en avoir besoin sur ces enseignements-là, bah par exemple... bon je repars sur l'histoire des stages, mais c'est vrai que savoir bien s'exprimer devant un patron c'est important, savoir poser les bonnes questions c'est important, enfin et donc là... je sais qu'ici ce qu'on fait c'est qu'en quatrième il y a un projet commun entre les professeurs de lycée professionnel et la prof de français où effectivement on part des compétences du socle, et on voit comment va... à travers quelle activité on va y répondre. Alors moi, voilà, donc les PLP ben moi dans ma discipline voilà comment je peux travailler cette compétence, bah moi en français voilà comment je vais la travailler, et on va le dire aux élèves, voilà.

Une dernière question, qu'est-ce que vous proposez aux élèves qui sont insatisfaits des champs professionnels qui sont présentés ici ?

Donc... alors ça ne m'est pas encore arrivé, mais ça pourrait arriver. Alors normalement les Segpa sont censées... - les Segpa du bassin en fait de formation - on est censé fonctionner en réseau. C'est à dire que par exemple à la Durantière qui est un collège qui est pas loin, il y a un atelier « HAS » comme ici, mais également « VDL » - c'est Vente, Distribution, Logistique je crois - donc moi ce fonctionnement réseau, je sais que ça un petit peu fonctionné dans le secteur puis que ça a été laissé tomber, mais je pense que... on devrait le faire en fait, je pense que c'est intéressant et qu'il faut qu'on le fasse dans le cadre de projets. Effectivement là on peut individualiser, c'est-à-dire que c'est peut-être un projet qu'on va pas proposer à tous les élèves, mais c'est vrai que on a différentes ressources après donc il y a le fait de fonctionner en réseau entre les différentes Segpa, et ça c'est un de nos projets là, nous on se réunit entre directeurs de Segpa on aimerait bien relancer ça. Et il y a aussi... il y a aussi le fait que l'élève il peut aussi découvrir des formations... enfin des activités professionnelles autres par le biais de ses stages hein, ça les enferme pas du tout. Voilà donc... mais moi ça m'est pas arrivé, mais je pense qu'une des réponses ça pourrait être effectivement un fonctionnement en réseau plus efficace et effectif.

Si tu veux apporter d'autres éléments complémentaires que tu juges pertinent...

Là comme ça ça me ça me vient pas... si. Peut-être que... ce que je pourrai dire par rapport à tout cet aspect professionnel de la seg, enfin préprofessionnel de la Segpa

mais qui est quand même la spécificité de la Segpa finalement, outre le fait qu'on est en difficulté scolaire, qu'on est sur des effectifs de classe qui sont grandes souvent maxi à seize, je pense que ce qui est très très important et moi je le répète régulièrement élèves de la segpa mais aussi à des élèves du collège hein. C'est que finalement le plus de la Segpa, c'est vraiment un plus quoi. De pouvoir avoir accès aux plateaux techniques, aux stages... Voilà quand eux ils sortent de troisième ils ont déjà fait... j'ai pas les textes en tête fera vérifier dans la circulaire de 2015, mais voilà ils ont au moins nous pour... en tout cas ici, donc trois fois deux six... ils ont fait au moins neuf à dix semaines de stage sur l'ensemble de leur scolarité au collège, ce qui est quand même un sacré atout par rapport à d'autres élèves parce que on a des élèves ici qui vont aussi partir dans l'enseignement professionnel. Et donc voilà c'est des d'élèves qui ont une connaissance du monde de l'entreprise, du monde économique, de la vie professionnelle, qui... qui... qui en connaissent déjà un peu les contraintes... voilà. Qui par l'enseignement préprofessionnel quand ils arrivent en lycée pour... ont déjà une petite longueur d'avance sur d'autres. Donc c'est un plus, moi j'aime bien leur présenter ça comme un plus, donc quand je vais présenter la Segpa dans les classes du collège, monsieur le principal m'a dit faut la présenter sous cet angle-là. C'est-à-dire qu'est-ce qu'on en plus, et pas qu'est-ce qu'on a en moins. Donc voilà, je pense que c'est ça qui est important parce que finalement, on est face à des élèves qu'on estime d'eux qui est extrêmement faible, et alors d'autant plus qu'ici les bâtiments de la Segpa sont dans le fond de la cour. Donc c'est très stigmatisant, t'façon la difficulté scolaire en règle générale, elle est stigmatisante, mais la... voilà. Donc ce qui est intéressant c'est voilà, c'est le plus qu'on peut apporter, et l'idée aussi c'est que des élèves du collège qui seraient en voie de décrochage par exemple ou qui ont besoin d'être mobilisés, c'est de leur proposer des temps aussi sur ces ateliers sur mettons cinq/six semaines, leur offrir cette possibilité-là voir si ça les remobilise, si ça les remet en projet, voilà. Je sais qu'entre midi et deux mes collègues proposent des ateliers aussi à des élèves du collège, et les nôtres parce que l'idée c'est quand même de créer des échanges, et donc voilà et... voilà. Je pense que les finalement les élèves du collège, enfin les nôtres aussi ce sont les élèves du collège, mais enfin on va dire les élèves de... **ordinaires** ? Ordinaires, de classe ordinaire entre guillemets, ils savent pas ce qui se passe là-bas. Alors ils ont un tas de représentation et on se rend compte que génère... ceux qui peuvent venir voir à quoi ressemble nos ateliers, ce qu'on y fait, en fait ils sont « ha, mais c'est trop bien, c'est génial » parce que c'est vrai que c'est chouette d'avoir une... accès à une vraie, à une vraie cuisine, pouvoir proposer un repas... voilà. Atelier habitat il est chouette aussi donc voilà. Donc en fait, des fois c'est intéressant de leur donner un petit peu envie aussi aux autres parce que c'est... quand ils renvoient ça nos élèves là ils se disent... parce qu'il y a une honte hein, quand même, parce que paradoxalement ils aiment être sur les plateaux techniques, mais si on leur dit de se balader en bleu de travail dans la cour ils vont pas du tout aimer. Ce qu'on peut comprendre. Voilà !

Annexe 2 : Entretien Psychologue de l'Éducation Nationale

Qui êtes-vous et que faites-vous ?

Alors moi je suis psychologue de l'éducation nationale EDO, est-ce que vous êtes déjà au clair avec ses appellations là ? **Alors EDO, non.** EDA oui ? **Non plus en fait.** En fait il y a trois ans il y a eu un gros changement dans notre statut de psychologues de l'éducation nationale. Avant il y avait vraiment deux corps différents, les psychologues scolaires du premier degré avec comme formation c'était avant tout des anciens professeurs des écoles et qui faisait quelque chose de particulier, et puis nous qui nous appelions avant les COP, les conseillers d'orientation psychologues avec deux années de formation en centre de formation. Voilà il y a intervention dans le second degré et donc il y a trois ans il y a eu un travail là dessus notamment pour s'associer aussi... à... comment dire se mettre à plat par rapport à la formation universitaire. Parce que jusqu'à présent il fallait avoir une licence de psychologie et on avait deux années de formation donc pour avoir le titre de psychologues à bac+5, deux années de formation en orientation scolaire. Et parallèlement à ça il y a aussi la formation des enseignants, des cpe, qui avant le recrutement était à bac + 3, là il est passé aussi à bac +5 donc nous aussi dans notre formation tout le monde est passé à bac + 5. C'est à dire il y a eu rapprochement de ces deux corps 1er 2e degré avec une formation commune d'une année après le bac + 5. Du coup, les psychologues du premier degré, maintenant ils sont aussi pour entrer en formation sont obligés d'avoir le titre de psychologue, ce qui était pas le cas avant. Et ils s'appellent les psychologues de l'éducation nationale EDA : E pour éducation, D pour développement et A pour apprentissage. Nous on est les psychologues de l'éducation nationale EDO : éducation, développement, conseil en orientation. Voilà donc je suis psychologue EDO, c'est ça mon truc, donc spécialisée dans plutôt les apprentissages et puis l'orientation.

Ce qui m'amène à ma deuxième question, avez vous un rôle dans l'éducation à l'orientation ?

Mais un rôle, mais majeur (rires) à plusieurs titres. Déjà parce que... c'est ma spécialité professionnelle, et puis j'ai aussi un rôle de conseiller technique auprès du chef d'établissement pour tout ce qui est procédure, tout ce qui est mise en place de la politique etc. Et puis... et puis j'ai un rôle important parce que je suis un personnage un petit peu à part dans l'établissement. Il y a que moi qu'il tient ce titre là, et puis je dépends enfin administrativement parlant, je dépends du centre d'information et d'orientation de Nantes et je me mets au service de plusieurs établissements scolaires. Donc j'ai aussi une position neutre qui a toute son importance dans le processus d'orientation. Voilà et donc je suis aussi bien là au service des élèves qu'au service des parents, qu'au service aussi des enseignants pour, pour tout ça, voilà.

D'accord. Mes questions sont toutes orientées vers le cœur de mon sujet donc les élèves accueillis en Segpa. Et donc, par rapport aux élèves de segpa précisément, quel est votre rôle dans l'orientation ?

