



HAL
open science

Traverser le gué. Le passage de la troisième à la seconde en REP+ : ce qu'en disent les équipes éducatives

Ariane Richard-Bossez, Renaud Cornand, Sofia Laíz Moreira, Alice Pavie, Françoise Lorcerie, Caroline Hache, Nathalie Richit, Emily Lopez, Noémie Olympio, Gwenaëlle Audren

► To cite this version:

Ariane Richard-Bossez, Renaud Cornand, Sofia Laíz Moreira, Alice Pavie, Françoise Lorcerie, et al.. Traverser le gué. Le passage de la troisième à la seconde en REP+ : ce qu'en disent les équipes éducatives. [Rapport de recherche] LAMES; LEST; IDEF; TELEMME. 2021. hal-03409532

HAL Id: hal-03409532

<https://hal.science/hal-03409532v1>

Submitted on 29 Oct 2021

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

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

TRAVERSER LE GUÉ

Le passage de la troisième à la seconde en REP+ : ce qu'en disent les équipes éducatives

Rapport de l'étude menée au sein de
l'académie d'Aix-Marseille en 2017-2018

Volet 2

Etude coordonnée
par **Ariane
Richard-Bossez**
(LAMES) et
Renaud Cornand
(LAMES)

en collaboration
avec
Sofia Laiz Moreira
(LAMES),
Alice Pavie
(LAMES),
Françoise Lorcerie
(IREMAM),
Caroline Hache
(ADEF),
Nathalie Richit
(ADEF),
Emily Lopez
(ADEF),
Noémie Olympio
(LEST),
Gwenaëlle Audren
(TELEMME)

Table des matières

Introduction	2
Synthèse du rapport	8
Le passage de la Troisième à la Seconde en REP+ : ce qu'en disent les équipes	13
1- Méthodologie de la recherche	14
<i>1.1- Une enquête par étude de cas et par entretiens</i>	14
<i>1.2- Les terrains de l'enquête et leurs spécificités</i>	17
2- La liaison collèges/lycées du côté des établissements	21
<i>2.1- Les activités mises en place au collège pour accompagner les choix d'orientation post-troisième</i>	21
<i>2.2- Les activités pour accueillir et accompagner les élèves de troisième au lycée</i>	24
<i>2.3- Les liens entre collèges et lycées</i>	27
3- La liaison collège/lycée du côté des familles et des élèves vue par les acteurs éducatifs ...	31
<i>3.1- La place des familles dans le suivi de la scolarité des élèves</i>	31
<i>3.2- Les familles et l'orientation</i>	34
<i>3.3- La scolarité des élèves de REP+ au lycée</i>	42
4- La mise en place des Parcours d'Excellence et leur rôle dans le passage troisième/seconde 48	
<i>4.1- Un déploiement selon des entrées variables</i>	48
<i>4.2- Les élèves concernés</i>	51
<i>4.3- Les effets perçus des ParEx</i>	54
Conclusion	58



Introduction

A la rentrée 2016, dans le cadre de la réforme dite de « Refondation de l'École de la République », un nouveau dispositif d'ouverture socio-scolaire à destination des élèves scolarisés dans les établissements de l'éducation prioritaire (EP) a vu le jour : les Parcours d'excellence (ParEx). Ce nouveau dispositif vise notamment à compléter et amplifier l'action de Cordées de la Réussite qui existent depuis 2008, en s'adressant à un public plus jeune, plus diversifié et « en créant un continuum de la troisième à la terminale pour donner aux élèves issus des milieux modestes des moyens supplémentaires de réussir et d'exceller dans la voie qu'ils ont choisie, qu'elle soit professionnelle, technologique ou générale. »¹. La mise en place des ParEx a ainsi amené à reconfigurer et renouveler une partie des actions existantes, notamment en y intégrant de manière systématique les établissements des Réseaux d'Education Prioritaire renforcés (REP+), en élargissant les effectifs d'élèves impliqués et en construisant un parcours allant de la Troisième à la Terminale pour les élèves concernés.

Le Rectorat d'Aix-Marseille et sa Direction de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (DESR), forte d'une longue expérience de collaboration avec des chercheurs en sciences sociales pour la réalisation depuis 2009 d'études de suivi des Cordées de la réussite, a souhaité qu'une équipe de recherche accompagne la mise en place des ParEx pour en questionner les enjeux.

Une étude menée par une équipe pluridisciplinaire en sciences sociales

Une équipe de recherche, coordonnée par le Laboratoire méditerranéen de sociologie (LAMES, Aix-Marseille Université, CNRS) s'est ainsi constituée. Elle est composée de membres du LAMES :

- Ariane Richard-Bossez (Maîtresse de conférences en sociologie, coordinatrice)
- Renaud Cornand (Chercheur associé en sociologie)
- Sofia Laiz Moreira (Chercheuse associée en sociologie)
- Alice Pavie (Doctorante en sociologie)

Travaillant en partenariat avec des chercheurs d'autres laboratoires d'Aix-Marseille Université appartenant à Structure Fédérative d'Etudes et de Recherches en Education SFERE-Provence :

- Françoise Lorcerie (Directrice de recherches émérite au CNRS en sciences politiques, IREMAM²)
- Caroline Hache (Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation, ADEF³)
- Nathalie Richit (Chercheuse associée en sciences de l'éducation, ADEF)
- Emily Lopez (Doctorante en sciences de l'éducation, ADEF)
- Noémie Olympio (Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation, LEST⁴)
- Gwenaëlle Audren (Maîtresse de conférences en géographie, TELEMME⁵)

¹ B.O. n° 30 du 25 août 2016

² IREMAM : Institut de Recherche et d'Étude sur le Monde Arabe et Musulman

³ Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation

⁴ Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail

⁵ Temps, Espaces, Langages, Europe Méridionale - Méditerranée

Le caractère pluridisciplinaire et interlaboratoire de cette équipe a permis de croiser les regards et les approches pour mieux saisir la complexité des enjeux relatifs à la mise en place des ParEx.

Une étude centrée sur le passage Troisième/Seconde en REP+

Sur proposition de la DESR, le travail de l'équipe de recherche s'est centré sur le passage de la classe de Troisième à la classe de Seconde pour les élèves de REP+ et sur le rôle qu'y jouent les Cordées et les ParEx⁶. En effet, un des objectifs des ParEx est de créer un continuum d'accompagnement du collège au lycée, mais d'autres éléments sont également en jeu.

✚ Premièrement parce que le passage Troisième/Seconde constitue un enjeu pour l'accès à l'enseignement supérieur des élèves de REP+. Depuis les années 1960, l'enseignement supérieur s'est fortement massifié et l'accès au supérieur continue de progresser, et ce d'autant plus que les objectifs nationaux⁷ visent 60 % d'une classe d'âge diplômée du supérieur d'ici 2025. Les derniers chiffres du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche montrent ainsi que 87% des bacheliers du panel 2008 en moyenne poursuivent leurs études dans le supérieur, 20% en sortent sans diplôme du supérieur et 32% atteignent un niveau bac+5⁸. Cette massification cache cependant de fortes inégalités dans les parcours des élèves, en fonction de trois dimensions :

- Une première dimension est la filière de bac choisie. Celle-ci met en évidence un avantage certain pour les bacheliers issus des filières générales. Ces derniers poursuivent massivement dans le supérieur : à 97% contre 86% pour les bacheliers technologiques et 49% pour les bacheliers professionnels. Ils sont également les moins nombreux à sortir de l'enseignement supérieur sans diplôme : 15% pour les bacheliers généraux, 28% pour les bacheliers technologiques et 50% pour les bacheliers professionnels. Ces bacheliers généraux sortent en outre du supérieur davantage diplômés : parmi les diplômés à bac+5, 88% sortent de bac général, alors qu'ils ne sont que 11% issus de bacs technologiques et 1% de bacs professionnels.
- Une deuxième dimension autour de laquelle se construisent ces inégalités relève du niveau scolaire. Ainsi, moins de 10% des bacheliers entrés dans l'enseignement supérieur avec une mention bien ou très bien au bac abandonnent leurs études, alors que c'est le cas d'un quart de ceux ayant obtenu leur bac avec des notes entre 10 et 12 et d'un tiers de ceux ayant eu leur bac au rattrapage à l'oral.
- Enfin, la troisième dimension est celle de l'origine sociale. Plus de 50% des enfants de cadres sortent diplômés au niveau bac+5 contre seulement 13% des enfants d'ouvriers. De plus, 37 % des enfants d'ouvriers qui ont poursuivi dans l'enseignement supérieur sortent non diplômés contre 14 % des enfants de cadres.

⁶ Les Cordées de la réussite étant généralement intégrées au sein des Parcours d'excellence, nous traitons de ces deux dispositifs ensemble.

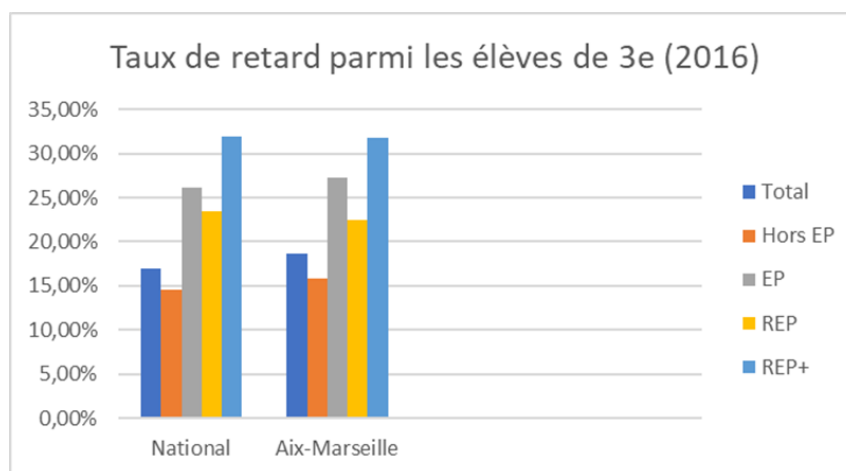
⁷ <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid76975/la-strategie-nationale-de-l-enseignement-superieur-stranes.html>

⁸ SIES (2019), « Parcours dans l'enseignement supérieur : devenir des bacheliers 2008 », Note d'information 18.06, septembre.

Cette situation n'est pas nouvelle et témoigne, selon l'expression du sociologue Pierre Merle⁹, d'une situation de « démocratisation ségrégative », dans le sens où les enfants des différentes catégories sociales accèdent de plus en plus au bac et aux études supérieures, mais avec des parcours très inégaux en fonction de leur origine sociale. Comprendre ces inégalités pour pouvoir y apporter des réponses adaptées nécessite d'en saisir la genèse. A ce titre, le passage de la Troisième à la Seconde constitue un moment charnière puisque c'est à ce moment-là que se jouent des bifurcations entre un tronc commun d'enseignement (déjà inégalitaire en termes de réussite scolaire) et des choix d'orientation diversifiés, notamment entre voies générales, technologiques et professionnelles.

✚ Deuxièmement, parce que le passage Troisième/Seconde recouvre de fortes inégalités en REP+. En effet, Si le passage Troisième/Seconde joue un rôle clé dans les différenciations des parcours scolaires des élèves, ces différenciations sont encore plus nettes pour les élèves d'origine sociale populaire, pour ceux scolarisés en REP+ et pour les garçons. Cela peut s'observer à différents niveaux :

- Un premier niveau est celui de la réussite scolaire. Cela peut se mesurer, d'une part, à partir du taux de retard en Troisième où les écarts entre élèves de l'Education Prioritaire (EP), notamment de REP+, et ceux qui sont scolarisés hors EP sont nets : au niveau national, si 16,9% des élèves étaient en retard en 3e en 2016, ce taux n'est que de 14,5% hors EP contre 23,4 % en REP et 32% en REP+¹⁰.



D'autre part, cela s'observe également par le taux de réussite moyen au Diplôme National du Brevet (DNB). En 2016, celui-ci était de 87,3%, recouvrant des variations fortes selon l'origine sociale : 96,9% chez les enfants de professeurs, 82,6% chez les enfants d'ouvriers et 72,9% chez les enfants d'inactifs¹¹. Pour les élèves scolarisés en EP, le taux de réussite au DNB est de 79,6% en REP et 76,5% en REP+¹². Des écarts de réussite

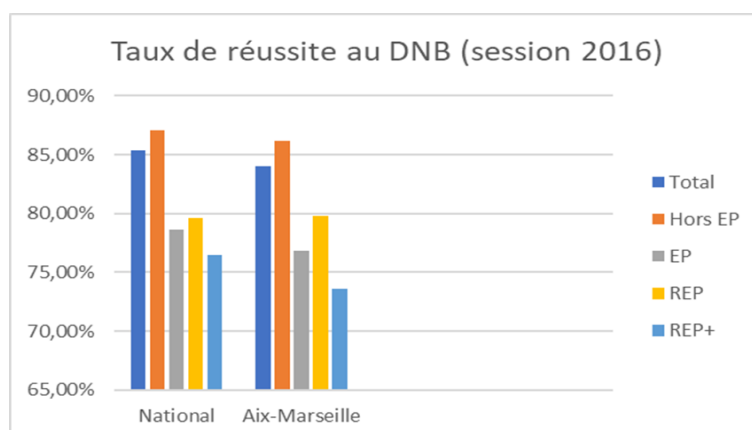
⁹ Merle P. (2012), La ségrégation scolaire, La Découverte.

¹⁰ DGESCO (2016), *Tableau de bord académique de l'éducation prioritaire*, En ligne : https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/comprendre/donnees_cles/2016-2017/EP2016_aix_marseille.pdf.

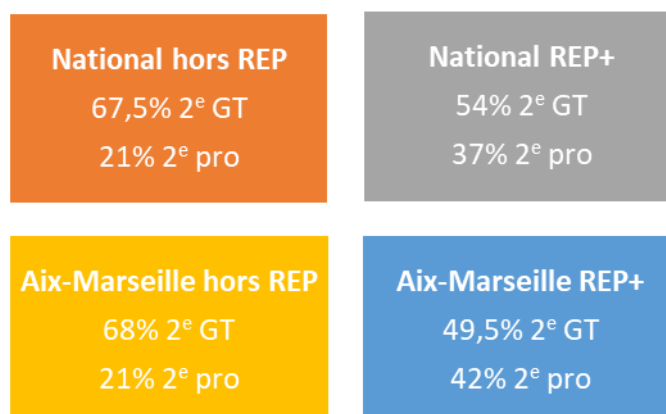
¹¹ DEPP (2017), *Repères et références statistiques 2017*, En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/41/3/depp_rers_2017_801413.pdf.

¹² DGESCO, op. cit.

selon le sexe sont également observables. Cet écart est de 7 points de plus en moyenne pour les filles, et monte à 10 points en EP¹³.



- Un deuxième niveau est celui des choix d'orientation en fin de Troisième où se donnent à voir les bifurcations entre voies professionnelles et voies générales et technologiques. Ainsi, dans l'académie d'Aix-Marseille, si 68% des élèves de Troisième hors des territoires de l'éducation prioritaire vont en 2e générale ou technologique, en REP+ cela ne concerne que 49,5% des élèves¹⁴. Symétriquement, hors de l'éducation prioritaire environ 21% des élèves s'orientent vers la 2e professionnelle et en REP+ cela concerne environ 43% des élèves¹⁵.



Le passage de la Troisième à la Seconde constitue ainsi un moment clé dans la différenciation des parcours scolaires des élèves dont les conséquences sont importantes pour la poursuite d'études et la réussite dans le supérieur.

¹³ Ibid.

¹⁴ DGESCO (2018), Tableau de bord de l'académie d'Aix-Marseille 2017-2018, https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/comprendre/donnees_cles/2017-2018/EP_2017_aix-marseille.pdf

¹⁵ Ibid.

Une étude en trois volets

C'est en raison de ces enjeux que notre équipe a mené depuis 2016 une recherche en trois volets sur le passage entre Troisième et Seconde pour les élèves de REP+ :

- En 2016-2017, un premier volet a dressé un bilan des connaissances issues de la recherche sur la transition entre collège et lycée et sur les inégalités qui s'y jouent. Il a notamment mis en évidence le rôle clé de ce passage dans les différenciations des parcours des élèves puisque c'est à la fin du collège que la transition entre un tronc commun de formation et des choix d'orientation diversifiés, s'opère.
- En 2017-2018, un deuxième volet a mis la focale sur les enjeux du passage de la Troisième à la Seconde du point de vue des équipes pédagogiques et le rôle que pouvait y jouer les Cordées-ParEx, à partir d'une enquête de terrain dans un échantillon de 12 établissements (7 collèges REP+ et 5 lycées accueillant des élèves de REP+) des Bouches-du-Rhône (dans et hors Marseille), à partir d'une quarantaine d'entretiens approfondis auprès de plusieurs membres des équipes (chefs d'établissements, CPE, professeurs principaux, référents Cordées-ParEx...).
- En 2018-2019 : une nouvelle enquête de terrain a prolongé ces questionnements, en interrogeant, par questionnaires (425) et entretiens (57), les premiers acteurs de cette transition Troisième/Seconde : des élèves de Troisième scolarisés dans 6 collèges REP+ et des élèves de Seconde scolarisés dans 4 lycées accueillant des élèves de collèges REP+. L'idée étant de mieux appréhender la manière dont ils perçoivent ce passage du collège au lycée, ce qui peut freiner leur réussite et la manière dont les dispositifs d'accompagnement à la scolarité qui leur sont offerts peuvent, ou non, contribuer à l'ouverture d'autres possibles.

Le présent rapport présente les résultats du troisième volet de la recherche.



Synthèse du rapport

Le passage Troisième/Seconde et le rôle des Parcours d'Excellence dans 12 établissements de l'académie d'Aix-Marseille : étude empirique

L'organisation de la liaison troisième/seconde dans les établissements

Il s'agira ici de présenter comment la liaison troisième/seconde s'effectue dans les collèges et les lycées dans lesquels nous avons enquêté ainsi que le rôle que les ParEx peuvent y jouer.

➤ *La liaison 3^e/2^e du point de vue des collèges*

Quatre éléments principaux ressortent de nos analyses :

- Premièrement, dans tous les collèges, des activités spécifiques sont dédiées à l'orientation vers le lycée. Ces activités sont fortement encadrées par l'institution que ce soit par les missions confiées au professeur principal ou par le calendrier précisant les étapes et procédures qui doivent être parcourues.
- Deuxièmement, les activités qui entrent dans ce cadre semblent privilégier les dimensions les plus techniques de l'orientation (connaître les options post-collège et comment y candidater). Les activités relatives à des dimensions plus profondes (travail sur les représentations attachées aux formations, sur les attitudes requises, la projection dans des parcours à long terme...) étant elles, peu, voire pas développées.
- Troisièmement, la dimension de réussite scolaire sous-jacente à l'orientation ne semble pas faire l'objet d'un travail systématique dans une optique de préparation au lycée et à ses attentes. Si des activités sont mises en place dans le cadre des enseignements disciplinaires et sous forme de remédiation (aide aux devoirs, aide personnalisée...) cela semble davantage fait pour accompagner la scolarité au collège que dans la perspective de la préparation du passage au lycée.

Méthodologie de l'enquête :

Pour étudier le passage entre les classes de troisième et seconde dans l'académie d'Aix-Marseille, l'équipe de recherche a retenu 12 établissements du département des Bouches du Rhône situés dans des contextes sociogéographiques variés : 7 collèges et 6 lycées (2 collèges et 1 lycée hors Marseille ; 5 collèges et 4 lycées dans le centre et les quartiers nord de Marseille).

Tous ces établissements sont soit classés REP+ pour les collèges, soit accueillent des collégiens de REP+ pour les lycées. Les élèves accueillis dans ces établissements ont majoritairement un profil social défavorisé et la mixité sociale y est très faible.

Pour recueillir des données sur le passage troisième/seconde, 41 entretiens ont été réalisés auprès de différents types de personnels des établissements sélectionnés :

- Dans les collèges, 25 entretiens ont été réalisés : 6 auprès de principaux, 2 auprès de principaux adjoints, 8 Conseillers Principaux d'Éducation, 9 enseignants (dont 6 étaient référents ParEx et 3 professeurs principaux de troisième).

- Dans les lycées, 16 acteurs de l'Education Nationale ont pu être rencontrés : 3 proviseurs, 2 proviseurs adjoints, 4 CPE, 7 enseignants (parmi eux, 1 était professeure principale, 2 référents ParEx et 1 référente Cordées).

A partir des entretiens réalisés, nous avons pu approcher la manière dont la liaison 3^e/2^e se déroule au sein des établissements enquêtés. Nous avons distingué dans les propos de nos interlocuteurs ce qui relève de cette liaison au niveau des établissements et au niveau des élèves et de leurs familles

- Quatrièmement, une attention plus soutenue semble portée sur les orientations en filières professionnelles, probablement du fait de la nécessité de choix à très courts termes et de l'importance des effectifs concernés en REP+.

Les conséquences qui peuvent découler de ces quatre éléments sont un risque de reproduction des processus sous-jacents aux inégalités pointées dans les travaux portant sur les choix d'orientation des élèves de milieu populaire : manque de projection dans des filières considérées comme « improbables », reproduction des stéréotypes notamment sexués, décalage des perceptions par rapport aux attentes du lycée...

Par rapport à ces éléments les ParEx semblent susceptibles, suivant leurs modalités de mise en œuvre, d'apporter quelques ouvertures : élargir l'empan des possibles (découverte de filières post-bac, visite d'établissements...), proposer des initiatives innovantes à même de modifier la projection dans la scolarité post-troisième (« suivi de cohorte », travail sur la mobilité...), développer des compétences transversales nécessaires à la projection dans des possibles improbables (image de soi, confiance en soi, ...). Autant d'ouvertures qui sont particulièrement nouvelles dans les établissements où des dispositifs comme les Cordées de la réussite n'étaient pas précédemment développés. En revanche, dans les cas que nous avons pu observer, la dimension des compétences scolaires nécessaires au lycée ne semble pas davantage prise en compte dans les ParEx que dans les activités d'orientation plus ordinaires.

➤ *La liaison 3^e/2^e du point de vue des lycées*

La liaison avec le collège apparaît moins développée. Dans l'ensemble des établissements un moment d'accueil est certes prévu autour de la rentrée, mais le suivi et l'accompagnement des élèves tout au long de l'année de seconde n'est pas envisagé systématiquement. Cela est d'autant plus problématique que les difficultés d'adaptation aux nouvelles attentes du lycée sont fortes chez les élèves des établissements de notre échantillon. Dans deux des établissements enquêtés, des initiatives intéressantes peuvent être repérées. Elles concernent la mise en place d'un suivi individualisé des élèves de seconde : pour des élèves issus d'un collège REP+ dans un des lycées ou pour l'ensemble des élèves de seconde dans l'autre.

Pour les lycées, les ParEx semblent permettre d'initier une réflexion sur le lien avec les collèges sources qui n'existait pas auparavant. Les activités envisagées reposent pour beaucoup sur le modèle des Cordées de la Réussite déjà en place dans plusieurs établissements, même si des activités plus originales semblent aussi voir le jour. Pour les lycées professionnels, la mise en place d'un parcours commençant au collège semble plus complexe du fait de la diversité et du caractère plus aléatoire des collèges concernés. La thématique de l'« excellence » y semble également moins évidente à envisager au regard du passé scolaire du public accueilli. Enfin, un effet fortement escompté par les lycées de la mise en place de ParEx est l'amélioration de leur image et la lutte contre l'évitement dont ils peuvent faire l'objet.

➤ *Les relations entre collèges et lycées de secteur*

Elles sont souvent minimales et reposent essentiellement sur la transmission des bulletins du premier trimestre de seconde. Il existe néanmoins des manières beaucoup plus informelles de faire circuler les informations (liens personnels entre membres des équipes pédagogiques, informations venant des familles...). Des initiatives existantes (souvent restreintes à certaines

disciplines ou à des projets spécifiques) et les nombreuses suggestions faites par nos enquêtés montrent que cette liaison pourrait être plus forte. De ce point de vue les ParEx jouent un rôle essentiel puisqu'ils permettent de systématiser les relations entre collèges et lycées.

