

---

**Master 2 Mention Santé publique**  
**Parcours : Enfance, jeunesse :**  
**politiques et accompagnements**

Promotion : **2024-2025**

Date du Jury : ***Septembre 2025***

---

**Accompagnement pluripartenarial de  
l'orientation en 3e : nouveaux possibles ou  
extension des logiques scolaires ?**

---

**Romane GARDE**



---

# Remerciements

---

Je souhaite tout d'abord remercier Agnès Grimault-Leprince, ma directrice de mémoire, pour sa relecture attentive, ses conseils précieux et son soutien tout au long de ce travail. Sa bienveillance et ses remarques constructives m'ont beaucoup aidée à avancer et à prendre confiance dans ce projet.

Un grand merci également à Virginie Muniglia, responsable pédagogique et enseignante du Master, pour sa disponibilité, sa patience et son accompagnement tout au long de l'année.

Je tiens à remercier chaleureusement Proximité, l'association qui m'a accueillie pendant mon année d'apprentissage. Merci à cette belle équipe : Maud Bahoua, ma responsable, ainsi qu'à Sarah Magnez et Emeline Le Cam, mes collègues, pour leur accueil, leurs conseils et leur bonne humeur. J'adresse particulièrement mes remerciements à Perrine Gétin, ma tutrice, pour son accompagnement et nos échanges. J'ai pris beaucoup de plaisir à me former à leurs côtés.

Je n'oublie pas mes amies du master, Carla, Sam et Maëlys, pour leur soutien, leur écoute et tous les moments de rire et de complicité qui ont rendu cette année si agréable.

Enfin, je remercie toutes les personnes qui m'ont relue et soutenue pendant l'écriture de ce mémoire, en particulier Julia et ma maman Laetitia, pour leur patience, leurs encouragements et la motivation qu'elles ont pu m'apporter.



---

# Sommaire

---

<b>Introduction.....</b>	<b>3</b>
<b>Méthodologie .....</b>	<b>5</b>
<b>Partie 1 - L'accompagnement à l'orientation à l'école : un système qui choisit pour les élèves de quartiers prioritaires .....</b>	<b>8</b>
<i>Chapitre 1 : Le collège "enchanté" : la promesse d'une institution permettant que chacun trouve sa place dans la société .....</i>	<i>8</i>
<i>Chapitre 2 : Le collège "désenchanté" : une instance qui trie les élèves et assigne les parcours .....</i>	<i>12</i>
<i>Chapitre 3 : Le projet d'orientation : un outil d'autonomie illusoire dans un système contraint.....</i>	<i>21</i>
<b>Partie 2 - Des acteurs non scolaires pour élargir les possibles? Entre ouverture des choix et reproduction des contraintes .....</b>	<b>32</b>
<i>Chapitre 4 : Soutenir l'élève dans la construction d'un vrai pouvoir d'agir sur son orientation.....</i>	<i>32</i>
<i>Chapitre 5 : Des acteurs relais entre l'école, l'élève et sa famille .....</i>	<i>43</i>
<i>Chapitre 6 : Des interventions sous contrainte : entre leviers d'émancipation et prolongements de l'assignation.....</i>	<i>50</i>
<b>Conclusion.....</b>	<b>59</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>61</b>

---

## Liste des sigles utilisés

---

CPE : Conseiller Principal / Conseillère Principale d'Éducation

PsyEN : Psychologue de l'Éducation Nationale

PRE : Programme de réussite éducative

REP : Réseau d'Éducation prioritaire

## Introduction

La classe de troisième est une année charnière en matière d'orientation pour les collégiens. À la fin du collège, les élèves doivent émettre des vœux et choisir entre la voie générale et technologique, la voie professionnelle ou l'apprentissage en CAP. Ce choix est déterminant, car il conditionne en partie les formations et les poursuites d'études, puis les emplois auxquels ils pourront prétendre. En plus des élèves, ce moment décisif mobilise un ensemble d'acteurs divers comme la famille, les enseignants, l'institution, parfois des éducateurs ou référents externes au monde scolaire. Cette multiplicité d'acteurs exprime des attentes, porte un regard, des représentations et une influence plus ou moins forte dans ce choix.

Ainsi, même si l'orientation est présentée comme un choix personnel, dans les faits, elle est fortement influencée par le poids du système scolaire et l'origine sociale. Derrière une école qui veut garantir l'égalité, se met en place une sélection des élèves (Dubet & Martuccelli, 1996). Cette mise en compétition classe davantage les élèves qu'elle ne les guide vers une ouverture des possibles (Cayouette-Remblière, 2016). Tous les élèves sont assignés, placés dans des parcours en fonction de leurs résultats scolaires, de leurs capacités supposées à suivre certaines formations et par les stéréotypes qui façonnent encore les représentations des professeurs (Dubet, 1991). Mais toutes les voies ne se valent et la voie générale reste la plus valorisée, tandis que la voie professionnelle est encore trop souvent vue comme une mise à l'écart du système classique (Duru-Bellat, 2001). Dans les quartiers populaires, ces mécanismes sont encore plus marqués. Les élèves sont souvent perçus à travers leurs difficultés scolaires, eux-mêmes étroitement liés à leur origine sociale (Palheta, 2012). De plus, l'école peine à reconnaître les jeunes au-delà de leur statut d'élève et tend à invisibiliser leurs expériences, leurs envies et leurs compétences acquises en dehors de la classe, qui pourraient pourtant alimenter leur projet d'orientation (Barrère, 2011). Ces constats montrent que l'école à elle seule ne parvient pas toujours à élargir les choix d'orientation des jeunes.

Alors, comment accompagner un élève, un jeune adolescent à faire un choix qui soit épanouissant ? Pour mieux comprendre ce qui se joue et les dynamiques à l'œuvre, il est

pertinent d'interroger le rôle que jouent les acteurs éducatifs dits "non scolaires", tels que les associations, les psychologues de l'Éducation Nationale, les référents de parcours du PRE, les éducateurs du Relais et autres professionnels extérieurs. Peuvent-ils redonner du sens et élargir les possibles lors de la définition du projet d'orientation ? Peuvent-ils permettre aux jeunes de se réapproprier leur projet d'orientation en les aidant à explorer et défendre leurs envies ? Ou à l'inverse, incarnent-ils malgré eux une continuité des logiques d'assignations scolaires en ajustant les ambitions des jeunes aux possibles définis par l'institution ?

Pour répondre à ces interrogations, nous allons suivre la problématique suivante : ***Dans quelle mesure l'intervention d'acteurs non scolaires auprès des élèves de troisième en quartiers prioritaires peut-elle aider à sortir des logiques d'assignation au projet et de non-choix dans leur orientation scolaire ?***

Pour répondre à cette question, nous analyserons dans une première partie les limites du système scolaire dans l'accompagnement à l'orientation, en montrant que l'école, tend à orienter en s'appuyant sur les représentations qu'elle se fait des élèves et des logiques de classement et de sélection.

Dans une seconde partie, nous analyserons les apports d'un accompagnement à l'orientation extérieur à l'école, notamment dans les quartiers prioritaires. Nous verrons d'abord comment ces acteurs peuvent soutenir les jeunes dans leur cheminement identitaire. Puis nous verrons comment ils peuvent prendre une place de médiateur entre l'élève, l'école et la famille. Nous nuancerons enfin les effets de leur accompagnement en montrant qu'il se fait sous la contrainte des logiques institutionnelles, ce qui oriente et limite l'action.



## **Méthodologie**

Mon enquête est fondée sur les échanges et observations que j'ai pu faire pendant mon expérience en apprentissage au sein de l'association Proximité, en tant que référente de parrainage dans un quartier politique de la ville d'une ville moyenne du Nord de la France.

Proximité est une association d'éducation populaire qui accompagne les jeunes de 12 à 25 ans par le biais du mentorat. Lorsqu'ils en ressentent le besoin, les jeunes peuvent être aidés par un mentor bénévole sur leur méthodologie de travail, leur orientation ou leur insertion professionnelle.

### **Terrain d'observation**

Dans le cadre des missions qui m'ont été confiées, j'étais chargée de rencontrer les jeunes, de former des binômes mentor-mentoré et de les outiller en leur apportant des ressources pédagogiques. En échangeant tout au long de l'année avec eux, j'ai pu être témoin de questionnements, de frustrations, d'inquiétudes liés à l'orientation, ce qui a grandement contribué à alimenter ma réflexion pour ce mémoire.

Aussi, c'est au sein du collège Rosa Bonheur<sup>1</sup>, un établissement classé REP situé dans le quartier étudié que je retrouvais une fois par semaine les binômes. Cette position privilégiée à l'intérieur de l'établissement m'a permis d'être identifiée et de dialoguer avec différents acteurs scolaires (professeurs, CPE, proviseur, personnel administratif). Au cours de l'année, j'ai rencontré vingt élèves du collège et accompagné huit élèves de troisièmes.

De plus, ma présence lors des groupes inter-quartiers m'a donné l'occasion d'échanger avec des acteurs impliqués dans la scolarité des élèves comme des référents, des animateurs, des éducateurs confrontés eux aussi à la problématique de l'orientation.

---

<sup>1</sup> Le nom de l'établissement a été modifié pour préserver l'anonymisation du terrain.

## Entretiens semi-directifs

Entre avril et mai 2025, j'ai mené cinq entretiens avec des professionnels qui accompagnent les élèves et particulièrement les troisièmes dans leur orientation. Pendant ces échanges d'une durée de 42 minutes à 1h10, j'ai pu aborder plusieurs points comme la vision des acteurs et les pratiques mises en place pour aider dans l'orientation, les représentations des jeunes et de leurs familles, les modes de coopérations entre les divers acteurs sur le sujet.

Les différentes personnes interrogées sont présentées dans le tableau ci-dessous :

Fonction de la personne interrogée	Expérience (Moins de 3 ans, entre 3 et 6 ans, entre 6 et 10 ans, plus de 10 ans)
Une professeure principale de troisième du collège Rosa Bonheur	Entre 6 et 10 ans en tant que professeure principale d'une classe de troisième au sein du collège.
Une psychologue de l'Éducation Nationale (PsyEN) rattachée au CIO	Plus de 10 ans d'expérience comme conseillère d'orientation et depuis 2017, reconnue comme psychologue de l'orientation.
Une responsable de parrainage de l'association Proximité	Entre 3 et 6 ans d'expérience dans l'accompagnement à l'orientation de jeunes.

Un référent du Programme de Réussite Éducative	Entre 3 et 6 ans d'expérience comme référent de parcours au PRE avec une formation initiale d'éducateur spécialisé.
Une éducatrice et un éducateur du Relais - service de prévention spécialisée (entretien collectif)	Entre 6 et 10 ans d'expérience au sein du Relais, ont exercé dans différents quartiers de la ville.

Les entretiens ont tous été anonymisés, enregistrés et retranscrits avec le consentement des participants.

## **Partie 1 - L'accompagnement à l'orientation à l'école : un système qui choisit pour les élèves de quartiers prioritaires**

### **Chapitre 1 : Le collège "enchanté" : la promesse d'une institution permettant que chacun trouve sa place dans la société**

Chaque nouveau gouvernement semble vouloir incarner le grand défenseur de l'école française, une école démocratique, universelle. En 2021, le Ministre de l'Éducation Nationale et de la jeunesse, Jean-Michel Blanquer réaffirmait cette ambition : *"Réussir leur vie, c'est leur permettre de s'épanouir individuellement et de participer à une forme d'épanouissement collectif, grâce une école permettant à chacune et à chacun de trouver sa place dans la société. C'est le système scolaire que nous bâtissons."*

La massification de l'accès à l'enseignement au collège, amorcée dans les années 1950, visait à garantir un accès commun à une formation générale pour l'ensemble des élèves. En repoussant les premières décisions d'orientation au lycée, la réforme du collège unique de 1975 portait l'ambition d'une école plus égalitaire. Les paragraphes suivants reprennent les recherches sur les effets de la massification scolaire sur les parcours d'orientation entre l'idéal démocratique et les logiques réelles du collège unique.

#### **1.1 L'idéal d'une école neutre, juste et intégratrice : le mythe du collège républicain**

À partir des années soixante, l'école française s'est construite sur l'ambition d'être une institution juste, neutre et intégratrice (Dubet & Martuccelli, 1996). Elle est pensée comme un système où chaque élève reçoit un enseignement unique et obligatoire, fondé sur les mêmes valeurs et les mêmes principes communs. Cet idéal continue encore aujourd'hui de marquer les représentations et repose sur l'idée que l'école permet à chacun de réussir par son seul mérite et son travail. Elle dicte les conduites et les rôles pour former les individus, les socialiser et les préparer à trouver leur place dans la société (Dubet & Martuccelli, 1996).

Dans cette vision, l'école a une triple fonction (Dubet & Martuccelli, 1996). Elle a d'abord une fonction distributive car l'école attribue des qualifications nécessaires pour accéder à un travail et par là fonde les hiérarchies sociales. Ensuite, elle a une fonction éducative, c'est-à-dire qu'elle dispense des savoirs non liés à la place occupée dans la société, elle

forme les individus. Enfin, l'école a une fonction socialisatrice, elle donne les codes pour que chacun puisse s'intégrer dans la société.

C'est parce que l'école est pensée comme neutre et universelle qu'elle serait en mesure de sélectionner les "meilleurs" et de permettre à chacun de trouver sa juste place. Cette conception renvoie à la vision durkheimienne de l'école parfois qualifiée d' "enchantée" par certains sociologues critiques (Dubet & Martuccelli, 1996), dans laquelle s'opère une harmonie naturelle entre la structure sociale et la formation scolaire. L'école permettrait aux talents de s'ajuster spontanément aux positions sociales, en passant par un processus présenté comme juste, serein, sans tensions avec les institutions et sans conflits internes. L'élève découvrirait alors sa place, non comme une contrainte, mais plutôt comme une révélation évidente, légitime presque divine de sa vraie place en fonction de son mérite (Lemêtre, Orange 2020).

C'est dans cet esprit que la loi Haby de 1975 institue le collège unique en mettant fin à l'organisation en filières<sup>2</sup>. Elle marque un tournant en affirmant que tous les enfants d'une même classe d'âge doivent désormais suivre un parcours identique au collège pour recevoir un socle commun de compétences, sans être orientés précocement dès la fin de la primaire (Delahaye, 2006). Cette réforme incarne la volonté du gouvernement de démocratiser l'accès à un parcours scolaire et de garantir l'égalité des chances qui garantissent à chacun de choisir le lycée qui lui convient (Vie Publique, 2024).

## **1.2 Une massification qui creuse les inégalités réelles**

Bien que la loi Haby de 1975 institue le collège unique avec la volonté d'unifier les parcours et de démocratiser l'accès à l'enseignement, les limites de ce modèle apparaissent très rapidement. L'Éducation Nationale reconnaît elle-même que cette réforme se heurte à des difficultés qui persistent : hétérogénéité des élèves (sur le plan scolaire et social) qui peuvent avoir des besoins d'accompagnement très différents, inégalités entre établissements,

---

2 Avant 1975, à la fin de l'école élémentaire, trois filières coexistaient : (1) l'enseignement primaire supérieur, dispensé pendant quatre ans de la sixième à la troisième ; (2) l'enseignement dispensé dans les lycées de la sixième à la terminale ; (3) les centres d'apprentissage. (Vie Publique, 2024)

progression des incivilités, enseignants peu préparés à cette diversité et absence d'aide au travail personnel (Delahaye, 2006).

Pour répondre à ces difficultés, le gouvernement multiplie les réformes. D'une part dans l'objectif de réduire les inégalités entre les élèves et les établissements. D'autre part, pour faire évoluer le collège en l'ouvrant progressivement vers l'extérieur, vers le monde professionnel et la question de l'orientation. Dès 1981, la politique d'éducation prioritaire est mise en place. Elle propose des moyens renforcés pour les établissements de zones prioritaires (dédouplements des classes, projets spécifiques, moyens supplémentaires, proposition de groupes de niveau en 6ème). Mais les résultats ne sont pas réellement convaincants car ils ne parviennent pas à modifier en profondeur les logiques sociales à l'œuvre. Les écarts de progression continuent de grandir entre les élèves des familles qui peuvent mobiliser des ressources pour aider leurs enfants et celles qui ne le peuvent pas (Cayouette-Remblière, 2016).

Le rapport *Le Collège de l'an 2000*, rédigé par François Dubet (1999), amorce un changement de pratiques. Il propose de maintenir un collège commun, mais de le rendre plus souple et plus proche des besoins des élèves en diversifiant les méthodes pédagogiques, en ré-instaurant la culture technique et en développant les liens avec les familles. Ce rapport montre qu'il y est important de préparer les élèves dès l'entrée au collège, à travailler l'orientation.

Ce changement de pratiques suggéré dans le rapport prend place avec plusieurs réformes des années 2000, comme celles de Ségolène Royal, François Fillon et Najat Vallaud-Belkacem. Ces réformes redéfinissent les missions du collège en l'ouvrant davantage vers la société et en renforçant la préparation à l'orientation. De nouveaux dispositifs sont pensés pour accompagner les élèves dans la construction de leur parcours scolaire, citoyen et professionnel tels que le tutorat, le renforcement des heures de permanences encadrées en 6ème, les travaux pluridisciplinaires, la multiplication d'heures de vie de classe et l'acquisition de compétences transversales (Vie Publique, 2024).