Alors mon rôle il est le même que pour les autres élèves, voilà. C'est de les accompagner, c'est de fournir les éléments qui sont importants pour leurs prises de décisions, c'est-à-dire de l'information aussi, informer les familles, mais au même titre que les autres élèves de troisième. Après on a affaire en segpa à un public un peu particulier, donc je m'adapte aussi moi par rapport au travail qui est fait par les équipes. C'est-à-dire qu'en fonction des années, aussi en fonction des établissements dans lequel je vais travailler, en fonction de ce qui est mis en place, je vais avoir plutôt un peut-être un rôle au niveau de l'entretien individuel pour permettre à l'élève de faire le point etc. Et puis je vais moins faire de séances collectives de travail voilà, et puis il y a dans certains de nos établissements où je vais faire un autre travail. Mais avant tout moi mon travail c'est de d'aider les élèves à réfléchir, de trouver les moyens de les mettre en réflexion. Et c'est ce travail là qui peut être un peu plus spécifique avec des élèves de Segpa parce que... parce qu'ils peuvent avoir justement des difficultés à regarder les choses un petit peu de haut quoi.

Justement, comment est-ce qu'ils sont accompagnés les élèves de segpa dans la création de leur projet d'orientation ?

Alors déjà c'est... c'est quand même des élèves par rapport aux autres élèves des sections générales qui, dès la classe de 4e, vont développer aussi d'autres compétences grâce aux ateliers professionnels et aussi lors des stages en entreprise, voilà. Donc ils sont déjà accompagnés dans les recherches de stages et dans le retour qui est fait des stages. Et puis après la question c'était spécifiquement ? **Comment est-ce qu'ils sont accompagnés, et comment est-ce que vous vous les accompagnez ?** Donc comment ils sont accompagnés ? Donc je disais déjà il y a par rapport à leur orientation comment ils peuvent se projeter, ils retirent des informations aussi de comment ça s'est passé en stage, et puis tout ce qu'ils développent aussi comme habilité, comme intérêt lors des ateliers. Après, moi je les reçois un entretien individuel à la demande, et puis des fois un petit peu sollicité aussi. Il y a un travail que.. là là c'est moi c'est ma première année dans ce collège Ernest Renan donc je parle aussi des expériences que j'ai pu faire dans d'autres.. avec d'autres Segpa. Un travail que je fais moi aussi à partir de la classe de 4e parce, je trouve que pour l'orientation la difficulté, le piège souvent c'est que les élèves il essaye de réfléchir en termes de métier, ou les incite à ça. Qu'est-ce que tu veux faire comme métier plus tard etc. Et puis là c'est difficile de répondre à la question, déjà les métiers les connaissent pas, on n'est pas fait pour un métier en particulier etc. Donc ce que j'essaye d'amener c'est qu'ils soient capables.. pas de répondre à cette question là qu'est ce que je vais faire comme métier plus tard, mais qu'ils soient capable de dire à un moment : voilà je sais pas ce que j'aimerais faire plus tard, mais moi je sais que j'ai repéré que je voudrais plutôt travailler dehors par exemple, ou j'ai plutôt envie de faire quelque chose qui est en rapport avec si, voilà. Qu'ils arrivent un petit peu à trouver des critères et pour ça, pour ça il faut qu'ils puissent déjà prendre conscience un petit peu des différences qu'il peut y avoir. La façon dont ils catégorisent un petit peu les choses, c'est-à-dire bah les métiers effectivement il y a x façon de les décrire. Ben on pourrait faire de catégories des métiers qui sont dedans, les métiers qui sont dehors. Ok mais après il y a des gens qui vont dire : oui, mais c'est les métiers par

exemple où on est avec des gens, ou des métiers on est un petit peu tout seul, il y a des métiers où on utilise ses mains, d'autres métiers qui sont plus techniques, d'autres métiers où ils sont plus administratifs etc. Et pour ça j'essaye de faire des petits exercices pour repérer les différents secteurs professionnels, les grandes familles puis les histoires d'intérêt tout ça, toujours pour se mettre en réflexion, voilà. Et puis des fois il y a des périodes de l'année aussi où on est obligé d'aller dans le... pas d'un concret c'est pas ce que je voulais dire, mais ouais on est dans la finalisation. Là il y a des histoires de mini-stages à faire, de vœux etc. Et puis et puis il y a des enjeux, pas des enjeux, mais ouais un calendrier aussi à respecter. Donc des fois on est obligé de les accompagner aussi simplement pour voilà, tu veux faire telle formation, comment tu fais pour chercher, dans quel établissement aller etc. Puis pour les élèves de segpa il y a beaucoup la mobilité. La mobilité géographique et la mobilité aussi... comment je peux me démarquer par rapport à ce que ma famille a toujours fait jusqu'à présent, par rapport à ce que vont faire mon copain, ma copine. Mais c'est surtout déjà rien que géographique. Ça pose parfois soucis quoi, tout ce que vous voulez mais dans le lycée qui est juste à côté.

Est-ce que justement ces élèves sont motivés à faire aboutir ce projet d'orientation ?

Alors motivé à le faire aboutir... On n'arrive pas toujours à identifier... un élève, il peut être très très motivé, c'est à dire très soucieux de ce qu'il pourrait faire etc. il a plein d'envies. Mais le fait justement qui.. ça l'angoisse un peu, qu'il sache pas trop, il voudra pas trop s'y frotter. Et puis justement il va il va montrer un désintérêt alors qu'on sait qu'en fait au fond de lui il ça le travaille beaucoup par exemple. Donc savoir comment ils sont motivés ça peut être parfois compliqué, et c'est vrai que plus... souvent quand ils sont le plus en retrait par rapport à ça, c'est qu'ils sont plus en difficulté qu'il sont... vaut mieux pas trop s'y frotter quoi parce que nous on veut pas non plus entendre que ça va pas forcément être possible, que ça va pas forcément être simple. Et donc ça peut ça peut être très compliqué avec certains, avec des élèves qui ont des représentations complètement à côté de la plaque, par exemple voilà je veux devenir chirurgien parce que j'adore faire ça. Voilà j'ai déjà eu ça en Segpa par exemple, ou encore je veux devenir ingénieur dès demain.

Donc il y a quand même une crainte de l'avenir ?

Comme tous les comme tous les jeunes, plus encore en Segpa. C'est vrai qu'il y en a un certain nombre qui se rendent bien compte que si ils sont en Segpa c'est qu'il y avait des difficultés par exemple, et que tout ne leur est pas forcément ouvert, et que leur choix pour l'instant restent limités. Il y a la crainte aussi de pas forcément être à la hauteur tout ça... Voilà, mais c'est pas la majorité de des élèves. La plupart du temps ils sont plutôt soit un petit peu nonchalant, on va bien voir comment ça va se passer, ou très déterminé quoi.

Selon vous, est-ce que l'enseignement professionnel, enfin pré-professionnel en segpa, amène de la motivation aux élèves ?

Ah oui, ah oui oui oui. Parce que là ils sont on les renvoie à d'autres choses, il peuvent être extrêmement en réussite justement dans ces domaines là. Et puis ils apprennent plein plein de chose justement dans la... dans le travail que qu'on fait aussi ou que moi je fais avec les élèves. C'est ce travail sur ces compétences la, voilà rien que le fait je sais pas, hier où lundi tu as préparé un repas pour 10 personnes. Ouais, mais c'était facile. Toutes les compétences qu'ils ont pu développer, ou même tu... tu vois tu as fabriqué quelque chose là l'atelier, et ben mine de rien tu as dû t'organiser, tu as du faire attention à ta sécurité, tu as dû anticiper, tu as dû... voilà. Et ça ça fait des compétences énormes, et puis quand ils vont en stage aussi, ce qu'on leur dit souvent c'est le savoir-être. C'est plus important finalement, après ils vont apprendre. Les patrons, les professeurs d'enseignement professionnel vont leur apprendre des choses. Ils ont le droit de pas savoir au départ, mais on ne pourra apprendre que si il y a ce savoir-être là, qui est déjà de pouvoir être là à l'heure, de pouvoir être attentif, de pouvoir être réactif etc. Donc effectivement c'est super c'est super important, il n'y a que eux qui font ça dans le collège et.. et en général ils sont bien, ils sont en réussite là dedans.

Qu'est-ce qui, dans les pratiques, redonne de la motivation aux élèves ?

Alors... Moi je dirais que l'estime de soi qui est directement liée à... comment dire à... au fait de se dire je suis capable de faire les choses. L'estime de soi c'est finalement la valeur qu'on peut accorder, qui est quand même en lien avec ce que je suis capable de faire. Je suis parti dans mon explication là.... c'était...? **Qu'est ce qui dans les pratiques redonne de la motivation aux élèves ?** Ha voilà l'histoire de la motivation, c'est que je me fixe... je me fixe ou on me fixe un objectif qui est atteignable, mais qui est non plus pas super facile, mais qui est atteignable donc je vais être capable de le faire, voilà. Ca va redonner, enfin ça va gonfler l'estime de soi et du coup ça va gonfler aussi la motivation. Moi je trouve ça important. Puis après la motivation c'est quelque chose qui est extrêmement complexe, comment motiver quelqu'un, quels sont les biais qu'on peut avoir, les moyens et motivation externe je te mets un coup de bâton, pour certains ça peut motiver. Ou attention si t'as pas des bonnes notes, t'aura pas ton orientation machin... Mais avant tout il faut arriver à ce que ça vienne de la part de l'élève, c'est à dire qu'il prenne plaisir à apprendre les choses. Tous les enfants ont envie d'apprendre, ont plaisir à apprendre, c'est naturel. Et si un enfant il se lance pas là dedans c'est qu'il y a quelque chose qui va pas. Déjà interroger pourquoi il y a cette démotivation là, et puis y'a que quand on aura compris qu'on pourra éventuellement jouer dessus. Mais souvent ça peut être je n'ai pas envie de me confronter au risque ni à la difficulté ou quoi que ce soit. Il y a des enfants aussi, ils trouvent pas de sens à ce qu'ils veulent faire donc ça va fortement les démotiver aussi, voilà. D'abord comprendre et puis après agir, mais c'est surtout là pour les élèves de Segpa, j'ai vraiment redonné leur estime d'eux mêmes parce que ils ont été, entre autres, capables de faire, on leur a fait un un retour positif aussi pour tout ça et ça s'est important.