La place des familles et des élèves dans liaison troisième/seconde

Ce que disent les personnels sur le passage du collège au lycée du point de vue des élèves et de leurs familles souligne également qu'il s'agit d'un moment où se condensent différents processus. Nous verrons successivement ce qu'il en est concernant les relations établissements/familles, les choix d'orientation, la scolarité des élèves et le rôle que jouent les Parcours d'Excellence pour les élèves et leurs familles.

➤ *Les relations école-familles*

Deux tendances ressortent des discours des équipes pédagogiques interrogées :

- La première s'appuie sur des représentations des familles populaires qui mettent souvent l'accent sur leur déficit en termes éducatifs par rapport à ce qu'attend l'institution scolaire. Ceci, parfois avec une tendance à généraliser des comportements de certaines familles à l'ensemble des familles considérées comme appartenant à la même catégorie (les « familles gitanes », les « familles du quartier »...). Cette première tendance amène à penser que les problèmes qui s'expriment dans les établissements relèvent essentiellement des familles et qu'il reste peu de marge de manœuvre pour les établissements.
- La seconde tendance révèle des positions davantage basées sur la compréhension et la communication. Celle-ci apparaît plus propice à l'instauration d'une coopération entre familles et établissement. La mise en place de la relation école/familles nécessite la construction de liens sur un temps long permettant que la confiance se tisse entre personnel éducatif et parents.

Les moments de rencontre organisés par les établissements, que ce soit sous forme de réunions collectives ou d'entretiens individuels, restent davantage présents au collège qu'au lycée où le fait d'associer la famille à la scolarité de leurs enfants semble moins de mise. Des activités d'accueil des familles au moment de l'entrée en seconde semblent d'ailleurs assez peu envisagées.

➤ *Les choix d'orientation vers le lycée*

Les choix entre voie générale et voie professionnelle ou entre lycée de secteur et hors secteur, apparaissent, pour les équipes pédagogiques, fortement marqués par des spécificités liées au contexte local (offre scolaire proche : proximité ou non d'un autre lycée attrayant ; réputation de l'établissement ; dispositifs spécifiques au sein de l'établissement...). A ce titre, un des dispositifs mis en place dans le cadre des ParEx semble se démarquer par des effets visibles sur les choix des élèves du collège concerné. De manière transversale, le territoire sur lequel se situe l'établissement apparaît être un élément marquant fortement les choix des familles que ce soit pour y rester ou le quitter. Et ce, pas seulement pour des raisons de transports, mais aussi pour des raisons d'attachement au quartier que l'on craint de quitter pour des espaces moins connus, même si quelques familles déploient des comportements plus « stratégiques » dans leurs

choix d'orientation, les processus d'autolimitation restent fortement présents ainsi que les différenciations sexuées.

➤ *Au niveau de la scolarité des élèves*


L'entrée au lycée, notamment en lycée GT apparaît être un moment nécessitant des adaptations importantes. Au dire des personnels interrogés, les élèves doivent faire face à un nouvel environnement où l'anonymat est plus grand et qui est aussi parfois une première expérience de confrontation avec des élèves ne venant pas de l'EP. Mais c'est aussi un moment où ils se confrontent à de nouvelles attentes scolaires, en termes de connaissances mais aussi de méthodes de travail ou d'attitudes, auxquelles ils n'ont pas forcément été préparés. Et ce d'autant plus qu'un certain nombre d'aménagements existants en REP+ ne sont plus présents au lycée (dispositifs d'aide et d'accompagnements, effectifs réduits...). Le passage au lycée serait ainsi aussi pour un certain nombre d'élèves une expérience de désenchantement, d'échec scolaire, voire de décrochage ou de dérive vers des trajectoires déviantes.

Le rôle des Parcours d'Excellence

Les ParEx tels qu'ils se sont développés dans les établissements enquêtés, ne semblent guère apporter d'ouvertures nouvelles sur le plan de la prise en compte des familles. Si les familles sont souvent associées à la présentation du dispositif, elles ne le sont guère au-delà. Cela peut d'ailleurs parfois amener à des tensions dans les choix d'orientation.

Au niveau des élèves, les ParEx semblent s'adresser le plus souvent à une catégorie d'élèves spécifiques : des élèves relativement bons scolairement et possédant des compétences de savoir-être spécifiques. Si cela peut être vu comme une volonté d'élitisme et d'abandon d'une exigence d'excellence pour tous, il semble aussi que ce soit le seul dispositif existant pour ce type d'élèves et, à ce titre, qu'il constitue une proposition complémentaire par rapport aux autres possibilités offertes aux élèves de l'EP.

Pour les élèves sélectionnés, les activités proposées laissent penser qu'elles peuvent participer à la construction de leurs parcours scolaires en leur permettant de se projeter dans des trajectoires auxquelles ils n'auraient peut-être pas pensé autrement et en bénéficiant d'un accompagnement ciblé sur des compétences utiles pour leur scolarité ultérieure. Il convient cependant d'être vigilant quant à des effets non souhaités qui peuvent aussi émerger de ce dispositif (imposition de normes et de valeurs voire émergence de conflits avec les établissements au sujet de certains choix d'orientation non souhaités par les familles).



**Le passage
de la Troisième
à la Seconde
en REP+ :
ce qu'en disent
les équipes**

Ce rapport présente les résultats de l'étude empirique qui a été réalisée en 2017-2018 par entretiens dans 12 établissements concernés à différents titres par la mise en place des ParEx (collèges REP+ et lycées accueillant des élèves de REP+) et qui s'est centrée sur la liaison troisième/seconde. Cette enquête doit être considérée comme une enquête exploratoire permettant de dégager des hypothèses de recherche qui seront étudiées dans des travaux à venir. Nous commencerons par exposer la méthodologie générale de la recherche (les méthodes de recueil de données mises en œuvre et les terrains de l'enquête) ; puis une synthèse des différents éléments recueillis sur la liaison collège/lycée (du côté des établissements et de celui des familles et des élèves) sera développé ; enfin, nous aborderons la question de la mise en place des ParEx dans les établissements enquêtés et de leur rôle dans le passage collège/lycée.

1- Méthodologie de la recherche

Afin de préciser la méthodologie de notre travail, nous détaillerons tout d'abord l'approche générale qui a été la nôtre, à savoir une approche par étude de cas et une enquête par entretien, puis nous présenterons les établissements qui ont constitué les terrains de l'enquête.

1.1- Une enquête par étude de cas et par entretiens

Pour enquêter sur la question du passage entre les classes de troisième et seconde nous avons fait le choix de partir de plusieurs « études de cas » représentées par les différents établissements que nous avons retenus. L'étude de cas consiste en effet « à étudier en détail l'ensemble des caractéristiques d'un problème ou d'un phénomène restreint et précis tel qu'il s'est déroulé dans une situation particulière, réelle ou reconstituée, jugée représentative de l'objet à étudier. »¹⁶. En cela, partir de « cas » privilégie une approche empirique et accorde une importance particulière aux dimensions singulières et contextualisées. C'est ensuite la « mise en série » des différents « cas » qui permettent d'apporter des éclairages sur le phénomène étudié.

Travailler par cas, nécessite de s'interroger sur les modalités de sélection de ces cas et sur leur « représentativité ». Concernant notre travail, ce n'est pas la représentativité statistique qui a été recherchée, mais au contraire la significativité des cas choisis. En effet, nous avons souhaité étudier une variété de cas présentant des caractéristiques différentes, notamment en termes de contexte socio-géographique afin de pouvoir saisir un éventail large de processus liés au passage du collège au lycée.

De manière plus spécifique, pour recueillir les données concernant le passage entre troisième et seconde, nous avons eu recours à des entretiens auprès de différents personnels des établissements sélectionnés. La méthode de l'entretien nous a semblé particulièrement pertinente pour cette phase exploratoire de la recherche car elle permet de recueillir l'avis des

¹⁶ Albero B. (2010), « L'étude de cas : une modalité d'enquête difficile à cerner », in Albero B., Poteaux N. (dir.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, pp.15-25.

enquêtés sans poser un cadre a priori risquant de se substituer au leur, comme cela aurait pu être le cas en recourant à un questionnaire par exemple. Quarante et un entretiens ont ainsi été réalisés. Ces entretiens ont visé différents types de personnels au sein des établissements :

- Dans les collèges, vingt-cinq entretiens ont été réalisés. Les personnels rencontrés occupaient des fonctions diverses : principal (6), principal adjoint (2), Conseiller Principal d'Éducation (8), enseignants (9) dont six étaient référents ParEx et trois professeurs principaux de troisième.
- Dans les lycées, seize acteurs de l'Éducation Nationale ont pu être rencontrés : trois proviseurs, deux proviseurs adjoints, quatre CPE, sept enseignants. Parmi eux, une enseignante était professeure principale, deux référents ParEx et une référente Cordées.

Cette variété de statuts et de fonctions nous a permis de croiser les regards de différents types de personnels au sein d'un même établissement et de recouper ou compléter certaines informations. Ainsi, les chefs d'établissements (principaux, proviseurs et adjoints) nous ont permis d'accéder à un discours plus institutionnel prenant du recul sur les dispositifs proposés par rapport à la politique générale de l'établissement ou de l'institution. Les discours des professeurs principaux, quant à eux, étaient davantage tournés vers les élèves et la dimension la plus scolaire de leur parcours. Les Conseillers Principaux d'Éducation (CPE), du fait de leur fonction, apportaient des éléments touchant à des dimensions éducatives plus larges concernant la scolarité des élèves et la place des familles au sein des établissements, mais généralement davantage pour les élèves rencontrant le plus de difficultés (absentéistes, décrocheurs, élèves perturbateurs...). Les CPE étaient également les personnels pour lesquels la relation avec leurs homologues (que ceux-ci soient en collèges ou en lycées) étaient les plus évidentes du fait de leur fonctionnement en réseau et de leurs rencontres régulières lors de réunion de bassin entre CPE. Enfin, les référents ParEx nous ont permis d'avoir une vision détaillée des choix et dispositifs mis en place dans chaque établissement.

Les entretiens ont été de type semi-directif, c'est-à-dire que, tout en s'appuyant sur un guide thématique (élaboré au sein de l'équipe de recherche et discuté avec les services de la DESR) il s'agissait de laisser l'interviewé.e s'exprimer de manière la plus spontanée possible. Les thèmes abordés ont été les suivants :

- Présentation de l'établissement et fonction tenue par l'interviewé.e ;
- Activités mises en place au sein de l'établissement soit pour accompagner les élèves de troisième dans leur choix d'orientation (collèges), soit pour les accueillir en seconde (lycées) ;
- Place des familles et d'éventuels autres acteurs dans les choix d'orientation et le suivi de la scolarité des élèves ;
- Devenir des élèves de collège REP+ au lycée (difficultés éventuelles sur le plan scolaire, relationnel, pratique...) ;
- Modalités de lien entre collèges et lycées ;
- Suggestions d'amélioration de la transition collège/lycée ;
- Mise en place des ParEx et prise en compte spécifique dans la transition collège/lycée.

Les entretiens, sur cette base commune, ont été menés par huit membres de l'équipe de

recherche¹⁷. Leur durée a varié entre quarante-cinq minutes et une heure trente. Ils ont été enregistrés et ont pour la majorité fait l'objet de retranscriptions partielles sous forme de fiches de synthèse. Ce sont sur les éléments issus de ces entretiens que se base la suite de ce rapport. Les propos des enquêtés présentés dans ce rapport sont en italique afin de les distinguer du reste du texte. Conformément à la déontologie de la recherche, tous les éléments permettant d'identifier les enquêtés (noms des personnes ou des établissements) ont été anonymés.

Soulignons une particularité des personnels que nous avons interrogés, à savoir le fait qu'ils entretiennent un rapport spécifique et positif avec les établissements dans lesquels ils travaillent. En effet, malgré leur appartenance à des établissements relevant de la catégorisation commune en REP+ et accueillant des élèves d'origine majoritairement populaire, les discours des personnes enquêtées nous ont semblé montrer des profils assez éloignés des discours habituels. Si la ségrégation sociale et ethnique sont des thèmes récurrents dans les discours recueillis, elle n'est pas présentée comme s'opposant à la réalisation de leur rôle d'acteurs éducatifs. De façon parallèle, certains des acteurs interviewés ont souligné les avantages apportés aux élèves dans les établissements REP+ en lien avec l'investissement des équipes pédagogiques pour fournir des conditions d'apprentissage favorables :

« Ma fille a été scolarisée au collège ... elle a pu se nourrir, profiter des tous les ressources que les enseignants en REP+ mettent à disposition pour encourager l'apprentissage des élèves en difficulté... elle a appris à lire en grande section dans un établissement REP ».

Dans les représentations communes, et souvent dans les pratiques, les établissements situés en éducation prioritaire apparaissent comme à éviter¹⁸ ou à fuir par les personnels éducatifs, cependant dans les discours que nous avons recueillis, certaines configurations conduisent au contraire à favoriser une certaine attractivité :

« J'étais maître auxiliaire et après être devenue titulaire, j'ai découvert des enfants et des équipes investis pas uniquement dans le côté disciplinaire mais dans leur humanité, j'ai vu comment mieux exercer mon métier d'enseignante (...) j'ai demandé à revenir ici une fois titulaire pour pouvoir travailler avec l'équipe et ces élèves (...) ».

Ou une certaine stabilité :

« Moi j'ai un CPE qui est là depuis 17 ans, (...). Moi je suis là depuis six ans je passe dans les écoles primaires je vends mon bahut ils me connaissent quand j'arrive les parents qui ont déjà leurs enfants ils disent il faut aller là-bas (...) C'est les commerçants qui le disent et les représentants de la municipalité que depuis que je suis à la tête de cet établissement, moi j'ai donné un tour de vis. Les mecs ils disent dans le quartier ça se ressent. L'établissement irradie dehors. Moi je suis bien je reste et je reste volontiers. Je vais finir ma carrière ici, je suis pas loin de la retraite. C'est du velours, les personnels, les équipes sont contentes que je sois là, après y a un peu d'estime de soi. Quand vous allez travailler que vous êtes contents d'aller bosser. Des fois on regarde on est partis de loin quand même. ».

Les contextes territoriaux dans lesquels les établissements sont situés restent néanmoins perçus relativement négativement - à l'instar des représentations dominantes concernant les « quartiers sensibles »¹⁹ - même si l'établissement lui-même peut être considéré comme se situant en rupture par rapport à cet environnement :

« Le phénomène de l'isolement des élèves des quartiers nord est lié aussi à sa propre auto discrimination et peur de sortir (...) ils restent entre les murs de la cité, ayant de la prostitution, du trafic, etc » ;

¹⁷ Renaud Cornand, Sofia Laiz, Ariane Richard-Bossez, Françoise Lorcerie, Alice Pavie, Emily Lopez, Nathalie Richit, Noémie Olympio.

¹⁸ Van Zanten A., Grosjean M.-F. (2001), « Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel », VEI, n° 124, p. 224-268.

¹⁹ Tissot Sylvie, 2007. *L'État et les quartiers. Genèse d'une catégorie de l'action publique*. Paris : Seuil.

« Economiquement, socialement, c'est un environnement de violence urbaine, de violence sociale assez forte, il y a des éléments du contexte à prendre en considération notamment pour pouvoir accueillir nos élèves en sachant comment est leur environnement, d'où ils viennent, car même si l'établissement c'est un espace de sérénité il y a quand même une porosité avec l'extérieur ».

Il ne s'agit en aucun cas de présenter les expériences en REP+ de façon idéalisée, et ce d'autant moins que notre échantillon n'étant pas aléatoire les enquêtés font sans doute partie des acteurs éducatifs les plus engagés ou en tout cas les moins en retrait ; par ailleurs, notre travail étant présenté comme résultant d'une collaboration avec le Rectorat, il est fort probable qu'il soit plus aisé pour les individus rencontrés de présenter une perspective valorisante de leur activité. Toutefois il apparaît que certains aspects du travail éducatif en milieu populaire puissent être gratifiants (défi de réussir dans un contexte plus difficile, sentiment de ne pas se contenter de transmettre des connaissances mais de remplir une mission plus globale, participation à la transformation d'un contexte territorial). Il semble aussi que ce type de dispositions, se développant dans des contextes d'établissement relativement favorables, puissent être assez conformes aux motivations nécessaires à l'investissement dans des projets tels les Parcours d'Excellence.

1.2- Les terrains de l'enquête et leurs spécificités

Les résultats exploratoires présentés dans ce rapport portent sur 12 établissements du département des Bouches du Rhône : 7 collèges et 6 lycées (2 collèges et 1 lycée hors Marseille ; 5 collèges et 4 lycées à Marseille)²⁰. Tous les établissements retenus sont soit classés REP+ pour les collèges, soit accueillent des collégiens de REP+ pour les lycées. Plusieurs éléments peuvent être apportés pour mieux situer notre échantillon²¹.

Des établissements au profil social défavorisé et ségrégués socialement

Le choix d'enquêter sur des établissements REP+ ou accueillant des élèves issus de REP+ implique logiquement que les élèves accueillis sont davantage d'origine populaire. Mais au-delà de cela, une autre caractéristique à prendre en compte est leur faible mixité sociale. Cela peut s'observer à partir de la part des catégories « cadres supérieurs et enseignants » et de celle des « ouvriers et inactifs ».

Les élèves issus de catégories « cadres supérieurs ou enseignants » sont très faiblement représentés dans notre échantillon. Au sein des collèges REP+ que nous avons retenus, les élèves issus de cette catégorie représentent entre 0,5 et 4,2%, alors que les moyennes académique ou nationale se situent autour de 22,5%. Dans les lycées de notre échantillon, la situation est légèrement plus variée : le lycée professionnel est celui où la part des élèves issus de « cadres supérieurs ou enseignants » est la plus faible (2,3%), deux lycées généraux et technologiques ont des pourcentages proches de ceux des collèges (3% et 6,5%), en revanche

²⁰ Au début de l'enquête le choix c'était porté sur 6 collèges et 6 lycées. L'échantillon retenu a finalement été légèrement modifié, un des lycées prévus n'ayant finalement pas pu nous accueillir. En revanche un collège supplémentaire a pu être intégré à l'échantillon.

²¹ Les données sur lesquelles nous nous appuyons d'une part sur les fiches établissements académiques (<https://fichetab.ac-aix-marseille.fr/>), d'autre part sur le tableau de bord académique de l'éducation prioritaire pour l'académie d'Aix-Marseille (https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/comprendre/donnees_cles/2016-2017/EP2016_aix_marseille.pdf). Pour des informations synthétiques sur chaque établissement, voir les fiches descriptives en annexe du rapport.

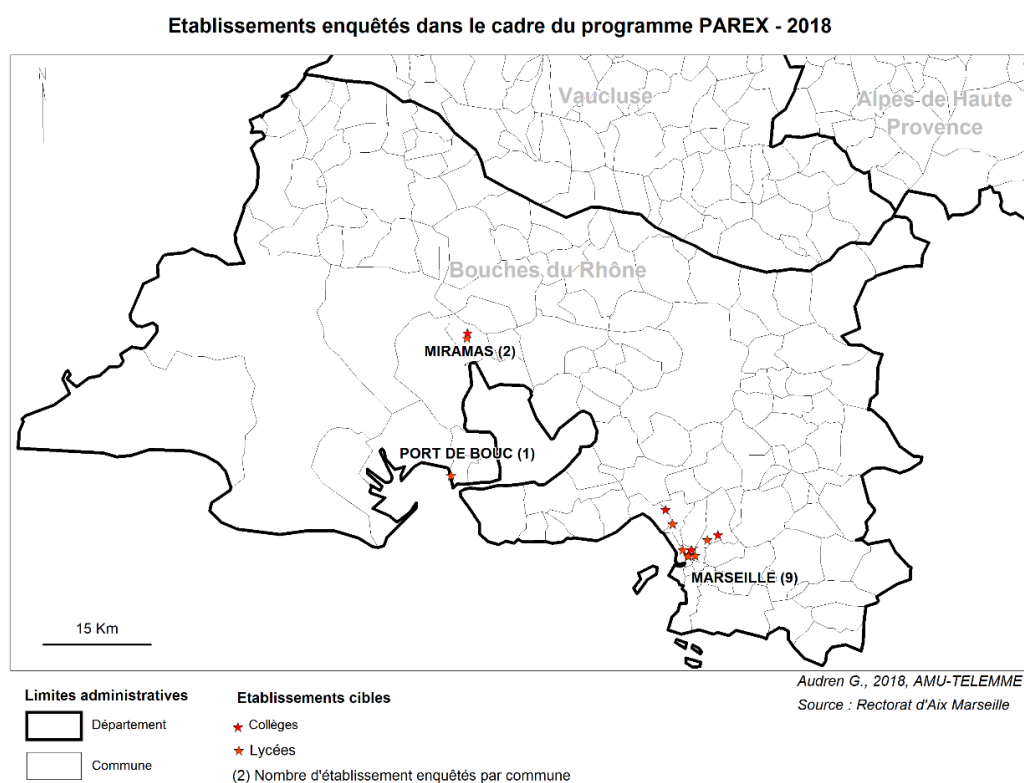
deux autres lycées se distinguent par une représentation plus forte de cette catégorie (15,8 et 16,7%). L'ensemble des lycées enquêtés reste néanmoins fortement en-dessous des moyennes nationales et académiques qui dépassent les 30% (y compris pour le lycée professionnel retenu pour lequel les moyennes nationale et académique sont autour de 8%).

Les catégories « ouvriers et inactifs » sont *a contrario* surreprésentées dans les établissements enquêtés. Leur part oscille entre 57 et 76,6% dans les collèges de l'échantillon alors que les moyennes nationale et académique se situent autour de 35%. Dans les lycées, trois d'entre eux ont des pourcentages d'élèves d'origine « ouvriers ou inactifs » proches de ceux des collèges (64,1 ; 70,2 et 70,6%). Les deux autres lycées (qui sont également ceux où les élèves de « cadres supérieurs et enseignants » étaient plus nombreux) ont des pourcentages d'« ouvriers et inactifs » plus faibles (47,7% et 38,3%). Mais là encore cela se situe au-dessus des moyennes nationale et académique qui sont autour de 25-26% pour les lycées généraux et technologiques et de 50% pour le lycée professionnel.