Comme nous avons pu le voir, l'idée du collège unique et des différentes réformes étaient aussi de pouvoir accompagner les élèves dans l'orientation et non de les orienter précocement à la fin de la primaire. Les moyens et méthodes déployés pour les

accompagner, tout en prenant en compte leurs différences, ont été renforcés dans les collèges et particulièrement dans les réseaux d'éducation prioritaire, comme en témoigne une professeure principale lors d'un entretien : *“franchement, je pense qu'il y a beaucoup de choses qui sont faites au sein du collège.”* Elle explique notamment que les élèves sont amenés à travailler leur orientation de plus en plus tôt, *“à partir de la 4e, ils font des ateliers, par exemple. Ils font de la sensibilisation à la voie professionnelle.”*

Paradoxalement, malgré l'intensification des moyens proposés, l'orientation est encore très souvent vécue comme un processus flou par les élèves. La même professeure témoigne de cette difficulté : *“c'est un concept très vague pour la majorité des élèves”*. L'orientation semble rester un non sujet pour les collégiens. L'objectif officiel était de retarder le moment de l'orientation pour donner à chacun la possibilité de bénéficier d'un apprentissage commun au collège et d'avoir le temps avant de faire un choix. Mais aujourd'hui encore, le choix de la formation post-collège reste une étape pour laquelle les élèves ne semblent pas prêts.

\* \* \*

Le collège unique aurait repoussé la question de l'orientation à la fin de la classe de troisième, sans pour autant parvenir à réduire les inégalités scolaires ni mieux préparer les élèves à faire ce choix. Nous allons voir que le fonctionnement du collège unique tend à enfermer les élèves dans des parcours en fonction de ces inégalités de départ, rendant la notion de “choix” d'orientation dérisoire.

## **Chapitre 2 : Le collège “désenchanté” : une instance qui trie les élèves et assigne les parcours**

### **2.1 Des expériences de l’orientation scolaire différenciées selon le genre et l’origine sociale**

L’orientation ne se construit pas dans un espace neutre. Elle est souvent le produit d’un mélange de représentations, rapports sociaux et interactions constitutifs de “l’expérience scolaire”. Les effets du genre et de l’origine sociale sur l’expérience scolaire et l’orientation des élèves sont majeurs sans que les concerné.es en aient nécessairement conscience.

Dubet, Cousin et Guillemet (1991) appréhendent la complexité de l’expérience scolaire en la définissant comme “la rencontre d’une culture sociale, culture de classe et d’une culture scolaire. Les attitudes des élèves dérivent de la distance de ces deux cultures et des systèmes de dispositions qu’elles engendrent et qu’elles requièrent”. Ce modèle d’analyse du comportement des élèves invite à considérer l’élève au-delà d’un simple récepteur passif des règles scolaires. Il doit composer avec trois logiques. La première est celle du projet, c’est-à-dire l’utilité qu’il accorde à l’école en fonction de la façon dont il imagine son avenir. La deuxième est l’organisation de l’école, avec son ensemble de règles, de codes et de normes imposées par l’institution. La troisième correspond au bagage culturel, un ensemble de savoirs et d’expériences qui peuvent entrer ou non dans le cadre de ce que l’école valorise (Dubet, Cousin & Guillemet, 1991).

Chez les élèves issus de familles favorisées, ces trois dimensions se rejoignent plus facilement. Elles se renforcent mutuellement ce qui facilite l’adhésion aux normes scolaires, comme si toutes les pièces du puzzle s’emboîtaient naturellement. Les choix d’orientation ne sont pas réellement libres mais plutôt motivés par l’obtention d’un certain diplôme. L’identification au bon élève est implicitement transmise par la culture du milieu social qui correspond à celui de l’école. Au contraire, pour des familles moins aisées ou défavorisées, notamment pour les nouvelles générations d’élèves dont les parents n’ont pas fait d’études, ces logiques peuvent entrer en contradiction et créer des ruptures ou des tensions. Il leur est alors difficile de savoir quel comportement adopter pour réussir et être considéré comme un élève conforme, un bon élève aux yeux du corps enseignant (Dubet, Cousin & Guillemet, 1991). C’est ce qu’illustre notamment un professeur principal en expliquant “*qu’il peut y*



*avoir des élèves qui sont arrivés de l'étranger [...] donc ils n'ont pas les mêmes bagages scolaires*". Ces élèves se projettent à l'école différemment des autres élèves du fait de leur socialisation et de leur environnement de vie. Ils ont tendance à faire des "choix rationnels différenciés", par exemple en visant des parcours plus courts qui seraient moins coûteux ou plus accessibles selon leurs perceptions, à l'instar des enfants de milieu populaire dans les années 1970 selon la thèse de l'individualisme méthodologique (Boudon, 1973).

Ainsi, les étiquettes, les rôles attribués par les enseignants et les réactions des élèves sont déterminants (Dubet, 1991). Le corps enseignant projette inconsciemment des qualités scolaires ou aptitudes selon des stéréotypes de genre ou de classe (Bourdieu & Passeron, 1970).

Séverine Depoilly (2012) a étudié les comportements en classe des élèves venant de quartiers populaires et l'impact sur leur capacité à se projeter. Elle montre que les trajectoires scolaires de ces élèves sont fortement influencées par leur genre et ce, dès le collège. Les filles des quartiers populaires adoptent plus facilement une attitude conforme aux attendus de l'école. Elles sont en apparence plus calmes, discrètes, communiquent avec l'enseignant et tâchent de dissimuler les activités interdites en classe. Elles sont attentives aux mouvements des adultes dans la pièce et baissent la voix quand l'enseignant se rapproche. Cette attitude s'explique en partie par une socialisation familiale qui pousse les filles à éviter les sanctions et à se conformer aux attentes scolaires pour réussir dans un monde où elles savent que leur position sociale est fragile. Cependant, cette réussite débouche souvent sur des choix d'orientation auto-censurés. Elles se cantonnent davantage à des filières sanitaires, littéraires ou sociales considérées comme "féminines" et compatibles avec une vie familiale qu'elles envisagent (Depoilly, 2012).

Les garçons issus des mêmes milieux adoptent plus souvent des comportements de défiance qui empêchent le professeur de donner son cours. Contrairement aux filles, ils ne cherchent pas à être discrets ou à se cacher du regard de l'enseignant mais prennent des attitudes rebelles, bruyantes, des chants, des coups dans les murs, des sifflements, des cris pour contester l'ordre scolaire. Les résultats scolaires de ces garçons déviants sont plus faibles et les éloignent de l'attitude attendue par les enseignants. Pourtant, les garçons

osent plus souvent demander et aller vers des filières valorisées et prestigieuses (scientifiques ou techniques) (Depoilly, 2012).

On observe une double dynamique entre le genre et l'origine sociale, entre les filles conformes mais moins ambitieuses et les garçons déviants mais ambitieux. Cette dynamique handicape les filles issues des milieux populaires qui cumulent les désavantages liés au genre et à l'origine sociale. Elles ont de bons résultats scolaires mais leurs perspectives d'orientation restent limitées et peu valorisées. L'école tend ainsi à reproduire ces schémas à travers les interactions entre enseignants et élèves et à travers la tolérance que les enseignants peuvent avoir pour les comportements des garçons, justifiant par exemple que leur maturité viendrait plus tard, au lycée.

Finalement, l'orientation scolaire dépend, en premier lieu, d'une série de normes sociales genrées intégrées pleinement aux pratiques scolaires. Les stéréotypes ne sont pas simplement existants mais reproduits, confortés dans les interactions pédagogiques entre les enseignants et les élèves. Si l'école prétend offrir une éducation universelle et égale à tous les élèves, en réalité, elle reprend les stéréotypes de genre et les renforce, notamment à la fin du collège au moment des décisions d'orientation.

## **2.2 Un système d'orientation qui discrimine socialement sous couvert de mérite**

Le système scolaire français est fondé sur les principes d'égalité et de mérite<sup>3</sup>. En théorie, chaque élève, peu importe son milieu d'origine, bénéficie des mêmes chances d'accéder aux différentes filières puisque tous les élèves suivent les mêmes programmes, les mêmes évaluations et les mêmes examens. Ce fonctionnement est formellement égalitaire (Dubet, Cousin et Guillemet, 1991). Le mérite individuel est pensé comme le critère de sélection pour mesurer l'investissement des élèves à travers les résultats scolaires. Mais dans la réalité, cette égalité cache un fonctionnement inégalitaire qui discrimine surtout les élèves issus des classes populaires.

---

3 Cf Chapitre 1

L'un des premiers mécanismes puissants de cette discrimination est la croyance dans la neutralité des évaluations scolaires (Dubet, Cousin et Guillemet, 1991). Les notes, les coefficients et les méthodes d'évaluation sont censés être objectifs. Or, les pratiques scolaires ne tiennent pas compte des écarts de capital culturel entre les élèves. Les enfants issus des classes moyennes ou supérieures sont mieux armés pour décrypter les demandes, lire entre les lignes, comprendre ce que l'école attend d'eux. Ils sont aussi suivis dans leur scolarité ce qui renforce leurs chances de réussite. Au contraire, pour les élèves venant de milieux populaires, ces codes restent plus souvent étrangers. Ils se retrouvent alors à subir les règles d'un système scolaire qui valorise une culture dominante sans jamais en expliciter clairement ses attentes (Bourdieu et Passeron, 1970).

La réussite scolaire est pensée dans le système scolaire comme le produit d'un effort personnel. Or cette vision invisibilise les inégalités sociales et transforme la sélection en une affaire de mérite (Duru-Bellat, 2006). Joanie Cayouette-Ramblière (2016) explique notamment comment l'école présente les différences de réussites comme le résultat de dispositions individuelles alors qu'en réalité ces différences sont statistiquement expliquées par l'origine sociale. Le classement des élèves agit comme un outil de tri social. En apparence, chaque élève est libre de réussir. En réalité, certains héritent des méthodes pour réussir et d'autres non. Pourtant, la réussite scolaire est l'un des principaux critères qui conditionnent l'orientation à la fin de la troisième.

La question de la réussite est d'autant plus importante qu'elle sous-tend les logiques de sélection et d'orientation. Ainsi, le plus souvent, les élèves ne sont pas orientés en fonction de leurs envies ou de leur préférences, mais simplement parce qu'ils ont atteint, ou non, le niveau requis pour la filière qu'ils visaient. La "sélection par l'échec" est particulièrement violente puisqu'elle est présentée comme une suite logique d'un manque de bonnes notes de l'élève (Dubet et Martuccelli, 1996 ; Cayouette-Ramblière, 2016). Les élèves sont constamment évalués et classés. S'ancre alors un processus d'élimination progressive où ceux qui ne réussissent pas sont redirigés vers des filières moins prestigieuses.

Le deuxième mécanisme qui pèse particulièrement sur les élèves issus de milieux populaires est la compétition. Avec la massification scolaire, c'est-à-dire l'augmentation du

nombre d'élèves suivant une formation au collège puis au lycée, on aurait pu croire en la réduction des inégalités. Mais cette ouverture n'a pas effacé la logique de sélection. Elle a simplement placé la barre de l'excellence plus haut, ce qui continue de creuser l'écart entre ceux qui maîtrisent les règles scolaires et ceux qui peinent à les comprendre. L'entrée dans le lycée ou le supérieur ne se fait plus sur la base du statut social mais sur les résultats au sein du système (Dubet et Martuccelli, 1996). Or, plus les élèves sont nombreux à accéder à un certain niveau, plus il faut différencier leurs parcours pour maintenir la hiérarchie. Tous les bacs ne se valent pas et tous les parcours du supérieur non plus (Dubet, Cousin et Guillemet, 1991). Avec la massification, la compétition s'est intensifiée pour écrémer les classes et faire sortir les meilleurs du lot.

Comme l'explique Marie Duru-Bellat (2002), plus on avance dans le système scolaire, plus la compétition entre élèves devient forte et ce qui est fortement défavorable aux élèves issus des milieux populaires. Les jeunes issus de milieux populaires ont souvent moins de ressources pour affronter la compétition (soutien scolaire, stratégie de choix, encadrement familial) et parfois ne mesurent pas l'impact que certains choix peuvent avoir sur leur avenir.

De plus, l'école ne se contente pas de trier et mettre en compétition, elle attend aussi des élèves qu'ils s'investissent et adoptent l'image du "bon élève" autonome, rapide avec des capacités de réflexions abstraites et une aisance pour s'exprimer (Perrenoud, 1984). Ces caractéristiques créent une "norme d'excellence" avec des dispositions davantage acquises par les classes moyennes et supérieures et accentuent la mise en difficulté des élèves des classes populaires (Perrenoud, 1984). De plus, cette norme amène une pression à faire toujours mieux, y compris chez les bons élèves. Elle valorise la compétition et l'excellence. L'injonction à l'excellence, mise en lumière par Olympio (2024), imprègne les discours des enseignants et des chefs d'établissement, qui valorisent les élèves "engagés", "motivés", "qui en veulent". Or, cette exigence est socialement située. Pour un élève qui bénéficie d'un cadre familial favorable, cette injonction peut renforcer l'engagement. Pour un élève en difficulté, qui doute de sa légitimité scolaire et qui peine à comprendre les attendus du système, elle devient une pression supplémentaire et peut même amener à une démotivation.

Enfin, le système scolaire français offre peu de possibilités de correction des orientations. Une fois que les élèves sont engagés dans une voie, les options choisies verrouillent le parcours. Le redoublement est fortement découragé par manque de moyens du système et les passerelles entre les parcours sont rares, peu valorisées ou rendues techniquement difficiles. Ce fonctionnement cloisonne les parcours où le droit à l'erreur est très limité (Duru-Bellat, Jarousse, Solaux, 1997). Une orientation "par défaut" en fin de troisième peut ainsi enfermer l'élève dans un parcours non choisi, qu'il lui sera presque impossible de quitter. Maria<sup>4</sup>, une lycéenne accompagnée par l'association Proximité, illustre bien ce verrouillage.

#### **Observation terrain : le cas de Maria**

Engagée dans un bac professionnel Accompagnement, Soins et Services à la Personne, Maria a rapidement exprimé le souhait de se réorienter en début de première. Son professeur principal lui a conseillé de passer son bac et de se réorienter après l'obtention du diplôme car il jugeait qu'un changement en cours de formation trop difficile pour elle au vu des écarts entre les matières enseignées. Face à l'impossibilité de changer de parcours, Maria a décidé de ne pas poursuivre ses études et a préféré s'inscrire dans une mission locale pour trouver un travail dans le domaine qui lui plaît.

Ce type de situation révèle combien la structure actuelle du système scolaire rend difficile toute réorientation en cours de parcours, même lorsque l'élève identifie précocement un mauvais choix. La rigidité du système scolaire accentue les inégalités d'accès aux filières les plus socialement valorisées. De petites différences de réussite au départ, au collège par exemple, peuvent rapidement se transformer en trajectoires impossibles à modifier par la suite au lycée ou dans les études supérieures.

La norme d'excellence, la mise en compétition permanente et la sélection par les résultats creusent encore ces écarts. Elles fixent des critères que certains élèves ne peuvent atteindre et renforcent ainsi un système où la réussite ne repose pas uniquement sur le mérite. Dans ce système, l'orientation ne peut pas toujours refléter les choix ou les préférences des élèves.

---

4 Le prénom a été modifié afin de préserver l'anonymat de la personne.

### **2.3 L'assignation silencieuse : l'élève réduit à son profil et à son passé scolaire**

Après avoir montré comment les normes sociales et genrées intégrées aux pratiques scolaires et comment la valorisation de l'excellence et la compétition scolaire renforcent les inégalités entre élèves, il apparaît que l'orientation en fin de collège ne relève ni d'un libre choix ni d'un simple mérite individuel. Au contraire, les vœux d'orientation en troisième semblent réalisés dans un système où les affectations sont encadrées et imposées implicitement. Se joue alors une forme d'assignation silencieuse des élèves à une certaine voie en fonction des projections du corps enseignant. Nous allons voir que cette logique prédictive repose sur l'évaluation du passé scolaire et social des élèves. Elle limite les possibilités de choix avant même que les élèves n'aient pu les explorer.

Lemêtre et Orange (2020) parlent de "l'élève sans histoire", l'élève discret qui n'échoue pas mais n'excelle pas non plus, qui se distingue pas particulièrement des autres, celui qu'on ne remarque pas toujours. Ces élèves ne sont pas soumis à la seule concurrence avec les élèves mais aussi à une forme de prédiction des professeurs sur leurs capacités futures à assimiler ou non certaines compétences. Ces mêmes auteurs expliquent que les élèves issus de milieux défavorisés sont davantage sous-estimés. On leur accorde souvent moins de capacités de progression et de transformation. C'est comme si le regard des professeurs se changeait en un regard prédictif pour anticiper ce que l'élève deviendra plutôt qu'à l'accompagner dans ce qu'il pourrait apprendre ou devenir. Ce type de jugement, formulé au nom de la bienveillance ou du réalisme, est ancré dans la routine scolaire à travers les bulletins, les appréciations, les conseils de classe ou encore les échanges avec les familles. Mais derrière cette banalité devenue normale, ce jugement contribue à enfermer certains élèves dans un destin déjà écrit.

Dans leurs appréciations et leurs conseils, les enseignants ne s'appuient pas uniquement sur les notes (Cayouette-Remblière, 2016). D'autres critères implicites influencent leurs projections. L'autonomie perçue de l'élève, son langage, le niveau supposé de soutien parental. Ces jugements sont socialement marqués et créent une sélection invisible. Les élèves issus des milieux favorisés qui ont accès à des ressources bénéficient d'encouragements à viser des parcours longs. À l'inverse, pour les élèves des milieux

populaires, on valorise des choix jugés plus réalistes, comme la voie professionnelle, parfois présentée comme une option plus judicieuse.