Qu'est ce que vous proposez aux élèves qui sont insatisfaits des champs professionnels qui sont proposés ici dans l'établissement ?

J'ai jamais eu à faire ce genre de choses, c'est à dire j'ai jamais senti qui avait, que ça ça posait soucis au niveau des champs professionnels qui étaient proposés. Je ne me suis jamais posé la question, jamais eu à aborder ça. Parfois ils sont... voilà c'est pas ça qui est mis en avant, c'est... je veux pas être en Segpa parce que c'est mal vu par exemple ou j'aime pas ma classe ou machin, mais jamais bah non parce que les champs professionnels ça me plaît pas. J'ai jamais eu ça, mais c'est possible que ça arrive et je me suis jamais... jamais percuté là-dessus.

Alors je n'ai plus de questions, mais je laisse une ouverture pour toute remarque ou observation qui semble pertinente.

Pourquoi est-ce que vous vous êtes intéressé particulièrement à cette population d'élève de Segpa ? C'est un peu un hasard. C'est que ma tutrice de stage de l'année dernière qui est CPE a été pendant deux ans, a fait fonction de directrice adjointe chargée de Segpa. Elle a pu me parler de cette population dont on ne parle jamais finalement, Oui. Et moi du coup j'ai.. j'ai voulu m'y intéresser, et lorsque j'ai dû choisir... au début j'étais plutôt parti sur le handicap, et avec les réflexions avec mala directrice de recherche, voilà, je suis parti sur les élèves accueillis en segpa. Et puis que j'ai aussi vu notamment une note de la DEPP de 2017 qui montrait le taux de décrochage des élèves de Segpa qui est faramineux, et en fait ça m'a choqué j'ai voulu savoir pourquoi. Et ce qui est très très choquant aussi c'est quand on regarde les, les catégories socioprofessionnelles des parents, c'est absolument dingue. Je n'avais pas connaissance du fait que, outre la grande difficulté scolaire sur laquelle tout le monde est d'accord, il y a les inégalités sociales, géographiques... C'est énorme. Pourquoi est-ce que en Segpa bah... on va retrouver une grosse majorité d'enfants de catégories socioprofessionnelles défavorisées quoi. Familles monoparentales... Voilà pourquoi, qu'est ce qui explique cela, ça ça pose vraiment vraiment question quoi. Moi je trouve que la Segpa c'est un dispositif génial (appui sur ce mot) pour certains élèves, heureusement que ça existe. Malheureusement il y a aussi pas mal d'élèves qui y sont et qui devraient pas y être, pour x raisons quoi, pour x raisons parce qu'on a estimé à tort peut-être que c'était ce qu'il leur fallait, ou les choses ont été mal préparées. Je rêve que d'une chose, c'est que les élèves soient au maximum le plus fier possible d'être en Segpa quoi, et qu'ils soient valorisés par rapport à ça parce que... parce que ça peut donner des choses extraordinaires. On voit certains élèves qui sont en souffrance énorme dans... en... dans les cases général, et d'où l'importance vraiment pour moi de valoriser cette... les segpa. Et puis de vraiment travailler sur les commissions pour que pour que les élèves qui y soient s'y retrouvent bien quoi voilà. Mais il y a des choses qui sont pas normales quoi, c'est pas normal que soit cette catégorie en majorité qui... voilà. Puis c'est pas normal que les élèves, certains aient honte de se retrouver en Segpa. Que Segpa ce soit une insulte. Voilà ça c'est... la stigmatisation est forte.

Ce qui m'amène d'ailleurs une autre question. Concernant justement ce travail sur l'orientation, comment est ce que vous espérez, comment est-ce que vous travaillez avec enfin ici le CPE, mais les CPE en général ?

Alors je ne travaille pas avec les CPE c'est vrai au niveau de l'orientation. C'est vrai. Donc qu'est ce que j'espère ? Et bah rien pour l'instant (rires). C'est vrai que je ne les ai jamais associé, à tort peut-être, mais bonnes questions, bonne réflexion. **Après moi j'ai vu un parallèle tout à l'heure quand vous avez parlé de... justement du savoir être qui au final... c'est un... le cœur de notre métier. Là j'ai vu tout de suite moi le parallèle sur ce que le CPE notamment peut faire dans l'orientation.** Parce que quand on... par exemple en général je vais faire un tour au CIO avec les classes de Segpa quand c'est possible. On peut plus accueillir groupe en ce moment, bref. Mais sinon au CIO il y a plein de documentation donc c'était pour faire des recherches sur les métiers, et puis l'exercice principal qui était fait c'était de repérer justement quels étaient les qualités qui étaient attendues pour ce métier-là. Il voient bien, texto, c'est écrit noir sur blanc, c'est pas je suis bon en français, machin, ces voilà il faut être patient, il faut être si et ça. C'est ça qui est demandé quoi. Et c'est vrai que je n'ai jamais pensé à... au côté... éducatif de votre travail quoi.

Annexe 3 : Entretien Professeur de Lycée Professionnel (PLP), Professeur principal des 3^{ème} Segpa

Pour commencer, qui êtes-vous et que faites-vous ?

Alors moi je suis enseignant PLP donc Professeur de Lycée Professionnel... dépêché indirectement en Segpa. Pour faire découvrir les... les comment... pour faire découvrir le monde du travail à travers le bâtiment pasque moi je suis un ancien professionnel du bâtiment et je fais de la découverte professionnelle voilà le mot que je cherchais. Je pourrais travailler autant au lycée sur ma spécificité, qui est plus moi plaques de plâtre, isolation thermique et acoustique. Après j'ai beaucoup de notions pour avoir travaillé dans le bâtiment dans plusieurs corps de métiers, donc j'ai des notions d'électricité, de carrelage, de peinture, de... un petit peu de plomberie, mais c'est vraiment dû... et un peu de maçonnerie enfin voila c'est vraiment le... menuiserie beaucoup parce que j'ai travaillé en menuiserie aussi. Et c'est peu près tout parce que tout ce qui est charpente, couverture et autres ça c'est pas trop mon domaine. Donc voila et ça va faire c'est ma septième année en tant que professeur des 3e et 4e, voilà.

Avez vous un rôle dans l'éducation à l'orientation ?

Oui. La découverte pro... indirectement sert un petit peu à ça, pour leur faire découvrir les métiers du bâtiment. Alors on ne les oblige pas après aller s'orienter sur du... sur du métier bâtiment hein, mais c'est vraiment pour leur donner une idée... leur faire découvrir les outils, la sécurité, comment... le mécanisme d'un... d'un atelier. J'ai eu des élèves qui ont fait un petit peu de plaques de plâtre par exemple et qu'ont décider de partir vers ça parce qu'ils connaissaient pas du tout. Voilà l'idée de départ elle est un peu là. Après si j'ai eu des... des... des sessions où j'ai aucun élève qui est parti en bâtiment. Donc on n'est pas vraiment dans l'obligation. On leur apprend vraiment les règles de vie d'un atelier, la sécurité beaucoup. Et puis leur faire découvrir un petit peu le monde du travail heu... à travers des réalisations concrètes, voilà. Et, on les accompagne sur leurs orientations du coup, surtout que on est avec mon collègue prof principal de troisième. Donc on a notre rôle aussi c'est de bien les orienter, et leur expliquer des fois qui y'a peut-être un autre chemin à prendre que le... vu les difficultés qu'ils rencontrent... voilà ce que j'peux dire.

Mais justement comment sont accompagnés les élèves qui sont en Segpa dans la création de leur projet d'orientation ?

Alors on les accompagne heu... je répète par rapport à la découverte de métiers, alors divers et variés... je fais je vais leur faire découvrir de la... des métiers d'art ça sera moins concret, mais le métier de coiffeur, le métier de mécanicien, le métier de vendeur... à travers des petits exercices, des petites vidéos et des fiches métiers. Ils ont des stages. Ils ont trois périodes de stage de deux semaines a effectuer dans l'année de troisième, et on les oriente sur des choses qui sont susceptibles de leur