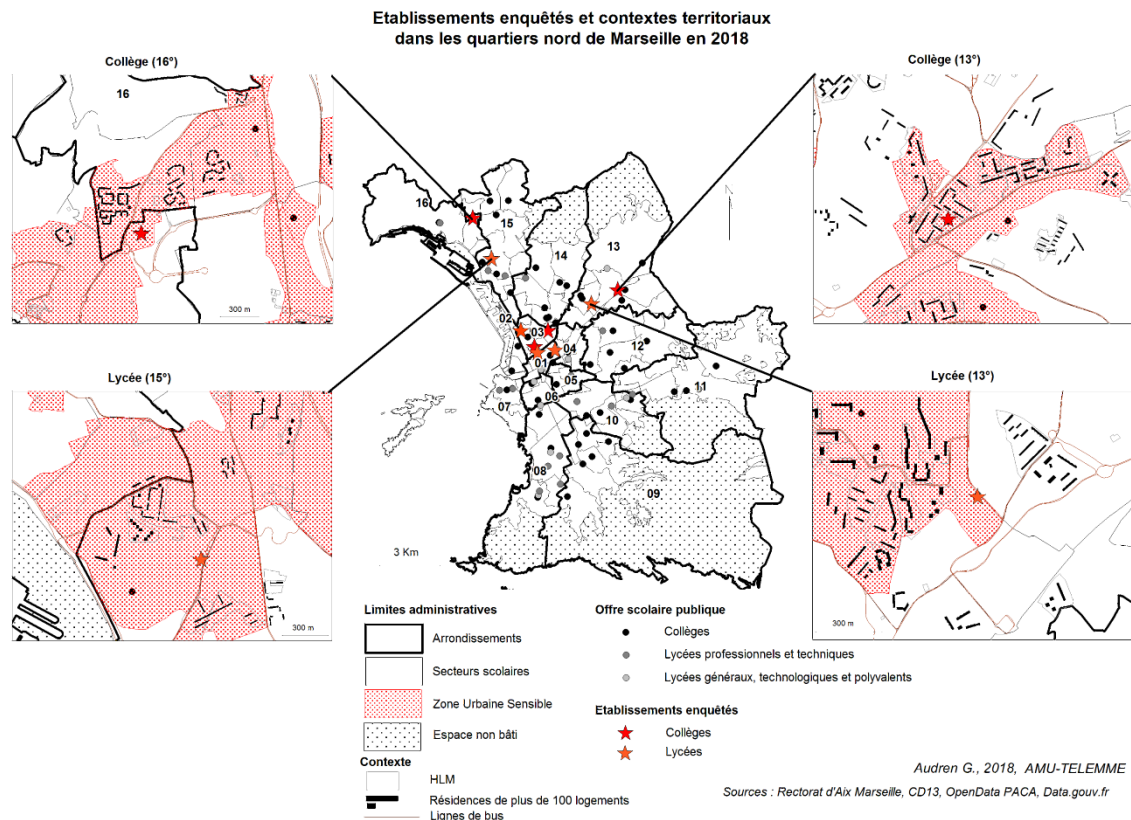
Au sein des établissements de REP+ de l'académie, les collèges de notre échantillon sont assez représentatifs de la variété des situations qui peuvent se présenter : 3 collèges accueillent moins d'élèves issus de PCS défavorisées que la moyenne académique des REP+, 2 sont proches de la moyenne académiques et 2 accueillent plus de PCS défavorisées que la moyenne académique. Le profil social de notre échantillon peut donc être considéré comme relativement représentatif des situations rencontrées par les élèves de REP+ de manière générale.

Des établissements situés dans des contextes socio-géographiques variés

Au-delà du profil social des établissements qui reste relativement homogène, nous avons souhaité enquêter dans une variété de contexte socio-géographiques de manière à prendre en compte la dimension territoriale dans nos analyses.



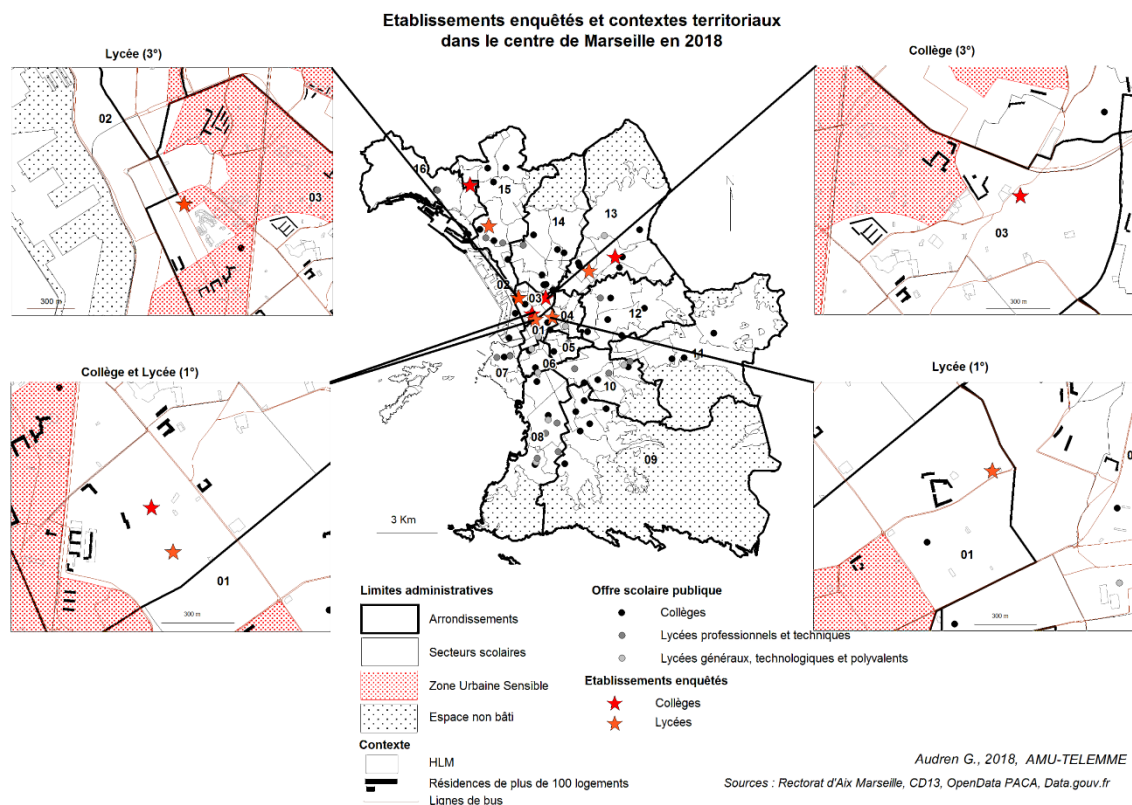
Au sein de l'échantillon, les établissements marseillais sont fortement représentés. Cela s'explique d'une part par la plus grande concentration d'établissements REP+ dans la ville que dans le reste du département et de l'académie, mais exprime aussi notre volonté d'étudier une variété de cas présentant des caractéristiques différentes, notamment en termes de contextes socio-territoriaux locaux, afin de pouvoir saisir un éventail large de processus liés au passage du collège au lycée. Plus particulièrement à Marseille, même si les établissements enquêtés se situent dans des quartiers qui appartiennent à la nouvelle géographie des Quartiers Prioritaires Ville (QPV) (pour les Contrats de Ville 2015-2020) et qui présentent des caractéristiques communes en termes de composition de la population, nous avons sélectionné des établissements dans des quartiers aux configurations socio-territoriales locales différentes. Ainsi cette réflexion aux échelles fines dans des contextes socio-territoriaux différents permet d'appréhender la diversité des logiques et des dynamiques qui affectent le fonctionnement des établissements et les pratiques des élèves et de leurs familles. Une première partie de ces établissements se situe dans les quartiers nord de la ville de Marseille.



Dans ces quartiers, les établissements enquêtés se situent directement au pied ou à proximité directe des grandes cités d'habitat social ou de copropriétés dégradées (dans lesquelles les conditions de vie sont parfois plus difficiles/dégradées que dans des logements gérés par des bailleurs sociaux) où vivent les élèves. L'insertion des établissements dans ces espaces de vie traduit une forme de porosité entre « la cité » et l'établissement et il n'est pas rare de voir se reproduire à l'intérieur de l'établissement certains comportements, pratiques, logiques de quartier. Bien que ces établissements se situent tous sur une ligne de bus, ils sont dans des quartiers excentrés et globalement mal desservis en transports en commun, ce qui limite les

possibilités de déplacements des élèves dans la ville et l'accès à différentes aménités métropolitaines, en termes de culture, de services sportifs ou encore de bibliothèques. Contrairement à ce qu'on peut observer dans le centre-ville, l'offre scolaire secondaire dans ces quartiers n'est pas diversifiée ; on retrouve principalement des collèges REP+, peu de lycées (qu'ils soient publics, privés, généraux, technologiques ou professionnels) ou d'autres établissements de formation. Ainsi les élèves des établissements enquêtés évoluent dans des espaces scolaires en marge, qui semblent isolés d'une offre scolaire plus générale, ce qui pourrait affecter les ambitions scolaires ou la volonté de poursuivre ses études... (le fait de côtoyer des lycéens, de savoir qu'un établissement ne se situe pas loin, qu'il est facilement accessible, peut affecter le choix des élèves dans leur poursuite d'étude et nourrir des ambitions scolaires plus étendues).

La seconde partie des établissements enquêtés dans la ville de Marseille se situe au nord du centre-ville, dans le 3^{ème} arrondissement, le plus pauvre de la ville, les établissements enquêtés s'inscrivent dans des contextes locaux/socio-territoriaux différents de ceux des quartiers nord.



Ils s'inscrivent dans des espaces où l'habitat est plus diversifié et ne sont pas directement implantés en cœur de cité ou à proximité directe. Leur situation (proximité directe du centre-ville, accessibilité plus grande en transport en commun) peut alors élargir les univers des élèves qui peuvent plus facilement avoir la possibilité d'accéder aux aménités centrales qu'offre la ville, en termes de culture, de services, bibliothèque etc. L'offre scolaire générale apparaît ici plus diversifiée que dans les quartiers nord. Par exemple un collège et un lycée enquêtés se situent de part et d'autre de l'Université d'Aix-Marseille (site St Charles) et on pourra alors interroger les effets de cette proximité « universitaire » sur les choix/ambitions des élèves.

Cette diversité de contextes socio-géographiques permet donc de prendre en compte une diversité de processus à même d'apporter des éclairages multiples sur la question du passage de la troisième à la seconde dans les établissements que nous avons enquêtés.

2- La liaison collèges/lycées du côté des établissements

Afin de rendre compte de nos résultats, nous allons en premier lieu nous intéresser à la manière dont la liaison collège/lycée s'organise dans les établissements. Pour cela, nous développerons ce que nous ont dit nos interlocuteurs concernant quatre points : les activités qui sont mises en œuvre dans les collèges pour accompagner les choix d'orientation des élèves de troisième ; les activités déployées par les lycées pour accueillir les élèves de troisième en seconde ; les liens qui se développent entre collèges et lycées au niveau institutionnel ; et les suggestions d'amélioration de cette liaison qui sont proposées.

2.1- Les activités mises en place au collège pour accompagner les choix d'orientation post-troisième

Ces activités sont de deux types : internes au collège ou en lien avec des partenaires extérieurs tels que les lycées de destination, voire des établissements du supérieur ou des lieux de découverte des métiers. Les activités en direction des familles seront traitées plus loin.

Les activités internes au collège

Les activités internes aux collèges sont présentes dans l'ensemble des établissements que nous avons enquêtés. Elles relèvent de la mission des professeurs principaux (PP) de troisième, telle qu'elle est définie dans la circulaire n°93-087 du 21 janvier 1993²² :

« Le professeur principal a ainsi une responsabilité particulière dans le suivi, l'information et la préparation de l'orientation des élèves. [...]

Le professeur principal facilite l'élaboration par l'équipe pédagogique des synthèses nécessaires à la formulation des avis d'orientation rendus en conseil de classe.

Il concourt au développement du dialogue entre les enseignants, le conseiller d'orientation psychologue, les élèves et leurs parents. Il contribue à la mise en œuvre du suivi continu des résultats scolaires et des actions d'information et d'aide à la préparation progressive des choix d'orientation. [...]

La classe de Troisième générale ou technologique revêt une importance particulière pour les élèves, car elle constitue un palier d'orientation décisif.

Le professeur principal, en liaison avec le conseiller d'orientation psychologue, participe à l'organisation de l'information sur les métiers, les professions et les voies de formation dans le cadre de l'élaboration et de l'application du programme d'information de l'établissement. Il propose au chef d'établissement l'intervention des représentants des professions ainsi que des enseignants et des élèves de lycée d'enseignement général et technologique et de lycée professionnel. Il facilite le choix des élèves pour leurs options de classe de Seconde générale et technologique ou leurs spécialités de Seconde professionnelle. ».

Il s'agit le plus souvent d'un temps scolaire hebdomadaire consacré à la construction du projet d'orientation et du projet professionnel de l'élève : rendez-vous individuels avec les élèves,

²² Cette circulaire était celle en vigueur lors de l'année 2017-2018, une nouvelle circulaire (n° 2018-108) du 10 octobre 2018 est depuis parue et confirme ce rôle spécifique des professeurs principaux pour l'orientation des élèves.

présentation des Centres d'Information et d'Orientation (CIO), du calendrier d'orientation, des ressources dont les élèves peuvent profiter sur internet, réalisation de fiches métiers... Ces activités sont généralement prises en charge par le professeur principal de la classe dans le cadre de ses « heures de vie de classe ». Un calendrier de l'orientation en troisième est d'ailleurs défini au niveau national autour de trois étapes clé²³ :

- Un temps de réflexion (octobre-décembre) : information sur les différentes voies d'orientation existantes ; entretien individuel d'orientation entre le PP, l'élève et sa famille.
- Un temps de dialogue (janvier-mars) : formulation de vœux provisoires d'orientation par les familles ; propositions provisoires d'orientation par le conseil de classe du 2^e trimestre.
- Un temps de décision (avril-juin) : formulation des vœux définitifs par les familles ; propositions d'orientation lors du conseil de classe du 3^e trimestre (entretien avec la famille, l'élève, le chef d'établissement en cas de désaccord) ; affectation.

Pour illustrer le type d'activités qui sont mises en place, voici ce qui se fait dans un des collèges de l'échantillon :

- Réunions des équipes pédagogiques pendant les conseils de classes du premier trimestre visant à faire le point sur le cas de chaque élève ;
- Concertation entre le CPE de l'établissement et le psychologue de l'Education nationale (psy-EN) pour l'envoi d'un questionnaire aux familles sur les choix d'orientation en janvier.
- Deux séances d'entretiens concertés avec les familles. Elles ont pour objectif de les informer sur l'orientation avant le choix définitif à la fin de l'année. Ces rendez-vous individuels ont lieu avec les élèves, leurs parents, le principal et le psy-EN en janvier et en mars.

En plus de ces activités visant l'ensemble des élèves, certains publics identifiés comme présentant des besoins spécifiques peuvent faire l'objet d'une attention particulière :

« [Des ateliers relais] où on est sur pas que de l'orientation mais on travaille beaucoup la construction du projet personnel de l'élève et de son projet d'orientation sur lequel on peut s'appuyer quand il revient chez nous après » ;

« Il y a un gros travail avec le CIO pour les gamins en absentéisme. Un travail très personnalisé pour les accrocher, les orienter, un suivi des cas très difficiles, les encourager, les motiver, les pousser » ;

« Il y a une éducatrice de rue, [...], qui essaie de raccrocher le gamin, on est sur la remobilisation, on leur propose des activités et une continuité du suivi pour faire naître du désir pour qu'ils comprennent l'intérêt de venir au collège pour son projet professionnel, même des élèves qui ont mal à trouver des stages eux ils les accompagnent ».

Enfin, précisons que ces activités ne sont pas nécessairement simples à mettre en œuvre :

« Il faut gérer quand on a les heures de vie de classe, ceux qui ont déjà fait leur choix, il faut les occuper, ceux qui veulent aller en 2^{de} générale, ceux qui veulent aller en seconde professionnelle, il y a un peu un choix "à la carte" les orientations compliquées c'est difficile de trouver un moment, c'est difficile de trouver le moment d'avoir du temps pour les cas d'orientation difficile ».

²³ <http://www.education.gouv.fr/cid23858/le-calendrier-de-l-orientation-en-troisieme.html>

Les activités en lien avec des partenaires extérieurs au collège

Parallèlement à ces activités menées dans les classes, d'autres activités impliquant un lien avec les établissements de destination ou d'autres types d'établissements sont également développées.

Ces activités sont généralement citées par plusieurs établissements de notre échantillon, mais ne sont pas présentes dans l'ensemble des établissements enquêtés :

- Participation à des journées « portes-ouvertes » au sein d'autres établissements scolaires (cité par 2 collèges) ;
- Participation à des forums de découverte des métiers (2 établissements) ou à des sorties visant la découverte de métiers spécifiques (1 établissement a organisé une sortie sur les métiers de la sécurité : gendarmerie et pompiers) ;
- Organisation de mini-stages en lycées (cité par 5 collèges) : dans un des établissements ce mini-stage a eu lieu dans le lycée général et technologique du secteur, mais dans les autres établissements ces mini-stages ont lieu dans des lycées professionnels afin de faire découvrir les différentes filières aux élèves. Aux dires des enquêtés, dans les collèges où ils sont mis en place, ces stages semblent contribuer fortement à l'orientation des élèves.
- La venue d'« élèves ambassadeurs » (cité par 3 établissements) : il s'agit de faire revenir des lycéens dans leur collège d'origine afin qu'ils parlent de leur scolarité.
- Des visites d'établissements extérieurs : visite d'un laboratoire de recherche (2 établissements), stages en entreprises (1 établissement).

Là encore, certains élèves font l'objet d'une attention particulière, notamment pour affiner leur projet professionnel. Des activités spécifiques sont par exemple mises en place pour les élèves en classes de « prépa pro » à partir de la 4^e : stages d'observation en entreprises, présentation de métiers par des entreprises, mini stages en entreprises ou de découverte des filières en lycées professionnels. Les élèves de SEGPA d'un collège bénéficient, eux, d'un « projet mobilité » qui consiste à se rendre dans des établissements de quatorze filières professionnelles hors de la ville de leur collège. Conduit par le directeur de la SEGPA et mobilisant neuf enseignants, ce projet semble avoir permis de diversifier les établissements de destination des élèves :

« C'est un travail spécifique qui a été fait tout au long de l'année pour ouvrir le champ des possibles, accompagner : comment on fait pour trouver son chemin, comment on fait pour prendre les transports en commun ».

Régulièrement présentées comme bénéfiques, ces différentes activités peuvent néanmoins rencontrer des difficultés dans leur mise en œuvre et avoir des effets non escomptés :

« Les ambassadeurs viennent pour parler de leur expérience. Mais ce sont des élèves de première, ils ont déjà presque oublié les contraintes de la seconde, ce qui fait que ça n'a plus une grande utilité » ;

« On a arrêté l'action ambassadeurs, y a une lourdeur et on peinait à en voir la plus-value pour nos élèves. On n'est pas fans non plus de l'action élèves de troisième qui passent deux heures ici... c'est pour ça qu'on a développé l'accueil des secondes » ;

« Le CIO c'est seulement à partir d'avril à Marseille, seulement en cas de grande difficulté, ils ne sont pas suivis pendant l'année » ;

« Les mini stage ne sont pas fait correctement : le lycée [de secteur] n'a pas accueilli les élèves, ils sont revenus sans faire la visite. » ;

« Le lien est compliqué avec [le lycée de secteur], ce qui a fait que la demi-journée de visite au lycée est annulée cette année ».

Notons que d'autres interlocuteurs peuvent également interagir avec les élèves sur ces questions d'orientation, notamment des associations comme l'association PACQUAM ou des centres sociaux qui travaillent surtout sur l'aide aux devoirs.

Les choix d'orientation en fin de troisième sont un moment clé dans la construction de la différenciation des parcours des élèves. Au regard de cet enjeu, on peut voir que si tous les établissements mettent en place des procédures d'information et d'accompagnement des choix des élèves, celles-ci semblent davantage tournées vers l'aspect technique (offre de formation, modalités de candidatures...). Moins d'activités semblent prévues pour élargir le regard des élèves sur les possibilités d'orientation qui s'ouvrent à eux. Quand cela est fait, c'est essentiellement à destination des élèves s'orientant en voie professionnelle. En ce sens, on peut faire l'hypothèse que l'accompagnement proposé ne permet guère de modifier les phénomènes d'auto-sélection ou de préférences adaptatives pointées par les travaux existants.

2.2- Les activités pour accueillir et accompagner les élèves de troisième au lycée

Du côté des lycées, d'autres activités sont organisées afin d'accueillir les élèves arrivant de troisième. Celles-ci prennent des formes très variables d'un lycée à l'autre.

Dans deux établissements les activités d'accueil des élèves de 3^e n'existent pas encore. Ainsi, le proviseur d'un des lycées GT nous dit ne pas être « *au courant d'actions spécifiques* » au sein de son établissement. Au sein du lycée professionnel, ces liens avec les collèges de recrutement de leurs élèves sont envisagés pour l'avenir (développement de projets pédagogiques de types entrepreneuriaux ; développement de projets propres aux élèves pour les présenter lors d'un forum axé sur la diversité, l'entrepreneuriat, l'économie sociale et solidaire et le développement durable ; un système de tutorat entre pairs sera également établi afin que les élèves de seconde puissent être épaulés à leur arrivée au lycée).

Dans les trois autres lycées, des temps d'accueil spécifiques sont organisés. Cela se fait dès la fin de l'année de troisième pour l'un des établissements où des classes de collégiens issus des 8 collèges source du lycée viennent observer des classes de seconde. Dans un autre lycée, cela se passe à la rentrée :

« Un temps d'accueil des secondes avec des entretiens individuels menés par toutes les équipes, y compris sanitaires et sociales. Pour repérer des difficultés individuelles, etc. Pour mieux les connaître. Ça dure deux jours et demi trois jours. Et une dimension team building pour créer une atmosphère propice dans la classe, principalement avec les profs de sport. ».

Dans le troisième, cela se passe à la fois avant et pendant la rentrée : en amont de leur arrivée sur l'établissement, des actions liées au sport et à la culture intègrent les collégiens (par exemple des stages théâtre pour des élèves de troisième avec les enseignants de théâtre du lycée pour aider au choix de l'enseignement d'exploration en seconde, puisqu'une option théâtre existe au lycée) ; à la rentrée, un temps spécifique est organisé avec découverte des locaux et des règles de vie de l'établissement.

Dans deux lycées, en plus des activités mises en place à la rentrée et avant, un suivi des élèves de seconde est organisé. Dans le premier, cela prend la forme d'entretiens individualisés entre un élève et un personnel de l'établissement. Ils portent sur les difficultés - éventuellement psychologiques - rencontrées par l'élève et l'évolution de son projet personnel. Un premier

entretien concerne essentiellement l'intégration au sein du lycée et l'amorce de son projet personnel (par exemple des élèves qui ne se sentent pas à leur place, qui voudraient se réorienter en filières professionnelles). Les informations recueillies dans ces entretiens sont transmises au professeur principal de la classe et aux enseignants qui gèrent l'Aide Personnalisée (AP). Pour le proviseur, c'est : « *un bon travail de réseau collectif au sein de l'établissement* », mené notamment avec l'infirmière autour des problématiques de santé ou des problèmes familiaux, « *chronophage mais qui a un intérêt indéniable* ». En outre dans cet établissement, pour chaque classe de seconde, quatre enseignants organisent un accompagnement personnalisé de deux heures par semaine, portant principalement sur l'acquisition de compétences méthodologiques propres au lycée. Dans le second lycée, ce suivi prend la forme d'un projet spécifique et original de « suivi d'une cohorte » avec un des collègues source. Il s'agit d'un travail d'orientation et d'accompagnement des élèves de troisième qui sont regroupés dans un nombre réduit de classes en seconde au lycée. Voici la présentation que fait l'enseignante référente de ce dispositif au sein du collège dans un document transmis à la DESR :

Le collège [...] a mis en place en 2010 un projet de liaison 3^{ème} / Seconde GT avec le lycée [Y], avec la création de deux classes de suivi de cohorte en Seconde.

Les élèves de 3^{èmes} rencontrent les 2 Professeurs Principaux des classes de suivi de cohorte au mois de décembre pour une présentation générale du lycée [Y] et de la classe de Seconde GT : les attentes, les enjeux, les différentes voies d'orientation en fin de Seconde, le savoir-être et les savoir-faire au lycée. Ce travail d'information et de Liaison est également mené par les Professeurs Principaux chargés de l'Orientation.

Les Professeurs Principaux de 3^{ème} et de 2GT rencontrent les élèves fragiles ou en difficulté qui demandent une 2GT à la fin du Second Trimestre pour les amener à réfléchir sur leur projet d'Orientation et à la meilleure poursuite d'études pour eux, dans des conditions qui leur permettraient une meilleure réussite au lycée.