Une professeure principale du collège Rosa Bonheur témoigne de ce mécanisme : *“ils n’ont pas le choix, il faut qu’ils se réorientent [...] c’est plus judicieux de passer maintenant, quand on a le choix, que de ne plus avoir ce choix.”* Cette phrase montre comment l’anticipation d’un échec en seconde générale suffit à orienter l’élève vers une autre voie, avant même qu’un échec n’ait réellement eu lieu. Cette professeure ajoute : *“pour certains profils, on considère qu’en bac pro, ils vont être plus en réussite”*. Ainsi, même les élèves motivés et méritants ne sont pas orientés sur la base de ce qu’ils veulent faire, mais sur la prévision d’un échec.

Cette assignation est enveloppée dans un discours bienveillant, parfois même valorisant. Pour les élèves concernés, notamment ceux issus des quartiers populaires, l’orientation vers un lycée professionnel peut apparaître comme une évidence, non comme une contrainte. Daniel Thin (1998) montre que les élèves issus de milieux populaires apprennent tôt à se conformer à ce que l’on attend d’eux. À force d’expériences scolaires et projections faibles, ils en viennent à juger certains parcours trop ambitieux, pas faits pour eux. Il parle d’un réalisme social intégré comme principe de réalité construit par l’école, les enseignants, la famille et qui conduit les élèves à faire des choix raisonnables, sécurisants, mais toujours limités. Ce réalisme peut être perçu comme une volonté personnelle, alors qu’il s’agit d’une construction sociale. C’est là que réside la force de l’assignation silencieuse. Elle agit sans bruit, sans conflit, mais influence fortement les trajectoires. Ces discriminations en apparence non violentes apprennent à chaque élève, au fil de sa scolarité, à se situer à la place que le système semble lui avoir attribuée (Bourdieu, 1979; Palheta, 2012).

Agnès Grimault-Leprince (2022) développe cette analyse. Elle prend le cas des jeunes “en retrait”, souvent discrets, respectueux mais peu visibles dans les représentations des enseignants, qui sont rarement poussés à viser haut. Ces élèves échappent à toute forme de projections positives. Ils ne reçoivent ni sanction, ni valorisation, et avancent dans des parcours modestes qui leur semblent les seuls envisageables. L’absence de projection

positive à leur égard fonctionne comme une forme d'assignation douce, ni conflictuelle, ni verbalisée, peu visible mais qui a des effets sur leurs parcours. Ce ne sont pas les capacités qui les limitent dans leur choix mais bien le fait qu'aucune autre alternative ne leur soit suggérée.

Enfin, cette logique est renforcée par le fonctionnement même du système scolaire. Les options choisies dès la seconde générale déterminent fortement les possibilités de parcours, notamment pour les spécialités scientifiques (Duru-Bellat, Jarousse, Solaux, 1997). Le discours officiel parle de liberté de choix, mais en réalité, toutes les trajectoires ne sont pas également accessibles. Même la voie générale, considérée comme "normale", est le produit d'un processus d'orientation, où les élèves y sont projetés car capables d'y réussir. Autrement dit, ils sont eux aussi orientés, mais cette orientation est socialement valorisée, donc moins questionnée et contestée. Une responsable de parrainage de Proximité souligne à ce propos que *"ceux qui réussissent à l'école ne se posent pas la question de la voie professionnelle, mais pour les autres, il faut créer des conditions pour que l'orientation soit un vrai choix"*.

Ce constat met en lumière une double problématique. D'un côté, les élèves en réussite sont souvent orientés par automatisme vers la voie générale, sans réelle réflexion sur leurs envies. Pour ces bons élèves, une orientation vers la voie professionnelle est dévalorisée, n'est pas à la hauteur de leurs résultats. De l'autre, les élèves en difficulté sont confrontés à un sentiment d'échec, sans accompagnement suffisant pour construire un choix éclairé. Cela montre qu'il est important de déconstruire l'idée où seuls certains élèves seraient orientés, en particulier ceux envoyés vers des filières moins valorisées comme la voie professionnelle. L'assignation montre qu'en réalité, tous les élèves sont orientés, y compris ceux qui vont en voie générale. Certains parcours sont spontanément considérés comme la suite logique d'une bonne scolarité, car ils correspondent aux normes dominantes. D'autres, en revanche, sont vus comme des choix par défaut, des voies de repli ou d'échec. Pourtant, l'orientation vers une filière ne dépend pas uniquement des résultats scolaires. Elle est aussi influencée par le regard des enseignants et par les ressources dont dispose l'élève pour comprendre et maîtriser les codes du système scolaire.



Cette assignation est difficile à contester puisqu'elle s'exerce silencieusement à travers les attentes différenciées et par les encouragements inégaux des professeurs sur les élèves. Son invisibilité la rend efficace car l'élève ne sait peut-être même pas qu'il aurait pu aspirer à autre chose.

\* \* \*

Dans ce chapitre, l'analyse des logiques scolaires a montré que les élèves sont assignés à une orientation et que cette assignation est souvent imperceptible. Ce parcours est attribué en fonction de son origine sociale, de son genre, de ses résultats scolaires, qui sont eux-mêmes déterminés par la position sociale de la famille et les représentations que l'institution se fait de l'élève. Finalement, l'orientation reflète un système scolaire qui perpétue les inégalités sociales. Nous allons voir que les élèves sont invités à formuler un projet d'orientation pour justifier leur choix d'orientation, ce qui est paradoxal puisque l'on a vu que les possibles sont très contraints.

### **Chapitre 3 : Le projet d'orientation : un outil d'autonomie illusoire dans un système contraint**

Le projet personnel d'orientation a été introduit par la loi du 10 juillet 1989, puis complété par la circulaire n°96-230 du 1er octobre 1996. Cette loi précise que "l'élève élabore son projet d'orientation scolaire et professionnel avec l'aide de l'établissement et de la communauté éducative, notamment des enseignants et des conseillers d'orientation, qui lui en facilitent la réalisation tant en cours de scolarité qu'à l'issue de celle-ci". Autrement dit, l'Éducation Nationale semble considérer que les élèves doivent eux-mêmes formuler un projet d'orientation et qu'ils n'ont plus à subir les décisions imposées par l'institution (André, 2012).

### **3.1 L'injonction au projet : responsabiliser l'élève sans lui donner les moyens de choisir**

Il semble attendu que l'élève, accompagné par sa famille, soit autonome et acteur de son orientation. Comme l'explique Géraldine André (2012), l'école attend d'eux qu'ils fassent des choix réfléchis et qu'ils en prennent la responsabilité, sans vraiment leur donner les moyens réels de construire ce projet. Comme vu dans le chapitre précédent, les élèves sont souvent orientés ou projetés vers certaines filières en fonction de leurs résultats scolaires et de leur origine sociale.

Perrenoud (2001) explique que "former un projet n'est pas quelque chose qu'on fait sur ordre, sur commande". D'après lui, un projet d'orientation relève davantage d'une construction spontanée, que chacun doit pouvoir explorer à son rythme, pour soi, pour se guider vers un "état désirable". Or, au sein de l'institution scolaire, les élèves sont obligés de produire un projet. Cette obligation amène les élèves à présenter des projets responsables, conformes aux attentes des professeurs, quitte à dissimuler leurs réelles aspirations. Les élèves assimilent qu'il vaut mieux avoir un projet respectable plutôt qu'un projet irréaliste ou pas de projet. Il y a donc une injonction à se projeter plutôt par souci de se conformer aux attentes des adultes que pour se projeter soi-même dans l'avenir (Perrenoud, 2001). Le projet prend la forme d'un objet normatif et contraignant alors qu'il est censé être un levier d'autonomie pour l'élève.

Pour l'institution, le projet est imaginé comme traduisant des dispositions naturellement présentes chez l'élève et que l'école n'a qu'à révéler (Lemêtre et Orange, 2020). Cette conception réduit la construction du projet à l'ambition, aux envies et aux capacités individuelles. Elle met ainsi de côté les facteurs sociaux, culturels et économiques qui influencent fortement la capacité des élèves à se projeter. La responsabilisation dans la construction du projet est utilisée pour que "l'individu se sente, toujours et partout, responsable non seulement de tout ce qu'il fait mais également de tout ce qui lui arrive" (Martuccelli, 2004).

Cette autonomie présumée pour produire un projet est rarement accompagnée. Anne Barrère observe que les élèves sont souvent laissés à eux-mêmes pour élaborer un projet d'avenir, sans un soutien adéquat, ce qui peut produire des confusions dans la

compréhension du système. L'orientation devient une "épreuve subjective" où l'élève se prépare à un défi personnel sans un cadre commun qui renforce l'isolement et l'intériorisation des difficultés comme un manque personnel. Les professeurs seraient souvent débordés ou mal formés pour accompagner à l'orientation (Barrère, 2003). Les temps dédiés à l'accompagnement seraient davantage des temps d'information sur les parcours qui existent que de l'aide à la réflexion sur le projet en lui-même.

Ce manque de soutien peut amener les élèves à construire des projets sur des représentations trompeuses. Ugo Palheta (2012) a montré que les élèves en lycées professionnels expriment régulièrement "s'être trompé d'orientation" à cause d'une mauvaise interprétation d'un intitulé de formation qui amène une "perception floue des emplois auxquels elle peut ou doit aboutir". Le projet tend à responsabiliser l'élève en lui imputant ses erreurs d'orientation, comme si elles relevaient uniquement d'un défaut de renseignement personnel. Avec cette dimension d'épreuve individuelle, le projet personnel fragilise les élèves qui ne disposent pas des ressources ou d'un soutien extérieur pour les accompagner dans la démarche.

La contradiction entre la volonté de mener toute une classe d'âge à un diplôme tout en limitant les abandons et les échecs amène l'Institution scolaire à multiplier ces injonctions aux projets. Cette idée peut être illustrée par l'exemple de Noah<sup>5</sup>, en troisième au collège Rosa Bonheur.

#### **Observation terrain : le cas de Noah**

Pour son oral de brevet, Noah a choisi de présenter son "Projet Avenir". Lorsqu'un élève choisit cette thématique, il doit expliquer les différents éléments qui l'ont amené à choisir la filière dans laquelle il va poursuivre après le collège, en s'appuyant sur ses recherches, son stage d'observation de troisième et ses aspirations professionnelles. Noah a réalisé son stage de fin d'année dans une structure de son quartier qu'il a trouvé grâce à son réseau de proximité. Ce stage n'a aucun lien réel avec ses envies d'avenir. Il devait trouver un stage donc il a choisi ce qu'il pouvait. Lors de l'oral blanc, un des membres du jury lui a demandé quel était le lien entre ce stage et ses choix d'orientation pour l'année prochaine. Créativement, Noah a inventé un lien, une justification artificielle pour donner

---

<sup>5</sup> Le prénom a été modifié afin de préserver l'anonymat de la personne.

du sens à un parcours qui en réalité n'en n'avait pas. Il a ainsi expliqué que lors de son stage comme animateur auprès d'enfants, il leur avait demandé de dessiner l'école. Cet atelier lui aurait fait aimer dessiner des bâtiments, d'où son intérêt pour une filière d'assistant en architecture.

Cet exemple montre à quel point le sens du projet devient secondaire au profit d'une conformité aux attentes scolaires. Il n'est pas demandé à Noah de formuler un projet qui ait du sens pour lui mais de définir un projet qui fait sens pour le collège. L'injonction au projet s'illustre ici dans l'exercice imposé à l'oral. Il faut convaincre le jury de l'existence d'un parcours cohérent, construit, réfléchi, alors même que ce projet a dû être composé avec des contraintes, sans réel choix ni accompagnement. De la même manière, l'école laisse les élèves exposer des projets qui leur paraissent réalistes mais dont les représentations sont faussées.

#### **Observation terrain : le cas de Calie<sup>6</sup>**

Calie est élève de troisième au collège Rosa Bonheur. Elle est passionnée par la mode et souhaite devenir styliste pour imaginer des vêtements, créer des pièces de haute couture et rejoindre le domaine du luxe. Elle a ainsi demandé d'intégrer un baccalauréat professionnel métiers de la couture et de la confection pensant que cela pourra la mener à son rêve. Ce projet a été accepté car jugé réaliste par les professeurs aux vues des notes. Mais avec ce type de formation, Calie a peu de chances d'intégrer des formations en art ou design qui pourrait la mener à ce qu'elle désire. Malgré tout personne n'a cherché à modifier ses représentations de la filière qu'elle va intégrer en explicitant les enseignements offerts et les débouchés les plus probables.

La situation de cette élève montre à quel point il est souhaité que les élèves produisent des projets arrangeants, cohérents avec ce que l'école aurait attribué. Quelles seront les conséquences pour une jeune qui va réaliser trop tard que son orientation ne pourra pas lui permettre d'atteindre ce qu'elle désire ? Entretenir les fausses représentations sur les filières contribue à donner du sens au projet pour l'école, mais pas pour l'élève.

Finalement, le projet personnel qui devrait permettre de responsabiliser l'élève est construit sur l'idée que tous ont la capacité, les moyens de définir ce projet. En réalité, les inégalités qui persistent au sein du système scolaire et que le collège continue de renforcer font que les élèves et les familles ne disposent pas de toutes les ressources pour répondre à cette injonction. Derrière l'idéal d'une autonomie se trouve une logique de tri-social où les familles

---

<sup>6</sup> Le prénom a été modifié afin de préserver l'anonymat de la personne.

défavorisées sont plus exposées au non-choix. Nous allons voir que les peu de moyens accordés et cette responsabilisation forcée posent les bases d'une domination plus insidieuse, présente dans les mécanismes d'orientation.

### **3.2 Un outil d'acceptation symbolique : faire adhérer les élèves à leur orientation subie**

*“L'école ne doit pas se contenter de distribuer les rôles mais elle doit permettre à chacun de choisir le sien librement.”* Discours d'Elisabeth Borne, 5 juin 2025.

Dans son discours, la Ministre d'État rappelle le principe d'autonomie et la liberté de choix que doit permettre l'école en accompagnant l'élève dans la construction de son projet d'orientation. Or, en réalité, le projet cache une forme de domination symbolique car il porterait la double caractéristique d'offrir une illusion de liberté à l'élève dans un système qui choisit à sa place et de le faire consentir à ces choix subis.

Le projet serait un médiateur idéologique qui permettrait à l'école de transformer les orientations subies en choix apparemment consentis (Ballion, 1982). Il est demandé aux élèves de formuler un projet personnel dès la cinquième dans un système rigide, où les filières sont hiérarchisées, où les notes et les projections du corps enseignants sur l'élève sont déterminants pour l'orientation. Ainsi, paradoxalement, les élèves qui ne peuvent accéder aux filières d'excellences sont poussés à revoir leur projet, à le définir pour qu'il soit raisonnable, acceptable (Ballion, 1982 ; Duru-Bellat, 1997).

L'institution assigne les élèves dans des parcours car, dans une perspective macro-économique, derrière le processus d'orientation des élèves, se cache un processus de gestion des flux et des compétences qui seront utiles à la société. L'État doit ajuster les flux d'élèves en fonction de leurs aptitudes à répondre aux besoins économiques et aux contraintes structurelles du système comme la limite de places disponibles pour chaque formation sur un territoire donné (Solaux, 1999 ; Dubet, 2002). En ce sens, le projet permet de faire accepter aux élèves le choix qui a été fait pour eux. Il vient justifier à posteriori un choix d'orientation qui n'est pas celui de l'élève (Ballion, 1982). Le projet fonctionne comme

un objet de domination qui dissimule le lien de subordination entre les aspirations des élèves et les besoins économiques d'un État, en faisant croire au libre choix d'orientation.

La deuxième caractéristique du projet d'orientation est sa capacité à faire adhérer les élèves au processus d'assignation de l'école. Aussi, comme l'explique Ugo Palheta (2012), "le processus de domination scolaire repose en grande partie sur un phénomène d'adhésion des dominés à leur domination". Le projet s'appuie sur le consentement des élèves pour légitimer le processus de domination qui opère (Ballion, 1982). Il est utilisé pour rationaliser le renoncement en donnant sens à une orientation qui est perçue comme une voie de relégation par l'élève (Duru-Bellat, 1997). C'est dans cette logique que la revalorisation des lycées professionnels entre en jeu alors même que dans l'imaginaire collectif, les filières professionnelles sont perçues comme inférieures aux filières générales et restent une voie de relégation à la "voie normale". Ce changement de discours a pour vocation de rendre attractives certaines filières pour faire adhérer l'élève à une orientation non-choisie (Jellab, 2008).

Dans cette logique de faire adhérer les élèves à une orientation, la responsabilisation individuelle est un levier central. Danilo Martuccelli (2014) explique qu'il y a une transformation des modalités de contrôle social. Auparavant, la domination passait par une forme de contrainte directement exercée sur l'individu. D'après lui, aujourd'hui, la responsabilisation individuelle a pris le dessus pour exercer une domination plus subtile sur l'individu. Il la définit comme l'obligation de se prendre en charge en assumant ses réussites et ses échecs. Ainsi, les élèves intériorisent l'orientation comme une question de volonté individuelle. De cette manière, on oublie qu'en réalité, les élèves n'ont pas tous les mêmes ressources pour mettre en œuvre cette volonté. Le projet permet donc de faire assimiler aux élèves que l'impossibilité d'accéder à certaines filières est un défaut personnel. On responsabilise l'élève de ses échecs.