plaire on va dire. Eux ont des quelques idées, on les... on les accompagne à trouver des stages en lien avec leur projet, voilà. En ce moment c'est compliqué. on a pas, ils ont fait, il y en a certains qui ont fait des stages, mais pas forcément la voie où... parce que c'était fermé ou voilà. Donc c'est un peu dommage. Et puis on est on communique beaucoup avec les familles, parce que c'est quand même une année... une année charnière la troisième est que les vœux janvier-février faudrait qu'ils commencent déjà à se poser. Pas définir à 100 %, mais on va dire que faudrait déjà qu'il y'a une idée, donc on est beaucoup en lien les parents pour trouver une école heu... trouver le diplôme qu'ils veulent qui veulent faire. Enfin... et beaucoup aussi les écoles parce qu'il y a des diplômes qu'ils veulent faire, mais il faut aller loin, et... on remet la difficulté pour les... surtout pour nos élèves hein ! Même des élèves or Segpa c'est compliqué et pour les nôtres c'est... ça l'est un petit peu plus je pense puisqu'au niveau de la sécurité tout ça ils sont un peu moins... ça dépend des élèves on est bien d'accord. Il y'a certains élèves où on sait que ça va passer, on arrive à se sentir quand même, et les élèves sont pas encore vraiment de projets on les accompagne en leur faisant découvrir... alors on est accompagné par la directrice, les collègues enfin vraiment l'équipe Segpa est importante. Et la Psy-EN... la conseillère d'orientation, anciennement on appelait ça comme ça, madame Germain qui est aussi très importante dont dans ce rôle là. Donc je dirais il y'a l'équipe Segpa, la conseillère d'orientation et les parents et bien sûr l'élève. Et tout ça on essaye de... de les amener doucement là où ils veulent aller ou, ou des fois leur faire prendre un chemin un peu plus... peu plus doux pour qu'ils puissent rebondir pasqu'il y en a qui veulent vraiment aller des fois dans des.. dans des CAP ou... ou dans des bacs pro assez durs et on... vu qu'on connaît un peu leur cursus on essaie de les freiner. Sans les... leur dire non c'est pas possible, on était vraiment, enfin moi personnellement j'essaie vraiment de leur expliquer les démarches que... peut être que tout foutre en l'air dans la première année, peut-être aller par un autre chemin. ça fonctionne plus ou moins, je dirai même que l'année dernière ça a bien fonctionné avec la classe que j'avais, les orientations ont toutes été heu... ils ont tout ils ont tous été admis déjà, et dans ce qu'ils voulaient donc j'étais content. Le travail avait été bien fait là, ça avait pas été simple, mais on y arrive.

Justement, est-ce que les élèves sont motivés à faire aboutir leur projet d'orientation ?

Alors ça dépend. ça dépend vraiment. Y'a... y'a l'année de troisième ils sont un peu... on leur demande beaucoup de choses. il a un diplôme en fin d'année, il y a le CFG, le dnb pro pour certains ceux qui veulent le passer, c't'année a priori tous le passer. on leur demande une orientation, on leur explique vraiment les démarches, ils ont des fois du mal entre l'apprentissage et le lycée pro, c'est un peu compliqué pour eux. il y a la notion d'argent en lycée... en apprentissage pardon, mais on leur explique voilà que... là on rentre en tant que salarié, on n'est plus dans le système on est moins dans le système scolaire. il ya plus de vacances, voilà on est vraiment et puis on choisit pas forcément ses vacances suivant l'endroit où on travaille. Voilà alors, il y en a qui s'investissent beaucoup qu'on vraiment heu... mais alors il y en a c'est heu... ils ont vraiment peur, peur de l'avenir quoi ! Ils savent pas trop... ils veulent pas aller trop loin

parce... ils attendent de savoir le copain où il va pour essayer des fois de... Alors là aussi on essaie de leur... de leur dire gentiment que comment... bah que c'est pas le... en faisant avec les copains ! enfin à un moment il faut que tu te... voilà. il ya il ya... une année le troisième elle est compliquée pour certains, vraiment, vraiment. Mais je peux pas dire à 100 % qu'ils investissent tous vraiment leur orientation. ils s'en rendent compte un peu des fois malheureusement des fois trop tard, et je sais qu'il ya des choses qui existent, aujourd'hui il y a des CAP en trois en trois phases. c'est-à-dire qu'il y a trois métiers et la première année il faut les trois points au bout d'un moment ils en choisissent un. Je ne sais plus il y a un nom exact. Il y a un lycée heu... Nantes est... je vais pas vous le dire parce que je me rappelle plus du nom. Mais ils font ça et je trouve plutôt intéressant, et puis il ya aussi des CAP où les lycées quand ils se rendent compte que c'est trop... « fin c'est pas le truc il ya des fois des... ils peuvent les réorienter **les passerelles** ? oui les passerelles voilà. donc après nous on est un peu pas loin, mais on voilà on laisse... une fois qu'ils sont partis du collège on... moi j'aime bien savoir ce qu'ils deviennent on a toujours des contacts, mais après on n'a plus trop la main quoi. A part si on nous sollicite pour... pour répondre à quelques questions comment il était l'élève, pourquoi il était là voilà.

Quelles sont les peurs qui ont été mentionnées juste avant, des peurs pour l'avenir elles sont de quelle nature ?

Et bien la peur c'est... c'est l'avenir déjà pour eux vraiment... ce qu'ils vont faire parce que c'est compliqué à leur âge. on leur demande vraiment de s'orienter vers. Moi je leur dis c'est pas parce que tu vas faire un cap mécanique auto que tu seras mécanicien, aujourd'hui on est... par contre tu auras la notion du CAP, déjà, et j'dis ça peut toujours servir de savoir réparer une voiture hein. Mais voilà ils ont peur, il ya le petit cocon collège qui est quand même bien, bien, même s'ils sont toujours dans la critique ou autre, mais... il ya cette peur là, la peur de bouger, des déplacements, de découvrir à nouveau... une nouvelle étape vraiment de leur vie. c'est vraiment en fin d'année où ils sont vraiment un peu en stress. On fait tout hein pourtant, on leur provoque des mini stages dans les lycées, on fait des visites de lycées pour les leur faire voir les démarches et le lieu, on leur explique. Mais bon voilà il y a une appréhension, elle dure jamais très longtemps on a des élèves qui reviennent nous voir, il y a un mois d'adaptation puis après ça le fait quoi globalement. Après je trouve ça légitime qu'ils aient peur, je pense. Donc c'est vraiment ces peurs là quoi : savoir quoi faire, qu'est ce que je vais devenir, parce ce que j'aime pas grand chose, on a des élèves comme ça, et bon je vais là, mais je sais pas trop si c'est ça je voudrais faire quoi, c'est vraiment moi c'est ce que je ressens.

Pour ces élèves, est ce que l'enseignement professionnel enfin pré-professionnels leur amène de la motivation, leur apporte de la motivation ?

Alors c'est encore pareil, pour certains oui et pour certains on va dire moins. Ce qu'il leur apporte c'est aussi un... une sorte de... de d'aération. Enfin ils sont plus assis, on a un atelier, il ya du concret. Alors effectivement on est là aussi, c'est de la pédagogie, Mais ça les... il y en a qui adorent ça vraiment, et on les met en position... de CAP

avec ateliers enfin voilà de lycées pro parce que c'est un peu le même fonctionnement. On est un peu là dedans, moi je leur explique les démarches qu'il y a au lycée pro et je leur dis aussi qu'il faut savoir que quand ils vont au lycée pro il y aura plus... le côté général le côté Segpa, ils sont tout le temps un petit peu en... et je dis au lycée pro vous allez avoir des gens du général hein entre guillemets qui vont venir à faire des CAP avec vous. Je dis vous avez un avantage sur eux, c'est que vous tous qui est sécurité atelier, la position, faire ou pas faire vous savez déjà, eux pas forcément ! J'ai dit là vous êtes sur le même pied d'égalité donc ça ils aiment beaucoup entendre ça parce qu'ils se dévalorisent beaucoup hein. Alors qu'on est enfin moi personnellement je me bats contre les idées reçues. Ils apprennent autant, mais différemment on va dire l'idée elle est là. Je pense que, moi je trouve c'est une belle idée de l'enseignement professionnel au collège pour déjà (mot très appuyé) les préparer à... être à l'aise dans ce domaine là, vraiment. Voilà ce que je peux dire sur ça.

Qu'est ce qui du coup dans les pratiques redonne de la motivation aux élèves ?

Moi je dirais que c'est le concret. Vraiment les choses qu'on réalise. Alors des fois ils aiment pas, parce que voilà ils vont pas aimer ce qu'on est en train de faire, mais... ils ont ils ont une certaine reconnaissance quand il quand ils sont en réussite, mais en général ils le sont. Et quand ils arrivent à confectionner un objet, ou je leur demande de faire un une chose précise, on sent là... ils sont ils sont en réussite donc ils sont bien. Parce qu'ils sont souvent en échec et le fait de les mettre en réussite on est on est beaucoup dans la... dès que c'est propre c'est bien on insiste beaucoup là dessus et ça les met en confiance et ça les aide pour... même les cours... généraux entre guillemets tout ce qui est histoire anglais et autres. Donc ils se sentent... Il y a certains élèves on sent que ça leur fait du bien d'être valorisé, d'arrêter d'être dans l'échec permanent quoi. Voilà et on a des élèves qui sont très à l'aise en atelier moi je... les bâtiments je repère assez rapidement les les gens qui ont la main, alors je dis pas que c'est des... mais bon la façon de prendre l'outils, de la main enfin on sent les gens qu'ont... donc on on discute voilà ce métier-là il fait si machin, enfin on essaie de gentiment de... je pense que c'est vraiment ça le la réussite et puis le la la comment la... la bouffée d'oxygène entre guillemets de sortir de classe et aller dans un atelier, être debout, pouvoir discuter sans... enfin voilà il y a vraiment une... l'atmosphère est complètement différente d'une classe. C'est pas une récréation, certains des fois pensent que c'est une récré, mais non c'est vraiment... voilà.

Dernière question, qu'est-ce que vous proposez pour les élèves qui sont insatisfaits des champs professionnels qui sont présentés ici dans l'établissement ?