Suite aux Conseils de Classe du Second Trimestre, les parents des 3^{èmes} des élèves demandant une 2GT sont invités à une réunion d'information en présence du Proviseur-Adjoint du lycée [Y], du Principal du collège, de la Conseillère d'Orientation et des Professeurs Principaux de 3^{ème} et de 2GT.

Au mois de Mai, les élèves de 3^{ème} sont accueillis au lycée [Y] par le Proviseur-Adjoint et les professeurs de Seconde.

Au mois de Juin, les Professeurs Principaux de Seconde et les PP de 3^{èmes} se rencontrent au lycée [Y] avec le Proviseur-Adjoint et le CPE en charge de Secondes pour constituer les 2 classes de suivi de cohorte et répartissent les élèves souhaitant quitter la cohorte dans les autres classes de 2GT en veillant à ne pas trop éparpiller les élèves, pour maintenir un suivi. Les PP 3^{èmes} remettent les bulletins des 3 trimestres de 3^{ème}.

Cette liaison a fortement contribué à une meilleure réussite des élèves du collège en 2GT au lycée [Y] et à nettement réduire les demandes de dérogations vers d'autres lycées. Cette liaison a également permis de réduire très fortement le taux de redoublement en 2GT et a permis d'augmenter le passage en première générale.

Mme [X], Professeur Référent Orientation, Parcours Avenir et Parcours Excellence, assiste aux 3 conseils de classes des 2 classes de 2GT de suivi de cohorte.

Ces deux dispositifs constituent une originalité par rapport aux autres dispositifs existants dans les autres établissements.

Par ailleurs, selon les établissements, ces actions sont ou non spécifiques aux élèves de REP+. Ainsi dans certains lycées elles s'adressent à tous car les élèves de REP+ constituent « *100% de [leurs] effectifs* ». Dans d'autres établissements, un suivi spécifique des élèves issus de REP+ est assuré et vient compléter le suivi plus général commun aux élèves issus de l'ensemble des collèges de provenance avec des réunions spécifiques pour les familles des élèves de collèges

REP+ et leurs équipes pédagogiques. Enfin, dans un lycée où les élèves de REP+ sont minoritaires, aucune action spécifique n'est envisagée pour ces élèves car, a priori, le besoin ne s'en fait pas sentir.

Cela peut avoir des effets pour les élèves de REP+ qui, selon les lycées qui les accueillent, peuvent être invisibilisés par rapport aux élèves des autres établissements. De ce fait, si aucune activité particulière n'est prévue pour eux en termes d'accueil, le risque est alors pour les établissements concernés d'être « indifférents aux différences » et, en traitant ces élèves comme les autres, de ne pas pouvoir apporter de réponses à leurs éventuels besoins plus spécifiques.

La prise en compte de l'accueil des élèves de troisième au lycée apparaît donc beaucoup plus disparate qu'au collège. Plusieurs éléments peuvent être apportés pour tenter de comprendre ces différences de mobilisation entre établissements. Un premier élément tient au fait que les prescriptions de l'institution sur cet accueil en seconde sont beaucoup moins « cadrantes » qu'au collège, laissant aux lycées une autonomie plus grande dans ce qui est fait. Un deuxième élément tient à la présence d'acteur « moteur » au sein de l'établissement, que celui-ci soit un enseignant ou un membre de la direction, permettant la mobilisation des autres acteurs et coordonnant le déploiement de dispositifs spécifiques. L'engagement dans de tels dispositifs chronophages en temps et en énergie, et pas toujours reconnus en termes de rémunération, restent en effet fortement dépendants de la motivation et de l'intérêt personnel des acteurs qui le mettent en place. Enfin, d'autres éléments comme certains des « déterminants de la réussite scolaire en ZEP » mis en lumière dans le rapport de Catherine Moisan et Jacky Simon²⁴ (cf. encadré) pourraient dans le cadre de ce questionnement être soumis à l'étude : l'ouverture de l'établissement vers le quartier²⁵, la qualité des partenariats, la stabilité des enseignants entre autres.

Dans leur rapport sur les « déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire » datant de 1997, Catherine Moisan et Jacky Simon ont analysé les facteurs participant à la réussite scolaire des élèves de ZEP dans certains établissements significativement plus « performants ». Parmi ces facteurs, on retrouve :

- Le poids de la politique académique et/ou départementale
- La taille des établissements
- La stabilité de la population scolaire
- La scolarisation des élèves dès 2 ans
- La stabilité des équipes enseignantes
- Des tendances en termes de résultats qui se confirment de l'élémentaire au collège
- Des acteurs caractérisés par leur volontarisme, leur exigence et leur cohérence
- Des projets davantage centrés sur les apprentissages
- Un « pilotage » réel conduit par des « leaders moteurs »
- Une « vie scolaire » réussie
- Des partenariats de qualité

²⁴Moisan Catherine, Simon Jacky, 1997. *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. La documentation Française. 75 p

²⁵Sans traiter la question sur le fond il est intéressant de noter que l'ouverture de l'école sur le quartier est établie comme un déterminant de la réussite des ZEP alors que les enseignants entretiennent avec les territoires stigmatisés une relation les conduisant plutôt à les tenir à distance.

Un certain nombre de ces recommandations ont d'ailleurs alimenté les politiques d'éducation prioritaire depuis la parution de ce rapport.

2.3- Les liens entre collèges et lycées

Des liens assez peu institutionnalisés...

Pour mieux comprendre les relations entre collèges et lycées, nous nous sommes également intéressés à la manière dont les liens se tissent entre ces deux types d'établissements et leurs personnels respectifs. Ces relations sont souvent faiblement existantes et, là encore, très hétérogènes d'un établissement à l'autre.

Ainsi, les liens institutionnels qui existent entre les lycées et leurs collèges de secteur semblent souvent relever d'une injonction, de contraintes plus que d'une volonté délibérée ou de besoins exprimés par les établissements. De ce fait, ces liens se développent souvent de façon minimale plutôt que de manière proactive :

« On va aux réunions quand les collèges nous sollicitent pour présenter l'établissement » ;

« Avec les lycées pro les contacts sont forcés car il y a la construction du programme pour les filières pro. » ;

« C'est vrai que c'est problématique, il y a le réseau d'établissements, donc on est amenés à se voir mais on n'est pas encore... Peut-être que justement à travers le réseau... (...) ça sera peut-être plus facile » ;

« Un rapport difficile avec le lycée de destination, ce sont deux établissements trop grands. Le lien est compliqué » ;

« Le monde du lycée et le monde du collège ont du mal à se mélanger, c'est très difficile ».

De plus, quand des liens sont envisagés, ce n'est bien souvent pas dans le but premier de travailler la liaison entre collège et lycée, mais pour des raisons relevant davantage du fonctionnement global des établissements. Par exemple, communiquer des informations sur les élèves pour organiser la gestion des classes de seconde au lycée :

« Tous les collèges vont venir avec leurs enseignants, y aura aussi nos enseignants. Y a aussi la vie scolaire, il peut y avoir l'assistante sociale. On est plutôt sur l'idée de récupérer des informations par rapport au niveau des élèves pour travailler nos compositions de classes pour essayer de tendre vers un équilibre précaire ».

L'élément le plus tangible de ces liens entre collèges et lycées semble s'établir autour de la transmission des bulletins scolaires de seconde aux collèges d'origine. Cependant ce retour reste parfois partiel : seuls les bulletins du premier trimestre sont généralement envoyés, ce retour est principalement le fait des lycées généraux et technologiques de secteur mais pas des lycées hors secteur ou des lycées professionnels et, comme le précise un proviseur, « ça passe uniquement au niveau des secrétariats ». Parfois d'autres retours sont faits de la part des lycées aux collèges, mais de manière moins fréquente et surtout moins systématique : envoi des rapports en cas de conseil de discipline pour un élève, suivi des élèves en grande difficulté dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire.

Les plateformes, applications et outils numériques développés au sein de l'institution ne semblent pas être considérés comme favorisant la liaison collège/lycée. Ainsi, ces outils sont peu cités spontanément par nos enquêtés. Ce qui est souligné c'est avant tout la diversité de ces outils et de leurs usages : « pronote »²⁶ qui constitue un Environnement Numérique de Travail

²⁶ <https://www.index-education.com/fr/presentation-pronote.php>

(ENT) développé par une entreprise commerciale ou Atrium²⁷ qui est un ENT proposé par la région Sud, le Livret Scolaire Unique²⁸ qui n'existe que du CP à la troisième mais pas au lycée, Folios²⁹ qui est une application numérique mise en place par le ministère de l'éducation nationale pour suivre les parcours éducatifs dont le Parcours Avenir s'intéressant à l'orientation des élèves mais qui est davantage utilisé au collège qu'au lycée, ou encore SIECLE³⁰ (Système d'Information pour les Elèves en Collèges et Lycée et pour les Etablissements) qui permet la gestion des élèves pour les établissements du secondaire... Cette multiplicité entraîne un éparpillement qui empêche ces outils d'être de véritables instruments de liaison entre établissements, tous n'utilisant pas les mêmes. Un proviseur souligne également que les professeurs ne sont pas très motivés par l'utilisation de ces outils auxquels ils ne trouvent guère d'intérêt et de sens et qui amènent à des sollicitations supplémentaires dans leur quotidien déjà chargé. Et pourtant, comme le souligne un principal, cela pourrait être des outils favorisant le lien entre collèges et lycées, à condition de « trancher » sur un outil commun.

Bien souvent les relations entre collèges et lycées se font davantage de manière informelle, lors de rencontres entre acteurs éducatifs dont l'objet n'était pas initialement la communication de ces informations (« *rencontres informelles à partir des rencontres de CPE dans les réunions du bassin* », « *dans des occasions informelles ou d'une nature différente comme des formations pour la présentation du Bachi-bac* ») ou de discussions entre professionnels liées à l'interconnaissance (professeurs de lycées ayant auparavant travaillé dans un des collèges de secteur et ayant gardé des contacts avec leurs anciens collègues ou relations personnelles entre chefs d'établissement par exemple). Il arrive aussi que des élèves reviennent au collège pour faire part de leur expérience (« *des fois ce sont des élèves qui reviennent mais ce sont seulement ceux qui vont bien* » ; ou à l'inverse « *ce sont surtout les élèves des lycées pro qui reviennent, notamment quand ça ne se passe pas bien, ceux des lycées généraux reviennent peu* ») ou alors que des enseignants rencontrent d'anciens élèves lors de visite dans des lycées, au cours de mini-stages par exemple ou obtiennent des informations par l'intermédiaire des familles rencontrées sur le territoire ou des frères et sœurs scolarisés dans l'établissement. Ces informations recueillies de manière informelle restent néanmoins beaucoup plus aléatoires que celles recueillies de manière institutionnelle.

Mais qui laissent la place à des initiatives nombreuses...

Cependant, en dehors du cadre purement institutionnel, il existe des initiatives variées mises en place par certains établissements et favorisant les relations entre collèges et lycées. Celles-ci peuvent prendre des formes multiples :

- Instauration d'un système de suivi général des élèves de la part des collèges :
 - « *Il y a un suivi presque personnalisé, suivi des bulletins, des groupes du collège au lycée* » ;
 - « *Tableau de suivi mis en place : sur les notes mais aussi qualitatif (autonomie...)* » ;
 - « *Suivi des comportements et performances au lycée* ».
- Suivi spécifique pour des types d'élèves particuliers :
 - « *Suivi personnalisé des élèves en grande difficulté* » ;

²⁷ <https://www.atrrium-paca.fr/>

²⁸ http://www.education.gouv.fr/cid106168/le-livret-scolaire-unique-du-cp-a-la-troisieme.html#L_application_livret_scolaire_unique_du_CP_a_la_troisieme

²⁹ <https://folios.onisep.fr/>

³⁰ <http://www.esen.education.fr/?id=79&a=75&cHash=f1342fdc0e>

« Suivi statistique des élèves de seconde générale vers la première S ».

- Relations entre équipes pédagogiques d'une même discipline, comme entre un des lycées et deux de ses collèges de recrutement où des enseignants de mathématiques travaillent ensemble sur les programmes et l'avancement des élèves. Ils ont par exemple réalisé *« un guide d'adaptation pour l'accueil des lycéens, construit entre les équipes des collèges et des lycées ».*
- Suivi et soutien scolaire des anciens élèves du collège lorsqu'ils passent au lycée :
 - « Les profs ici ils accueillent les élèves qui sont partis à X ou à Y [deux lycées de Marseille] ou ailleurs et ils leur donnent du soutien en maths... on est toujours... c'est aussi un parcours d'excellence, on envoie les enfants en seconde on les abandonne pas si ils ont des difficultés. Mes enseignants ils sont prêts à les soutenir pour ramener le passage en première S à un meilleur niveau » ;*
 - « activités d'accompagnement méthodologique et disciplinaire ».*
- « Suivi de cohorte » avec circulation des informations entre collège et lycée : suivi des bulletins, participation aux conseils de classe de seconde de la référente du dispositif, réception conjointe des parents, retours sur le comportement et les performances au lycée des élèves, suivi personnalisé des élèves et de leurs difficultés, rencontre avec les élèves... Les propos de la référente de ces élèves illustre les effets que peuvent avoir ces interactions soutenues entre collège et lycée sur le suivi des comportements des élèves dans leur passage au lycée :
 - « Je savais par exemple qu'une classe qui a été difficile, qui fonctionnait pas. Ils [les enseignants du lycée] avaient des élèves qui fonctionnaient ici au collège mais ils avaient un comportement qu'ils n'avaient pas ici ; alors on a convoqué les anciens élèves au collège avec leurs bulletins, "alors qu'est-ce qu'il se passe avec vous ?" (...) car après si dans la salle de profs on entend "c'est n'importe quoi, cela ne fonctionne pas, après comment le faire ? (...) on lui a dit, "on vous fait confiance, vous nous représentez" ».*
- Mise en place de projets inter-établissements entre collège et lycée :
 - « Les rencontres avec les équipes pédagogiques du collège et celles du lycée se passent dans le cadre d'un projet avec le Lycée X avec des enseignants d'une discipline concrète, l'année passée, les professeurs de lettres du collège et du lycée se sont réunis à ce propos pour échanger » ;*
 - « Il n'y a pas d'occasions formelles à ce propos, nous nous rencontrons au sein du GPDS [Groupe de Prévention du Décrochage Scolaire] mais ce groupe cible les élèves en grande difficulté et en risque de décrochage » ;*
 - « Les projets impulsés cette année nous ont permis de bénéficier d'une certaine visibilité. Des professeurs et collégiens nous ont sollicités afin d'avoir davantage d'informations concernant la filière Gestion des Administrations ».*

Et des idées multiples pour améliorer la transition collège/lycée

Les enquêtés ont également fait de nombreuses propositions sur ce qui pourrait améliorer la transition collège/lycée pour les élèves, notamment ceux de REP+. Ces propositions concernent trois dimensions : les relations entre les équipes -propositions les plus nombreuses-, les relations avec les familles et les élèves ainsi que les conditions de travail avec ces derniers.

Concernant les propositions relatives aux relations entre équipes pédagogiques, plusieurs éléments sont envisagés. Un premier élément insiste sur l'interconnaissance, la nécessité de mieux se connaître, de mieux connaître le travail des autres établissements, et de mieux échanger à propos des élèves :

« Renforcer les espaces de dialogue et de rencontre entre les équipes pédagogiques du collège et celles du lycée » ;

« Se connaître plus d'un point de vue professionnel. Travailler la continuité collège/lycée, ne pas refaire ce qui a été fait, montrer que le lycée sait ce qui s'est fait au collège » ;
« Savoir comment les profs de collèges fonctionnent pour éviter de rejeter la faute sur eux » ;
« Importance d'un parcours dans la durée, d'un travail sur la continuité ».

Ce resserrement des liens est même parfois envisagé « de la primaire au lycée » et l'exemple de la liaison entre école primaire et collège est citée en exemple : « Cela se fait davantage avec les écoles, c'est plus avancé pour le cycle 3 que pour le lycée ». Un deuxième élément s'intéresse à des propositions de modalités concrètes :

« Faire rencontrer les professeurs principaux de troisième et de seconde en début d'année une fois que les professeurs principaux de seconde connaîtront mieux leurs élèves afin d'engager un dialogue sur les élèves » ;
« Avoir un référent troisième dans chaque collège et un référent seconde dans chaque lycée, ça permettrait déjà de gérer l'orientation » ;
« On regrette de ne pas avoir un référent en seconde même pour les cas difficiles d'orientation » ;
« Prévoir des échanges de services entre enseignant du collège et du lycée sur certaines thématiques. » ;
« Plus de formation et de préparation pour les professeurs » ;
« Faire des jeux olympiques de X [nom de la ville] entre collèges et lycée » ;
« Mise en place d'un dispositif de suivi [numérique] » ;
« Il faut un support institutionnel [numérique] à disposition des profs et un autre pour les parents ».

Par ces propositions, les enquêtés montrent leur perception de l'importance des relations entre établissements de différents degrés. Importance qui est confirmée par des recherches, notamment par le rapport Moisan-Simon déjà cité qui l'a étudié dans le cas des relations école/collège et dont la qualité constitue pour ses auteurs l'un des facteurs déterminants de la réussite en ZEP.

Enfin, troisième élément, certains interlocuteurs insistent sur le fait que cette liaison doit avoir une « dimension fortement pédagogique » et sur la « nécessité de partager le diagnostic des élèves entre collège et lycée sur points forts et points faibles (ex : maîtrise du français, vocabulaire, expression) ». Ce dernier élément apparaît particulièrement intéressant puisque la dimension scolaire est cruciale dans les choix d'orientation des élèves et leur réussite au lycée. Au niveau des relations avec les élèves et leurs familles revient la nécessité de leur fournir une meilleure information sur les orientations possibles et sur la scolarité au lycée. Concernant la liaison collège-lycée, un proviseur propose que le « temps d'exposition des élèves à cette liaison soit allongé » et proposé uniquement aux élèves qui seront réellement affectés à son établissement alors que jusqu'à présent, les visites du lycée sont organisées pour l'ensemble des élèves des collèges, dont la majorité ne fréquenteront pas l'établissement. Est aussi citée la nécessité d'« inscrire cette liaison dans un autre emballage. Par exemple avec les ParEx, on est dans un cheminement (...), qu'on arrive à créer la lumière au bout du tunnel », comme s'il fallait donner un sens, une perspective à l'expérience du passage au lycée. Une proposition de mise en place d'un parrainage entre des élèves de 3^e du collège et ceux de 1^{ère} du lycée apparaît également intéressante pour améliorer les liens entre collège et lycée et dans un établissement la création d'une « association des anciens élèves » du collège est envisagée. Les conditions d'accompagnement des élèves sont également discutées dans le sens d'« un travail personnalisé, travail d'individualisation pour les orienter ». Plus largement, certaines conditions de travail avec les élèves apparaissent davantage favorables à la réussite des élèves :

« Dédoublage de classes, aides aux devoirs, faire une continuité scolaire au-delà de l'emploi du temps officiel (16h - 18h) pour permettre aux élèves de faire les devoirs dans l'établissement » ;
« Avoir une plus grande mixité dans le recrutement. On a eu notre classe euro où c'était mixte avec des

élèves qui venaient du collège Y ou d'autres collèges. On avait des Alice, des Alix, des Emile... ça a créé une dynamique. Ça a fait un effet d'entraînement. Les élèves qui venaient d'ailleurs ils étaient minoritaires mais ils sont pas restés entre eux. »

La nécessité d'informer mieux les familles, qui sinon sont « perdues » (« il faudrait organiser des réunions d'information en petit comité, former les parents sur les orientations ») est également évoquée.

Au final, du côté des établissements, la liaison troisième/seconde semble déjà bien intégrée – même si de manière variée – dans les pratiques des collèges, elle reste plus aléatoire au niveau des lycées bien que des initiatives innovantes existent dans certains des établissements enquêtés. On peut cependant noter que si la dimension d'orientation des élèves est prise en compte, la communication et la connaissance mutuelle restent encore le plus souvent à construire entre collèges et lycées. La nécessité et la volonté de le faire semblent belles et bien présentes, bien que pas toujours prioritaires face aux différentes missions des établissements, comme en témoignent les multiples propositions faites par les enquêtés. Notons que l'arrivée des premières cohortes d'élèves de troisième participant aux ParEx à la rentrée 2018 amènera probablement de nouvelles initiatives dans ce domaine.

3- La liaison collège/lycée du côté des familles et des élèves vue par les acteurs éducatifs

Qu'en est-il de cette liaison au niveau des familles et des élèves ? Nous traiterons cette question à partir des propos échangés avec les personnels que nous avons interrogés. Il s'agit donc d'un point de vue extérieur et non du point de vue direct des familles ou des élèves, ceux-ci n'ayant pas fait partie de l'échantillon interrogé. Nous développerons successivement trois dimensions : la place des familles dans le suivi de la scolarité des élèves ; leur rôle dans les choix d'orientation ; la scolarité des élèves de REP+ au lycée.

3.1- La place des familles dans le suivi de la scolarité des élèves

Au collège

Au collège, sans surprise au regard des travaux existants³¹, les représentations des personnels que nous avons interrogés sur les familles sont majoritairement dévalorisantes. Elles empruntent à la fois au registre selon lequel les familles ne peuvent pas s'occuper scolairement de leurs enfants :

« Ce sont des élèves de familles démunies, fragiles » ;

« On a un problème de niveau scolaire avec des familles qui ont du mal à suivre la scolarité des enfants avec un taux de chômage important des parents, à la maison ils ne travaillent pas du tout (...) ce sont des grandes familles avec beaucoup de frères et sœurs, qui ont d'autres préoccupations, ça reste très compliqué » ;

« Des situations difficiles dans la famille, un manque de la culture de l'école, manque d'accompagnement et de connaissance du système éducatif ; pas de présence parentale, difficultés de vie, de l'exclusion sociale, de la précarité. » ;

« Familles parfois dépassées ».

Mais aussi qu'elles ne veulent pas réellement :

³¹ cf. première partie du rapport, notamment Perrier, 2005, op. cit.

« Faible intérêt, faible participation » ;

« Des familles pas stimulantes, ne poussant pas leurs enfants, ne soutenant pas l'ambition de leurs enfants » ;

« Pas de stimulation familiale » ;

« Les familles n'ont pas d'espoir pour ces enfants, pas de rêves, pas d'intérêt, pas d'objectifs, que de rester dans leur quartier (...) la scolarité est secondaire » ;

« Les parents n'accompagnent pas beaucoup alors ils ne sont pas au courant de ce que leurs enfants peuvent faire après l'école c'est plus au moins le gamin qui décide, [...]. On donne les bulletins en main propre une fois par mois mais après ils ne vont pas en reparler à la maison » ;

« Il n'y a pas la culture de l'école, c'est plus important que la fille fasse le ménage plutôt qu'elle aille à l'école ».

En outre, les représentations exprimées par les personnels que nous avons interrogés puisent souvent dans des classifications ethnicisées ou ethnicisantes :

« Populations d'origine gitane, une communauté gitane très représentée, et des autres populations d'origine immigrée également diverses, notamment d'origine maghrébine, (algérienne) ainsi qu'espagnole, grecque » ;

« Les comoriens le père il est souvent pas là il a une maison au bled on sait pas trop où est ce qu'il est » ;

« Une forte population musulmane ».

Même si ces représentations ne sont pas a priori stigmatisantes, elles n'en demeurent pas moins potentiellement stéréotypées qui peuvent interférer avec l'image des élèves auxquels elles sont attachées.