Danilo Martuccelli (2014) explique que la domination s'installe à travers deux mécanismes : la contrainte structurelle et l'assujettissement symbolique. La contrainte structurelle renvoie à la hiérarchisation du système scolaire où les opportunités d'orientations sont limitées par le contexte social, économique dont disposent les élèves. Par exemple, comme nous l'avons vu dans le Chapitre 2, un élève venant de milieu populaire qui obtient des

résultats moyens au collège est souvent orienté vers une filière professionnelle car les projections des professeurs ne lui permettent pas de prétendre à d'autres options où il aurait pu réussir. Il ne s'agit pas d'un véritable choix, mais d'une adaptation du choix aux possibles définis par l'école. D'un autre côté, l'assujettissement symbolique renvoie plus subtilement au fait que les élèves sont responsabilisés, tenus de se définir eux-mêmes à travers les rôles que propose l'école comme les "bons élèves" et les "élèves en difficulté" et à adopter ces rôles comme s'ils leurs étaient propres. Par exemple, quand un jeune finit par dire qu'il n'est pas fait pour les études ou que la voie professionnelle lui permettra de mieux réussir. Ces phrases ne sont pas anodines et montrent une intériorisation des logiques de l'institution.

Cet assujettissement et cette adhésion des élèves au projet attribué par l'institution peuvent être illustrés par les propos d'une psychologue de l'Éducation Nationale (PsyEN) : *"on s' imagine qu'à un moment donné de sa scolarité, il faudra nous voir parce que, sous-entendu, nous, on sait pour la personne en face ce qui va être bien pour elle."* Cette citation montre que certains élèves attendent de l'adulte qu'il lui désigne une voie. Alors que la logique institutionnelle actuelle prévoit la co-construction du projet avec le jeune. Elle témoigne aussi du paradoxe autour du métier de PsyEN qui reste marginalisé et mal identifié. La réforme de 2017 a réaffirmé leur rôle de psychologues et non de simples conseillers d'orientation. Ils sont censés accompagner le développement de l'autonomie psychique et de la réflexion sur le projet. Ils ne dictent pas des choix. Pourtant, le malentendu persiste chez les élèves, leur fonction serait de leur distribuer un projet. Elle montre que l'élève accepte, intériorise son non-choix et s'attend à recevoir un projet tout tracé pour lui, défini par les volontés de l'institution. Ce mélange entre contraintes scolaires et consentement des élèves contribue au maintien de l'ordre scolaire. Les élèves sont convaincus de pouvoir librement choisir. Ils finissent donc par adhérer aux décisions d'orientation qui leur sont suggérées, même lorsqu'elles ne leurs sont pas favorables.

Dans ce processus de domination du système scolaire sur les élèves et les familles se pose la question de la capacité de chacun à pouvoir y résister. Nous allons voir que tous ne

disposent pas des mêmes ressources sociales, familiales et culturelles pour s'opposer au collège et à l'assignation au projet.

### **3.3 Des capacités inégales à résister au système : quand le capital social définit la marge de manœuvre**

Le projet permet de faire croire à une autonomie du jeune dans ses choix d'orientation comme s'il pouvait librement définir son avenir. Dans les faits, le projet n'est pas utilisé de la même manière par toutes les familles. L'Éducation Nationale est formelle, les familles doivent prendre part au projet d'orientation au même titre que les élèves, les professeurs et l'ensemble des acteurs qui gravitent autour. Néanmoins, malgré cette volonté d'inclure les familles, elles ne disposent pas toutes des mêmes ressources pour y participer. Nous allons voir que le capital social, culturel et économique des familles définit les marges de manœuvre réelles dont disposent les élèves face aux mécanismes d'orientation.

Les familles dotées de ressources, notamment les classes moyennes et supérieures, développent des stratégies d'évitement pour repousser le moment du choix le plus tard possible (Dubet, 1991). Il ne s'agit pas ici d'un projet au sens d'une construction progressive d'un avenir choisi, mais d'un calcul pour conserver le plus de possibilités ouvertes. La filière S est longtemps apparue comme le symbole de cette stratégie : *“Je veux pouvoir tout faire parce que je ne sais pas quoi faire”* (Dubet, 1991 ; Duru-Bellat et al., 1997). Ce type d'affirmations ne provient pas des désirs professionnels des élèves, mais plutôt d'une lecture stratégique des hiérarchies scolaires, où certaines voies permettent de différer l'orientation tout en conservant une formation prestigieuse. Cette gestion stratégique du parcours scolaire repose sur une connaissance fine des règles du jeu scolaire. Elle suppose un capital culturel mobilisable et une proximité avec le cadre scolaire.

À l'inverse, les familles populaires moins armées pour comprendre et contourner le système sont davantage confrontées à des “choix de nécessité” où “les agents n'ont pas le choix de leurs choix” (Bourdieu, 1979). C'est-à-dire que les élèves choisissent en fonction de l'horizon social qu'ils perçoivent. Automatiquement, leur choix correspond à ce qui leur est rendu accessible ou raisonnable car ils ne peuvent pas penser autrement. De plus, l'absence d'enjeu de transmission ou de préservation d'un capital à léguer à la génération suivante conduit souvent les élèves issus de milieux précaires à ne pas se projeter au-delà



du plafond social qui leur est imposé. Au contraire, les familles ayant un enjeu de transmission du capital inciteraient leurs enfants à viser plus haut et plus loin (Bourdieu, 1987).

Les élèves sont placés dans des filières perçues comme cohérentes aux vues de leurs résultats et des attentes des enseignants. Pour les familles éloignées de l'école, il y a une réelle difficulté à penser en termes stratégiques et à contester des décisions d'orientation. Elles jouent moins "le jeu stratégique" et subissent davantage les décisions du conseil de classe (André, 2012). La méconnaissance du système crée un sentiment d'illégitimité à intervenir, à émettre un avis autre que celui de l'école.

Pour autant, comme le montre Ugo Palheta (2012), chez les élèves des milieux populaires, des choix d'orientation existent. Mais les tactiques pour négocier les décisions sont socialement structurées. Sur cette idée, il rejoint Bourdieu (1987) qui affirme que "les choix les plus libres sont toujours socialement conditionnés et les choix de nécessité ne sont pas des non-choix : ce sont des choix structurés par les structures." Les opportunités ne se présentent pas de la même façon selon le capital social des familles et il est difficile de négocier lorsque l'on ne possède pas les codes. L'autonomie requise pour construire un projet d'orientation cache des inégalités profondes dans la capacité ou non à élaborer des stratégies pour éviter ou contester un projet assigné.

Les élèves et leurs familles adoptent souvent une vision du "débouché" (Palheta, 2012). C'est-à-dire qu'on ne choisit pas réellement une filière pour ce qu'elle est mais pour ce qu'elle permet par la suite. C'est une forme de stratégie pour gagner du temps et éviter de se fermer des portes précocement. Cette stratégie suppose une capacité des élèves et des familles à lire le jeu de l'école, à anticiper les parcours possibles. Il faut avoir un entourage informé qui comprend les effets d'un choix scolaire à moyen ou long terme. L'organisation du système en études supérieures maintient une hiérarchisation implicite des parcours et renforce ces stratégies différenciées suivies par ceux qui en ont les ressources. Aussi, pour les élèves, "l'univers des choix est surtout négatif" (Dubet, 1991), car il amène à renoncer successivement, à chaque étape de l'orientation, à des voies possibles. Comme en témoigne une responsable de parrainage de l'association Proximité : *"En troisième, il y en a*

*plein qui disent [...] dans l'idéal, j'aimerais ne pas choisir parce que je ne sais pas ce que je veux faire*". Le choix est envisagé comme l'élimination de ce que les individus ne pourront pas faire plus tard.

Ainsi, des stratégies d'orientation sont mises en place dans la plupart des familles avec des objectifs différents. Néanmoins, pour que les stratégies réussissent, il faut que la famille soit familière avec les codes scolaires, ce qui est lié au capital économique, culturel et social des individus. Lorsque le conseil de classe rejette le projet d'orientation d'un élève, toutes les familles ne se sentent pas également légitimes ou aptes à contester cette décision. Comme l'explique un référent du Projet de Réussite Éducative : *"il y a des parents qui ne s'estiment pas compétents pour accompagner leurs enfants. [...] Il y a les familles qui sont dans les quartiers politiques de la ville, [...] il y en a qui vont chercher, qui se battent pour leur enfant et il y en a qui font confiance à l'école. C'est l'autorité suprême. Ils disent oui à tout ce qu'ils proposent sans la contredire."* Certaines familles en particulier issues des milieux populaires, peuvent se sentir illégitimes à intervenir à cause d'une mauvaise maîtrise de la langue, d'un faible niveau d'études ou à cause de contraintes professionnelles comme des horaires décalés qui empêchent un vrai dialogue avec les enseignants (Périer, 2019).

De plus, pour ces familles, contester l'avis de l'école vient remettre en cause l'idée que l'institution scolaire est juste et méritocratique. Elles adhèrent à cette idée car elle incarne l'espoir d'une ascension sociale pour leur enfant. Renoncer à cette croyance, c'est admettre que l'école ne leur permettra peut-être pas de changer de statut social (Guiraud & Colin, 2019). Comme le souligne Bourdieu, les classes populaires ont souvent une "soumission anticipée" à l'autorité scolaire, un respect pour ce que peut offrir l'institution qui étouffe toute forme de contestation (Bourdieu et Passeron, 1970). Selon Dubet (2002), la "fiction nécessaire" joue un rôle essentiel dans le fonctionnement de l'école. Pour que les élèves s'engagent dans leur parcours, il faut qu'ils adhèrent, au moins en partie, à une image idéalisée de l'institution, même si cette représentation dissimule certaines inégalités. Ainsi, ces familles résistent peu aux orientations imposées, ce qui les rend d'autant plus vulnérables à l'assignation à un parcours.

\* \* \*

L'école affirme une volonté d'être un lieu qui permette aux élèves de choisir une orientation. En réalité, elle incarne un système qui définit les parcours scolaires des élèves. L'orientation n'est pas construite comme un processus d'apprentissage pour l'élève mais comme un mécanisme de distribution des places sociales, dissimulé derrière des discours de mérite, d'autonomie et de projet. Le projet d'orientation représente cette tension entre l'injonction à l'autonomie et la contrainte structurelle qui offre des choix limités. Il sert à responsabiliser l'élève concernant ses choix tout en les rendant conformes aux attentes de l'institution. Cette injonction à se projeter dans des possibles limités touche plus fortement les élèves des quartiers populaires car ils sont moins armés pour s'y opposer. Comme l'a montré Danilo Martuccelli, à travers cette responsabilisation inégalement vécue entre les élèves se joue une forme contemporaine de domination.

Dans ce contexte, le rôle des enseignants devient à la fois central et complexe. Comme le souligne Anne Barrère (2002), l'accompagnement à l'orientation est désormais au cœur de leurs missions mais reste une tâche floue, mal définie et peu outillée. Ils doivent guider les élèves dans la construction de leur projet, tout en conciliant les ressources inégales de chacun et les attentes institutionnelles. De plus, les aspirations des élèves se forment aussi au-delà de l'espace scolaire, dans leurs activités extrascolaires et leurs expériences personnelles. Mais l'école peine à prendre en compte les environnements qui ne sont pas en son sein. Dès lors, elle apparaît comme mal armée pour accompagner réellement tous les élèves dans un processus d'orientation juste et ouvert, notamment les plus éloignés des codes scolaires.

Ainsi se pose la question de l'ouverture du cadre scolaire pour proposer d'autres accompagnements. La seconde partie de ce travail s'intéresse aux acteurs non scolaires comme les associations, éducateurs, référents, professionnels de terrain, qui viennent en soutien sur les questions d'orientation. Leur rôle peut-il aider à élargir les possibles pour les élèves de quartiers prioritaires et à leur redonner un pouvoir d'agir sur leur parcours ?

## **Partie 2 - Des acteurs non scolaires pour élargir les possibles?**

### **Entre ouverture des choix et reproduction des contraintes**

#### **Chapitre 4 : Soutenir l'élève dans la construction d'un vrai pouvoir d'agir sur son orientation**

Comme nous l'avons vu dans la première partie, l'orientation au collège est souvent perçue comme une étape où l'élève doit rapidement adhérer à un choix qui est fait à sa place. Plusieurs chercheurs invitent à repenser ce que pourrait et devrait être l'orientation. Pour Bernard Bier (2010), "l'orientation est trop souvent pensée en termes de 'choix' à effectuer, comme s'il s'agissait d'un acte ponctuel. Or, il s'agit avant tout d'un processus de construction de soi dans la durée". De même, Anne Barrère (2011) souligne que l'orientation est avant tout un processus de subjectivation. C'est un apprentissage progressif de la préférence et de la projection de soi qui s'inscrit dans la recherche de son identité. Ce processus ne peut pas se limiter à une réponse aux injonctions scolaires, mais devrait être envisagé comme un parcours où les envies évoluent, au cours duquel l'élève interagit avec son environnement, où il découvre ses aspirations et construit son projet.

##### **4.1 Favoriser l'éducation au choix : accompagner le cheminement personnel et identitaire**

À travers les discours des professionnels interrogés, un constat est partagé, celui où l'orientation ne devrait pas être amenée en classe de troisième. Certains estiment qu'elle survient trop tard alors que d'autres considèrent qu'elle arrive bien trop tôt. Mais au fond, de quoi parle-t-on vraiment ? L'orientation consiste-t-elle à accompagner les jeunes dans une réflexion progressive sur leur avenir, ou à leur demander de choisir prématurément une voie à inscrire sur une fiche en fin d'année ? Cette tension a été illustrée de manière frappante par la déclaration d'Élisabeth Borne, le 7 avril 2025 : *"Il faut se préparer très jeune, presque depuis la maternelle, à la façon dont on se projette dans une formation et un métier."*

Cette déclaration a fait réagir, car elle reflète une vision très rigide et planifiée de l'orientation, qui ne correspond pas à ce que vivent les professionnels sur le terrain. Comme

le souligne un référent parcours du PRE : *“Les enfants que j’accompagne sont encore en construction, ils ont besoin d’être encore des enfants, de jouer, de s’expérimenter.”*

Une réalité partagée par les éducateurs du Relais qui s’inquiètent face à une injonction de projection trop précocité, comme en témoigne l’un d’entre eux : *“Le travail sur l’orientation en troisième, ça n’a pas de sens. C’est beaucoup trop jeune. Tous les gamins qu’on accompagne, qui ont en plus des difficultés par ailleurs, ne sont pas du tout prêts mentalement à pouvoir dire j’ai envie de faire ça ou ça comme métier.”*

Ces paroles rappellent la formulation de Anne Barrère (2011), qui compare le système français à une “gare de triage infernale”. On demande aux élèves de se projeter professionnellement sans prendre réellement en compte leurs aspirations, leurs ressources personnelles et psychologiques. Comme elle le rappelle, l’orientation devrait être pensée comme un cheminement, c’est-à-dire un processus de construction qui fait “le lien entre présent et futur, activités de l’adolescence et projections dans l’âge adulte, satisfactions ou réussites dans les activités électives et logiques de projet”.

Dans cette logique, les activités “électives” comme le sport, les passions, les loisirs créatifs ou numériques, doivent être reconnues comme des espaces d’apprentissage à part entière. Elles permettent aux jeunes de se découvrir, de tester leurs envies, d’exprimer leur singularité (Barrère, 2011). Un référent du PRE observe ainsi : *“Dans les collèges classiques, les préparations à l’orientation sont très limitées et c’est surtout en troisième que ça s’accélère, ce qui crée une pression sur l’élève et sa famille.”*

Cette pression, presque soudaine, engendre bien souvent des choix par défaut, une démotivation, voire un sentiment d’échec. Pour ces jeunes encore en construction, la projection dans l’avenir semble plus efficace lorsqu’elle se fait progressivement et en tenant compte de leurs rythmes individuels. Cette réflexion peut commencer très tôt mais ne devraient pas figer les parcours (Duru-Bellat, 2004).

Ainsi, accompagner l’orientation serait avant tout un accompagnement adapté aux besoins du jeune pour l’aider à cheminer, à se connaître, à identifier ses goûts, ses compétences et ses envies afin que les choix leurs appartiennent (Duru-Bellat, 2004). Les acteurs

éducatifs extérieurs partagent pour la plus part cette vision de l'orientation et ont ainsi mis en place des dispositifs et actions pour aider les jeunes à "cheminer" et se découvrir. Une responsable du parrainage à Proximité souligne : *"grâce au parrainage, les jeunes peuvent parler de leur orientation et commencer ce travail d'introspection plus tôt"*. Le parrainage avec un bénévole du monde professionnel, les ateliers collectifs pour réfléchir sur ses préférences, les visites des lycées et la présentation claire et exhaustive des différentes filières peuvent permettre d'apporter cet accompagnement adapté au jeune pour l'aider à rendre le choix plus libre et éclairé.

Comme le rappelle cette même responsable de Proximité, *"l'orientation n'est pas juste un moment où l'on choisit, c'est un travail de longue haleine, une construction au gré des rencontres et des expériences"*. Le rôle des acteurs extérieurs pourrait donc être d'ouvrir le dialogue, de créer un espace de confiance où l'adolescent peut exprimer ses doutes et ses questionnements. Comme le rappelle Dubet (2002), la construction des choix scolaires repose sur la combinaison de l'expérience individuelle et du soutien des adultes. Sans accompagnement, certains élèves peuvent se retrouver guidés par des contraintes sociales plutôt que par leur propre réflexion. Ce travail est souvent absent de l'école car il suppose d'instaurer une relation de confiance et de dialogue là où un professeur principal ne peut accompagner individuellement les 30 élèves de sa classe par manque de temps et de ressources (Duru-Bellat, 2004). Or, c'est dans cette dynamique que peut émerger un choix éclairé qui soit à la fois personnel et informé.