Alors bah justement on propose des découvertes métier autres par des fiches métiers, des petites vidéos, des mini-stages, des stages alors en accord avec... en lien avec les parents beaucoup. Nous effectivement avec mon collègue on a on a... le panel est assez large, mais on peut pas tout faire et donc du coup on n'hésite pas à... à aller au delà. Et si le... on sent avec l'équipe que le l'élève est en réussite et que ça se passe bien on peut renvoyer certains élèves en bac pro, ouais. Moi j'ai un élève l'année

dernière qui voulait faire... ingénieur... ingénieur informaticien, donc voilà il sortait de 3e Segpa. Je lui ai dit écoute c'est compliqué, après y me dit je veux réparer les ordinateurs, alors je lui dit fait électricité, alors il voulait pas puisque y me dit electricite c'est plus... j'dis mais ça te permet de faire electricité, avoir des notions, puis après tu t'orientes vers la réparation, et du coup il est parti en bac pro a Haudubon qui s'appelle... Haudubon c'est à couëron juste à côté... je sais plus le nom, mais c'est un peu c'est de l'électrotechnique un petit peu. Et voilà, on a réussi justement c'est l'exemple type de l'élève qu'on a réussi à emmener sur une petite route pour après qu'il puisse... et effectivement on a vu que en ordinateur quand... je voyais qu'il est très à l'aise, mais on ne pouvait pas ingénieur, vous voyez c'est beaucoup d'études, donc les emmener, j'dis si t'es en réussite partout pourquoi pas demain, pourquoi pas, c'était un élève assez brillant. Voilà c'est un exemple type de qu'on peut proposer autre, c'est à dire que, moi il a réalisé de la menuiserie et de la peinture et... il est pas du tout là dedans aujourd'hui.

Pour lui faire découvrir ce métier qu'il envisageait ça a été justement des stages ?

Alors il a pas trouvé de stage dans ce lien là, il avait trouvé un stage dans un... une boutique de... vente de matériaux heu comment... connecté ou autre. Puisque que c'est métiers connectés je crois le bac pro. Il a fait des mini-stages là-bas, donc il a vraiment observé... comment ça allait se passer et j'ai beaucoup travaillé avec lui sur des fiches métiers des vidéos de... de cette formation que je découvrais en même temps que lui puisque pour être honnête je ne les connais pas toutes par cœur. Et ça a vraiment été un travail énorme et de le... même travailler avec lui les trajets, prendre le bus effectivement alors il avait un peu peur de ça, d'aller un peu loin tout ça. Et je pense que ça l'a beaucoup... ça l'a beaucoup aidé parce qu'il a été... était beaucoup dans le stress et ça l'a beaucoup... enfin il est allé, il m'a envoyé des sms pour me dire que ça y est il s'était inscrit. Je sentais qu'il était content de son orientation, et pour lui pour moi était réussie après est-ce qu'il tiendra ? Mais voilà, lui c'est un exemple que je garde c'était un travail vraiment d'une année ça a été très long, c'est des revirements, nan je veux plus, il faut être patient, et il y a les parents aussi des fois qui sont pas forcément... comprennent pas trop. Mais c'est légitime tout ça, et bah c'est beaucoup de dialogue, beaucoup de dialogues...

Donc c'est beaucoup de temps individuel en fait ?

Ouais. On fait beaucoup d'individuel nous, il était ici dans... j'en fais beaucoup enfin on en fait à l'équipe on en fait beaucoup.

Ca se passe sur quel temps, ça se passe hors classe ?

Alors ça peut se passer rencontre parents profs je peux demander à voir les parents avec l'élève. Je le fais régulièrement, une fois par trimestre, des fois c'est que deux fois dans l'année. Je, en équipe on a des réunions de synthèse, coordination tous les lundi soir. Donc voilà il y a des... il y a un ordre du jour, on peut demander à parler... on en parle toute l'année on fait des synthèses individuelles, c'est à dire que moi je

prends l'élève à part et j'ai tout un tas de questions pour savoir son environnement familial, la phase comment ils se déplacent comment il fait, enfin voilà des petites questions qui sont anodines, mais qui nous en disent beaucoup. Et la question l'orientation, on leur rabâche souvent donc on les incite à échanger... le soir en famille, ou avec des amis ou même leur frères et sœurs, enfin voilà vraiment qu'ils n'hésitent pas à s'emparer de ça. Et c'est très important pour l'année prochaine. Parce qu'on a certains élèves qui choisissent le lycée avant la formation qu'ils vont faire, et là j'en dis ça c'est pas possible. Donc c'est beaucoup ça c'est les réunions de synthèse, les rencontres avec les parents et l'échange avec l'élève aussi beaucoup. Moi à l'atelier j'ai la chance de pouvoir échanger des fois en... dans un petit coin l'écart il est entrain de travailler puis on échange on parle de tout de rien et, voilà. Tout ça c'est ça se fait petit à petit c'est... c'est un protocole, c'est pas un protocole du coup c'est un peu voilà... **C'est de l'informel ?** Ouais. C'est ce que chaque élève est différent, va agir différemment. Les élèves qui vont pas vouloir je leur parle dans l'atelier, voilà c'est... on essaie vraiment de... on individualise l'orientation de l'élève.

Est-ce que tu veux rajouter d'autres choses qui te semblent pertinentes sur le sujet ?

Non, il a juste je sais pas si madame Girard t'en avait parlé, mais ils ont des CAP prioritaires. Je ne sais pas si... on a une liste de CAP prioritaires, c'est-à-dire que les segpa sont prioritaires sur ces CAP là. Alors on n'a pas, on a pas, il a pas mal de il y a pas mal de gammes de CAP, mais... on oblige à aucun moment, on leur propose la liste, mais à aucun moment... on aime bien, parce qu'on sait qu'ils ont une grande chance d'être reçus dans ces CAP là vu qu'ils sont prioritaires. Mais, comment... des fois on voit bien que c'est pas ça du tout, on est obligés de de travailler différemment. Avant ils insistaient un peu plus j'ai l'impression que c'est un peu moins aujourd'hui, je sais pas trop. Ce que je peux dire c'est que les autres années ils avaient... ils avaient un petit temps d'avance les élèves de segpa en pré-orientation. Ils ont plus ça depuis l'année dernière donc ils sont sur le même pied d'égalité que tout le monde, et c'était un petit peu effrayant pour nous sachant qu'on sait que nos élèves sont plus en difficulté que certains. Mais finalement je me suis rendu compte que... c'est comme comme je vous disais, tous les tous les élèves ont été orientés là où ils voulaient aller, donc c'était plutôt... mais c'est un petit peu stressant du coup puisqu'on s'est dit wauou, qu'es-ce qu'on... on voilà on commence à s'inquiéter, on dit qu'est-ce qu'ils vont devenir ? C'est important de... on aime bien savoir qu'ils vont dans une chose où certains élèves qui aiment plus trop l'école, par exemple, s'ils vont dans une rotation loupée on sait très bien ce qui va se passer. donc on joue beaucoup sur le fait que c'est son choix et il y va vraiment on sait qu'il abandonnera moins vite. Voilà tout ce je peux rajouter. Il y a quelques ptites choses qui changent, mais... on le fait vraiment avec passion... ben je trouve ça hyper important, vraiment.

Annexe 4 : Entretien Professeur des Ecoles spécialisée (PE), Professeure principale des 4^{ème} Segpa

Qui êtes-vous et que faites-vous dans cet établissement ?

Je suis professeure des écoles spécialisée en Segpa, et je suis professeure référente des 4^e.

Est-ce que vous avez un rôle dans l'éducation à l'orientation ?

On commence beaucoup en 4e, parce que c'est (blanc, sonnerie de l'établissement). Pour l'orientation on a un rôle, je travaille beaucoup avec les professeurs de lycée pro, parce que dès la 4e les élèves ont des stages en entreprise et ils ont des cours en atelier. Donc on les accompagne beaucoup cette première année de stage en fait, en troisième il en feront un peu plus. Donc là on essaye depuis deux ans de travailler beaucoup en co-animation avec ses, à 3 enseignants, pour les accompagner sur les lieux de stage, pour leur faire découvrir ou des lieux de stages ou des entreprises, des lycées pros dès la 4eme on essaie de faire ça. Donc l'orientation oui, moi j'ai mon rôle pour cette première rentrée en étant référente des 4e pour cette entrée c'est moi qui les... enfin qui... étant référente des quatrièmes c'est moi qui essaye de coordonner en tout cas toute cette partie orientation, avec une grande aide des PLP que je ne pourrais pas faire s'ils n'étaient pas là (rires).

Justement comment sont accompagnés les élèves de Segpa dans la création de leur projet d'orientation ?

(reflexion) Déjà je pense que c'est déjà ça commence déjà dès la 4e, mais ensuite ça ce continue troisième. Dès la 4e on les... ils font, ils participent aux deux ateliers. Nous on a le champ Habitat et le chant HAS Hygiène/Alimentation/Services, et donc comme ça ça leur permet de découvrir différents métiers dans les deux domaines. Comment les accompagne ? Après pour l'orientation en fin de troisième, déjà en troisième on leur demande de commencer à réfléchir fortement à vers quoi ils veulent aller. Et De toute façon en fin de troisième ils font des vœux hein, ils font ils ont plusieurs vœux à faire. Par rapport on essaie de les orienter par rapport à ceux, à leur personnalité, par rapport aux stages qu'ils ont aimés, par rapport à il y en a certains qu'ils ont... qui savent absolument déjà... ils savent très bien ce qu'ils veulent faire parce qu'ils ont fait des stages ou parce que depuis longtemps voilà donc il faut que la plupart de leur stages dans le domaine qu'ils souhaitaient. Donc nous on les accompagne, et là ça par contre là à partir de l'orientation 3e par rapport aux... études après la troisième, c'est surtout les PLP qui s'en occupent, cette partie là. Quel lycée, quel apprentissage, quel CAP, on en a certains qui partent en bac pro selon leur niveau et leur envie. Donc l'accompagnement se fait en fait je pense dès la 4e chez nous en fait. Dans la découverte de tout, on essaie de faire un maximum de domaines professionnels. Moi je sais que c'est une exigence que je leur demande, c'est de faire

leurs trois stages de quatrième dans trois domaines différents de préférence, pour voir un maximum de panel même si c'est pas ce qu'ils souhaitent faire plus tard, mais qu'ils aillent dans la découverte parce qu'ils vont toujours dans le connu. Il ya plein de métiers où il ya des débouchés et on leur prépare rien que leur dossier d'orientation commence dès la 4e dès leur retour de stage, leur premier stage.