A côté de ces visions majoritairement déficitaristes des familles (même si liées à des situations sociales et économiques réelles), on trouve également des personnels ayant des points de vue plus "compréhensifs" sur les difficultés éprouvées par les familles face aux enjeux scolaires. Ce qui est intéressant à noter, c'est que dans ces cas-là une insistance particulière pour se rapprocher des parents apparaît de mise :

« Ce n'est pas qu'elles n'ont pas envie, elles ont besoin d'être accompagnées, c'est comme les élèves, nos familles ont besoin d'être accompagnées, il faut les appeler plusieurs fois. (...). C'est important d'impliquer les familles dans le projet d'orientation » ;

« Après y a la remise des bulletins. Pour donner un exemple à ces réunions j'ai jamais eu plus de la moitié des parents. Y en a même ils récupéraient le bulletin et ils venaient pas me voir exprès parce qu'ils avaient peur, j'ai mis plusieurs années à comprendre, parce qu'en fait les parents ils se prennent la honte. Les parents eux-mêmes étaient en difficulté scolaire et dire aux parents "votre fille en classe elle est perturbatrice" ou "elle a pas des bons résultats", ils le prennent pour eux et ils sont incapables de se dire "qu'est-ce qu'on va trouver comme solution ?". Cette réaction adulte, on a des parents qui ont pas les ressources, leur vie c'est trop de la merde ou c'est trop compliqué et c'est une humiliation pour eux. ».

Certains enquêtés soulignent également les meilleures relations qu'ils entretiendraient avec les familles du fait de leur présence dans la durée sur le territoire et de leur compréhension des mécanismes en jeu :

« Connivence car je connaissais certains parents » ;

« Ici on a un lien très fort avec les familles. Les familles nous font confiance, j'ai quasiment jamais de contestation des familles par rapport à nos choix. J'ai eu deux commissions d'appel l'année dernière. On n'a pas de commissions d'appel parce qu'on est suffisamment proches des familles et des enfants. Moi j'appelle les familles je dis je veux vous voir dans dix minutes ils sont là aucun problème » ;

Un CPE souligne également l'avantage que lui procure son origine maghrébine et le fait qu'il soit lui-même issu de l'éducation prioritaire pour générer de la confiance avec les élèves en grande difficulté.

Les entretiens réalisés dans les collèges permettent ainsi d'identifier chez les enseignants deux facteurs - liés à leurs dispositions et/ou à leur histoire - pouvant favoriser le développement

d'une coopération plus forte avec les familles autour du suivi de la scolarité des élèves. D'une part, la rupture avec le mythe de « démission » des familles apparaît être une nécessité préalable à la mise en œuvre d'une coopération éducative. De ce point de vue, il semble nécessaire que les acteurs scolaires soient en capacité de saisir les logiques d'actions des familles de milieu populaire, en un mot qu'ils soient formés aux savoirs issus des sciences sociales sur ces questions pour ne plus interpréter certaines pratiques familiales comme des indices de leur désintérêt pour l'école.

D'autre part, si la stabilité des équipes ne peut automatiquement les conduire à la compréhension des mécanismes sociaux, elle peut au moins favoriser une certaine forme d'inter-connaissance et donc faciliter la communication³². Soulignons que dans les établissements où s'est déroulé notre enquête, cette stabilité est loin d'être la règle générale. Un indice de ce manque de stabilité des équipes peut être approché par la faiblesse de la part des enseignants ayant une ancienneté de plus de 8 ans dans le métier au sein de ces établissements. Parmi les 7 collèges de notre échantillon, pour un seul cette part est très légèrement au-dessus de la moyenne académique qui est de 34,5% ; 3 se situent en-dessous de cette moyenne (de 26,8 à 21,1%) et 3 autres sont très nettement en-dessous de cette moyenne (de 18,5 à 12,1%). Les enseignants ayant peu d'ancienneté dans le métier (et donc a fortiori au sein de l'établissement) sont donc majoritaires dans la très grande majorité des établissements que nous avons enquêtés, comme c'est le cas d'ailleurs dans la plupart des établissements de REP³³.

Au lycée

Au lycée, les perceptions des familles par les personnels interrogés ne semblent guère plus favorables. Ainsi dans les lycées qui recrutent essentiellement des élèves issus de REP+, on déplore le manque d'implication parentale. Et ce, notamment pour les réunions de présentation de l'établissement dédiées aux familles qui ne connaîtraient qu'un faible succès. Mais il semblerait que pour les enquêtés l'explication de ce phénomène soit moins à rechercher du côté d'un quelconque désintérêt que de celui des difficultés sociales rencontrées par les familles :

« Des familles en rupture avec la société » ;

« Leur propre expérience du système éducatif a été très difficile, ils n'ont pas réussi, donc il y a un sentiment d'exclusion du système éducatif et du monde du travail, l'image qu'ils ont d'eux-mêmes les empêche de s'engager » ;

« On fait une réunion d'accueil avec les parents. Sur trois cents, si on en a soixante ou soixante-dix on n'est pas mécontents du score. On a un vrai souci d'absence de parents. Y a des enfants on n'arrive pas à voir les parents de l'année, mais il faut dire que c'est du Zola les situations ».

Dans le lycée dont le recrutement est plus mixte socialement, bien qu'assez populaire, pour le proviseur, les rapports des parents au lycée sont multiples : *« inquiets, consommateurs, culturellement éloignés, pas investis »* sans que l'on puisse relever une spécificité des parents d'élèves issus de REP+. Le CPE de l'établissement relève quant à lui la difficulté de travailler avec certaines familles, malgré *« l'importance du dialogue »* :

« La majorité des parents n'assument pas. Les enfants, les parents ils n'en ont rien à faire ».

Parallèlement à la classique thématique de la « démission familiale », la maîtrise du français est

³²A propos d'autres acteurs on semble ici assez proche des développements de Jean-Noël Retiere sur le « capital d'autochtonie. Retiere Jean-Noël (2003), « Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire ». *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 63 pp. 121-143

³³ Cf. CNETCO (2016, 2018), op. cit.

envisagée comme un sérieux obstacle à l'investissement des parents dans la scolarité de leurs enfants et dans les relations avec l'établissement : « *des parents qui ne parlent pas la langue, parents et enfants ont honte.* » Une autre enquêtée du même établissement souligne qu' « *au collège (REP+) il y avait des traducteurs pour les familles allophones, pas au lycée.* »

Enfin, dans le lycée d'enseignement professionnel, au contraire, le rapport avec les familles n'est pas présenté comme problématique :

« Les familles font confiance à l'institution. Elles semblent confier tout leur espoir concernant l'éducation de leurs enfants aux équipes éducatives. Dans la majorité des cas, les familles répondent positivement aux sollicitations des enseignants. Mais leur implication s'arrête à ce niveau. Il est nécessaire de les impliquer davantage en les faisant participer à des projets éducatifs ».

Concernant les élèves inscrits dans des dispositifs spécifiques comme les Cordées, les perceptions des familles sont plus hétérogènes. Dans un établissement, une des enseignantes déclare par exemple ne pas impliquer les familles dans l'inscription à la Cordée, sauf s'il y a un problème "administratif" d'autorisation ou de papiers officiels que l'enfant ne peut pas gérer, comme quand le parent doit impérativement apposer sa signature. Au contraire, dans un autre établissement, on souligne la grande différence entre les familles des élèves impliqués dans les projets Cordées dans le sens où elles sont quasiment toutes présentes aux réunions de présentations.

Malgré la proximité des représentations négatives sur les familles entre personnels des collèges et de lycées, il semble que cela soit beaucoup moins ressenti comme une gêne à la scolarité au lycée. On peut faire l'hypothèse qu'à ce niveau de la scolarité, la responsabilité du parcours scolaire soit davantage attribuée à l'élève qu'à sa famille et qu'ainsi un moindre investissement de la part de cette dernière soit considéré comme moins pénalisant qu'au collège. On peut d'ailleurs noter que dans les lycées, l'information aux familles concernant la scolarité en seconde semble moins présente qu'au collège. Certains établissements organisent néanmoins des journées portes-ouvertes pour les familles et un des lycées envisage de « *développer des visites de l'établissement pour les parents* », mais l'explicitation des attentes d'un point de vue purement scolaire ne semble guère envisagée.

3.2- Les familles et l'orientation

Les relations familles/Ecole autour de l'orientation

Dans nos entretiens cette question des relations avec les familles au sujet de l'orientation s'est essentiellement posée au niveau du collège puisque nous n'avons pas abordé les choix d'orientation post-seconde.

Au sein de la plupart des collèges, des informations relatives à l'orientation à destination des parents sont prévues, majoritairement sous forme de réunions collectives et, dans certains cas, d'entretiens individuels qui peuvent avoir lieu avec plusieurs interlocuteurs (PP, principal ou principal adjoint, CPE). Dans un des collèges un « café des parents » est également organisé et mobilise 40 à 60 parents. C'est souvent à l'occasion de la remise des bulletins scolaires trimestriels que les parents sont convoqués, permettant ainsi d'ouvrir des discussions sur le parcours scolaire de leurs enfants. Le but est double, à la fois les informer sur les possibles à l'issue de la troisième et les accompagner dans la formulation des vœux d'orientation pour leur

enfant qui soient adaptés aux attentes de la famille et de l'élève et à ce qui semble envisageable du fait des résultats scolaires observés.

L'orientation apparaît être un thème central des relations école/familles en classe de troisième, comme en témoigne cet extrait d'entretien avec un des professeurs principaux de troisième interrogés :

« Avec les familles, le meilleur moment c'est au début de l'année, on fait une réunion parents profs. Les parents de troisième, je leur dis "bonjour asseyez-vous, orientation !" Bim ! C'est la première chose que je dis. Le brevet c'est bien mais l'objectif c'est que l'année prochaine votre enfant il soit dans un lycée celui qu'il veut celui qui correspond à ses attentes et qui correspond à ses notes ».

Cependant, même si cette thématique est centrale, elle se heurte à certaines difficultés. D'une part, quand des réunions d'informations sont organisées, le taux d'absentéisme des familles est souvent important et dans la plupart des établissements on déplore le peu de mobilisation des parents à ce sujet. D'autre part, la recherche d'un accord Ecole/famille sur les choix d'orientation se heurte souvent à des tensions, voire des conflits, notamment concernant le choix entre filière générale et technologique et filière professionnelle :

« Il existe une grande incompréhension des familles (ils veulent la voie GT) et un déni des parents face à la réalité des enfants. Le souci le plus courant est l'écart entre le choix de l'élève et les attentes des parents. » ;

« La plupart des familles poussent pour le choix en LGT (...) Elles doivent participer à la réunion de confirmation du choix de l'élève où il est constaté le décalage entre les possibilités réelles de l'élève et les attentes familiales représentées dans le choix (...) Ces réunions ont pour objectif de faire le pont entre les vœux de l'élève et les attentes de la famille, la plupart en décalage » ;

« C'est important d'impliquer les familles dans le projet d'orientation et insister sur les clichés, les a priori, démonter la connotation de réussite liée à la filière générale et le lycée professionnel comme un échec, par exemple, que le lycée et la filière scientifique ne soient pas imposés par les parents pour réussir » ;

« Il y a tout en travail à faire pour rassurer les familles sur la voie professionnelle (...) travailler les autres possibilités, pas que la filière générale » ;

« L'année dernière j'avais ça, un papa qui était mécanicien il était gentil mais il avait des comptes à régler avec l'école et il vivait sa situation professionnelle pas comme un échec parce que ça devait être un bon garagiste mais comme quelqu'un qui rame quoi. Et sa fille elle avait un peu glandé toute l'année ; elle était pas mauvaise élève mais au deuxième trimestre j'ai dit avis défavorable pour la seconde générale. Et le père on était dans cette salle, il m'a pas insulté il s'est pas énervé mais il a dit moi c'est hors de question, ma fille elle va pas dans des voies de rabais. Je lui ai dit mais c'est pas du tout des voies de rabais. Il me dit épargnez moi votre discours, enfin moi c'était pas un discours faux mais il avait vraiment de l'ambition alors que le problème c'est que les résultats de votre fille ça permet pas. Donc on lui a mis la pression. En fait on a joué un double jeu. Elle est passée. ».

Parfois, ce genre de conflits se règle par « forfait » de la part de l'établissement, comme nous l'explique ce principal déclarant qu'il ne fait pas de dossier pour la commission d'appel, qu'il laisse passer des élèves en seconde générale tout en sachant qu'ils y seront en difficulté, parce qu'« il y a des combats qu'on ne mène plus » et qu'il a le sentiment dans ces cas-là d'être « désavoué par l'institution » qui donne la plupart du temps raison aux familles lors des commissions d'appel. Cette situation reflète un nombre minoritaire de cas, mais correspond cependant bien à la réalité comme cela est précisé dans un rapport de l'IGEN :

« Lorsque les familles sont en désaccord avec le conseil de classe, c'est dans la majorité des cas parce que celui-ci s'est opposé à un passage en seconde GT. Dans le panel 2007, 3% des familles contestent la proposition du conseil de classe et "plus de 80% d'entre elles avaient demandé une seconde GT". L'entretien mené avec le chef d'établissement conduit souvent à une décision consensuelle (le chef d'établissement valide, dans un cas sur deux, le vœu initial des familles). Les désaccords qui persistent

conduisent 1/3 des familles à saisir la commission d'appel. La quasi-totalité des familles faisant appel de la décision du conseil de classe ont exprimé un vœu de passage en seconde GT et 60% d'entre elles voient ce vœu validé par la commission d'appel. »³⁴.

Dans ce même rapport, certains conseils permettant d'améliorer les relations Ecole/familles autour de l'orientation sont également donnés. Un premier conseil est d'engager des « actions préparatoires à l'orientation dès la classe de quatrième »³⁵, ceci afin d'éviter les tensions qui se révèlent au moment du choix en troisième. Un second conseil concerne « Les familles les plus éloignées des codes scolaires, autrement dit celles qui sont les moins éclairées sur le mode de fonctionnement du système éducatif » et qui « éprouvent de grandes difficultés à venir à la rencontre des équipes éducatives et à dire leur point de vue quant aux choix d'orientation ». Pour celles-ci, des stratégies testées par certains collèges et ayant fait preuve de leur efficacité sont encouragées : « la remise des bulletins, la tenue de réunions d'informations hors enceinte de l'établissement (dans des « centres sociaux » parfois), la mise en place d'une « école des parents³⁶ », etc. »³⁷. Ces éléments sont intéressants à souligner dans la mesure où ils n'ont a priori pas été envisagés par nos enquêtés.

Les choix d'orientation effectués par les élèves et leurs familles

Afin de mieux saisir les choix effectifs des élèves et de leurs familles dans les établissements de notre échantillon, nous nous sommes appuyés sur des données chiffrées académiques issues de la BCP fournies par la DESR concernant les choix d'orientation post-troisième. Nous nous sommes concentrés sur l'orientation en lycée et avons regroupé ces données en trois catégories : choix du lycée GT de secteur, choix d'un lycée GT hors secteur et choix d'un lycée professionnel. Soulignons que ces données s'étalent sur 3 années (2014-2015, 2015-2016 et 2016-2017) et qu'il existe de fortes variations quant au choix d'orientation d'une année à l'autre. Dans le cadre de ce rapport, nous n'avons pas cherché à élucider les raisons de ces variations et avons réalisé nos analyses sur les données relatives à l'année 2016-2017. Deux dimensions sont intéressantes à étudier.

La première de ces dimensions correspond au choix d'orientation entre filière générale et technologique et filière professionnelle pour les élèves allant au lycée. Le premier constat qui peut être avancé est celui de la grande variabilité d'un établissement à l'autre. L'étendue de cette variabilité s'étale, selon les établissements, de 34 à 78% d'orientation en filière GT et, symétriquement de 22 à 66% pour la filière professionnelle. Quelques éléments d'éclairage sont apportés par nos entretiens sur la variation de ces choix. Ainsi pour les deux collèges où le taux d'orientation en lycée professionnel est le plus fort, des spécificités locales sont avancées. Pour le premier (collège du centre-ville, 66% d'orientation en lycée pro), la présence de classes spécifiques semble expliquer ces orientations majoritaires en voie professionnelle : une classe « prépa-pro » (28 élèves se destinant dès la troisième au lycée professionnel), une « classe passerelle » (24 élèves en cours de re-scolarisation après un décrochage scolaire) et des dispositifs EANA (Elèves Allophones Nouvellement Arrivés). Pour le second (collège hors

³⁴ IGEN (2014), « Suivi de l'expérimentation du choix donné à la famille dans la décision d'orientation au collège », Rapport à madame la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, septembre 2014, p.8-9.

³⁵ Ibid., p.38.

³⁶ Voir par ex : <http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche10372.pdf>

³⁷ Ibid., p. 36.

Marseille, 61% d'orientation en voie professionnelle), ce serait l'absence de lycée général dans la ville qui pourrait expliquer ces choix dans un contexte où les familles privilégient la proximité, notamment dans la communauté gitane fortement présente (1/3 des élèves aux dires des enquêtés) au sein de l'établissement :

« Le principal souci est qu'on n'a pas un lycée général sur X [nom de la ville], que des lycées professionnels, et la question de la culture pose problème à nos familles qui ont du mal à bouger. J'ai eu un élève qui avait 17 en moyenne générale et a refusé d'aller en lycée général, ben, ses parents ont refusé, la famille, parce qu'il fallait rester à X. Ce n'est pas les transports en commun qui posent des problèmes mais c'est une culture, surtout malheureusement chez les gitans » ;

« Il y a un gros problème de localisation car les parents ne veulent pas que leurs enfants aillent dans d'autres lycées hors X, notamment la communauté gitane. Y [ville voisine] ça va encore mais plus loin non » ;

« Le problème le plus difficile est d'ordre culturel car les filles d'origine gitane vont pas aller trop loin, Y ça leur fait trop loin, et comme il n'y a pas un lycée général à X, voilà. ».

Dans ce même établissement, la place des résultats scolaires et le rôle « d'encouragement » de l'établissement dans le choix de l'orientation en voie professionnelle est également souligné :

« La voie professionnelle est la plus choisie, il y en a beaucoup qui sont réalistes, ils savent. Après, il y en a certains qui sont forcés, mais disons qu'on les conseille, on obtient des choix rationnels. ».

De manière similaire, pour le collège où le taux d'orientation en lycée GT est le plus important, et qui sort nettement du lot de notre échantillon (18 points d'écart par rapport aux taux du collège le plus proche statistiquement), c'est à nouveau une spécificité locale qui semble expliquer cette particularité : le dispositif de « suivi de cohorte » avec le lycée de secteur que nous avons cité plus haut et qui, en outre, se situe à proximité de ce collège.

La seconde dimension observable dans ces données est celle du choix entre lycée de secteur et lycée hors secteur dans la voie GT. Trois cas sont discernables à partir des données dont nous disposons :

- 2 établissements où le taux de choix de lycées GT hors secteur est élevé. Ces deux établissements sont situés dans des contextes socio-géographiques très différents, mais là encore des explications « locales » sont fournies par les interviewés. Pour le premier collège (quartier nord, 13^e arrondissement, 61% de choix d'un lycée GT hors secteur), ce fort évitement est dû à des fuites vers un lycée GT du centre-ville ou vers des établissements privés afin de « *sortir du quartier* », de « *rester moins encloués* ». Pour le second (collège de centre-ville, 3^e arrondissement, 53% de choix vers des lycées GT hors secteur), cela s'expliquerait par l'attrait d'un autre lycée GT dont la réputation est forte (« *le lycée le plus prestigieux de Marseille* », son « *aura* ») et facile d'accès (« *en une station de métro, les élèves y sont* »), ici là encore par une volonté de « *sortir du quartier* ».
- 2 établissements où ce taux est intermédiaire. Là encore il s'agit pour le premier d'un établissement des quartiers nord (16^e arrondissement, 18%) et pour le second d'un établissement du nord du centre-ville (3^e arrondissement, 32%). Pour le second de ces collèges, le professeur principal évoque l'attrait des sections européennes dans un autre lycée GT du centre-ville et, à nouveau, la volonté de « *sortir du quartier* ».
- 3 établissements où le taux de choix d'un lycée GT hors secteur est faible : il s'agit des deux collèges hors Marseille (5 et 6%) et du collège déjà mentionné plus haut pour son « suivi de cohorte » et appartenant au nord du centre-ville (3^e arrondissement, 4%). La situation des collèges hors Marseille apparaît clairement comme rendant l'évitement

moins fréquent, probablement du fait de la difficulté à se rendre dans des lycées éloignés et en l'absence de transports scolaires dédiés. Quant au dernier établissement qui est celui où le taux de choix hors établissement de secteur est le plus faible de l'échantillon, il semble bien que ce soit à nouveau le dispositif de « suivi de cohorte » entre ce collègue et le lycée de secteur qui réduise très fortement l'évitement de ce lycée.

Soulignons, que les travaux sur le sujet montrent que l'évitement des établissements scolaires ne se joue pas de la même manière du côté des classes supérieures et de celles des classes plus populaires. Si, du côté des classes supérieures, l'évitement peut traduire une volonté de préservation de l'entre-soi et une logique de performance scolaire – on peut parfois parler du choix d'un établissement dans ces cas -, l'évitement des établissements populaires par les classes moyennes ou les familles des classes populaires les moins défavorisés, en général dotées d'un avantage en termes de capital culturel, consiste plutôt à fuir un établissement dont la fréquentation mettrait en péril la scolarité de l'enfant. Ces stratégies de fuite peuvent utiliser divers moyens : demande de dérogation, utilisation de fausses adresses, inscription de l'enfant dans le privé, voire même déménagement. Les jugements des familles quant à l'établissement d'affectation de leurs enfants vont se former à partir des catégories d'analyse dont ils disposent :

« Les meilleurs résultats de l'établissement n'apparaissent pas, loin s'en faut, comme la raison principale du choix de l'établissement scolaire. De même, la proximité du domicile, le choix d'options, ou les "convictions personnelles" ne sont pas non plus les éléments les plus déterminants. C'est la "bonne fréquentation" de l'établissement qui l'emporte et ceci quelle que soit l'appartenance sociale des familles »³⁸.

Or, cette « bonne fréquentation » d'un établissement est appréhendée par les familles à partir de facteurs extrascolaires :

« S'il ne fallait conserver des dernières enquêtes sociologiques qu'un résultat, le plus incontestable, le plus constant, ce serait celui-là : l'imputation de la difficulté et du danger au quartier, aux parents, sur la base d'une altérité qui cumule infériorité socio-économique et différence ethnique »³⁹.

Les raisons de l'évitement sont ainsi à rapprocher de la distance sociale que les familles les moins défavorisées tentent de maintenir avec les fractions dominées des classes populaires, fractions identifiées à l'aune des critères socio-économique et ethnique notamment, et de la volonté de fuir le quartier assimilé à la relégation. Cette fuite des fractions dominantes des classes populaires conduit enfin à renforcer la ségrégation scolaire, voire spatiale quand la stratégie d'évitement est mise en œuvre en utilisant le déménagement, en conduisant les établissements les plus ségrégués à ne scolariser plus que les enfants des familles les plus défavorisées économiquement et culturellement. Le contexte de scolarisation dans certains quartiers populaires est ainsi rendu plus défavorable encore pour le public captif qui y est accueilli.

A partir des éléments recueillis sur notre échantillon, il nous semble possible d'émettre l'hypothèse selon laquelle le contexte socio-géographique global (localisation dans les quartiers nord ou le centre-ville) n'apparaît pas de prime abord décisif dans les formes d'évitement des lycées de secteur que nous avons observées. Ce sont bien en revanche des spécificités locales (proximité ou non d'un autre lycée attrayant, dispositifs spécifiques au sein de l'établissement...) qui pourraient être significatives dans les choix d'orientation des élèves et de leurs familles. Notons qu'au regard des deux dimensions que nous avons étudiées (choix

³⁸ Ben Ayed C. (2009), *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*, PUF.

³⁹ Lorcerie F. (2003), *L'école et le défi ethnique*, ESF Editeur.

entre filière GT ou pro et choix du lycée de secteur ou non), la position du collège ayant installé un « suivi de cohorte » avec le lycée de secteur sort très nettement du lot. Il serait intéressant d'étudier cette situation de manière plus précise afin de voir si d'autres facteurs que ceux que nous avons étudiés pourraient expliquer cette situation particulière.