Accompagner à l'orientation devrait être l'action de soutenir l'éducation au choix que l'on pourrait définir comme la capacité d'un élève à exprimer ses préférences et la connaissance de soi (Barrère, 2011). Le cheminement identitaire adolescent est marqué par une phase d'expérimentations, qui correspond à une période de tâtonnements, d'essais et d'erreurs, jusqu'à trouver une définition de soi satisfaisante (Galland, 2011). Cet accompagnement à l'orientation doit permettre de reconnaître le droit à l'exploration et à l'erreur. Partageant cette vision, les éducateurs du Relais essaient par leurs actions d'apporter aux jeunes un nouveau regard sur ce qu'est l'échec ou le fait de changer de parcours : *"Ce n'est pas parce qu'on fait une année dans une voie qu'on est enfermé dedans. Il y a des passerelles, on peut essayer, changer."*

Cependant, cette culture du tâtonnement peut encore être mal perçue par les familles et par les jeunes. Les professionnels peuvent alors jouer un rôle pour dédramatiser les changements de voie et redonner confiance dans le fait que l'orientation n'est pas fixée. Lannegrand-Willems (2008) précise à ce sujet que la majorité des jeunes en troisième sont dans des phases d'exploration identitaires inachevées, voire même où leur identité est diffuse. À cette étape, le choix est absent, flou ou subi ce qui traduit un besoin de temps, d'accompagnement et d'expérimentations avant de pouvoir se projeter. Ainsi, tous les élèves devraient pouvoir s'interroger sur leur orientation, quel que soit leur niveau scolaire. Il semble plus que nécessaire de sortir d'une logique de tri pour instaurer une culture du questionnement et du droit à l'essai, où l'erreur et le changement deviennent une étape normale pour construire son parcours.

Finalement, accompagner à l'orientation ne peut être réduit à aider un élève à choisir un vœu d'orientation en fin de troisième. C'est accompagner un processus long et progressif d'éducation aux choix dans lequel le jeune peut explorer, douter et se découvrir. Cela nécessite de le reconnaître comme acteur de sa propre construction identitaire et capable de faire des choix éclairés si on lui donne le temps, les repères et l'espace. Accompagner ce cheminement, c'est aussi valoriser les expériences vécues dans et hors de l'école qui alimentent la réflexion personnelle et qui, nous allons le voir, redonnent du sens à l'orientation et au projet du jeune.

#### **4.2 Redonner du sens au projet : ouvrir les représentations et les horizons professionnels des jeunes**

Si l'orientation doit devenir un choix construit, elle implique également un accès réel à la diversité du monde professionnel. Or, dans les quartiers prioritaires, les jeunes sont souvent confrontés à des représentations restreintes (Palheta, 2012). Les métiers envisagés sont peu nombreux, hérités de la sphère familiale ou de modèles visibles autour d'eux. Le manque d'informations et d'expériences rend difficile toute projection hors de ce cadre. Face à cela, plusieurs professionnels rencontrés mettent en place des actions pour ouvrir les horizons et redonner du sens à la construction d'un projet personnel et professionnel.

Les éducateurs du Relais constatent combien les jeunes qu'ils accompagnent limitent spontanément leurs aspirations à certains secteurs tels que le bâtiment, la restauration rapide, la mécanique, parfois le commerce de vêtements, chaussures, voitures. Comme l'explique un des éducateurs : *“Toute la difficulté, alors je ne sais pas si l'Éducation Nationale y est pour quelque chose là-dedans, si c'est la communauté, si c'est la famille, si c'est le groupe de pairs, qui fait que cette vision est un peu rétrécie.”* Comme l'explique Agnès Grimault Leprince (2022), les intentions d'avenir chez les adolescents sont construites par trois formes de cultures. La culture scolaire, valorisée à l'école ; la culture de la communauté et de la famille avec les ensembles d'habitudes et attentes dans l'environnement de vie ; enfin, la culture juvénile, celle des loisirs qui compose les interactions entre adolescents, ce qui peut expliquer pourquoi la vision des possibles peut être rétrécie. Les intentions d'avenirs ne sont pas fixes et elles peuvent évoluer à mesure que l'adolescent s'ouvre à de nouvelles cultures, de nouvelles expériences, de nouveaux modèles.

Cet éducateur ajoute : *“les jeunes de quartier vont s'orienter en fonction des périodes ou du groupe d'appartenance.* Une autre éducatrice le complète : *“Il y a aussi une espèce de phénomène de plafond de verre, tu sais, où il y a des barrières, ils ne peuvent pas se permettre de penser qu'ils peuvent atteindre telle ou telle formation, ou faire tel ou tel métier [...] parce qu'autour de nous personne ne fait ça, donc nous on ne peut pas non plus.”*

Ces trajectoires sont davantage des choix par défaut, socialement contraints et hérités d'un environnement social et familial aux ressources limitées (Bourdieu & Passeron, 1970). L'enjeu dans l'accompagnement à l'orientation est donc de rompre avec les stéréotypes de genre et d'origine qui créent ce plafond de verre en permettant aux jeunes d'élargir leurs connaissances des métiers, domaines professionnels et voies pour y accéder (Barrère, 2011). C'est une condition nécessaire pour contrer ce rétrécissement du choix tel qu'il est décrit par les professionnels de terrain. Lorsque les représentations sont restreintes, le choix est trop contraint pour que la notion de choix puisse faire sens.

Une première initiative observée est d'accompagner le jeune dans des lieux qui permettent d'amorcer une réflexion. Par exemple, un des enquêté parle de l'Exploratoire, un forum porté par le Centre Information Jeunesse qui propose des outils numériques d'aide à la



découverte des métiers, des fiches métiers dématérialisées, des questionnaires pour apprendre à se connaître. En étant accompagnés physiquement, en ayant un appui concret, les adolescents peuvent aller dans des lieux auxquels ils n'auraient pas pensé ou osé aller seuls. Le soutien des adultes permet aux jeunes de tester de nouvelles expériences et rôles en sécurité (Erikson, 1968). Lorsque la famille accompagne sur ce genre d'initiatives et aide le jeune à poser ou formuler des questions, il peut sembler plus facile de s'autoriser à aller vers ce que l'on ne connaît pas. En revanche, pour les familles éloignées des codes scolaires, il peut être difficile d'accompagner leurs enfants vers de nouveaux possibles (Bourdieu & Passeron, 1970). Ainsi, un des éducateurs explique s'être saisi à plusieurs reprises de cet événement pour accompagner les jeunes dans le but de leur proposer de réfléchir à leur projet et leur faire découvrir de nouvelles voies ou formations : *“Tout l'enjeu, c'est d'ouvrir un peu le champ des possibles, [...] qui pourraient correspondre, ou pas d'ailleurs, mais en tout cas qui offrent un panel de choix plus large.”* C'est aussi le cas lorsque les jeunes sont accompagnés aux journées portes ouvertes des lycées. En troisième ou même avant, la visite des établissements, l'immersion dans une classe pendant une journée permet aux jeunes de poser des questions aux enseignants, de comprendre les attendus et les débouchés de la formation, de rencontrer d'autres élèves inscrits dans la filière. Mais pour oser cette expérience, l'élève doit se sentir en sécurité, ce que l'accompagnement extérieur peut apporter.

Une deuxième initiative est de replacer le jeune comme acteur de son orientation. Certes, il est attendu que le jeune fasse preuve d'autonomie pour construire son projet car l'école ne peut plus imposer de projet tout tracé (Dubet, 2002). Néanmoins, on ne leur donne pas les moyens pour devenir réellement acteur (André, 2012) alors que le tâtonnement, l'essai sont des passages nécessaires pour que le jeune puisse construire son orientation (Galland, 2011), même si le projet reste fragile et flou (Barrère, 2011). Ainsi, certains acteurs constatent que les jeunes n'explorent pas et agissent de manière passive pour répondre aux demandes de l'institution. Un travailleur du quartier témoigne : *“souvent, je ne dis pas que ce n'est pas tout le temps, mais il y a quand même souvent, il faut qu'ils fassent un stage, donc peu importe où ils le font, de toute façon, il faut que ce soit fait. Et ils ne vont pas essayer de s'en saisir pour en découvrir, justement, potentiellement des*

*métiers qui pourraient leur plaire*”. D’après eux, l’accompagnement à l’orientation peut alors passer par la valorisation de la découverte. Comme l’explique Bernard Bier (2006), les acteurs éducatifs aident à construire et à proposer des espaces d’expérimentation et d’apprentissage, affirmant qu’il est de la responsabilité même des “adultes éducateurs [...] de garantir le “cadre de l’expérience” enfantine ou juvénile.” Les structures interrogées comme l’association Proximité, le Relais, ou encore le PRE, ont souhaité organiser des temps qui placent les jeunes en situation d’exploration active. Ces initiatives ont pour point commun de rompre avec les logiques descendantes où l’élève est passif comme en classe. Le jeune est placé en acteur de son parcours, guidé pour découvrir par lui-même. Nous pouvons prendre l’exemple de l’expérimentation menée par Proximité sur l’année scolaire 2024-2025.

#### **Observation terrain : les ateliers d’orientation de Proximité**

Le premier atelier, appelé “Explorama” avait pour but de familiariser les jeunes avec la notion d’environnement de travail. À partir d’une diversité d’images, le jeune était invité à sélectionner les environnements qui l’intéressaient, par exemple travailler à l’intérieur, à l’extérieur, dans un bureau, dans un atelier, avec une équipe, en autonomie, avec le public, au contact des animaux, avec des machines. Le but étant d’explorer leurs préférences.

Le deuxième atelier “Apprendre à se connaître” proposait aux jeunes d’identifier leurs valeurs, compétences, savoir-faire et savoir-être à partir de listes de mots. L’objectif était de prendre conscience de ses forces et de savoir les mobiliser dans un cadre professionnel (pour la rédaction d’un CV par exemple).

Le troisième atelier “Qui est-ce des métiers ?” prenait la forme d’un forum des métiers inversé. Neuf professionnels de secteurs variés étaient présents, mais leur métier n’était pas communiqué aux jeunes. Ces derniers devaient poser des questions pour deviner qui exerçait quelle profession. Cette inversion a permis aux jeunes d’être dans une posture active en évitant qu’ils ne se limitent à leurs représentations habituelles où qu’ils aillent vers les métiers les plus connus. À la fin de l’atelier, un questionnaire a été remis aux vingt-deux participants pour recueillir leurs impressions. Voici les réponses à la question : “*Qu’est-ce que cet atelier t’a apporté ?*” (plusieurs réponses étaient possibles)

- 14 jeunes ont répondu avoir découvert de nouveaux métiers qu’ils ne connaissaient pas ;
- 14 ont affirmé avoir mieux compris en quoi consistent certains métiers ;
- 7 ont indiqué que cela leur avait donné envie de faire davantage de recherches sur leur futur métier ;
- 4 ont expliqué que l’atelier avait conforté leur choix d’orientation.

L'ouverture des horizons professionnels passe aussi par la possibilité pour les jeunes de se projeter dans des trajectoires différentes de celles qu'ils peuvent observer dans leur quartier (Duru-Bellat, 2004 ; Palheta, 2012). Les éducateurs du Relais insistent sur l'importance de leur faire découvrir d'autres récits de parcours : *"Susciter la réflexion, ouvrir le champ des possibles, c'est déjà pas mal. Se dire qu'on n'est pas condamné à travailler dans le bâtiment quand toute sa famille travaille dans le bâtiment."* Pourtant parmi les enquêtés, certains témoignent *"l'école aurait un rôle à jouer dans la diversification des métiers, l'ouverture sur ce qui existe, [...] mais aujourd'hui, il y a quand même beaucoup de reproductions sociales"*. Pour ces acteurs, l'école ne remplirait pas son rôle d'ouverture des possibles d'où la nécessité pour eux d'avoir des dispositifs extérieurs pour pallier les manques de l'Éducation Nationale comme l'explique une référente : *"dans l'idéal, on n'existerait pas"*. Ainsi, les actions qu'ils mettent en place ont pour but de donner à voir aux jeunes des parcours différents, moins linéaires, parfois éloignés de ceux que leur entourage valorise, à travers, par exemple, les échanges avec des mentors, les rencontres avec des professionnels ou la visite d'établissements. Ces moments permettent, selon un éducateur du Relais, *"d'ouvrir leurs perspectives, d'ouvrir leurs horizons"*. Au-delà de l'information brute apportée, ces rencontres montrent aux jeunes que d'autres voies sont accessibles. Par exemple, le parrainage à Proximité est pensé pour que le jeune puisse créer une relation avec un adulte extérieur au monde scolaire ou familial. Cet adulte devient un référent avec un parcours différent de ce que le jeune aurait pu observer dans son environnement proche. Certains mentors ont eux-mêmes des parcours atypiques, ce qui permet au jeune d'imaginer des trajectoires variées.

En ce sens, ouvrir les représentations, c'est redonner aux jeunes le droit de se projeter. L'accompagnement s'inscrit dans une volonté de rétablir une certaine égalité des chances. Pour cela, il doit aussi permettre aux jeunes d'entendre des parcours différents de l'échec ou du renoncement.

#### **4.3 Encourager l'expression de ses goûts et préférences**

Pour qu'un jeune puisse se projeter, il faut d'abord qu'il connaisse une diversité de métiers et ensuite qu'il soit capable d'exprimer ce qui l'attire. Or, l'école propose peu d'espaces où

les jeunes peuvent simplement dire ce qu'ils aiment faire sans être immédiatement évalués ou orientés en fonction de leurs résultats scolaires (Dubet, 2002 ; Barrère, 2011). Pourtant, le goût, l'envie, les préférences, même s'ils peuvent changer, sont des éléments essentiels qui composent un projet. Plusieurs acteurs éducatifs extérieurs s'accordent sur le fait que l'école a du mal à prendre en compte le jeune au-delà de son statut d'élève et invisibilise des appétences qui pourraient nourrir un projet mais qui ne sont pas scolairement valorisés (Beaud, 2002 ; Barrère, 2011). Leur travail avec le collègue participe souvent à *“donner une bonne image du jeune : montrer sa motivation son engagement”*. Une référente explique : *“je vois une grosse plus-value avec le collègue [...] qu'ils prennent conscience que le jeune existe à l'extérieur, qu'il travaille d'autres choses”*. Un éducateur détaille cette idée : *“Et puis on voit aussi les jeunes en dehors de l'établissement scolaire. On les voit dans d'autres contextes. Et on perçoit aussi certaines compétences ou savoir-être qu'ils peuvent avoir que les profs ne voient pas dans le cadre qui est le leur”*. Ainsi, les acteurs non scolaires essaient de percevoir le jeune en sa qualité d'adolescent et pas seulement en qualité d'élève pour l'accompagner réellement vers un parcours qui lui correspond. Dans ce but certains d'entre eux expérimentent des outils pédagogiques fondés sur les appétences. L'atelier Explorama<sup>7</sup> par exemple ou l'Exploratoire du Centre Information Jeunesse de la ville, utilisent une série de questions fermées comme “est-ce que tu aimes être dehors ? travailler la nuit ? être en groupe ?” pour faire émerger les préférences personnelles, indépendamment des métiers. Ces outils permettent aux jeunes de réfléchir sur eux-mêmes sans avoir à donner immédiatement une réponse professionnelle attendue ni être immédiatement évalué. Il s'agit de rouvrir pour le jeune une forme d'introspection, de réflexion personnelle, qui peut être négligée au sein du système scolaire.

Mais identifier une envie ne signifie pas forcément savoir l'exprimer. Aider les jeunes à mettre en mots leurs goûts, leurs désirs, leurs appétences, même floues, est un enjeu central pour plusieurs interrogés. *“Oui, à formuler ses envies, savoir les exprimer”*, affirme un éducateur du Relais, tandis qu'une autre éducatrice de la même structure ajoute : *“tout l'enjeu, c'est d'essayer de creuser [...] d'élargir leur vision, de faire découvrir d'autres possibles [...] même si c'est flou, même si ça ne débouche pas tout de suite”*. L'important

---

7 Cf Chapitre 4, partie 4.2

ne devrait pas être de formuler un choix définitif mais plutôt de rendre possible l'expression d'un travail sur soi qui passe parfois par des hésitations ou des changements d'envies.

Cette capacité à exprimer une préférence est également liée à l'estime de soi et à la perception de ses propres compétences. L'estime de soi est une condition essentielle de l'apprentissage qui donne de la place à l'enfant pour explorer, car, "un enfant qui s'estime est un enfant qui ose apprendre, qui se sent en droit d'essayer, de se tromper et de recommencer" (Salomé, 2004). Plusieurs acteurs interrogés pointent les effets néfastes du système scolaire sur l'image que les élèves ont d'eux-mêmes comme en témoigne un référent de parcours du PRE.