Par rapport à ce projet d'orientation, est-ce que les élèves sont motivés le faire aboutir ?

(reflexion) En fait comme ça se passe sur deux ans, souvent le... en début de 4ème ils sont... on sent souvent plus d'engouement, de l'appréhension pour leur premier stage, mais de l'engouement à chercher des stages... d'où en fait aussi... on essaie de leur impulser un ça aussi en étant trois enseignants. En troisième, il y a deux choses : Il y a cette habitude de recherche de sages qui se commence à s'instaurer donc en général un peu plus facile pour trouver des stages, sauf cette année c'est un peu plus compliqué pour le premier stage, mais bon voilà. Mais en tout cas on sent quand même qu'il y a des habitudes qui sont... qui sont... qui sont... qu'ils sont qui commencent à s'installer. Et pour certains élèves alors j'ai vraiment deux catégories d'élèves, enfin les deux grosses catégories on va pas entrer dans les détails des élèves. Il y a ceux qui savent déjà ce qu'ils vont faire, souvent ça va être ceux qu'ils ont déjà qui ont déjà une année d'apprentissage, ou parce qu'ils ont déjà un patron pour après la troisième ceux qui sont fixés sur leur orientation ; et il y a ceux qui freinent énormément, et là on sent moins de motivation, ils vont tout faire pour esquiver tout, tout ce qui est de la préparation parcequ'ils ne savent pas ce qu'ils veulent faire. Ils savent pas et vont entrer... même s'ils ont fait des stages, mais entrer dans le monde des adultes, et puis de se tromper aussi en fait. Et donc là vraiment... Enfin c'est vraiment, c'est on va dire ces deux grosses catégories d'élèves, après il y en a certains qui hésitent donc voilà... Donc la motivation je dirais que selon les élèves ça varie vraiment selon leurs projets, est-ce qu'il est tracé ou pas quoi. Et il y a la peur, la peur aussi de quitter la troisième et un peu on en parlait tout à l'heure le côté cocon de la segpa (rires) et le côté rassurant d'avoir des adultes pour eux, qui sont là pour les accompagner, les rassurer et tout donc voilà. Mais bon j'ai pas fait une observation (rires), mais c'est ce que je ressens depuis quelques années, ces dernières années quoi.

Qu'est-ce qui dans les pratiques redonne de la motivation aux élèves ?

Dans les pratiques ça va être quand on va les accompagner, ça va être vraiment la présence de l'adulte, d'essayer aussi qu'ils fassent des stages dans l'orientation qu'ils auront choisie, ou qu'il ont choisi au dépit de. Mais bon voilà les rassurer, les conforter ou pas. Et l'accompagnement quand on essaye vraiment de travailler aussi avec les parents, ça les rassure en fait parce que les parents sont pas toujours là, disponibles, peu importe les raisons je veux dire, donc dans les pratiques ça va être ça ça va être aller sur les lieux de stages. Pour certains aussi ça va être, comme ils font des mini stages, dans le futur lycée, en 3e ça les rassure d'aller là-bas, de revoir des copains ou des anciens élèves. Donc dans les pratiques ça va être ça, plus vraiment d'aller sur le terrain. C'est toujours en fin de compte la peur de l'inconnu en fait pour nos élèves, qui fait que ça freine. Et puis de toute façon en 3e, c'est toujours un peu difficile de choisir son orientation.

Est-ce que l'enseignement professionnel, pré-professionnel du coup, est-ce que cet enseignement amène de la motivation aux élèves ?

Ouais, clairement. ha bah déjà au-delà de l'orientation professionnelle ça leur permet, pour des élèves qui ont du mal à avoir confiance en eux, une estime d'eux-mêmes. Ça leur permet, bon on est tous pareil, être derrière une table pendant toute une journée en train d'écrire, en train de faire des exercices. Là leur permet de manipuler de voir, de découvrir, de toucher, de sentir, déjà ça leur permet de souffler et d'être beaucoup plus à l'aise, de pas être emprisonné par notre table et notre chaise. Donc oui ça les rassure, c'est une évidence. Et puis pour les accompagner après par la suite quoi, enfin je sais pas si c'est exactement ta... ta question. Mais c'est clair, c'est clair, si il y en a qui vont vers espaces verts, ou s'il y en a qui vont je sais pas... restauration il en font, mais forcément... il y a des mécaniciens par exemple ils font pas de mécanique ici. Mais les stages permettent de, en tout cas de pouvoir, dans les deux champs professionnels par ce que ça dépend des Segpa, ça leur permet en tout cas de au moins de faire des sortes de petites initiation avec plus plus de... de plein de domaines. Ils font de la couture, Ils font hygiène, passage enfin, ils font de la cuisine avec tout les panels. Donc là ils ont fait un restaurant pédagogique, ils font des restos pédagogique une fois par période je crois, ils sont trop fiers (rires).

Qu'est ce qui est proposé pour les élèves qui sont insatisfaits des champs professionnels qui sont présentés ici ?

Déjà en fait cette insatisfaction elle est diminuée en fin de 4e parce que ils choisissent leurs champs. C'est à dire qu'en 3e ils ont... autant en 4e ils ont, là cette année on a fait le choix de faire six mois dans un atelier et six mois dans un autre enfin six mois, un semestre. Et en fin de 3e ils choisissent quel domaine ils veulent faire en troisième, c'est à dire qu'ils n'auront qu'un atelier donc déjà ça diminue comme ils ont le choix, et forcément on a forcément certains qui ne peuvent pas... enfin c'est pas là dedans qu'il vont s'orienter quoi. Mais, en général, j'ai pas souvenir d'un élève qui est réfractaire aux ateliers, loin de là, et en plus ils sont petits groupes, c'est à dire que c'est des classes entre 14 et 16 et en ateliers ils ont huit au maximum. Parfois ils ont envie d'y aller, mais c'est parce que ça va être... ça va plus être de l'état d'âme du jour, ou pas ce qu'il se passe quelque chose avec un camarade ou avec l'enseignant. Mais même si pas ce qu'ils veulent faire ils sont pas mécontents. je peux pas dire qu'ils soient heureux, voilà. Mais donc l'insatisfaction, qu'est ce qu'on va mettre en place ? On peut proposer, pour certains, mais c'est vraiment extrêmement rare de faire des stages filés, mais c'est des profils très très particuliers. Et puis là tout ce qui est les stages de toute façon, ils peuvent faire plus de stages à titre occasionnel. On peut rajouter des semaines de stage en fait pour ça, pour les orienter, et ça va être les stages qui vont faire la différence par rapport aux pratiques des ateliers.

Si tu veux rajouter quelque chose, n'importe quel élément qui te vient à l'esprit, qui te semble pertinent sur ce thème. Sur la voie professionnelle ? Oui, sur l'orientation générale des élèves qui sont scolarisés en Segpa.

Sortir nos gamins de l'école (rires). Non, mais j'espère, quand je dis sortir c'est plus on va sortir les élèves, en général hein, mais tous les gamins je parle pas que.. de tous les élèves pardon, pas uniquement les nôtres. Plus on va les faire sortir, on va les faire aller sur les lieux de rencontre, aller à la rencontre des professionnels, ou les faire venir des professionnels, discuter avec eux, plus en fin de compte: un ils seront rassurés pour leur projet pour la suite, mais également ils auront une meilleure connaissance, même si voilà ils ne vont pas encore travailler dedans, de ce qu'est le métier et c'est uniquement sur ça que je dis sortir du collège. Mais là je parle pas uniquement pour nos élèves, c'est vraiment ça la différence, plus que pour aller sur un site internet de l'Onisep pour aller voir les fiches métiers, même des ateliers. C'est super, on a cette chance là de pouvoir faire des activités professionnelles avec eux, mais vraiment pour tous les élèves par contre c'est vraiment de les sortir du collège.

Qui es-tu et que fais-tu dans cet établissement ?

CPE.

As-tu un rôle dans l'éducation à l'orientation ?