Ainsi, si des travaux parlent d'« effet établissement » dans les choix d'orientation, au collège⁴⁰ ou au lycée⁴¹, au regard de nos données, cela relèverait de configurations complexes associant la politique scolaire de l'établissement (encourager plus ou moins les orientations en voie professionnelle selon les résultats scolaires des élèves, mettre en place des dispositifs spécifiques de lien entre collège et lycée de secteur...), des logiques mobilisées par les familles (cf. ci-après) et d'un « effet de contexte » lié aux configurations locales dans lesquelles sont insérés les établissements (offre scolaire proche, réputation des établissements...). Ces pistes de réflexion mériteraient d'être approfondies et confrontées avec des données plus larges afin de pouvoir tester plus amplement ces hypothèses⁴².

Les logiques mobilisées par les familles dans les choix d'orientation

Au-delà de ces analyses sur les choix d'établissements, nous avons interrogé les enquêtés sur les processus qui leur semblaient guider les choix d'orientation des élèves et de leurs familles. Plusieurs logiques ont été mises en avant.

Une première série de logiques évoquée est d'ordre territorial, c'est la plus fréquemment citée. Elle s'exprime pour la majorité des élèves par la volonté de ne pas quitter le territoire proche de leur collège et de leur lieu d'habitation. Cela peut recouvrir différentes raisons :

- Un des motifs fortement évoqués est les contraintes liées aux transports qui amènent le plus souvent les élèves à choisir les lycées de secteur ou proches en fonction de l'offre de transports existante :

« Les limitations imposées par les familles pour les déplacements en transports en commun » ;

« Le manque d'appétence des élèves et des familles pour des lycées éloignés » ;

« Les familles sont enclavées, il n'y a pas de transports en commun utiles, ils doivent faire plus d'une heure pour arriver dans autres établissements, il n'y a pas de métro non plus ».

Cette dimension n'est pas le seul apanage des lycées hors Marseille, même si les complications liées aux transports peuvent y être fortes, mais elle est également présente dans les établissements de Marseille et même du centre-ville. Ces limitations des choix dues aux problèmes de déplacements se poseraient également pour le post-bac. Par exemple, plutôt que d'aller faire leurs études à Aix ou Marseille, les élèves d'un des collèges hors Marseille « ne sont pas toujours prêts à s'éloigner, ils préfèrent aller sur Salon, Istres, Arles », limitant d'autant leurs possibilités d'orientation.

⁴⁰ Olivier C. (1996), « Construction et évaluation de l'effet établissement : le travail des collèges », *Revue française de pédagogie*, volume 115, pp. 59-75.

Hénoque M., Legrand A. (2004), « L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée », Rapport au Haut Conseil de l'Évaluation de l'école.

⁴¹ Hénoque M., Legrand A. (2004), op. Cit.

Felouzis G. & Perrotton J. (2007), « Repenser les effets d'établissement : marchés scolaires et mobilisation », *Revue française de pédagogie*, 159 | 2007, 103-118.

CEREQ (2010), « Orientation après le bas : quand le lycée fait la différence », *Bref*, n°271, février 2010.

Draelants H., « L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42/1 | 2013.

⁴² Les travaux de Gwenaëlle Audren sont sur ce point et sur le contexte marseillais particulièrement intéressants : voir par exemple Audren G. (2012), « Dynamiques scolaires et recompositions socio-territoriales : quels impacts sur la ségrégation à Marseille ? », *Géographie, économie, société*, vol. vol. 14, no. 2, 2012, pp. 147-170.

- Un autre motif évoqué est l'attachement au quartier, à la famille, mais aussi la volonté de préserver un certain « entre-soi » rassurant car connu :

« Ils font la plupart leur choix par rapport à un critère de "fratrie". Ils restent entre eux, ils ont peur de sortir de la cité. » ;

« Les familles et les élèves ne se risquent pas à aller dans un établissement hors quartier, ils ont de fortes limitations d'ordre géographique, sécuritaire et psychologiques » ;

« Les barrières mentales sont très fortes, des barrières insurmontables pour bouger en dehors du quartier ».

Notons que cet attachement fort au « quartier » dépasse largement les choix scolaires et est une dimension fortement évoquée dans les recherches portant sur les jeunes de quartiers populaires. Elle est souvent décrite comme engendrant « une situation paradoxale [...]. Le quartier constitue un point d'ancrage essentiel de l'identité de ces jeunes : objet de protection et d'une sociabilité intensive, il est aussi le lieu d'un enfermement. »⁴³.

- On peut également ajouter à ces deux premières raisons le manque de connaissance du système scolaire par les familles et la difficulté des élèves à s'y projeter qui les amène à se « contenter » de l'offre locale sans chercher à être « stratèges » en la matière comme peuvent l'être les familles plus familières du fonctionnement du système scolaire au lycée et au-delà :

« Elles sont la plupart perdues, il existe un fort besoin d'une éducation en orientation pour les familles (...) Nous trouvons des familles, des parents, n'ayant aucune connaissance du système, elles sont perdues, des mères analphabètes. La plupart des fois ce sont les frères ou sœurs aînés qui viennent, si ce n'est pas le cas, la communication se trouve très difficile et les parents comprennent à peine comment ça se passe au niveau du système scolaire après le collège » ;

« Les familles ne sont pas conscientes de ce que passer en LGT suppose, il faudrait les éduquer aussi sur le système, le fonctionnement de l'enseignement supérieur, pour se projeter et être conscientes de leur contribution pour financer les études » ;

« Après il y a les cas des gamins qui veulent sortir et travailler qui n'ont pas d'attentes dans le supérieur, car ils se demandent si cela va leur apporter une stabilité ou pas, ils se projettent pas » ;

« Les familles n'évitent pas la carte scolaire car le facteur scolaire ne semble pas être si important pour eux ».

Ces différentes logiques basées sur l'offre de formation locale amèneraient la majorité des élèves à choisir sans trop se poser de questions les établissements de secteur.

Néanmoins, face à ces logiques d'ancrage territorial, nos enquêtés soulignent également, bien que de manière plus minoritaire, des logiques de fuite où la volonté des élèves et des familles est de « sortir du quartier » ou d'« être moins cloisonnés ». Dans ces cas plus marginaux, les élèves tenteraient donc au contraire de rejoindre un établissement hors secteur pour des questions scolaires ou liées à la réputation de l'établissement :

« [Lycée X] pour les sections européennes » ;

« Certains vont à [lycée Y.], attirés par la réputation » ;

« Chaque année 3-4 élèves demandent [lycée Z] pour faire un bac techno dans le cadre de la construction d'un projet spécifique » ;

« Certains ne veulent pas A [lycée de secteur] et demandent des options particulières pour aller à B [lycée hors secteur], ils disent que c'est mieux. Ce sont les options "Sytech" et "sciences de l'ingénierie" quand on prend les deux ensembles il y a que le [lycée Y] qui propose » ;

« L'aura du lycée » ;

⁴³ Avenel C. (2006), « Les adolescents et leur cité, dans les "quartiers" », *Enfance & psy*, 2006/4, n°33, p.124-139.

« le lycée prestigieux de Marseille ».

Ces stratégies témoignent de la connaissance qu'ont certaines des familles des enjeux des choix scolaires pour la suite du parcours scolaire de leurs enfants. Dans ces volontés de fuite, un argument est également cité par nos enquêtés appartenant aux collèges des quartiers nord de la ville : celui de la recherche de sécurité. Ainsi ce que fuiraient certaines familles ce serait *« l'insécurité du quartier »*, *« éviter les mauvaises compagnies »*, la *« mauvaise réputation »* du collège qui amènerait même certaines familles à fuir le collège dès l'entrée en sixième.

Pour l'orientation en lycée professionnel, le choix semble plus complexe et les probabilités que les vœux vers ces établissements se réalisent sont plus aléatoires. Ils dépendent de multiples facteurs : l'offre des filières professionnelles, les résultats scolaires des élèves, le « taux de pression des lycées » qui fait que certaines filières demandent des résultats équivalents à ceux demandés pour passer en seconde générale, mais aussi la réputation du collège d'origine qui peut dans certains cas constituer un obstacle pour être retenu dans une formation visée. De ce fait les choix d'orientation en filière professionnelle semblent plus complexes à gérer du côté de l'établissement, comme l'explique un des proviseurs interrogés qui déclare faire attention à bien sélectionner les élèves envoyés en lycée pro en veillant à ce qu'il y ait peut-être moins de dossiers mais qu'ils soient meilleurs en termes de qualité et d'adéquation à la formation proposée. Mais cette complexité se retrouve aussi dans les stratégies que peuvent mettre en œuvre les familles puisque c'est surtout dans le cas de demandes de filières professionnelles spécifiques que le recours à des établissements privés semble se faire.

Au-delà de ces logiques générales, des phénomènes plus spécifiques et transversaux sont aussi soulignés. D'une part, certains enquêtés pointent des phénomènes d'auto limitation des élèves. Par exemple chez certains élèves de troisième qui ont des compétences en langues vivantes très importantes et qui pourraient prétendre à s'inscrire dans un double bac (type Abibac) et que les équipes enseignantes ont du mal à convaincre de passer les tests. D'autre part, et de façon plus systématique, les personnels que nous avons interrogés insistent sur les différences de genre qui animent les choix d'orientation. Que ce soit dans le choix de filières correspondant aux stéréotypes de genre :

« La filière sécuritaire est très demandée par les garçons, mais il y a des exigences physiques des fois très exigeantes pour nos élèves » ;

« Sécurité pour les garçons et esthétique pour les filles ».

Ou parce que la valeur accordée aux parcours des filles et des garçons ne sont pas les mêmes, traduisant une « valence différentielle des sexes »⁴⁴, et ce pour différentes raisons ;

« Le temps de transport spécialement dans le cas des filles, peur des transports en commun » ;

« Des soucis (barrières psychologiques et familiales) pour prendre des transports en commun notamment les filles d'origine gitane » ;

« Les familles découragent les parcours des filles et encouragent les parcours des garçons. On trouve des familles avec des mamans inactives et des garçons tête de famille ».

Ainsi, aux dires de nos enquêtés, les logiques mobilisées par les familles montreraient l'intrication entre phénomènes d'attachement ou de fuite du territoire local, auto-limitation des ambitions scolaires et différenciations sexuées entre filles et garçons. On peut penser que si ces logiques ne font pas l'objet d'un travail de réflexion et d'accompagnement de la part de l'institution, la probabilité est forte pour qu'elles aboutissent à une reproduction des déterminismes sociaux dans les choix d'orientation au lycée.

⁴⁴ Héritier F. (1996), *Masculin, Féminin. La pensée de la différence*, Paris, Odile Jacob.

3.3- La scolarité des élèves de REP+ au lycée

Pour finir sur la liaison collège/lycée du point de vue des familles, nous allons maintenant nous attacher à l'aspect le plus scolaire de cette liaison qui est un des facteurs déterminant des choix d'orientation.

Des contraintes liées à la mobilité qui pèsent sur l'ouverture culturelle des élèves de REP+

On retrouve dans les éléments cités par les enquêtés comme pouvant peser sur la scolarité au lycée des élèves issus de REP+ les contraintes liées aux difficultés de transports. Ce problème se pose évidemment peu pour accéder au lycée de secteur, mais il peut en revanche avoir des conséquences sur l'accès à d'autres infrastructures, notamment culturelles, qui elles se trouvent dans le centre-ville de Marseille : musées, médiathèque, théâtre... A nouveau ces difficultés, dans les dires de nos interlocuteurs, ne sont pas uniquement matérielles (avoir accès à un mode de transport), mais aussi d'ordre psychologique (peur de sortir du quartier, méconnaissance des lieux plus éloignés, crainte de problèmes de sécurité dans les transports) et financiers (coût des transports) :

« Difficultés liés à l'insécurité dans les transports en commun et au manque de métro pour accéder au centre-ville. » ;

« Ils ne sont pas pris en compte, les frais de transport, il y a des inégalités qui se creusent pour nos familles dans le prix de transports » ;

« L'isolement géographique du quartier » ;

« Les limitations dans la connexion hors quartier (réseau de transports publics) ainsi que des limitations individuelles et familiales pour la mobilité géographique en dehors du quartier » ;

« Pas de connexion avec le centre-ville, il y a un problème d'isolement des élèves des quartiers nord et de leur propre auto discrimination et peur à sortir, ils restent entre les murs de la cité ».

Selon certains enquêtés, le fait d'accéder à certains lycées pourrait a contrario donner un accès plus facile au centre-ville et ses équipements :

« Les lignes de tramways 2 et 3 'Arenc Le Silo', la ligne 2 'Arrêt National', les lignes de bus 70 et 89 desservent le lycée. La situation géographique permet aux élèves de bénéficier des avantages du centre-ville de Marseille tant au niveau culturel que professionnel. ».

Notons cependant qu'il serait nécessaire d'interroger les représentations et les pratiques des jeunes eux-mêmes et pas seulement les représentations qu'en ont les personnels scolaires. En effet, si des travaux ont souligné l'effet de la hiérarchisation sociale et spatiale, et notamment de leur marquage racial, sur les conceptions de jeunes issus de quartiers populaires ségrégués⁴⁵, concernant Marseille, et donc les élèves qui y habitent et y sont scolarisés, on peut supposer que l'assimilation du centre-ville à un territoire distant socialement est moins forte. On sait par ailleurs que les jeunes habitants les quartiers nord fréquentent le centre-ville⁴⁶ et des travaux concernant l'école rurale nous incitent à mettre en doute les affirmations selon lesquelles la mobilité géographique constitue un obstacle à la volonté de mobilité scolaire⁴⁷. Ces éléments nous portent donc à la prudence et il est possible que ces déclarations soient davantage des

⁴⁵ Jounin Nicolas, 2016. *Voyage de classes. Des étudiants de Seine-Saint-Denis enquêtent dans les beaux quartiers*. La Découverte

⁴⁶ Alligier Sandrine, Bouteiller Jacques, Cornand Renaud, 2012. *Tandem, l'expérimentation d'un dispositif de de tutorat individualisé pour les jeunes*. Rapport au Haut Commissariat à la Jeunesse

⁴⁷ Alpe Yves, Fauguet Jean Luc, 2008. *Sociologie de l'école rurale*. Paris : L'Harmattan 212 p.

projections d'acteurs pré-supposant l'isolement et l'enclavement des territoires populaires et de leurs habitants que des pratiques avérées des acteurs concernés.

Un climat relationnel qui évolue au lycée

Les changements qui affectent les élèves de REP+ quand ils passent au lycée impactent aussi les relations qu'ils peuvent avoir avec les autres élèves et les équipes pédagogiques et administratives de leur nouvel établissement.

Un premier aspect avancé, qui n'est pas propre aux élèves de REP+, est lié au changement de taille des établissements entre collèges et lycée. Ce changement d'échelle qui se traduit par une multiplication des effectifs aussi bien au niveau des élèves que des équipes enseignantes et administratives modifie les relations entre les différents acteurs qui composent l'établissement. Pour certains enquêtés, les lycées ne seraient ainsi plus des établissements à « *taille humaine* ». Cela peut impacter les possibilités de contacts entre enseignants et élèves ou induire une plus grande distance dans leurs relations. Mais cela implique également, aux dires d'une des enseignantes interrogées, un sentiment d'anonymat plus grand des élèves qui influence leurs comportements scolaires dans le sens d'un plus grand sentiment d'impunité face au respect des règles. Cette dimension pourrait impacter particulièrement les élèves issus de REP+ intégrant des lycées où la présence d'élèves REP+ est minoritaire et donc peu prise en compte par les équipes du lycée.

Plus largement, c'est le thème du « climat scolaire » et de ses changements qui apparaît dans le discours des enquêtés, soit pour ses effets négatifs, soit au contraire pour ses effets positifs. Ainsi dans certains lycées le climat général peut être ressenti, notamment au niveau des équipes pédagogiques, comme relativement peu favorable. Par exemple, dans l'un des lycées enquêtés, la question du *turn over* des équipes apparaît centrale : les équipes de direction comme enseignantes sont présentées comme peu stables et l'ambiance de travail très difficile, des conflits vraisemblablement assez violents - notamment autour de la conception de la laïcité - ayant traversé l'établissement l'année dernière. Les difficultés liées au climat autour de l'établissement peuvent également se ressentir du côté des élèves :

« Très difficile. L'ambiance de l'établissement est très impactée par les problématiques sociales extérieures (...) Quand il y a un règlement de compte c'est rare que ce ne soit pas le frère, le cousin, ou une connaissance d'un élève de l'établissement ».

Dans un autre établissement, la situation est décrite de manière plus nuancée avec d'un côté la sécurité assurée aux élèves dans l'établissement, « *lieu de détente, de décompression* » par rapport aux problématiques extérieures, de l'autre la salle de cours « *où ils sont confrontés à leur fragilité sociale et psychologique et à leur propre souffrance* ».

Au contraire, dans d'autres établissements le climat scolaire semble beaucoup plus agréable :

« Il y a un climat scolaire relativement serein, on ne sent pas de violence... En plus on a quand même une équipe vie scolaire avec des CPE très réactifs, on est relativement présents, on est à l'écoute... pour l'instant je ressens pas un lycée où on n'a pas envie de venir, ce qui est contradictoire parce qu'en revanche, c'est l'image qu'ont les collégiens de l'établissement... (...) et ce qui est incroyable c'est qu'il y a des familles qui sont du quartier et qui vont faire en sorte de pas venir... » ;

« Un climat favorable à la réussite des élèves. La violence est peu présente et assez bien gérée par le personnel de vie scolaire. On observe qu'environ 50% des enseignants ont une ancienneté de plus de 8 ans. Il y a un très faible turn over ».

Si cette question du climat scolaire n'est pas propre aux lycées et peut se poser également au

collège, il semblerait cependant que, du fait du changement d'échelle des établissements, ses effets soient exacerbés au lycée et pèsent ainsi davantage sur la scolarité des élèves, notamment dans un contexte où l'anonymat est plus grand.

Un second aspect concernant les relations entre élèves est également développé par nos enquêtés, celui de l'élargissement des réseaux de connaissances, les élèves fréquentés au lycée arrivant de collèges variés. Cela semble avoir des effets variables suivant les établissements. Dans un des lycées, fréquenté par des élèves ne venant pas uniquement de REP+, il n'y aurait pas de tensions entre les élèves mais une tendance de ceux issus du collège REP+ à ne fréquenter que les autres élèves issus du même quartier, y compris pour des élèves ayant été scolarisés dans d'autres collèges que celui de secteur mais habitant le même quartier. Ainsi, il semblerait que le réseau de sociabilité du quartier prenne une place encore plus importante qu'avant quand les élèves passent au lycée. Mais ces effets de fréquentation de nouvelles populations d'élèves issues d'autres établissements peut avoir des conséquences plus marquées et le risque de stigmatisation du fait du collège d'origine est régulièrement pointé par les personnes interrogées :

« Ils sont un peu stigmatisés. Si l'élève vient du collège, il est forcément nul » ;

« Quand ils reviennent nous voir ils nous disent qu'ils sont un petit peu (mal) catalogués quand ils arrivent au lycée, ils nous disaient que quand ils ne savent pas quelque chose quand ils disaient d'où ils venaient on leur disait "ah ça va c'est normal" ».

Cela s'observe notamment - mais pas seulement - lorsque les élèves évitent le lycée de secteur :

« Un mal être généralisé au lycée surtout de ceux qui sont allés hors secteur, problèmes d'adaptation, peur, ils se sentent désarmés ».

Pour autant les positions sur ce thème sont loin d'être unanimes :

« Sur le plan relationnel ça se passe bien, il n'y a pas un grand nombre de cas hors secteurs, ils se sentent chez eux au lycée après une étape d'adaptation » ;

« Ils ne manifestent pas un mal être (...) il y a une bonne intégration au sein du lycée de secteur ».

Un enseignant de collège proche du centre-ville souligne la différence entre le lycée de secteur et un autre lycée dans la capacité des enseignants à accueillir des élèves de milieu populaire :

« On essaie d'envoyer que des élèves très motivés parce que les profs ont moins l'habitude des gamins d'Éducation Prioritaire, donc l'entrée en seconde elle est d'un coup brutale. Si tu as pas l'autonomie qu'on attend de toi. Alors que celui de secteur l'entrée en seconde ils y vont plus cool. Parce que les trois quarts c'est le même recrutement que nous. ».

Ce qui est pointé ici n'est donc pas tant la capacité d'adaptation des élèves que celle des acteurs éducatifs. Il faut cependant noter que souvent, au sein d'un même établissement, les avis des enquêtés divergent sur ces questions, les uns ayant une perception négative du climat relationnel dans lequel circulent les élèves au lycée, d'autres plus positif. Cet aspect serait donc particulièrement intéressant à creuser du point de vue des élèves eux-mêmes.

Le passage au lycée du côté des apprentissages

D'après les personnels de collèges REP+ que nous avons interrogés, les élèves de leurs établissements rencontreraient un certain nombre de difficultés liées aux apprentissages au lycée. Celles-ci peuvent être strictement liées aux acquis scolaires attendus :

« Les plus grandes difficultés se manifestent dans le passage à l'écrit » ;

« Il faut savoir écrire, savoir faire des calculs » ;

« Il y a des gamins qui ne savent pas lire, qui ont une faible maîtrise du français ».

Cela concerne les élèves déjà en difficulté au collège, mais aussi ceux qui sont considérés

comme « bons » et dont la réussite scolaire devient plus relative quand ils passent au lycée :

« Les difficultés plus grandes se présentent à l'arrivée au LGT ils se voient en concurrence avec des élèves ayant des habitudes plus adaptés et ils se découragent, même si au collège ils avaient un bon niveau au lycée ils chutent ».

Mais cela concerne également ce qu'il est devenu habituel de nommer des « *compétences transversales* » :

« La capacité de travail est également un point délicat » ;

« Manque de méthode, d'autonomie » ;

« Les méthodes de travail, la maîtrise du temps et du savoir être » ;

« Des défauts d'organisation, nous ne sommes pas capables de transmettre ça ».

Et ce d'autant plus que qu'au lycée, comme le précise un CPE, il faut apprendre à gérer une autonomie et une liberté plus grande et que « *la plupart (des élèves) ne savent pas la gérer* ». Ils doivent alors résoudre de nouveaux dilemmes : rentrer dans l'établissement ou en sortir quand ils le souhaitent, « *sécher ou aller en cours* »... Cela constitue un « *énorme pas par rapport au collège* ». Au fil de l'année de seconde, certains élèves s'aperçoivent que cette nouvelle liberté « *c'est génial, ça leur permet d'apprendre des choses* », mais d'autres vont s'y trouver piégés et en abuser. Le sentiment le plus présent dans les équipes de collèges est donc d'envoyer au lycée des élèves qui ne possèdent pas les acquis ou les attitudes attendues et ce y compris pour de élèves en réussite au collège.

Les problématiques soulevées par les personnels de lycée enquêtés concernant la scolarité des lycéens recourent en partie les inquiétudes exprimées par les acteurs des collèges rencontrés. On peut noter qu'y compris au lycée professionnel, on considère que : « *les principales difficultés reposent sur la maîtrise de la langue tant à l'écrit qu'à l'oral mais également au niveau des méthodes de travail* », dans un contexte social « *d'extrême urgence ou précaire : familles monoparentales, hébergement d'urgence, foyer, manque de moyens matériels, financiers, carences nutritionnelles ou obésité...* ». Du côté des lycées d'enseignement général et technologique on relève le même type de préoccupations : les élèves auraient du mal à « *prendre des notes, prendre leurs cours* ». La « *gestion de l'autonomie, (...) énorme par rapport au collège* » est présentée comme difficile dans le cadre des « *classes surchargées* » du lycée. L'hétérogénéité de niveau scolaire des élèves semble ainsi beaucoup plus perceptible au lycée qu'au collège. Lors d'un entretien collectif, des enseignants expliquent leur difficulté face à la constitution de classes concentrant les élèves de très faible niveau scolaire, voire leur impossibilité à faire cours quand d'autres classes rassemblant les meilleurs éléments leur apportent une certaine satisfaction pédagogique. Leur collègue du même établissement explique :

« Je suis restée seize ans en collège REP+, mais ici (au lycée) j'avais l'impression que je découvrais des classes... et pas uniquement de la gestion de la classe. Mais du point de vue de la compréhension. Des élèves qui n'ont aucun repère scolaire, aucune habitude scolaire ».