*"Si tu ne réussis pas, t'es pas très considéré. Du coup, l'estime de soi du jeune, elle prend un coup. Et c'est là qu'il y a des risques de décrochage aussi."*

Lorsque les seules formes de reconnaissance passent par les notes ou la conformité au rôle de bon élève, les jeunes, notamment ceux qui en sont le plus éloignés, se censurent et intériorisent une impossibilité de réussir. Un référent de parcours du PRE explique que face à cela, certaines structures militent pour défendre d'autres formes d'intelligence qui ne sont pas reconnues par l'école : *"L'intelligence visuelle, kinesthésique, émotionnelle, tout ça, c'est pas reconnu par l'Éducation Nationale."* Dans leurs accompagnements respectifs, les différents professionnels s'efforcent de valoriser les actions du jeune. À Proximité par exemple, cette valorisation se manifeste lors des bilans menés avec le jeune et son mentor, où l'on met en avant les bonnes pratiques qu'il a adoptées.

Les jeunes accompagnés sont souvent éloignés de la norme scolaire. La reconnaissance passe alors par des éléments concrets tels que leur engagement, leur assiduité aux séances, leur capacité à prévenir en cas de retard, ou encore leur investissement personnel. Les acteurs considèrent que ces formes de valorisation aussi petites soient-elles, permettent au jeune d'avoir une image positive de lui-même. Par répercussion, plus cette estime est grande, plus les jeunes oseront expérimenter, explorer leurs envies et leurs préférences (Salomé, 2004).

Les éducateurs du Relais considèrent aussi que l'estime de soi passe par la valorisation de petites réussites lors d'ateliers en groupes :

*“Ce qui permet aussi de voir les premières compétences un peu techniques d'écoute, de compréhension des consignes, de respect des consignes, de reproduction des gestes qu'on peut leur montrer etc. Tout ça permet aussi de valoriser certaines compétences qu'ils n'ont pas toujours l'occasion de pouvoir démontrer dans le cadre scolaire classique.”*

De même, les “activités électives” permettent aux jeunes de se découvrir autrement. Pour beaucoup, elles sont une première occasion de tester, voire de se sentir compétent sans enjeu de notation scolaire (Dubet, 1994 ; Barrère, 2011). Dans le prolongement de cette idée, les éducateurs du Relais considèrent aussi que l'estime de soi passe par la valorisation de petites réussites lors d'ateliers en groupes :

*“Ce qui permet aussi de voir les premières compétences un peu techniques d'écoute, de compréhension des consignes, de respect des consignes, de reproduction des gestes qu'on peut leur montrer etc. Tout ça permet aussi de valoriser certaines compétences qu'ils n'ont pas toujours l'occasion de pouvoir démontrer dans le cadre scolaire classique.”*

Enfin, comme le décrit un référent parcours du PRE, *“il faut aussi qu'ils puissent s'expérimenter. Il y a des enfants qui passent outre les orientations. Ils veulent décider, ils veulent tenter”*. Ce référent souligne que les jeunes sont capables de décider pour eux-mêmes. Le fait de *“passer outre les orientations”* qui leur sont assignées montre que l'expression des préférences est possible et qu'elle peut avoir du poids contre les assignations au projet, malgré qu'elle soit inégalement permise à tous. Ainsi, encourager l'expression des préférences ne signifie pas simplement recueillir des intentions, mais créer les conditions pour que celles-ci émergent et deviennent progressivement un levier d'action.

\* \* \*

En conclusion de ce quatrième chapitre, nous avons montré que le rôle des acteurs éducatifs non-scolaires peut apporter aux élèves un accompagnement essentiel que l'école peine à proposer. Ils accompagnent le jeune dans son cheminement en considérant l'orientation comme une construction identitaire. Ces acteurs aident l'élève à exprimer ses

préférences, à prendre confiance, à dépasser les représentations parfois limitantes et à ouvrir de nouvelles perspectives, ce que l'école seule n'arrive pas toujours à offrir.

Nous verrons également que ces acteurs jouent un rôle de médiateurs dans la définition du projet d'orientation. Ils accompagnent non seulement le jeune, mais aussi sa famille, afin de porter un projet au plus près de ses intérêts.

## **Chapitre 5 : Des acteurs relais entre l'école, l'élève et sa famille**

### **5.1 Des médiateurs du projet : aider à formuler, structurer, défendre une trajectoire choisie**

Il est demandé à l'élève de formuler un projet d'orientation de manière autonome. Or, pour être prise en compte, la formulation doit être réaliste aux yeux des enseignants et structurée selon les codes scolaires (Van Zanten, 2009). Pour les jeunes éloignés de ces codes, il peut être complexe d'exprimer ses aspirations de façon à ce qu'elles soient reconnues par l'école.

Le rapport de l'inspection générale de 2020 souligne une tension dans le fonctionnement institutionnel. *“L'un des paradoxes de l'orientation en France est qu'on dispose d'un côté d'un corps dédié de fonctionnaires qui ne joue qu'un rôle limité dans le processus décisionnel des élèves. De l'autre, les enseignants [...] [qui] jouent un rôle de plus en plus déterminant [...], tout en ne se sentant pas compétents.”* D'un côté, le rôle des professeurs principaux est grandissant et d'un autre, les professionnels de l'orientation jouent un rôle limité. Ce décalage contribue à fragiliser l'expression de la parole des jeunes et ferme la porte à des projets qui s'écartent des attentes scolaires.

Aussi, pour certains acteurs rencontrés, la relation entre l'élève et son professeur principal apparaît décisive pour que le projet puisse être exprimé. Comme le rappelle une référente associative : *“J'ai l'impression, de ce que je comprends du collège, que c'est avec le professeur principal qu'on peut demander un stage facultatif, qu'on peut demander la troisième prépa métier... Enfin, le professeur principal a l'air d'avoir un rôle assez important là-dessus. Du coup, il suffit de ne pas être en accord ou d'être en conflit avec son professeur principal, qui est un prof aussi, [...] on peut ne pas aimer la matière, on peut ne pas aimer*

*la personne. Je pense que quand le jeune se sent à l'aise avec son prof principal, ça peut rouler un peu. Mais dès qu'il y a conflit, je trouve que c'est plus dur".*

Ainsi, les jeunes peuvent se sentir rassurés d'avoir une personne qui les aide à porter leur projet et faire le lien avec l'école. Car, porter un projet, c'est aussi être en capacité de le défendre ce qui peut être difficile pour tout jeune de 14 ou 15 ans. Ce témoignage illustre combien la capacité d'un élève à exprimer et faire reconnaître son projet dépend aussi de la qualité de la relation avec les acteurs scolaires, ce qui accentue les inégalités selon les situations vécues.

C'est à partir de ce constat que des acteurs éducatifs extérieurs se mobilisent pour jouer un rôle de médiation. Ils ne cherchent pas à remplacer les parents ou l'école mais à aider les jeunes à traduire leurs aspirations dans un langage recevable par l'institution. Comme l'explique une éducatrice : *"quand les parents ne sont pas en mesure de pouvoir le faire, on peut être à cette place-là aussi".* Plusieurs acteurs témoignent également de l'importance d'échanger avec les professeurs principaux afin de conforter le projet du jeune et de soutenir ses choix. Une référente de l'association Proximité précise ainsi : *"Un jeune m'a demandé à être en lien avec la CPE [...]. Quand ils comprennent qu'on est là pour soutenir leur parole et pas les enfoncer, ça peut être bien vu par les jeunes".*

Ces interventions prennent leurs sens en rejoignant les analyses de Bernard Bier. Il défend une approche de l'éducation basée sur une "logique horizontale de co-construction" où les projets éducatifs ne se décident pas seulement pour les jeunes mais avec eux. Il soutient que si les projets jeunes ne sont pas pensés avec eux, ils sont fatidiquement voués à l'échec. Ce n'est qu'en laissant les jeunes trouver une place dans leur projet qu'ils pourront y voir une réelle motivation pour le mener à terme. Il insiste aussi sur la nécessité d'offrir aux jeunes des "espaces de parole" en leur permettant de formuler leurs désirs, leurs doutes et leurs objectifs dans un langage valorisé par les institutions. Il plaide notamment pour que les jeunes puissent "se réapproprier l'objet" du projet. D'après lui, c'est dans ces conditions qu'un projet peut réussir.

Dans le même esprit, Anne-Claudine Oller (2012) montre qu'il existe une forme de médiation émergente pour aider les élèves à formuler un projet clair, autonome et aligné sur les attentes de l'institution : *"Le coaching scolaire [...] apparaît comme un moyen de*



répondre à l'injonction scolaire adressée à l'élève de formuler un projet d'orientation "autonome", "cohérent", ce qui est pensé comme devant lui permettre de "se réaliser". Le coach se place en facilitateur de l'expression du projet de l'élève, il l'aide à structurer les choix, motiver les démarches et légitimer la trajectoire dans un vocabulaire conforme aux attendus scolaires. Elle rappelle néanmoins que cet accompagnement est socialement situé : "Les élèves se tournant vers le coaching scolaire sont proches de la culture du projet. [...] Cet accompagnement semble venir en aide aux élèves déjà préparés, du fait de leur socialisation familiale, à se penser comme un individu en projet" (Oller, 2012). Ainsi, même si le coaching est un dispositif de médiation reconnu efficace, il reste inégalement accessible, ce qui renforce les écarts entre ceux qui peuvent se projeter et ceux qui doivent "s'adapter" (Buisson-Fenet, 2024).

Les référents et référentes, qu'ils relèvent du privé, comme les associations ou les coaches, ou qu'ils appartiennent à des dispositifs publics, comme les éducateurs du Relais et les référents de parcours du PRE, jouent aussi un rôle de visibilisation des compétences invisibles dans le cadre scolaire traditionnel (Bier, 2006). Comme l'explique une éducatrice du Relais : *"On voit aussi les jeunes en dehors de l'établissement scolaire. [...] On perçoit aussi certaines compétences ou savoir-être qu'ils peuvent avoir que les profs ne voient pas dans le cadre qui est le leur"*. Le but pour ces dispositifs est aussi de faire reconnaître d'autres façon d'apprendre, ou des qualités qui ne sont pas visibles en classe. L'idée est que l'élève puisse être perçu autrement, pas seulement à travers ses résultats scolaires et son statut d'élève, mais aussi comme un adolescent avec ses centres d'intérêts et appétences (Bier, 2006).

Ainsi, les médiateurs viennent combler les manques identifiés au sein du système scolaire comme la faible reconnaissance de la parole des jeunes et le langage institutionnel. Ils soutiennent le jeune en l'aidant à traduire ses envies et à faciliter le dialogue avec les professeurs pour qu'il façonne un projet qui lui ressemble.

## 5.2 Renforcer la légitimité des familles par rapport à l'école dans le processus d'orientation

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 3, l'expérience des familles dans le processus d'orientation reste profondément marquée par les inégalités sociales et culturelles. Pierre Bourdieu (1979) a montré que les inégalités d'accès à l'information et de familiarité avec les codes scolaires peuvent s'expliquer en partie par les différences de capital culturel. Dans *La distinction*, il montre comment l'école valorise les savoirs des classes dominantes, ce qui place d'office les familles des milieux populaires dans une posture vulnérable et plus fragile face à l'école. De plus, François Dubet (2002) souligne que l'école peut être sacralisée, perçue comme une institution inaccessible. Il explique que l'école d'aujourd'hui est une école où les individus doivent négocier leur place, où les familles doivent jouer avec les règles et s'investir dans les parcours. Il décrit ce changement comme la "désinstitutionnalisation" de l'école où le cadre n'est plus fixé par l'institution mais par la prise de position, l'expérience que les élèves et familles en font. La réussite correspond à la capacité d'initiative et d'investissement des familles, rendant vulnérables celles qui éprouvent une forme de "soumission passive" à l'autorité scolaire, par manque de ressources.

Ce constat est largement confirmé sur le terrain par les professionnels rencontrés. Plusieurs notent que certains parents *"n'ont pas les billes"* et font entièrement confiance aux décisions de l'école. Comme le résume un référent du PRE, il s'agit de *"parents éloignés des codes sociaux de l'école, à qui il faut donner les moyens d'y avoir accès"*. Face à cette asymétrie de ressources et de positions, les professionnels éducatifs agissent souvent comme médiateurs pour traduire les attentes de l'école et donner aux familles des outils de compréhension et d'intervention.

Un autre enjeu majeur concerne la représentation hiérarchisée des filières. La voie générale reste encore souvent considérée comme la seule voie de réussite. Cette hiérarchie est fortement ancrée socialement, comme le montre Marie Duru-Bellat (2001), qui analyse l'attachement symbolique à la filière générale comme une voie supérieure. Dans certains cas, cet attachement prend une dimension d'honneur familial. Une PsyEN évoque par exemple que *"quand ils rentrent au bled, on leur dit, alors, il va en général ? Il y a une espèce d'honneur familial qui se joue là-dessus, qui tombe sur la tête des gamins"*. Ce type

de propos témoigne de l'ancrage de certaines représentations sociales anciennes, qui continuent d'exercer une pression sur les choix scolaires.

Ces pressions sont symboliques, mais aussi économiques. Comme l'a montré Tristan Poullaouec (2010), les familles populaires développent souvent des stratégies "sous contraintes", avec des parcours sécuritaires, prudents, pour assurer une rentabilité financière rapide. Un éducateur confirme *"il y a la réalité des besoins financiers, qui font qu'il y a des parents qui poussent leurs enfants à suivre une formation, arriver au bout... Pour qu'ils aient accès à un métier rapidement, que ce soit"*. Toutefois, Alicia Buissonnet (2023) nuance cette analyse en montrant que la sacralisation de la voie générale reste une norme dominante dans de nombreux territoires y compris en milieu urbain défavorisé. D'après elle, les perceptions ne sont pas simplement une question de mauvaise information, mais relèvent de représentations sociales profondes où la voie professionnelle est perçue comme une relégation, un aveu d'échec. C'est pourquoi les professionnels de terrain cherchent à revaloriser les parcours techniques et professionnels auprès des familles en déconstruisant les représentations stigmatisantes (Buissonnet, 2023).

C'est face à ces diverses représentations familiales qui peuvent contraindre l'horizon des choix possibles que les professionnels de terrain cherchent à accompagner les familles. Leur rôle est de créer des espaces de dialogue, où les parents peuvent poser des questions, exprimer leurs doutes et déconstruire certaines représentations. Un éducateur du Relais explique par exemple : *"il faut déconstruire avec les parents des représentations à ce niveau-là, pour qu'ils puissent avoir un discours qui porte un peu leurs enfants vers d'autres choses"*. Les dispositifs agissent donc comme médiateurs, permettant aux parents de se réapproprier leur rôle de parents et non de les écarter du processus d'orientation ou de les infantiliser en leur expliquant comment ils devraient se comporter.

Ainsi, il ne suffit pas de fournir de l'information aux parents pour qu'ils se sentent aptes à accompagner le projet de leur enfant. Comme le suggère un référent de parcours du PRE : *"quand on n'a pas été scolarisé soi-même, on ne se sent pas légitime à y aller. L'idée, c'est qu'on soit un peu médiateur, qu'on permette ce lien entre famille et école, pour permettre la réussite de l'enfant"*. Il semble aussi important de déconstruire les freins

économiques et sociaux qui empêchent leur investissement à l'école. En les accompagnant dans la compréhension du système scolaire et en reconnaissant leur rôle éducatif, les professionnels permettent à ces parents de redevenir acteurs dans le parcours d'orientation de leurs enfants. Cette vision participe à déconstruire le "mythe de la démission parentale", qui peut encore être présent dans certains discours enseignants et qui expliquent à tort que la non-implication des parents dans la scolarité des enfants est une forme d'indifférence, sans tenir compte des écarts sociaux et culturels en termes de distance aux codes scolaires (Lahire, 1995).

### **5.3 Créer des espaces d'interaction plus justes : accès à l'information, à des rencontres et à des ressources diversifiées**

Un des constats dans la littérature comme dans les entretiens est le caractère inégalitaire de l'accès à l'information et aux ressources pour l'orientation. Ugo Palheta (2012) montre comment le système éducatif opère une discrimination structurelle en valorisant un certain type de capital culturel et de connaissances acquis en dehors de l'école. Pour les élèves issus des classes populaires, c'est le manque d'accès à une information, l'absence de réseau et la méconnaissance des codes scolaires qui contribuent à restreindre leur parcours. Stéphane Beaud (2002) souligne également l'effet d'autocensure qui participe à restreindre les choix d'orientation des jeunes en limitant les ambitions.

Ce constat est également partagé par les professionnels de terrain rencontrés. Plusieurs soulignent que l'absence d'information fiable ou de réseau mobilisable constitue un frein majeur pour les jeunes. Une responsable de parrainage rappelle par exemple que certains *adolescents "ne pourraient pas avoir ces échanges-là avec les parents"*, et un éducateur du Relais insiste sur l'importance de *"donner tous les moyens possibles pour qu'il prenne le meilleur chemin possible au vu de ses besoins et de ses envies"*. Ces observations rejoignent les analyses de Bernard Lahire (1995), qui montre que les socialisations différenciées limitent l'accès autonome aux codes scolaires et à l'information utile.

En réponse à cet accès inégalitaire à l'information, des dispositifs d'accompagnement se sont mis en place. Les acteurs éducatifs extérieurs à l'école agissent comme des facilitateurs en accompagnant les jeunes vers des événements ou des dispositifs d'orientation comme les salons d'orientation, forums, journées portes ouvertes des lycées.

Comme l'indique une des professionnelles, *“le jeune ne cherche pas tout seul les informations [...] peut-être que tout seul, il n'aurait pas découvert tout ça”*. Ce rôle d'éclaireur vers l'information est d'autant plus important que des familles déjà en difficulté face à l'école peuvent avoir du mal à ouvrir les horizons, à apporter de l'information et des repères utiles pour l'orientation de leurs enfants.