Le rôle... comment je peux définir ça. A travers les entretiens qu'on a avec les élèves, notre boulot sur la question de l'orientation, puisque nous ne sommes pas spécialistes de l'orientation, c'est déjà de mettre en perspective l'élève. Le mettre en perspective dans son parcours et donc de faire en sorte qu'il réfléchisse à l'après, comprendre qu'il est de passage dans cet établissement et qu'il y a une finalité à ça. Il faut qu'il construise progressivement son parcours. Donc ça déjà dans les entretiens individuels il faut perpétuellement remettre l'élève dans sa scolarité et donc dans son parcours y compris son parcours d'orientation. Ça c'est le premier point. Deuxième point, on travaille avec les PP à la mise en place de l'orientation des élèves. A ce titre, on peut intervenir en tant que CPE sur des forums, des stages, des mini-stages, stages de découverte en lycée ou en milieu professionnel, sur des forums des métiers, et on travaille sur l'orientation avec les professeurs principaux, par exemple. Même si on n'est pas spécialistes de l'orientation, on y contribue au même titre que d'autres, professeur principal ou autre, avec certaines spécificités, notamment la question de l'entretien. Lorsqu'on reprend un élève sur n'importe quelle situation, notre but c'est de rapidement ramener la scolarité dans l'entretien et donc ramener la mise en perspective, et dans cette mise en perspective bien souvent sur des élèves qui posent régulièrement problème, on est sur une question d'orientation et donc ça nous il faut qu'on le replace pour que le gamin voit bien que l'intégralité des acteurs qui l'entourent sont dans cette démarche là et qu'il doit s'y placer aussi. **Et avec une spécificité pour les élèves de Segpa ou la même chose pour tout le monde ?** C'est vrai pour les élèves de Segpa particulièrement parce que de toute façon il y a une question d'orientation vers la voie professionnelle derrière. Mais pour tous les gamins qui sont dans cette optique d'orientation vers la voie professionnelle, je pense qu'il faut le mettre en place très tôt, voilà. Amener un gamin à réfléchir à une troisième prépa-pro, prépa-métier, c'est long. Et donc déjà dans les entretiens préalables, quand on voit qu'on est sur des profils qui vont nous amener à la fin de 4ème à ça, il faut être capable de placer. Mais c'est particulièrement vrai avec les élèves de Segpa car eux de toute façon leur avenir c'est la filière pro, donc bien leur faire comprendre que ça se travaille, ça se décrète pas du jour au lendemain à la fin de la troisième.

Comment accompagner les élèves de Segpa dans la création de leur projet d'orientation ?

Alors ça... Là-dessus j'ai pas encore assez de recul, ici, pour savoir moi en tant que CPE comment je pourrais m'inscrire là-dedans. J'ai des idées, mais c'est pas encore

possible et pour l'instant c'est assez bien géré par les professeurs et la DACS. Souvent il y a cette question du directeur Segpa. Il n'est pas CPE c'est sûr, mais cette question de l'orientation il l'a travaillé quand même beaucoup hein, c'est quand même de sa responsabilité. Après je pense qu'une fois que tu commences à être installé dans un établissement, si j'étais un peu plus installé, je pourrais commencer à travailler avec Soizic sur cette question-là. Et travailler sur la mise en stage, travailler sur l'accompagnement à la mise en stage, à la découverte professionnelle, à voilà, pour travailler réellement cette orientation. **Pour t'insérer dedans, dans le projet global.** Exactement, notamment sur la question des stages et des découvertes de bahuts, enfin d'établissement, je pense qu'il serait tout à fait possible de les accompagner, de... voilà. De les accompagner à la fois géographiquement sur les sites, mais dans la démarche de préparation de ces stages. **De manière individuelle ou...** Les deux, les deux. On peut tout à fait envisager que, si le CPE a du temps à accorder à ça, il travaille aussi sur les séances collectives. De toute façon les Psy-En sont de moins en moins présents dans les établissements, et leur but finalement, on s'oriente progressivement vers un système où ces personnels spécialisés forment les collègues adultes des établissements pour être des relais dans les classes. Ils continueront à avoir des entretiens avec les élèves, avec certains élèves, mais sur toutes les séances collectives etc. l'idée elle est quand même d'essayer de former les professeurs principaux, les CPE etc. pour que ces séances collectives soient faites par ces personnels-là. **Formation sous quelle forme ?** ça je ne peux pas te dire encore, mais c'est nous informer, nous donner les structures qui existent, travailler la question de justement comment travaille-t-on l'orientation de façon collective. Qu'est-ce qu'une séance d'information collective à l'orientation, voilà, ce qu'on y trouve, comment on la fait, et quelles sont les évolutions et nouveautés de l'orientation chaque année.

Pour toi est-ce que les élèves sont motivés à faire aboutir leur projet d'orientation ?

C'est compliqué, c'est compliqué, ils sont super jeunes. On leur met une responsabilité gigantesque sur les épaules donc répondre positivement à cette question je le souhaiterais. Faut admettre que ce sont encore des bébés quoi. Oui, mais en même temps ça leur fait peur, c'est anxiogène comme mise en perspective. On est face à des publics qui n'ont pas nécessairement été, c'est rien de le dire, se sont pas construits positivement, voilà. Là ils... pour certains ça va être une délivrance, pour d'autres ça va être ressenti encore comme quelque chose d'imposé, donc je pense vraiment, notamment en Segpa, ça se travaille beaucoup. Après on voit quand même que certains gamins dès que tu les mets sur des ateliers c'est l'épanouissement enfin, ça leur fait un bien fou d'être sur du concret en atelier etc. voilà, donc je pense qu'il y a moyen de travailler cette question de manière positive avec ces élèves. **Justement avec ces élèves-là, est-ce que tu changes ta pratique pour parler des questions d'orientation ?** Est-ce que je change ma pratique, non je crois pas. Qu'il s'agisse des élèves Segpa ou d'autres élèves, de toute façon tu es dans l'individualisation donc tu t'adaptes à la personne que tu as en face, qu'il soit de Segpa ou non finalement (rires). C'est jsute que tu adaptes au regard de l'individu que tu as face à toi.

Est-ce que pour toi l'enseignement professionnel amène de la motivation aux élèves ?

Oui. Oui j'en suis convaincu. Alors par pour tous, lorsque c'est une orientation subie, bon bah bien sur ça va être beaucoup plus compliqué ! Mais lorsqu'on arrive à vraiment construire un parcours et qu'on aboutit à quelque chose de choisi, là c'est très très motivant. En revanche là encore il faut mettre en perspective, c'est pas juste... la finalité c'est pas le bac loin de là. la finalité c'est le boulot qu'il y a derrière, c'est la poursuite d'étude possible, voilà. Je pense qu'il faut valoriser la filière pro en démontrant à quel point... Aujourd'hui de nombreux BTS sont... 50 % des places sont réservées à des sorties de filières pro. Il y a donc plus intérêt à passer par une filière pro pour y arriver que de passer par une filière générale où ce sera beaucoup plus compliqué parce que derrière il y aura... Je sais que j'ai encadré des BTS par le passé, des BTS CGO comptabilité-gestion, et on avait 50 % de réservé aux bacs pro, 25 % STMG et 25 % en filière générale. Donc c'était plus intéressant de passer par la filière pro pour accéder au BTS CGO que de passer par la filière générale, plus de chance d'y aboutir. Donc quand on présente ces choses-là, on positive la filière professionnelle, à mon sens.

Qu'est-ce qui dans les pratiques redonne de la motivation à l'élève ?