D'après l'un des proviseurs cela serait également lié à des évolutions globales du rapport au lycée de l'ensemble des élèves :

« Il y a un décalage entre ce que sont les élèves et ce que l'institution attend : le niveau baisse dans certains domaines comme le français, mais les élèves ont également de nouvelles compétences moins prises en compte par l'école (génération internet, de l'image, beaucoup moins de l'écrit). Les élèves de maintenant ne sont pas les mêmes élèves qu'hier, le système éducatif est le même système qu'hier ».

Enfin, dans un des établissements la distinction de genre est particulièrement mise en avant pour expliquer les écarts scolaires des élèves au lycée : « *il y a deux extrêmes : des élèves qui*

ont une volonté farouche de réussir, surtout les filles (...) les petites du quartier savent que c'est le seul moyen pour elles d'échapper au quartier, grand frère, parents... » et les autres, que l'on suppose être majoritairement des garçons, qui seraient là « *par défaut* ».

Mais, au-delà de ces difficultés scolaires, ces éléments traduisent également des écarts dans les attentes entre collèges et lycées. Nos données permettent donc d'apporter des éléments supplémentaires concernant ce processus pour la liaison collège/lycée. Cela se retrouve dans les propos de nos enquêtés de collège qui parlent de « *grand choc à l'arrivée en seconde* », de « *gap entre les orientations et les attentes* », « *d'exigences qui ne sont plus les mêmes* ». Certains expriment leur stupéfaction face à cette situation :

« On a eu des retours des collègues au lycée X [lycée de secteur] une fois que j'ai fait une formation là-bas, et ils me disaient "mais c'est quoi ces élèves que vous nous envoyez ?!" ». Il y a eu un moment où j'ai dû clarifier qu'on a des attentes différentes au collège, on les prépare pour le brevet et ce n'est pas l'objectif de leur faire apprendre à rédiger des dissertations, après ils nous reviennent en disant "mais ils n'ont pas les méthodes, vous avez vu ceux que vous nous avez envoyé ?" » ;

« Il y a une difficulté de la part des enseignants qui n'arrivent pas à dépasser le côté disciplinaire, ils ne voient pas d'autre chose (...) ce n'est pas normal d'avoir des élèves en telle grande difficulté ! ».

Du côté des lycées, ces écarts semblent interprétés comme des « *erreurs d'orientation* », l'arrivée de nouveaux types d'élèves lié au fait que l'institution « *a ouvert les vannes* » que certains élèves « *viennent pour voir* », au fait de donner davantage le choix aux parents dans l'orientation de leurs enfants ou encore aux différences dans les systèmes de notation entre collèges REP+ et lycées. Les effets de ces différences d'attente s'expriment de différentes manières chez les élèves : « *chute des notes* », « *des élèves très engagés dans leur scolarité au lycée et qui font "pschitt" au troisième trimestre, [...] sentiment qu'ils n'y croient plus, que ce qui les portait ne les porte plus* », « *désenchantement* », « *échec en seconde* », « *absentéisme* », « *décrochage* »...

Ce qui ressort également de l'analyse de ces différences d'attentes, c'est la quasi absence en lycée de certains dispositifs existants au collège. Ainsi dans les collèges REP+ des volants d'heures plus larges permettent par exemple aux enseignants de travailler avec des petits groupes d'élèves ou de se concerter au sein des équipes alors que cela n'existe plus au lycée. De la même manière les aides personnalisées ou les aides aux devoirs sont beaucoup plus développées au collège que dans les lycées alors que les difficultés scolaires s'y révèlent davantage et que les effectifs par classe y sont plus élevés (jusqu'à 35 élèves par classe). Cet arrêt au lycée des dispositifs fréquents dans les collèges REP+ semble également perçu par les élèves, une professeure principale de seconde cite par exemple le cas d'un élève « *qui en pleurait du fait que personne ne puisse l'aider* ». Ceci étant dit, il apparaît également qu'il ne suffit pas qu'un dispositif existe pour qu'il soit fréquenté par les élèves quand celui-ci repose sur le volontariat :

« Dans le cadre de la politique de la ville, le lycée a une dotation pour mettre en place du soutien scolaire. [Le proviseur] a demandé à mettre en place une étude dirigée le soir, mais ça n'a pas marché. Les élèves ne restent pas le soir. ».

Enfin, un des CPE remarque également des effets de leurre que peuvent avoir certains dispositifs comme le dispositif Passerelle, certains élèves pensant pouvoir « *essayer le lycée général et ensuite si ça ne leur convient pas retourner dans la filière professionnelle, mais c'est plus compliqué* ».

On le voit cette dimension des apprentissages se révèle, selon nos enquêtés, un élément essentiel

du passage du collège au lycée, notamment par les difficultés qu'elle peut induire dans les parcours scolaires des lycéens. On sait également que les résultats scolaires sont un élément clé dans les choix d'orientation, du côté des familles comme de celui des établissements. Une réflexion sur la transition troisième/seconde ne peut donc faire l'impasse sur cette dimension que ce soit en amont au collège ou en aval au lycée.

Du côté des familles et des élèves de REP+, la transition collège/lycée apparaît être une étape complexe où les écueils sont nombreux : difficultés à suivre de la manière attendue la scolarité de leurs enfants de la part des parents, contraintes pesant sur les choix d'orientation, nouvelles attentes scolaires au lycée dans un contexte où le suivi de l'institution est moins présent... Les enjeux de cette liaison recouvrent pourtant des enjeux cruciaux puisqu'ils touchent aux choix d'orientation dont on connaît le caractère particulièrement prégnant sur les destins sociaux et professionnels dans un contexte français où l'emprise du diplôme est particulièrement forte⁴⁸. Ces enjeux puisent à la fois dans la place que prennent/qui est donnée aux familles dans le suivi de la scolarité de leurs enfants, dans l'accompagnement des choix d'orientation des familles par l'établissement et dans des effets de contextes locaux ou dans les résultats scolaires. Selon la manière dont se déroulent ces processus, les logiques d'attachement ou de fuite du territoire local, mais aussi des logiques d'auto-limitation des ambition scolaires, des logiques de différenciations sexuées entre filles et garçons ou de difficultés au lycée peuvent plus ou moins s'exprimer. Cette liaison entre familles et établissements autour du passage entre collège et lycée devrait ainsi faire l'objet d'une attention spécifique afin que les déterminismes sociaux qui s'y expriment ne soient pas inéluctables. Ajoutons que des recherches récentes portant sur les processus de radicalisation des jeunes mettent également en lumière le rôle de la transition collège/lycée dans les bifurcations des parcours de vie :

« [Le lycée] mélange les groupes sociaux et les élèves des milieux populaires n'y sont plus à leur avantage. Ils perdent la protection du groupe et sont confrontés à la fois à une intensification de la compétition scolaire et à une hausse des attendus des enseignants, pour lesquelles ils sont pour la plupart d'entre eux autrement moins armés que leurs camarades. A quelques exceptions près en effet, le passage au lycée se traduit pour les jeunes "engagés" par une baisse notable de leurs résultats scolaires : ils deviennent "moyens" pour la plupart, perdant ainsi brutalement leur statut privilégié de "bons élèves", capables jusque-là de se maintenir sans effort à la tête de la classe. De même, avec l'arrivée dans le nouvel établissement, ces jeunes expérimentent la plupart du temps de multiples brimades et humiliations. Celles-ci peuvent être le fait des enseignants, sous forme de commentaires oraux ou d'appréciations écrites, qui objectivent la perte de leur statut antérieur d'élèves ajustés aux attentes de l'institution. Elles viennent également des autres élèves, qui font volontiers bloc contre ces nouveaux venus. »⁴⁹.

L'ensemble de ces éléments nous laissent penser que cette dimension du vécu de la transition collège/lycée du point de vue des élèves et de leurs familles serait particulièrement importante à étudier pour elle-même en interrogeant directement les acteurs intéressés afin de distinguer ce qui relève des représentations de l'institution et de ses agents de ce qui relève de l'expérience des acteurs concernés.

⁴⁸ DUBET. F., DURU-BELLAT M., VERETOUT A. (2010), « Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. Organisation scolaire et emprise des diplômes », *Sociologie*, 2010/2, vol. 1.

⁴⁹Bonelli Laurent, Carrié Fabien, 2018. *Radicalité engagée, radicalités révoltées Enquête sur les jeunes suivis par la protection judiciaire de la jeunesse (PJJ)* Rapport à la Protection Judiciaire de la Jeunesse

4- La mise en place des Parcours d'Excellence et leur rôle dans le passage troisième/seconde

Dans cette dernière sous-partie, il s'agira de s'intéresser au rôle que les Parcours d'Excellence peuvent jouer dans le passage de la troisième à la seconde et dans les différents processus que nous avons précédemment mis en évidence. Plus précisément, nous chercherons à analyser ce que peut apporter ce dispositif par rapport à ce qui se fait par ailleurs dans les établissements et en quoi cela est susceptible de participer à la construction des parcours scolaires des élèves concernés. Nous commencerons par nous centrer sur la manière dont les ParEx se sont déployés dans les établissements enquêtés. Puis nous nous intéresserons aux élèves concernés par ce dispositif et à la manière dont ils sont sélectionnés. Nous finirons en interrogeant les effets des ParEx, tels que les perçoivent nos enquêtés, sur les établissements qui les mettent en place et sur les élèves qu'ils accueillent.

4.1- Un déploiement selon des entrées variables

Les Parcours d'excellence ont commencé à se mettre en place dans les collèges REP+ de notre échantillon à la rentrée 2017⁵⁰. L'année scolaire écoulée représente donc une année de familiarisation/appropriation avec ce nouveau dispositif. L'analyse fait apparaître trois modes d'entrée dans les ParEx relativement distincts. Nous les présenterons par ordre de fréquence décroissante.

Des collèges où les ParEx rassemblent et prolongent des dispositifs antérieurs

Parmi les 7 collèges de notre échantillon, c'est la situation majoritaire que l'on retrouve dans 4 établissements, tous situés à Marseille (3 dans le centre-ville, 1 dans les quartiers nord).

Ce qui caractérise les ParEx dans ces établissements, c'est le fait qu'ils se basent sur le rassemblement de dispositifs déjà existants, ce qui a d'ailleurs été encouragé par l'institution. Ainsi, lorsqu'on demande à ces établissements ce qu'ils ont mis en place dans le cadre des ParEx, la réponse donnée est souvent une liste de dispositifs déjà développés sur l'établissement :

« Echanges Phocéens, tutorat AFEV, pôle excellence langue » ;

« Apprentis chercheurs, Institut Louis Germain, CVC (Conseil de la Vie Collégienne), AFEV, Tour de France républicain, Ma ville est citoyenne » ;

« Echanges Phocéens, Apprentis chercheurs » ;

« Parcours avenir, Echanges Phocéens, Kedge ».

Les dispositifs cités sont des Cordées de la réussite ou des porteurs de Cordées (Echanges Phocéens, AFEV, Institut Louis Germain, Apprentis chercheurs, Kedge...), des initiatives portées par des associations (La ligue de l'enseignement pour le Tour de France républicain et Ma ville est citoyenne) ou encore des dispositifs de l'éducation nationale (Pôles d'excellence, Parcours avenir, le CVC).

Cependant, les ParEx dans ces établissements ne sont pas forcément seulement envisagés comme une simple juxtaposition d'anciens dispositifs. De nouvelles activités permettant de

⁵⁰ L'année 2016-2017 ayant été une année d'information, de concertation et de réflexion sur la mise en place de ce dispositif.

faire le lien entre ces différents dispositifs sont également proposés : une sortie pour constituer un groupe de tous les élèves participant au ParEx (sortie au château de la Busine en présence du Recteur avec projection du film « Les grands esprits »), des visites spécifiques (site St Charles, un lycée hors secteur, des classes préparatoires...), la venue de conférenciers ou d'anciens élèves.

Cette première dynamique témoigne de plusieurs processus. Tout d'abord, de l'engagement de longue date de ces établissements dans des dispositifs concourant aux objectifs des ParEx, et basés sur des liens avec des établissements du supérieur par exemple. Ensuite, d'une volonté de mise en cohérence de l'existant tout en lui donnant un sens plus large, comme le leur a demandé l'institution. Enfin aussi parfois de confusions entre différents dispositifs ne visant pas nécessairement les mêmes buts Certains de nos interlocuteurs citent ainsi parfois des dispositifs sans lien direct avec les ParEx : dispositifs pour des élèves de 4^e, ateliers relais... Ce type d'établissement possède donc des atouts sur lesquels il peut s'appuyer mais court également le risque de perdre de vue la spécificité des ParEx par rapport aux autres dispositifs proches.

Des collèges où les ParEx peinent à se mettre en place

Dans deux autres établissements (1 collège du Nord de Marseille, 1 collège hors Marseille), les ParEx semblent encore balbutiants. Notons que ce sont deux établissements où ne préexistaient pas de dispositifs tels que les Cordées de la réussite sur lesquels il aurait été possible de s'appuyer. Un de nos interlocuteurs regrette d'ailleurs que ce ne soit pas le cas :

« Il n'y a pas de Cordées dans le collège, cela serait très désirable, notamment avec Centrale Marseille pour la découverte des métiers ».

La connaissance du dispositif semble également peu maîtrisée par les acteurs de ces établissements qui citent parfois des dispositifs éloignés ou non spécifiques aux ParEx (forum des métiers, parcours santé, parcours citoyenneté), ce qui laisse penser que les représentations autour des ParEx restent encore peu précises pour eux.

Pour ces deux établissements, et malgré un accord sur l'intérêt que ce dispositif peut représenter, il ressort de nos entretiens que les ParEx ne sont pas prioritaires. Il semble qu'ils se perçoivent comme étant dans des situations difficiles et que leur attention se porte sur d'autres priorités. L'un de ces établissements, situé à Marseille, se décrit comme « le plus gros REP+ de l'académie », accueillant plus de 600 élèves et devant faire face à une « très mauvaise réputation » du fait de son implantation à proximité d'une « tour » fortement stigmatisée. Le second se situe hors Marseille, dans une commune où il n'y a pas de lycée GT et reçoit une population dont les résultats sont faibles et les parents décrits comme peu demandeurs. Il se perçoit également comme fortement stigmatisés par rapport aux autres établissements du secteur. Pour ce type d'établissements qui cumule un manque de ressources pour la mise en place des ParEx et une disponibilité en temps et en énergie peut-être moindre, un accompagnement supplémentaire serait sûrement profitable pour que ce dispositif puisse s'installer.

Des collèges où les ParEx impulsent de nouveaux dispositifs

Enfin, un des collèges de notre échantillon a, au contraire, réussi au cours de cette année à élaborer un ParEx à partir d'activités nouvelles qui ne s'appuient pas sur des dispositifs existants auparavant.

Dans ce collège situé hors Marseille un dispositif a été construit de toute pièce, comme l'exprime la référente : « *ce qui était dur cette année, c'est qu'on a un peu essuyé les plâtres, j'étais avec ma machette au milieu d'une forêt vierge* ». Une série d'activités ont ainsi été mises en œuvre au cours de l'année. La référente a d'abord présenté un diaporama sur les ParEx en début d'année (octobre) puis les élèves intéressés ont signé un contrat d'engagement pour l'année en cours. Tout au long de l'année ces élèves se sont réunis environ deux fois par mois. Ils ont réalisé de nombreuses sorties dont certaines ont été partagées avec des lycéens du secteur :

- Sorties pour découvrir des établissements scolaires ou universitaires : visite du lycée militaire d'Aix-en-Provence, du campus St Charles à Marseille, rencontres avec des doctorants d'AMU ;
- Sorties culturelles : théâtre, musée d'histoire de Marseille, Camps des Milles, visite du Vieux-Port de Marseille, centre historique d'Aix-en-Provence

Un travail spécifique sur certaines compétences a également été développé : travail sur la mobilité (utilisation des transports en commun, élaboration d'un itinéraire, création d'un Padlet (sorte de blog gardant trace des activités réalisées), présentation du collège aux classes de CM2 du secteur, présentation des ParEx aux classes de quatrième de l'établissement...

Cet exemple met en évidence, d'une part, le fait qu'il est possible d'initier un dispositif original sans nécessairement qu'il existe de base au préalable ; d'autre part, des propositions originales et pertinentes (comme celle de travailler la question de la mobilité qui est, comme on l'a vu précédemment effectivement une thématique qui fait souvent obstacle aux choix d'orientation).

Du côté des lycées

Dans les lycées, c'est l'accueil des futurs collégiens ParEx pour la rentrée 2018 qui a été préparé au cours de l'année écoulée. Dans ces établissements une nette différence se ressent entre les trois lycées cibles de Marseille qui ont travaillé tout au long de l'année avec les collèges REP+ et les équipes de la DESR pour réfléchir à la mise en place de ce dispositif et les autres lycées de notre échantillon.

Au sein des trois lycées cibles, les ParEx semblent envisagés en continuité de dispositifs préexistants :

« Pôle excellence linguistique : une classe anglais, une classe allemand, une classe italien », « toutes les Cordées », « convention ZEP avec Sciences Po [Paris] », « prépa à la PACES en terminale », « Kedge », « Centrale », « Ecole de l'air », « tutorat », « Tous chercheurs », « soutien scolaire par discipline ».

On retrouve ici les mêmes préoccupations que dans les 4 collèges cités plus haut et notamment la volonté de s'appuyer sur des dispositifs qui ont fait leur preuve. Comme l'exprime un des proviseurs :

« J'ai dit aux enseignants, c'est pas la peine qu'on fasse une usine à gaz, mais que déjà on arrive à monter un petit projet avec la partie tutorat, la partie sorties culturelles et la partie suivi et orientation, ça serait déjà pas mal ».

Là encore, le but n'est pas d'en rester nécessairement à l'existant, mais de le compléter avec d'autres dispositifs qui sont en cours de réflexion avec les équipes des établissements :

« Sur les Parcours, ça peut être intéressant, si on arrive à identifier les élèves, et qu'on peut monter un petit projet avec ceux qui arrivent l'année prochaine. On a des enseignants qui sont prêts à s'investir [...] là, j'ai fait une réunion et il y avait une quinzaine d'enseignants. ».

Une attention particulière semble être portée sur l'accueil qui sera fait à la rentrée aux élèves ParEx et à leur accompagnement tout au long de l'année.

Dans les deux autres lycées de notre échantillon les situations sont un peu différentes. Dans le lycée GT hors Marseille, il n'y a pas de dispositifs tels que les Cordées déjà en place sur lesquels s'appuyer. En revanche des contacts avec le collège REP+ de la commune ont été tissés au cours de l'année écoulée (élèves du lycée ayant accompagné une sortie organisée dans le cadre de ParEx du collège par exemple) et la professeure principale de seconde qui est pressentie pour être référente ParEx l'année suivante pense s'inspirer de projets qu'elle a déjà réalisés : participation de ses élèves à un concours d'éloquence à Aix, travail par projets, aide personnalisée... Dans ce lycée, il semble bien aussi que l'absence de dispositifs déjà implantés permette, comme dans le collège REP+ du secteur, une plus grande créativité des équipes et la possibilité de proposer des activités qui sortent du modèle des Cordées de la réussite qui sert souvent de référence dans les établissements où ils existent. Enfin, dans le lycée professionnel que nous avons rencontré la situation est plus spécifique. D'une part, il n'y a pas de collèges de secteur dans la mesure où, en fonction des filières professionnelles choisies, les élèves peuvent venir d'établissements très variés. D'autre part, la notion « d'excellence » est perçue comme étrangère aux élèves arrivant en lycée professionnel :

« Pour l'instant, parmi les élèves qui arrivent au LP, aucun n'est dans l'excellence, l'excellence commence à se construire au LP. Il devrait être possible de travailler dès la classe de troisième pour un LP d'excellence, à condition de faire évoluer les représentations dans les collèges. ».

Pour les lycées professionnels, la mise en place d'un parcours de la troisième à la terminale semble donc plus difficile à envisager et des ParEx débutant l'année de seconde serait peut-être un aménagement envisageable pour que des élèves arrivant avec un passé scolaire parfois lourd et marqué par un sentiment d'échec puissent s'approprier cette notion d'excellence. Notons aussi que cet établissement est fortement demandeur de dispositifs comme les ParEx et a monté une Cordée de la réussite en lien avec un des lycées GT cible qui a été labellisée à la fin de l'année écoulée.

On le voit la mise en place des ParEx se fait selon des modalités variables dans les établissements en fonction des ressources sur lesquelles ils peuvent s'appuyer. A ce titre les Cordées de la réussite constituent un atout certain qui sert très souvent de référence aux établissements qui en possèdent ou de modèle implicite à ceux qui n'en ont pas. Notons que le cumul des ParEx avec d'autres réformes (« Devoirs faits » au collège, réforme du baccalauréat au lycée) n'ont pas aidé à ce que cette mise en place puisse se faire avec toute la disponibilité nécessaire. On voit cependant que la plupart des établissements se sont réellement saisis du dispositif pour proposer un parcours spécifique et innovant pour les élèves concernés.

4.2- Les élèves concernés

Le dispositif des ParEx ne s'adressant pas à la totalité des élèves, les établissements sont amenés à faire des choix, à sélectionner les élèves qui pourront en bénéficier. Nous commencerons à nous intéresser aux effectifs engagés dans les ParEx, puis aux critères qui gouvernent ces choix et aux tensions qui peuvent apparaître dans cette sélection.

Des effectifs variables

Dans l'ensemble des collèges de notre échantillon, les effectifs des élèves concernés sont très variables. Dans les établissements dans lesquels les ParEx peinent à se mettre en place, aucune cohorte particulière ne semble avoir été identifiée. Dans le collège hors Marseille, ce sont une quinzaine d'élèves identifiés spécifiquement qui suivent le ParEx. Enfin, dans les collèges où les ParEx s'appuient sur des dispositifs existants, les effectifs peuvent varier d'une dizaine à une soixantaine d'élèves concernés.

Au-delà des effectifs proprement dits, notons que dans certains établissements ces effectifs ont pu fluctuer au cours de l'année. Cela, soit parce que des élèves ont été « exclus » du dispositif en raison de problèmes de comportements (manque de respect à un professeur lors d'une sortie ou manque d'assiduité). Soit parce que certains élèves ont souhaité quitter le dispositif. Soit encore parce que suite aux désistements des autres de nouveaux élèves ont pu intégrer les ParEx en cours d'année. Ces fluctuations restent néanmoins relativement faibles et ne concernent qu'1 à 3 élèves dans certains établissements.

La sélection des élèves inscrits dans les ParEx

Les critères avancés par les enquêtés lorsqu'on leur demande quels sont les élèves inscrits dans les ParEx combinent à la fois les résultats scolaires et l'attitude générale des élèves.

La réussite scolaire est souvent mise en avant en premier lieu :

« Les élèves sont élus en fonction de leurs performances » ;

« Les plus performants » ;

« Excellents élèves » ;

« Élèves en réussite avec l'idée d'élever leur ambition » ;

« Ce sont des élèves au profil complètement différent des autres. Ce sont les meilleurs élèves [du lycée]. ».

Certains de nos interlocuteurs soulignent d'ailleurs le caractère spécifique de ce dispositif qui viendrait combler un vide pour ce type d'élèves :

« On a beaucoup eu tendance sur ces établissements à focaliser sur les élèves les plus en difficulté et à oublier les meilleurs » ;

« Enfin un dispositif pour ceux qui réussissent en REP. Il y a déjà beaucoup de choses pour les élèves en difficulté, mais rien pour les autres ».