Un éducateur raconte accompagner physiquement les élèves *“à la recherche d'un stage, à des journées portes ouvertes ou à des job dating”*. Proximité met aussi en avant le soutien que peuvent avoir les mentors lors de portes ouvertes d'établissements, et constituent un vrai soutien pour les jeunes qui n'auraient pas osé y aller seuls, voire qui ignoraient qu'il était possible de visiter un établissement.

Ainsi, les interventions de ces structures ne peuvent se comprendre qu'à partir d'une critique du fonctionnement scolaire. Ils agissent pour contrer l'inégale distribution de l'information. Les dispositifs d'accompagnement apportent une réponse à ces manques, en recréant des espaces d'interaction plus équitables qui encourage les élèves à s'approprier leur projet.

\* \* \*

Ce cinquième chapitre nous a permis d'étudier les apports de l'accompagnement des élèves par des acteurs extérieurs. Ces interventions apparaissent comme des leviers qui redonnent du sens au projet d'orientation en permettant aux élèves de formuler, structurer et défendre un parcours choisi. Elles semblent aussi primordiales car elles renforcent la place et la légitimité d'expression des familles à intervenir dans ce processus. En facilitant un accès plus clair à l'information, ces accompagnements contribuent à créer des espaces d'interaction plus justes, où les jeunes peuvent trouver des ressources diverses et adaptées à leurs besoins.

De cette manière, ils participent à lutter contre l'assignation à un projet subi où les élèves et leurs familles n'ont pas la place de décider, en réaffirmant leur place d'acteur de leur orientation. Ces dynamiques prometteuses s'inscrivent néanmoins dans un environnement contraignant qui peuvent perpétuer les logiques scolaires.

## Chapitre 6 : Des interventions sous contrainte : entre leviers d'émancipation et prolongements de l'assignation

### 6.1 Des dispositifs pris dans les logiques scolaires

Les dispositifs d'accompagnement extérieurs à l'école sont conditionnés par la temporalité de l'institution. Le calendrier scolaire est organisé autour des périodes d'examens, de conseils de classe, de saisie de vœux. Dans ce cadre, les acteurs extérieurs sont souvent sollicités à l'apparition d'un problème et non en amont. Comme l'explique Bernard Bier (2006), ces partenaires sont appelés "pour ou au service de l'école" et interviennent surtout lorsque le besoin devient visible, souvent tardivement, pour gérer l'urgence.

Malgré un programme qui prévoit une acclimatation progressive dès la 5ème avec les questions d'orientation comme en témoigne une professeure principale, l'orientation devient un sujet explicite uniquement à partir de la 3ème, lorsque les saisies de vœux approchent. Les élèves prennent conscience de l'importance des choix à faire dans un temps restreint. Une professeure principale témoigne de ces échanges à la rentrée avec ses élèves de troisième : *"Je leur demande "en quoi votre année de troisième est différente des années 6e, 5e, 4e ?"et donc ils sont capables de me dire "il y a le DNB". Il y a le DNB mais il y a autre chose qui est important, c'est quoi ? C'est l'orientation et franchement ça reste un concept très vague, très vague pour la majorité des élèves"*.

Cette prise de conscience tardive installe une logique d'urgence, comme en témoigne une PsyEN : *"il n'y a aucune raison qu'on voit les élèves avant la troisième, sauf mal-être avec l'école. [...] Sur l'orientation, aucune"*.

L'orientation n'est pas vraiment pensée comme un processus qui s'anticipe sur le long terme. Ce passage soudain à l'urgence influence aussi les partenaires : *"on commence à les voir là [en novembre-décembre], mais souvent, on a besoin de les revoir plusieurs fois parce qu'ils sont allés aux portes ouvertes, parce qu'il faut qu'ils fassent des mini-stages..."*. Les entretiens montrent bien à quel point tout s'accélère en classe de troisième avec une

diversité de dispositifs qui permettent aux jeunes de se découvrir, mais dans un temps très court pour vraiment réfléchir à ce qu'ils aiment ou non.

C'est le cas aussi à Proximité, où l'accompagnement repose sur le mentorat, censé être individuel et régulier, mais qui se heurte à cette urgence difficile à accompagner correctement. Comme le souligne un éducateur du Relais : *“ils se retrouvent à l'arrache au dernier moment [...] et ils savent qu'on va pouvoir trouver du temps pour les aider, les accompagner”*.

C'est justement parce que certains jeunes arrivent dans des situations urgentes et mal anticipées au sein de l'école que des structures de prévention spécialisées comme les Relais se gardent des créneaux libres pour pouvoir intervenir rapidement.

Ce fonctionnement révèle une tension entre deux logiques temporelles. D'un côté, une temporalité scolaire qui impose des délais pour remplir ses vœux avec un objectif que tous les troisièmes aient un projet d'orientation clair et lisible avant la fin de leur cycle au collège. De l'autre, une temporalité adolescente, marquée par les tâtonnements, la construction progressive de soi, l'indécision ou le revirement de choix. Gilles Pronovost (2000) décrit ce temps juvénile comme “ouvert, flou, traversé d'imprévus” et ainsi incompatible avec “le temps institutionnel [qui] est planifié, compartimenté, rythmé”. Anne Barrère (2002) insiste également sur cette tension. Le travail enseignant est structuré par un temps bureaucratique, qui laisse peu de place à la subjectivité des élèves et à leurs rythmes d'apprentissage ce qui peut laisser place à une procédure d'orientation plus que de maturation. Ce décalage met en difficulté les acteurs éducatifs extérieurs à l'école où, contraints d'intervenir dans une temporalité décidée par l'école, ils voient leur marge de manœuvre limitée. Ils peuvent réagir, mais peuvent difficilement anticiper ou accompagner un processus de projection dans le temps.

#### **Observation de terrain : le cas de Maya**

Maya a intégré le parrainage assez tard, au milieu de son année de troisième. Son projet semblait déjà fixé : elle voulait, comme sa grande sœur et sa mère, s'orienter vers la filière des services à la personne. Elle expliquait ce choix par plusieurs raisons, à la fois

pratiques et affectives : un lycée professionnel jugé plus accessible, le désir de faire le même métier que ses proches, et la volonté de ne pas poursuivre de longues études.

Pourtant, pendant un atelier de découverte des métiers, d'autres perspectives ont émergé. Elle s'est montrée curieuse face à des professions auxquelles elle n'avait jamais vraiment pensé, comme designer ou auxiliaire puéricultrice. Cette ouverture soudaine vient questionner la manière dont elle avait jusque-là construit son choix : s'était-elle véritablement informée sur la diversité des filières possibles ? Avait-elle eu l'occasion d'explorer d'autres horizons avant de se décider ? Aurait-elle fait le même choix si elle avait pu explorer plus tôt les possibilités qui s'offrent à elle ?

Ces observations alimentent l'idée que l'accompagnement extérieur, tel qu'il est actuellement intégré dans l'institution scolaire, agit principalement en aval, pour gérer des urgences identifiées par les professeurs. Cela réduit la possibilité d'un accompagnement continu et préventif, capable de soutenir un véritable processus de maturation du projet.

Finalement, l'enjeu n'est pas seulement de repenser la temporalité de l'action, mais de promouvoir un accompagnement réellement ajusté aux parcours et aux rythmes des jeunes, ce qui reste compromis tant que l'école demeurera l'organisatrice centrale des interventions, selon ses propres logiques. À terme, il conviendrait de repenser les partenariats hors de l'école comme des espaces co-constructeurs, à temporalité différenciée, ce qui pourrait ouvrir la voie à un accompagnement plus juste et plus émancipateur (Bier, 2006).

## **6.2 Un équilibre fragile : arbitrer entre attentes institutionnelles, aspirations des jeunes et contraintes sociales**

Les missions d'accompagnements des acteurs éducatifs extérieurs à l'école se partagent entre respecter les envies du jeune, les attentes de la famille et celles de l'institution. Cet équilibre rend leur positionnement complexe, pouvant amener à une non-légitimation, voire, dans certains cas, une invisibilisation des actions.

Les partenaires extérieurs à l'école occupent en particulier une place institutionnelle floue. Comme l'a montré Anne Barrère (2002), l'école est marquée par un "brouillage des rôles", où les acteurs scolaires ne disposent pas toujours d'un positionnement ou un rôle clair, ce qui fragilise le travail et la place des acteurs extérieurs, relégués parfois à des fonctions instrumentales au service ponctuel de l'école. Cette situation rend leur légitimité fragile et



qui nécessite d'être toujours réaffirmée. Un intervenant le formule ainsi : *“dès qu'il y a un changement de direction, c'est toujours le même problème. C'est de renégocier notre place dans l'institution au service des élèves et de leur réussite”*. Cette reconnaissance dépend fortement de la stabilité des équipes éducatives et de la qualité des relations humaines sur le terrain. Comme l'explique un autre des enquêtés, *“le principal et la principale adjointe aussi, qui ont fait beaucoup pour bouger les choses, ils ont l'air beaucoup plus ouverts à ça, mais ce sont des choses qui ne se font pas du jour au lendemain, ça vient petit à petit”*. Cette lente avancée vers la légitimité des partenaires extérieurs suppose un changement d'état d'esprit qui pourra être favorisé par une meilleure compréhension de leur rôle et de leur place auprès du jeune, comme l'explique un des acteurs *“notre travail a de l'intérêt pour des élèves qui ne sont pas que élèves, ils ont aussi une autre vie à côté, il y a plein de choses à prendre en compte”*.

Ce changement de mentalité peut s'amorcer dès lors que l'objectif du travail ensemble a un objectif de partage des tâches. Un des interrogés insiste sur le fait que *“quand il y a un vrai intérêt pour le parcours du jeune, chacun à son niveau agit en bonne intelligence et en partenariat”*. Ainsi, la collaboration est facilitée lorsqu'elle s'ancre dans un objectif commun tourné vers les besoins du jeune.

C'est ce qu'analyse Philippe Perrenoud (2001), en soulignant que, dans le métier de professeur marqué par l'urgence et l'incertitude, la concertation est souvent vécue comme une complication qui fait perdre du temps. Pourtant, elle semble indispensable pour répondre à la complexité des situations éducatives et pour *“faire ensemble ce qu'on ne peut pas faire séparément”*. Cette vision de l'éducation partagée suppose de dépasser les fonctionnements cloisonnés et l'isolement professionnel qui enferment chaque acteur dans sa discipline. Dans l'enseignement secondaire, cela peut passer par des projets interdisciplinaires, ou par une meilleure coordination entre intervenants internes et externes. Néanmoins, cette coopération doit se construire progressivement et doit reposer sur une réelle volonté des acteurs d'agir ensemble et une reconnaissance mutuelle plutôt que sur des prescriptions formelles (Perrenoud, 2001).

La nécessité de se coordonner est cruciale pour les acteurs extérieurs, souvent présents ponctuellement dans ou à la sortie des établissements. Comme l'exprime l'un d'entre eux, *“l'idée, c'est quand même l'échange, le partage d'infos. Et puis qu'on se coordonne, c'est-à-dire qu'on ne refasse pas tous la même chose. [...] Pour nous, c'est précieux. Nous, on n'est qu'une journée par semaine dans l'établissement. Donc, si on ne nous informe pas, on ne saura pas”*. Le manque d'échange d'informations empêche d'agir de manière cohérente et fragilise l'accompagnement.

Dans certains contextes, ce manque de travail partagé peut favoriser une surcharge individuelle, où certains professionnels en viennent à se voir comme les seuls recours pour les élèves. Cette posture est dénoncée par plusieurs des acteurs interrogés : *“Vous pouvez pas être des sauveurs de chaque enfant, c'est pas possible, vous pouvez pas vous mettre dans ces postures-là. Vous n'avez pas la responsabilité de l'enfant dans sa totalité”*. *“C'est souvent des visions des profs. On va sauver ces enfants-là.”*

Cette tendance à se voir ou à être vu comme “sauveur” peut traduire une confusion des rôles et une absence de répartition réfléchie des responsabilités. Ici encore, Perrenoud (2001) met en garde sur l'épuisement d'un modèle d'action individuel et suggère de se tourner vers une organisation collective de l'éducation. Cette organisation nécessite d'accompagner les professeurs au travail en équipe, ainsi que les professionnels de terrain sur la transformation de l'éducation. Ce manque de coopération s'illustre dans les parcours des jeunes comme le cas de Noah.

#### **Observation terrain : le cas de Noah**

Noah est un adolescent discret, curieux, passionné par le dessin. Dès nos premiers échanges, il parlait souvent de ses carnets, de ce qu'il dessinait chez lui, des univers qu'il aimait créer. Il se projetait dans une voie générale, sans avoir encore une idée précise du métier qu'il voulait exercer et avec la conviction que le dessin devait y avoir une grande place.

Dès le mois de décembre, les retours des professeurs lui ont fait comprendre que la voie générale n'était pas réaliste aux vues de ses difficultés. Il a fallu à travers l'accompagnement de Proximité, puis du PRE, l'aider à faire ce deuil, à se réapproprier son avenir autrement. Rencontre d'une professionnelle dans le design, ateliers pour comprendre les environnements de travail qui l'attirent, rencontre avec une PsyEN, forum de métiers, Noah a pu explorer des formations plus adaptées à son profil, dans le design ou les métiers d'art grâce à son accompagnement par Proximité et par un référent du PRE.

Mais, malgré un accompagnement par le PRE de la famille, les parents, inquiets à l'idée qu'il parte trop loin, ont insisté pour qu'il candidate dans des établissements plus proches, quitte à écarter les options qui faisaient sens pour lui. Quand les vœux ont été saisis, deux sur trois ne correspondaient pas à ce que Noah avait choisi. L'école a accepté les vœux demandés par la famille puisqu'ils correspondaient à ce que l'école jugeait acceptable, sans réellement chercher à ouvrir le dialogue, niant tout le travail et l'accompagnement qui se sont joués tout au long de l'année. Pourtant, un simple échange avec les acteurs éducatifs extérieurs aurait pu faire levier pour assurer une cohérence dans l'intérêt du jeune.

Dans ce cadre, les acteurs extérieurs sont parfois amenés à endosser un rôle contraint, pour participer à des arbitrages, des choix, qu'ils ne contrôlent pas. Ils peuvent être mobilisés pour expliquer au jeune qu'il ne pourra pas accéder à telle ou telle filière, ou pour l'aider à formuler un projet "réaliste". Bien qu'affirmant une volonté de soutien du jeune, cette forme d'accompagnement au non-choix traduit une forme de rationalisation des aspirations sous la contrainte institutionnelle. Face à cela, il paraît central de construire une véritable cohérence éducative comme en témoigne un des acteurs de terrain : *"Il y a une communauté éducative. On informe les uns et les autres. Il faut qu'on soit cohérent. S'il y en a un qui est dans son coin, c'est un problème. Ça peut faire dissonance avec le reste. Il faut qu'on se parle, qu'on communique. On en est où ? Tu travailles ça super. On se partage la charge. Ça décharge la responsabilité. Toute la responsabilité sur le parent. Toute la responsabilité sur l'éducation. Toute la responsabilité sur l'éducateur. Chacun prend une part. Et en cohérence. La relation de confiance qu'on peut avoir entre partenaires. C'est important de la construire. On ne peut pas arriver à la décréter. Il faut être légitime."*

Ce discours rappelle la nécessité pour les divers acteurs de travailler ensemble pour l'orientation et plus largement pour l'éducation.

### **6.3 Le risque d'un accompagnement normatif : ajuster le projet à ce que l'école rend possible**

Si les acteurs extérieurs à l'école, tels que Proximité, le PRE ou le Relais, se donnent pour mission d'accompagner les jeunes dans la construction de leur projet, cet accompagnement peut se heurter aux contraintes du système scolaire. Le risque est alors de glisser vers un

accompagnement normatif qui ne vise plus l'ouverture des possibles, mais qui tend à ajuster le projet de l'élève à ce que l'institution rend faisable.

Plusieurs professionnels rencontrés décrivent ce glissement. Un référent de parcours évoque la nécessité de faire la part entre *“le projet rêvé et le projet réel”*. Cette distinction a pour but de réduire les ambitions en décalage ou trop élevées au regard des résultats scolaires. Rappeler ce que certains enquêtés ont nommé le “principe de réalité” peut prendre la forme d'une rationalisation des aspirations. Cette rationalisation, bien que parfois nécessaire, peut progressivement enfermer les élèves dans des choix considérés “réalistes”, au détriment de leurs désirs initiaux. Une responsable de parrainage de Proximité constate l'incertitude de nombreux jeunes : *“Dans l'idéal, j'aimerais ne pas choisir parce que je ne sais pas ce que je veux faire.”*

Or, le système scolaire, dans son fonctionnement, exige des choix rapides, clairs et compatibles avec les filières disponibles (Palheta, 2012). Les aspirations personnelles peuvent alors entrer en conflit avec la “place” disponible dans les filières. Comme le dit une PsyEN : *“Il y a aussi des tout petits dossiers pour qui l'inquiétude, c'est d'avoir une place quelque part, quelle qu'elle soit. Et là, c'est terrible comme problématique. Parce que là, le choix... on en parle très peu.”*

Ces propos résonnent avec l'analyse de Ugo Palheta (2012), qui a montré qu'à niveau équivalent, les élèves issus de milieux populaires se voient orientés vers des filières professionnelles considérées comme plus sécurisées. Ces trajectoires prennent la forme de solutions proposées ou imposées par l'institution. Autrement dit, il ne s'agit pas de possibilités que les jeunes construisent, mais de réponses qu'ils finissent par accepter, dans un cadre où leurs marges de décision sont limitées. Même les professionnels qui souhaitent ouvrir les possibles reconnaissent qu'ils doivent composer avec ces logiques. Un référent de parcours du PRE formule ainsi : *“Il faut rappeler le principe de réalité [...] mais en même temps, s'il veut 'expérimenter', il faut aussi qu'il puisse”*.