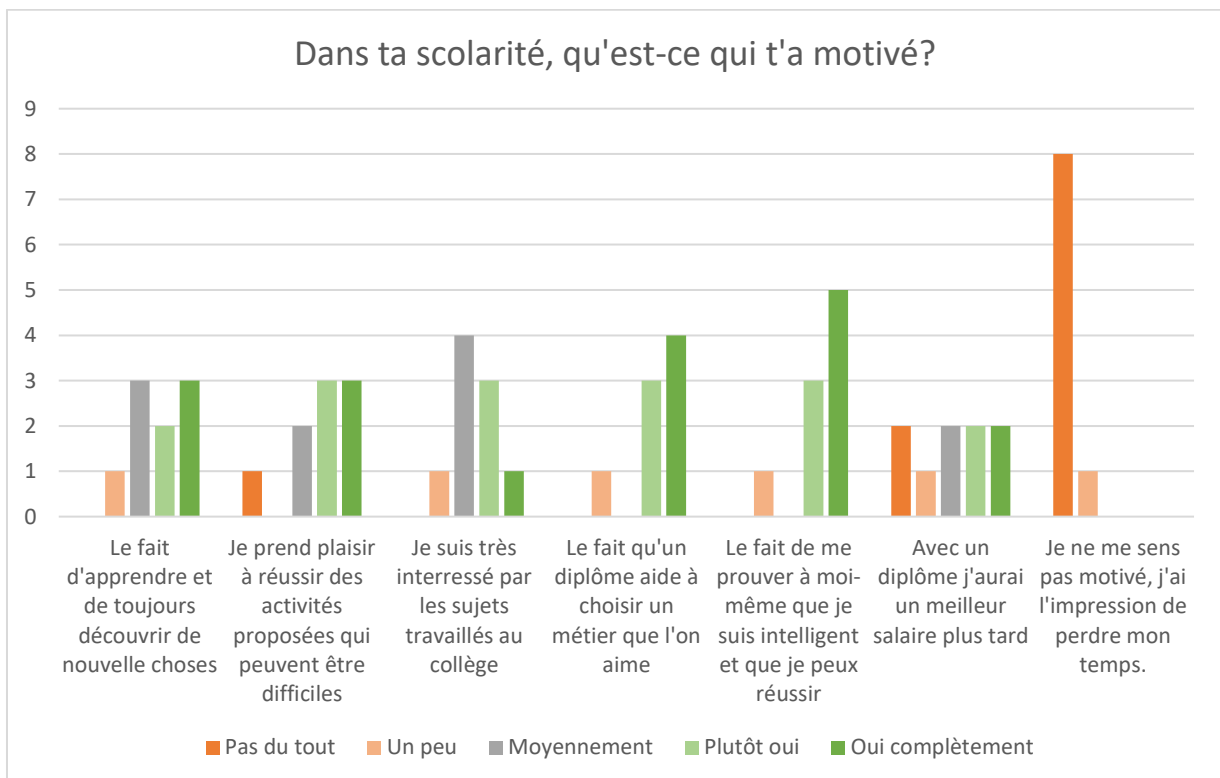
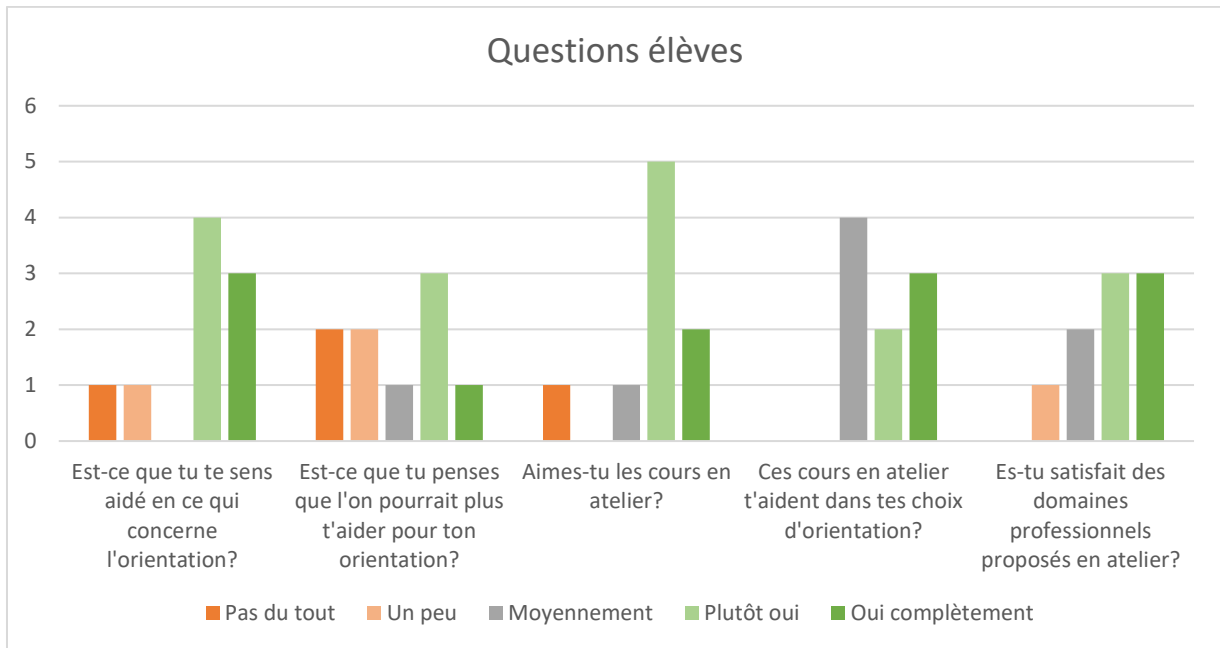
Vaste question, très vaste question... L'encouragement déjà, essayer justement à travers les entretiens individuels, lorsque tu mets en perspective tu positive. Tu essaie que le gamin ressorte non pas avec un poids gigantesque sur les épaules de mise en perspective qui lui semble être une montagne infranchissable, mais au contraire quelque chose de concret avec des objectifs... Dans la construction du parcours il faut mettre des petits objectifs facilement atteignables les uns après les autres. Il ne faut pas dire, voilà tu reviens dans quinze jours et tu dois me donner des secteurs de métier, non c'est pas ça. C'est une construction avec des petits objectifs concrets, et puis on va de plus en plus loin à chaque fois et on aboutit à... Je pense que ça ça positive considérablement les choses et ça rend les choses... positives.

Est-ce que tu veux rajouter quelque chose qui te semble pertinent au sujet de l'orientation ? Vis-à-vis du CPE ? Oui.

C'est bien ça, c'est pas notre cœur de métier, sauf que foncièrement tu peux modifier le parcours des élèves, par la relation, le lien que tu créé avec l'élève, les entretiens que tu vas avoir avec lui, la mise en perspective etc. par le lien que tu as créé préalablement, je suis convaincu que tu peux modifier les parcours, ça j'en suis sûr. Parcours d'orientations, parcours... voilà. Et ça je l'ai vu à la fois en collège et en lycée. Même sur des parcours de réorientation avec des élèves qui... à posteriori si c'est bien travaillé, au lycée tu... enfin moi j'ai eu l'impression de beaucoup plus agir sur l'orientation au lycée qu'en collège. En collège tu n'as pas trop le temps, tu es tout seul etc. En lycée, même si j'avais onze classes en responsabilité, j'avais du temps notamment à accorder aux secondes. Dans mon lycée on avait 30 % de redoublement et réorientation en fin de seconde, donc c'était assez gigantesque et on y passait

beaucoup de temps. Chaque CPE avec des secondes, on en avait trois ou quatre chacun, et on passait beaucoup de temps à travailler cette question-là avec les élèves, pour faire des vœux intelligents qui les amène vers des choses positives. Moi j'ai eu plus l'impression de travailler en orientation au lycée qu'en collège. Je ne sais même plus quelle était la question (rires). **C'était... si tu voulais rajouter quelque chose.** C'est pas notre cœur de métier, mais on peut franchement y contribuer. Je pense que dans la relation que tu entretiens, que tu crées avec l'élève et la possibilité de libération de parole, la mise en confiance, il y a moyen d'agir sur des parcours. Après tu as le parcours avenir où on peut avoir une place. Vous ne pouvez pas le constater là parce que je suis arrivé cette année, le bahut est compliqué, il y a plein de choses à remonter avant d'investir le parcours avenir. Mais le parcours avenir clairement le CPE il a sa place, il faut réussir à l'investir. **Justement comment on l'investit ?** Pas beaucoup, mais j'aimerais trouver un établissement qui nous laisse plus de place là-dedans, pour libérer du temps pour ce genre de chose.

Annexe 6 : Résultats des questionnaires donnés aux élèves de 3^e Segpa



Questionnaire

Les quelques questions posées ici sont faites pour m'aider dans mes recherches sur l'orientation des élèves accueillis en Segpa. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, seulement la tienne et elle est précieuse ! Toutes les réponses sont traitées de manière anonyme

Pour répondre aux questions, tu peux cocher la case qui correspond le mieux à ce que tu ressens et qui te correspond :

1	2	3	4	5
Pas du tout	Un peu	Moyennement	Plutôt oui	Oui complètement

	1	2	3	4	5
Est-ce que tu te sens aidé en ce qui concerne ton orientation ?					
Est-ce que tu penses que l'on pourrait plus t'aider pour ton orientation ?					
Aimes-tu les cours en atelier ?					
Ces cours en atelier t'aident dans tes choix d'orientation ?					
Es-tu satisfait des domaines professionnels proposés en atelier ?					

Dans ta scolarité, qu'est-ce qui t'a motivé ?	1	2	3	4	5
Le fait d'apprendre et de toujours découvrir de nouvelles choses					
Je prends plaisir à réussir des activités proposées qui peuvent être difficiles					
Je suis très intéressé par les sujets travaillés au collège					
Le fait que qu'un diplôme aide à choisir un métier que l'on aime					
Le fait de me prouver à moi-même que je suis intelligent et que je peux réussir					
Avec un diplôme j'aurai un meilleur salaire plus tard					
Je ne me sens pas motivé, j'ai l'impression de perdre mon temps					

Merci pour ta participation !

Annexe 7 : Grille d'entretien

Thématiques	Questions
Le rôle et l'implication du sujet	<p>Qui êtes-vous et que faites-vous ?</p> <p>Avez-vous un rôle dans l'éducation à l'orientation ?</p> <p>Comment sont accompagnés les élèves de Segpa dans la création de leur projet d'orientation ?</p>
La motivation des élèves	<p>Les élèves sont-ils motivés à faire aboutir leur projet d'orientation ?</p> <p>Qu'est ce qui, dans les pratiques, redonne de la motivation aux élèves ?</p>
L'enseignement préprofessionnel	<p>Est-ce que l'enseignement professionnel amène de la motivation aux élèves ?</p> <p>Que proposez-vous aux élèves insatisfaits des champs professionnels présentés ici ?</p>
Ouverture libre	Eléments complémentaires jugés pertinents

Résumé

Les élèves en difficulté scolaire grave et durable sont scolarisés dans des dispositifs d'enseignement adaptés comme la Segpa. L'objectif est l'acquisition des fondamentaux par des méthodes pédagogiques adaptées, et une insertion professionnelle rapide. Cependant, cette filière au sein du collège unique interroge particulièrement, car le décrochage scolaire de ces élèves est de 63 %. Nous avons choisi d'interroger des élèves de Segpa sur leur orientation et ce qui les motive, ainsi que les professionnels qui les prennent en responsabilité afin de comprendre ces chiffres ainsi que les freins et leviers qui se présentent à la communauté éducative.

Mots clés : Segpa, dispositif adapté, orientation, motivation, égalité des chances, accompagnement

Summary

Students with serious and lasting learning difficulties are schooled within adapted teaching systems such as Segpa. The goal is the acquisition of key fundamentals through specialized teachings and a quick professional insertion. It offers job related teachings and internships between age 13 to 15. However, this specific pathway during secondary school is questionable because the academic disengagement rate for these students is 63%. In order to better understand these figures, we have chosen to interview Segpa students concerning their orientation and what motivates them, as well as the professionals who are in charge of them.

Keywords: Segpa, adapted system, educational orientation, motivation, equal opportunities, support