On entend ici une forme de négociation permanente entre idéal et réalité, entre accompagnement et adaptation aux logiques de l'école comme dans le cas de Safouan<sup>8</sup>.

### **Observation terrain : le cas de Safouan**

Safouan, élève en troisième au collège Rosa Bonheur, est suivi dans le cadre de Proximité. Dès le début de l'année, il exprimait avec conviction le projet d'intégrer une seconde générale pour devenir ingénieur, à l'image de son beau-frère. Ce projet, très présent dans son discours, semblait être une vraie motivation.

Pour soutenir cette ambition, au sein de l'association, il a été mis en binôme avec un mentor professeur de mathématiques pour renforcer ses compétences scientifiques. Il a également rencontré un ingénieur grâce au réseau de l'association et effectué son stage de troisième dans l'entreprise d'un mentor lui-même ingénieur. Tout l'accompagnement visait alors à nourrir et cultiver ce projet.

Mais au fil des trimestres, les résultats scolaires de Safouan sont restés insuffisants. Les professeurs ont refusé son projet et lui ont demandé de revoir ses vœux considérant que la seconde générale n'était pas envisageable. L'accompagnement avec le mentor a alors dû changer de fonction et passer d'un soutien à l'ambition à un réajustement douloureux. Face au refus du projet, le travail de l'association a consisté non seulement à aider Safouan à reformuler un nouveau projet, mais aussi à l'accompagner dans l'acceptation d'un non-choix.

Lors du bilan de fin de parrainage, en juillet, Safouan a lui-même reconnu : *“J'en ai eu marre du collège, j'ai lâché.”* Cette phrase, à la fois lucide et résignée, montre qu'il a fini par intérioriser l'échec comme une faute personnelle. Il n'a accusé ni le système ni les conditions sociales. Il pense simplement ne pas avoir “mérité” d'aller en seconde générale. Il ne perçoit pas son projet initial comme inaccessible du fait des inégalités structurelles, mais comme un rêve pour lequel il ne s'est pas donné les moyens de réussir.

Dans ce contexte, l'accompagnement ne suffit pas à déconstruire le sentiment de responsabilité individuelle. Il permet d'adoucir la chute, d'aider le jeune à rationaliser en lui expliquant qu'il s'en sortira mieux dans une autre voie mais sans ouvrir immédiatement d'autres possibles. Dans ce cas-là on pourrait parler d'un accompagnement au

---

<sup>8</sup> Le prénom a été modifié pour préserver l'anonymat de la personne

renoncement plutôt que d'un accompagnement au choix et ce, en fonction de ce que l'école permet et tolère.

Finalement, même si les accompagnements extérieurs cherchent à offrir un espace d'écoute, de découverte, d'apprentissage de soi et à rétablir une forme d'égalité des chances, ils sont souvent rattrapés par un système qui produit des normes d'orientation. Ces normes sont construites sur l'évaluation, le classement des élèves et le remplissage des filières. Comme le rappelle François Dubet (2002), l'école fonctionne comme un système méritocratique qui "classe plus qu'elle ne libère". En ce sens, les acteurs extérieurs, pris dans des logiques qui leur semblent indépassables, peuvent risquer de tendre vers une prolongation des normes scolaires plus que d'incarner un soutien à l'émancipation.

\* \* \*

Finalement, comme nous avons pu le voir, les dispositifs éducatifs sont complémentaires à l'école et représentent de vrais soutiens pour les jeunes dans leur parcours d'orientation. Cependant, ils sont aussi pris dans des logiques institutionnelles qui limitent la portée de leurs interventions. Ce dernier chapitre nous a permis de voir que l'accompagnement par des acteurs extérieurs peut rester contraint et instrumentalisé entre l'urgence du calendrier scolaire, les pressions normatives sur les choix possibles et la place fragile occupée par ces acteurs.

Pourtant, des dispositifs pourraient être pensés pour éviter de prolonger les logiques de l'école, notamment en instaurant un dialogue et des temps de travail pour que les acteurs prennent le temps de construire ensemble (Perrenoud, 2001). Il devient possible de mieux articuler les aspirations des jeunes, les réalités sociales et les contraintes scolaires. Mais cet équilibre doit reposer sur l'engagement, la confiance et la connaissance mutuelle de chacun des acteurs qui interviennent. À terme, permettre aux jeunes de devenir pleinement acteurs de leur orientation nécessite de repenser les coopérations éducatives pour dépasser les cloisonnements existants et construire de véritables communautés éducatives qui agissent en cohérence.

## Conclusion

Dans ce mémoire, nous avons cherché à répondre à la question suivante : ***“Dans quelle mesure l’intervention d’acteurs non scolaires auprès des élèves de troisième en quartiers prioritaires peut-elle aider à sortir des logiques d’assignation au projet et de non-choix dans leur orientation scolaire ?”***

Dans un premier temps, nous avons pu voir que l’école, même si elle est fondée sur des valeurs d’égalité, tend à reproduire les inégalités sociales. Au lieu d’aider les élèves à choisir en fonction de leurs préférences et envies, les élèves sont assignés à des parcours en fonction de leur genre, leur origine sociale et leurs résultats. Ainsi, le projet d’orientation présenté comme un outil d’autonomisation se transforme en un mécanisme pour faire consentir et responsabiliser l’élève d’une orientation qu’il n’a pas choisie.

La seconde partie de ce mémoire s’est intéressée au rôle des acteurs éducatifs non scolaires tels que les PsyEN, associations, référents de parcours, éducateurs. Comme nous l’avons vu, ces accompagnements permettent d’ouvrir de nouvelles perspectives, d’encourager l’expression des préférences, de renforcer l’estime de soi. En ce sens, ils peuvent pallier les logiques d’assignation, en ouvrant des espaces d’expérimentation, de découverte et de dialogue avec les jeunes et leurs familles. Mais ces interventions ne sont ni totalement neutres, ni totalement autonomes. Elles s’inscrivent dans un cadre contraint par le calendrier et les normes de l’institution scolaire. Parce qu’ils sont amenés à travailler dans l’urgence auprès des troisièmes et que leur légitimité n’est pas complètement reconnue, ces acteurs extérieurs agissent dans la contrainte tout en devant répondre aux exigences de la famille et aux attentes de l’école. Dans ces conditions, il peut arriver que leur action ne donne lieu qu’à l’accompagnement à un non-choix, plutôt que de soutenir un parcours réellement choisi et souhaité par le jeune.

La réponse à la problématique est donc nuancée. Les acteurs extérieurs peuvent permettre au jeune de se projeter différemment et de construire un projet avec un début d’autonomie dans les choix. Pour le faire, plusieurs conditions doivent être réunies comme la reconnaissance et la légitimation de leur place, la coordination avec les équipes scolaires pour agir en cohérence et une temporalité d’action en accord avec le cheminement

adolescent. Sans cela les interventions pourraient être réduite à un prolongement de logiques d'assignation au projet.

Néanmoins, ces résultats doivent être utilisés avec prudence, ils ne peuvent être généralisés ni pris pour acquis. En effet, il paraît important de replacer ce travail de recherche dans la méthodologie adoptée, pouvant comporter de fait, plusieurs limites. Premièrement, ce travail s'appuie sur un terrain situé qui ne permet pas de globaliser les résultats. De plus, bien que plusieurs entretiens aient été menés avec des professionnels, la parole des élèves et des familles pourrait être davantage approfondie pour comprendre les effets concrets des dispositifs d'accompagnement sur les trajectoires individuelles. Enfin, l'étude se concentre sur l'année de troisième. Il pourrait sembler pertinent de suivre les élèves sur le long terme, au collège et après, pour mesurer l'effet que peuvent avoir ces interventions.

Pour terminer, ce mémoire invite à repenser l'orientation comme un processus long et collectif. Elle nécessite un travail partagé entre l'école, les partenaires éducatifs extérieurs, les familles et les jeunes. L'enjeu n'est pas de faire choisir les élèves rapidement mais bien de leur donner les moyens de faire des choix en cohérence avec leur identité et leurs aspirations.



---

## Bibliographie

---

- André, G. (2012). *L'orientation scolaire. Héritages sociaux et jugements professoraux*. Presses Universitaires de France. <https://shs.cairn.info/l-orientation-scolaire--9782130585947>
- Ballion, J.-P. (1982). *Le projet personnel comme médiateur idéologique*. 11(3), 323-334.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines dans les établissements scolaires* (Presses Universitaires de France (PUF)).
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école : Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Presses universitaires de Rennes.
- Barrère, A. (2011a). *L'éducation buissonnière : Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. (Armand Colin).
- Barrère, A. (2011b). *Les lycéens au travail* (Le Lien Social). Presses Universitaires de France.
- Barrère, A. (2011c). *L'orientation scolaire : Entre contrainte et projet* (Éditions ESF).
- Beaud, S. (2002). *80% au bac ... Et après ?* (La découverte).
- Bier, B. (2006). Vers l'éducation partagée : Des contrats éducatifs locaux aux projets éducatifs locaux. *INJEP*, n°7, 120.
- Bier, B. (2010). *L'orientation scolaire et professionnelle : Entre normes et construction du projet*. Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : Critique sociale du jugement* (Les éditions de Minuit).
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites* (Les éditions de minuit).
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La Reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement* (Les éditions de Minuit).
- Buisson-Fenet, H. (2024). L'orientation scolaire : Choisir ou s'adapter ? In R. Guyon (Éd.), *L'orientation scolaire : Choisir ou s'adapter ?* (p. 7-10). ENS Éditions. <https://doi.org/10.4000/12h9p>
- Buissonnet, A. (2025). Diversités territoriales d'éducation : L'accompagnement pédagogique à l'orientation en fin de collège. In J. Berthaud & C. Bonnard (Éds.), *Inégalités scolaires et professionnelles. Nouveaux regards : XXXes journées du longitudinal, 16-17 juin 2025, Dijon* (p. 211-218). Céreq. <https://doi.org/10.4000/142gv>
- Cayouette-Remblière, J. (2016). *L'école qui classe. 530 élèves du primaire au bac*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.cayou.2016.03>
- Delahaye, J. P. (2006). *Le collège unique, pour quoi faire ? Les élèves en difficulté au cœur de la question* (Retz).
- Depoilly, S. (2012). Des filles conformistes ? Des garçons déviants ? Manières d'être et de faire des élèves de milieux populaires. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 179, Article 179. <https://doi.org/10.4000/rfp.3654>
- Blanquer, J.M. (2021). *Ministre de l'éducation nationale et de la jeunesse, prononcé le 21 septembre*
- Romane GARDE - Mémoire de l'Université de Rennes - École des Hautes Études en Santé Publique
- 2024-2025

2021: *Audience sur Questions posées au Gouvernement sur la rentrée scolaire*.  
<https://www.vie-publique.fr/discours/282158-jean-michel-blانquer-21092021-rentree-scolaire-conditions-sanitaires>

Dubet, F. (2002a). *Le déclin de l'institution* (Seuil).

Dubet, F. (2002b). *Les places et les chances* (Seuil).

Dubet, F., Cousin, O., & Guillemet, J.-P. (1991). *Sociologie de l'expérience lycéenne*.  
<https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1361>

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école.  
*Revue française de sociologie*, 37(4), 511-535. <https://doi.org/10.2307/3322131>

Dubet, F., & Martuccelli, D. (2014). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Média Diffusion.

Duru-Bellat, M. (2001). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie* (Seuil).

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes* (Presses universitaires de France (PUF)).

Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des chances* (Seuil).

Duru-Bellat, M. (2006). *L'injustice scolaire : L'école à l'épreuve de la démocratie* (2e éd. revue et augmentée). Presses Universitaires de France.

Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P., & Solaux, G. (1997). *S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ? L'exemple du choix de la série et de l'enseignement de spécialité en classe terminale*. <https://doi.org/10.3406/binop.1997.1206>

Erikson, E. (1968). *Identity : Youth and Crisis*. W. W. Norton & Company.

Galland, O. (2011). *Sociologie de la jeunesse* (5ème édition). Armand Colin.

Grimault-Leprince, A. (2022). La fabrique des adolescent·es : Avec ou contre l'école ? : L'intégration culturelle à l'école et dans les loisirs à 13-14 ans. *Revue française de sociologie*, 63(3), 377-416. <https://doi.org/10.3917/rfs.633.0377>

Guiraud, C., & Colin, T. (2019). Comment enseigner Bourdieu aux élèves des milieux populaires ?  
In *Manuel indocile de sciences sociales* (p. 1008-1014). La Découverte.  
<https://doi.org/10.3917/dec.coper.2019.01.1008>

Jellab, A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel : L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation* (Vol. 54). Presses universitaires du Midi.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires* (p. 297).  
Gallimard / Le Seuil. <https://shs.hal.science/halshs-00971344>

Lannegrand-Willems, L. (2008). La question de la construction identitaire à l'adolescence à deux paliers de l'orientation : La troisième et la terminale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37/4, Article 37/4. <https://doi.org/10.4000/osp.1793>

*Le collège unique : De la loi Haby au « choc des savoirs »*. (2024, mars 18). Vie Publique.  
<https://www.vie-publique.fr/eclairage/38483-le-college-unique-de-la-loi-haby-au-choc-des-savoirs>

Lemêtre, C., & Orange, S. (2020). Postface Des élèves sans histoire ? Effets de sélection, principes d'essentialisation et avenir du probable. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 150, Article 150. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.8103>

*Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation—Légifrance*. (s. d.). Consulté 20 juin 2025, à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000006069117/>

- Martuccelli, D. (2004). Figures de la domination. *Revue française de sociologie*, 45(3), 469-497. <https://doi.org/10.3917/rfs.453.0469>
- Ministère chargé de l'enseignement scolaire. (1999). *Le collège de l'an 2000 : Rapport à la ministre déléguée chargée de l'Enseignement scolaire / François Dubet, Alain Bergounioux, Marie Duru-Bellat, Roger-François Gauthier* (p. 198).
- Ministère de l'Éducation Nationale (Réalisateur). (2025, juin 5). *Plan Avenir : L'orientation, pour que l'avenir soit un choix* [Enregistrement vidéo]. <https://www.youtube.com/watch?v=c5gGO2MjvWs>
- Oller, A.-C. (2012). Le coaching scolaire face aux nouvelles injonctions scolaires. *Sociologies pratiques*, 25(2), 85-97. <https://doi.org/10.3917/sopr.025.0085>
- Olympio, N. (2024). Orientation en lycée professionnel, aspirations et liberté de choix. In H. Buisson-Fenet & R. Guyon (Éds.), *L'orientation scolaire : Choisir ou s'adapter ?* (p. 21-31). ENS Éditions. <https://doi.org/10.4000/12ha6>
- Palheta, U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Presses Universitaires de France. <https://shs.cairn.info/la-domination-scolaire--9782130592211>
- Périer, P. (2019). *Des parents invisibles : L'école face à la précarité familiale*. Humensis.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : Du curriculum aux pratiques d'évaluation: Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire, 2ème édition*. Librairie Droz.
- Perrenoud, P. (2001). Le projet personnel de l'élève, une fiction. *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève*. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_20.rtf](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_20.rtf)
- Poullaouec, T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles*. La Dispute. <https://shs.hal.science/halshs-01214655>
- Salomé, J. (1991). *T'es toi quand tu parles ?* (Albin Michel).
- Solau, G. (1999). *L'éducation à l'orientation : Les directives ministérielles et l'état de la recherche*. <https://doi.org/10.3406/binop.1999.1279>
- Thin, D. (1998). *Quartiers Populaires L'École Et Les Familles* (PUL). <https://fr.scribd.com/document/667168447/Quartiers-Populaires-L-Ecole-Et-Les-Familles-D-thin>
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales* (PUF).



GARDE	Romane	09/09/2025
<p align="center"><b>Enfance, Jeunesse : politiques et accompagnement</b></p> <p align="center">Promotion 2024-2025</p>		
<p align="center"><b>Accompagnement pluripartenarial</b></p> <p align="center"><b>de l'orientation en 3e :</b></p> <p align="center">nouveaux possibles ou extension des logiques scolaires ?</p>		
<p>PARTENARIAT UNIVERSITAIRE : <i>École des Hautes Études en Santé Publique</i></p>		
<p><b>Résumé :</b></p> <p>Ce mémoire s'intéresse au rôle des acteurs extérieurs à l'école dans l'orientation des élèves de troisième en quartiers prioritaires. Il interroge leur capacité à élargir les possibles, soutenir un cheminement identitaire et contrer les logiques d'assignation au projet. La première partie montre comment l'école oriente souvent selon des critères liés au genre, à l'origine sociale et aux résultats scolaires. La seconde étudie ce que peuvent apporter ces intervenants extérieurs, mais aussi les limites de leur action lorsqu'ils sont confrontés aux contraintes du système scolaire.</p>		
<p><b>Mots clés :</b></p> <p>orientation – éducation – école – associations – accompagnement</p>		
<p><i>L'École des hautes études en santé publique n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les mémoires : ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.</i></p>		