Mais ce critère de réussite scolaire n'est en général pas pris en compte de manière isolée et est le plus souvent combiné à d'autres attentes :

« Critères de performance scolaire, savoir être, persévérance, curiosité, engagement, capacités, les meilleures de la classe ».

D'autres interlocuteurs parlent d'élèves faisant preuve d'un « investissement remarquable » au sein de l'établissement, même si cela ne se traduit pas par de très bons résultats scolaires, cet investissement pouvant se repérer à la participation au Conseil de Vie Collégienne ou à des associations. L'insistance sur la motivation et l'engagement des élèves sont également fréquemment cités :

« Des élèves motivés, qui ont envie quel que soit leur niveau et leur projet » ;

« Derrière j'y mets des valeurs de persévérance, d'efforts [...] d'engagement. [...] De toute façon, la voie de l'excellence, qu'elle passe par les études supérieures ou par les filières techniques, c'est d'abord je m'engage pleinement, je vais jusqu'au bout, je m'accroche quand c'est difficile etc. ».

Parfois, la seule absence de problème disciplinaire peut être considérée comme suffisante pour envisager l'inscription d'un élève dans un ParEx :

« J'ai des gamins parfois qui sont pas très doués scolairement mais qui vont là-bas parce que je sais qu'ils sont hyper respectueux et qui sont un peu les timides ou les geeks. Et après les filles, j'envoie plus de filles que de garçons d'ailleurs. ».

Le critère du volontariat est également avancé :

« C'est à eux de s'emparer des Parcours d'Excellence, je diffuse et c'est à eux de s'inscrire au Parcours d'excellence [...] Je présente le projet et après eux ils s'inscrivent (...) nous ne voulons pas encorder forcément des élèves, ils choisissent, c'est eux qui doivent s'intéresser (...) partir sur le volontariat des élèves est beaucoup mieux (...) ils viennent me chercher, viennent me demander ».

Enfin, parfois, sont aussi citées des visées beaucoup plus lointaines pour ces élèves :

« L'objectif c'est que ces gamins-là on les retrouve le plus possible dans les universités, et après plus tard dans les postes de cadre, c'est ça l'objectif ».

Les élèves sélectionnés pour intégrer les ParEx sont donc généralement de bons élèves mais qui doivent également faire preuve de qualités de comportements et de savoir-être spécifiques. Ce mode de sélection puise donc en grande partie dans des jugements d'ordre subjectif où le poids des stéréotypes et des représentations a plus de chances d'être important. Une enquête approfondie sur les caractéristiques propres à ces élèves (origine sociale, sexe, résultats scolaires, origine ethnique...) serait nécessaire pour saisir qui sont effectivement les élèves sélectionnés par rapport à l'ensemble des élèves des établissements.

Une difficulté pour les acteurs : prendre la responsabilité de définir l'excellence

Un des enjeux fondamentaux de la mise en place des Parcours d'Excellence réside dans la définition même de ce que recouvre le terme d'« excellence » et les objectifs fixés à cette politique.

Des débats entre acteurs d'établissements au cours d'ateliers visant à la mise en place des ParEx ont pu mettre en scène l'opposition déjà ancienne entre tenants de la réussite pour tous et ceux admettant d'opérer une sélection au sein des effectifs d'élèves. Les enquêtés semblent avoir fait leur l'idée de n'engager dans les Parcours que des élèves sélectionnés selon un type de profil même si peut exister un « *cas de conscience car ça oblige à laisser de côté d'autres élèves* ». Si la conception de l'excellence pour tous n'a pas été abordée - sinon pour la prêter à des collègues justifiant ainsi leur méfiance par rapport au ParEx -, une autre approche correspondant à un des affichages des Parcours a pu être développée : « *à chacun son excellence* ». En effet quand les Cordées de la Réussite visaient explicitement l'intégration future de l'enseignement supérieur, la circulaire des ParEx permet d'envisager l'excellence dans des situations plus diverses que ce soit par la projection dans des études supérieures longues ou par l'insertion professionnelle. Autrement dit, chez nos enquêtés, l'excellence peut s'exprimer par des voies multiples propre à des parcours très divers.

Dans un des établissements cet aspect a été particulièrement développé par l'ensemble de nos interlocuteurs, notamment quand la question des modifications éventuelles à apporter au dispositif l'année suivante a été évoquée :

« Moi, j'imagine tout à fait que des élèves qui sont en SEGPA, puisque nous avons des SEGPA ici, puissent entrer en parcours d'excellence, parce que y a pas une voie d'excellence, y en a plusieurs » ;

« élargir à des élèves qui n'ont pas forcément de bons résultats, qui peuvent être dans une perspective professionnelle. C'est aussi une forme d'excellence. » ;

« Certains très bons élèves n'ont pas besoin de ParEx. [...] Moi je dirai, voilà, quand tu sens l'élève qui a vraiment la capacité mais qu'à la maison na na na ... et ben de le prendre lui ou elle et de lui montrer que c'est possible. [...] pas l'excellent qui a 18 ».

La question de ne pas choisir d'élèves spécifiques mais une classe pour en emmener tous les élèves vers l'« excellence » est d'ailleurs proposée comme une éventualité à envisager pour l'année suivante. Dans cet établissement c'est un point qui semble avoir fait l'objet de critiques

de la part des membres de l'équipe pédagogique et qui sera retravaillé collectivement dans le cadre du projet d'établissement.

Cette difficulté à définir l'excellence renvoie à des débats éthiques quant à la sélection des élèves que les acteurs vivent comme de réels cas de conscience. Elle traduit également des hésitations dans la définition des objectifs dévolus au dispositif des ParEx (une « excellence large » pouvant y compris mener à une insertion professionnelle à l'issue du lycée vs une « excellence plus strictement académique » tournée vers le prolongement des études au sein de l'enseignement supérieur), hésitations qui se retrouvent y compris dans la circulaire de 2016.

4.3- Les effets perçus des ParEx

La question des effets des ParEx sera ici abordée à partir des perceptions qu'en ont les acteurs que nous avons interrogés. Notons que parfois des effets d'actions qui ne sont pas spécifiques aux ParEx sont incluses dans le bilan que font nos enquêtés. Ces effets concernent à la fois la liaison entre collèges et lycées, la question de l'évitement de certains lycées et leur action sur les élèves.

Un rapprochement indéniable entre collèges et lycées

Du point de vue des établissements, les ParEx ont indéniablement permis aux équipes des collèges et lycées de se rencontrer et de mieux se connaître.

Ainsi le renforcement des liens entre établissements peut prendre plusieurs formes :

« Début de lien développé avec [le lycée de secteur] depuis la mise en place des ParEx » ;

« Rencontre avec le chef d'établissement au comité de pilotage [des ParEx] » ;

« Avec les lycées généraux on a des contacts si on les construits, et on a commencé à le faire cette année dans le cadre des Parcours d'Excellence » ;

« Pour les ParEx, on fait des conventions, ça fait qu'on formalise ce qu'on faisait avant de façon moins formelle » ;

« La mise en place des ParEx favorise les relations collège/lycée. Les équipes de direction des collèges sont mobilisées, donc c'est plus facile pour nous. Et au niveau des enseignants il y a des collaborations qui ont été initiées par ça » ;

« Nous avons mis en place cette année le pôle excellence langue à l'initiative de mes enseignants nous avons pris contact avec le lycée de secteur et avec les enseignants et moi-même avec le proviseur nous avons établi une convention de suivi des élèves performants au niveau des langues vivantes italien, anglais et allemand pour qu'ils puissent intégrer soit des classes européennes soit des classes internationales ».

Les effets de cette meilleure relation entre collèges et lycées sont même présentés par certains comme dépassant le cadre des ParEx et pouvant profiter à l'ensemble des élèves des établissements :

« Le contact avec le lycée de secteur se construit petit à petit alors qu'il n'y en avait pas avant. Dans l'idée, ça va bénéficier à tous les élèves. ».

Un moyen ressenti comme permettant de lutter contre l'évitement de certains lycées

La question de l'effet des ParEx sur l'évitement des lycées de secteur est également une des dimensions souvent avancées.

Deux hypothèses au moins ont pu être émises quant à la capacité des ParEx à réduire l'évitement des lycées de secteur :

- en conduisant les équipes de collège et de lycée à se rencontrer, la représentation

supposément négative des lycées de secteur pourrait être amoindrie du point de vue des acteurs éducatifs ;

- du côté des élèves, il se pourrait qu'ils contribuent à diffuser l'idée que l'excellence y est possible. Il semble ainsi que l'on assiste à une tentative de reterritorialisation de l'excellence scolaire, à l'inverse des dynamiques proposées par des expériences telles le *busing* ou les internats d'excellence⁵¹. Plutôt que de considérer le territoire comme contraignant des compétences scolaires qui ailleurs pourraient se révéler, il s'agit plutôt de conserver les meilleurs éléments pour, à terme, transformer l'image des établissements. D'une façon quelque peu schématique, la logique des dispositifs tels les internats d'excellence est la suivante : constat d'une discrimination négative connue par certains territoires/application d'une mesure de discrimination positive sur certains élèves de ces espaces qui les amènent à les fuir ; celle des ParEx dans une logique de réduction de l'évitement : constat d'une discrimination négative sur certains territoires/application d'une mesure de discrimination positive sur certains élèves de ces espaces qui y sont maintenus dans une perspective de requalification des territoires scolaires.

Cette logique semble assez bien comprise et mise en pratique au sein de certains établissements. D'abord dans les collèges où les ParEx peuvent s'intégrer à une tentative plus générale de revalorisation de l'établissement visant à réduire l'évitement en instaurant des « cercles vertueux » :

« Y a un taux de pression qui s'est élevé en sixième puisque la qualité, les parents qui mettaient leurs enfants dans le privé se disent que [dans le collège] la réussite elle est à la sortie donc on se bat pour rentrer en sixième, on a nourri la machine qui tourne toute seule. Le taux de pression il s'est élevé, les meilleurs viennent. » ;

« Les parents d'enfants de milieux défavorisés de grande qualité viennent chez nous, c'est les mêmes familles qu'il y a partout, c'est pas très mixte mais les gens qui avaient des enfants de qualité qui avaient pas forcément les moyens de payer le privé, sachant que le niveau s'est élevé, c'est paisible c'est calme la sérénité est présente, ils ont plus peur de mettre leurs enfants chez nous. A la sortie je sors plus de bon niveau, ils voient que ça marche. Les minots ils vont présenter des trucs on les fait participer à des tas de concours comme les concours en maths. Ils y vont ils gagnent ils prennent des titres après ils reviennent... la pompe elle est amorcée comme ça. Moi quand j'ai pris cet établissement c'était un truc à éviter le quartier parce qu'il y a un minot il avait planté un mec en classe ici. Alors y a eu des manifs y a eu des moyens, les gens ils voulaient pas mettre leur enfant dans des endroits comme ça, on les comprend. Moi quand je suis arrivé y avait quasiment une classe en moins en sixième, ils allaient me supprimer une classe. Là depuis trois ans j'ai 180 demandes pour 138 places ; forcément l'image à l'extérieur, les commerçants les gens qui habitent ils sont super heureux. On a créé une classe théâtre on a un partenariat avec la friche de la Belle de mai, en partenariat avec le théâtre Massalia. On a un atelier théâtre c'est l'excellence portée par la maîtrise de la langue par la découverte d'activités culturelles, on a bâti des supers parcours artistiques. Les langues, les sciences et la culture artistique, j'ai une classe media. On travaille avec des associations sur des courts métrages, bâtir des petits films. J'ai fait deux conseils de discipline cette année. Quand je suis arrivé y en avait trente-huit. L'année dernière neuf. L'installation de cette politique elle est comprise par les enfants, pour les amener à la réussite, le mot ici c'est toujours la réussite. (...) On a une classe astronomie ils partent à Saint Michel l'observatoire pour regarder les étoiles. On peut parler de parcours d'excellence là aussi parce que ça porte le projet scientifique aussi. Les minots qui se mettent en classe astro ils vont passer deux nuits là-haut pour voir les étoiles c'est les petits [du quartier] ! Y en a certains ils ont jamais vu la mer, on les emmène en bateau on les emmène

⁵¹ Rayou P., Glasman D. (dir.) (2012), « Les internats d'excellence: un nouveau défi éducatif ? », rapport de recherche réalisé avec le soutien de l'ACSE, octobre 2012.

dans les calanques. Ça participe. Moi je crois que le Parcours d'excellence ça participe de ce qu'on veut faire de son établissement et comment on veut le mener. ».

Au niveau du lycée de secteur du collège sus-cité, l'un des principaux bénéficiaires déclarés de la mise en œuvre des ParEx est qu'il « *permettent de garder les meilleurs* ». Mais dans ce dernier cas, cette constitution de classes de bon niveau pouvant s'apparenter à des parcours protégés pour les élèves les moins en difficulté, est présentée comme produisant en miroir des classes regroupant les élèves les plus en difficulté, avec lesquelles les enseignants sont « *dépassés* ». Cette logique de ségrégation interne aux établissements était repérée dès 1998 par Jean-Paul Payet⁵². Ces « *micro-ségrégation* » répondent à une logique scolaire qui consiste à « *préserver certaines classes de l'agitation créée par des élèves en échec scolaire* » ; ainsi qu'à une logique interne, qui consiste à « *endiguer la fuite de familles françaises, et plus largement de niveau social un peu supérieur à la moyenne, en leur proposant des "classes protégées"* ». A un niveau global, les pratiques des chefs d'établissement lors de la constitution des classes ont pour but de préserver une certaine mixité sociale en tentant d'éviter la « *fuite* » de certains élèves dont le niveau est supposé supérieur, mais dans leurs applications, elles sont productrices de ségrégation sociale et ethnique. Double dynamique ségrégative présente dans des propos d'enseignants déjà cités lorsqu'ils abordent leur classe euro, participant des Parcours d'Excellence :

« On a eu notre classe euro où c'était mixte avec des élèves qui venaient du collège X ou d'autres collèges. On avait des Alice, des Alix, des Emile... ça a créé une dynamique. Ça a fait un effet d'entraînement. Les élèves qui venaient d'ailleurs ils étaient minoritaires mais ils sont pas restés entre eux. ».

Cette perception d'un rôle positif des ParEx pour lutter contre l'évitement des établissements est bien résumée par un de nos enquêtés :

« Ils (les ParEx) nous permettent de garder des élèves qui sinon iraient ailleurs (...). On a beaucoup eu tendance sur ces établissements à focaliser sur les élèves les plus en difficulté et à oublier les meilleurs ».

Un bilan ressenti comme positif pour les élèves

Le bilan que font les enquêtés sur l'effet des ParEx sur les élèves est très largement positif. Les élèves auraient gagné en autonomie, en confiance en eux, aborderaient mieux leur projet d'orientation voire leur projet professionnel. Parmi les bénéficiaires que peuvent en tirer les élèves cités, on retrouve des déclarations proches des attendus classiques dans le cadre de ce type d'actions :

« Meilleure connaissance des établissements hors secteur » ;

« Ouverture d'esprit, voir d'autres possibilités en dehors leur cadre de vie à la cité, se projeter dans un autre destin hors quartier » ;

« Elargir le champ des possibles » ;

« En renforçant la confiance en soi, l'estime de soi et le développement des compétences, du savoir être » ;

« Je sais pas trop ce qu'ils font mais j'ai l'impression qu'on leur renvoie une image tu es important tu es pas qu'un gamin anonyme on te fait faire un truc en plus ».

Enfin, terminons en nuancant ces propos, à partir de certaines difficultés liées aux ParEx pour les élèves qui ont également été citées, bien que de manière beaucoup plus ponctuelle. Celles-ci touchent à la construction d'un projet d'orientation promu par les équipes prenant en charge les ParEx et entrant en contradiction avec la volonté des familles des élèves concernées :

⁵² Payet J.-P. (1998), « La ségrégation scolaire. Une perspective sociologique sur la violence à l'école », *Revue Française de Pédagogie*, n° 123.

« Souvent l'excellence passe par l'internat et la famille bloque » ;

« Une élève rêvait d'intégrer le lycée militaire, mais son père était contre, on n'a pas réussi à faire déplacer le père, la fille a fondu en larmes lors de la visite du lycée ».

Le travail mené au sein des ParEx constitue donc un équilibre délicat à trouver entre intentions de l'institution et de ses acteurs et désirs des familles. Dans cette confrontation, des processus contradictoires, des effets d'imposition ou des risques de provoquer des effets non souhaités peuvent également voir le jour, comme c'est aussi le cas dans d'autres dispositifs d'ouverture sociale⁵³.

Tels qu'ils sont perçus par nos enquêtés les effets des ParEx sont donc essentiellement positifs. Soulignons néanmoins qu'il conviendrait d'interroger ces effets de manière empirique pour saisir ce qui relève de la perception des équipes pédagogiques et ce qui relève d'effets objectivement observables. Il n'en reste pas moins que les ParEx ne sont pas sans effets et qu'ils peuvent potentiellement jouer un rôle important dans la liaison collèges/lycées, à la fois par les dynamiques qu'ils créent ou confortent, que ce soit du côté des équipes, des élèves concernés ou sur l'image des établissements.

⁵³ Pasquali P. (2014), *Passer les frontières sociales. Comment les « filières d'élite » entrouvrent leurs portes*, Fayard.



Conclusion

Pour conclure, nous pouvons reprendre les deux grandes thématiques que nous avons abordées concernant la liaison collèges/lycées, à savoir cette liaison du point de vue de établissements et de celui des familles et des élèves. Sur ces deux points, nous proposons une synthèse de nos résultats en mettant en parallèle ce qui se fait dans l'ordinaire des établissements et ce qui se fait au sein de ParEx, de manière à en faire ressortir les spécificités.

La liaison troisième/seconde pour les établissements

Au niveau des collèges, quatre éléments principaux nous semblent ressortir. Premièrement, dans tous les collèges des activités spécifiques sont dédiées à l'orientation vers le lycée. Ces activités sont fortement encadrées par l'institution que ce soit par les missions confiées au professeur principal ou par le calendrier précisant les étapes et procédures qui doivent être parcourues. Deuxièmement, les activités qui entrent dans ce cadre semblent privilégier les dimensions les plus techniques de l'orientation (connaître les options post-collège et comment y candidater). Les activités relatives à des dimensions plus profondes (travail sur les représentations attachées aux formations, sur les attitudes requises, la projection dans des parcours à long terme...) étant elles peu voire pas développées. Troisièmement, la dimension de réussite scolaire sous-jacente à l'orientation ne semble pas faire l'objet d'un travail systématique dans une optique de préparation au lycée et à ses attentes. Si des activités sont mises en place dans le cadre des enseignements disciplinaires et sous forme de remédiation (aide aux devoirs, aide personnalisée...) cela semble davantage fait pour accompagner la scolarité au collège que dans la perspective de la préparation du passage au lycée. Quatrièmement, une attention plus soutenue semble portée sur les orientations en filières professionnelles, probablement du fait de la nécessité de choix à très court terme et de l'importance des effectifs concernés en REP+. Les conséquences qui peuvent découler de ces quatre éléments sont un risque de reproduction des processus sous-jacents aux inégalités pointées dans les travaux portant sur les choix d'orientation des élèves de milieu populaire : manque de projection dans des filières considérées comme « improbables », reproduction des stéréotypes notamment sexués, décalage des perceptions par rapport aux attentes du lycée... Par rapport à ces éléments les ParEx semblent susceptibles, suivant les modalités de mise en œuvre qu'ils prennent, d'apporter quelques ouvertures : élargir l'empan des possibles (découverte de filières post-bac, visite d'établissements...), proposer des initiatives innovantes à même de modifier la projection dans la scolarité post-troisième (« suivi de cohorte », travail sur la mobilité...), développement de compétences transversales nécessaires à la projection dans des possibles improbables (image de soi, confiance en soi, ...). Autant d'ouvertures qui sont particulièrement nouvelles dans les établissements où des dispositifs comme les Cordées de la réussite n'étaient pas précédemment développés. En revanche, dans les cas que nous avons pu observer, la dimension des compétences scolaires nécessaires au lycée n'est pas davantage prise en compte dans les ParEx que dans les activités d'orientation plus ordinaires.

Au niveau des lycées, la liaison avec le collège apparaît moins développée. Dans l'ensemble des établissements un moment d'accueil est certes prévu autour de la rentrée, mais le suivi et l'accompagnement des élèves tout au long de l'année de seconde n'est pas envisagé systématiquement. Cela est d'autant plus problématique que les difficultés d'adaptation aux nouvelles attentes du lycée sont fortes chez les élèves des établissements de notre échantillon. Ici aussi deux initiatives intéressantes peuvent être repérées. L'une concerne la prise en charge de tous les élèves de seconde sous forme de suivi tout au long de l'année. Elle a lieu dans un lycée hors Marseille, mais sans qu'une éventuelle spécificité des élèves issus de REP+ soit

envisagée. L'autre concerne le dispositif de « suivi de cohorte » qui assure un suivi régulier des élèves issus d'un des collèges. Pour les lycées, les ParEx semblent permettre d'initier une réflexion sur le lien avec les collèges sources qui n'existait pas auparavant. Les activités envisagées reposent pour beaucoup sur le modèle des Cordées de la réussite déjà en place dans plusieurs établissements, même si des activités plus originales semblent aussi voir le jour. Pour les lycées professionnels, la mise en place d'un parcours commençant au collège semble plus complexe du fait de la diversité et du caractère plus aléatoire des collèges concernés. La thématique de l'« excellence » y semble également moins évidente à envisager au regard du public accueilli. Enfin, un effet de la mise en place de ParEx fortement escompté par les lycées est l'amélioration de leur image et la lutte contre l'évitement dont ils peuvent faire l'objet.

Les relations entre collèges et lycées de secteur sont souvent minimales et reposent souvent essentiellement sur la transmission des bulletins du premier trimestre de seconde. Il existe néanmoins des manières plus informelles de faire circuler les informations (liens personnels entre membres des équipes pédagogiques, informations venant des familles...). Des initiatives existantes (souvent restreintes à certaines disciplines ou à des projets spécifiques) et les nombreuses suggestions faites par nos enquêtés montrent que cette liaison pourrait être plus forte. De ce point de vue les ParEx jouent un rôle essentiel puisqu'ils permettent de systématiser les relations entre collèges et lycées.

La liaison troisième/seconde pour les familles et les élèves

Les relations entre établissements du secondaire et familles se fondent encore souvent sur des conceptions déficitaristes et catégorisantes de ces dernières. Des positions davantage basées sur la compréhension et la communication existent également et apparaissent plus propices à l'instauration d'une coopération entre familles et établissement. Leur mise en place nécessite la construction de liens sur un temps long permettant que la confiance se tisse entre personnel éducatif et parents. Les moments de rencontre organisés par les établissements, que ce soit sous forme de réunions collectives ou d'entretiens individuels, restent davantage présents au collège qu'au lycée où le fait d'associer la famille à la scolarité de leurs enfants semble moins de mise. Des activités d'accueil des familles au moment de l'entrée en seconde ne semblent d'ailleurs pas envisagées.

Les choix d'orientation, entre voie générale et voie professionnelle ou entre lycée de secteur et hors secteur, apparaissent fortement marqués par des effets de contexte local. A ce titre, et à nouveau, le dispositif de « suivi de cohorte » semble se démarquer par des effets visibles sur les choix des élèves du collège concerné. De manière transversale, la dimension territoriale apparaît être un élément marquant fortement les choix des familles que ce soit pour rester ou quitter le secteur dans lequel elles s'inscrivent. Et ce, pas uniquement pour des raisons de transport, mais aussi pour des raisons d'attachement au quartier que l'on craint de quitter pour des espaces moins connus. Si certaines familles déploient des comportements plus « stratégiques » dans leurs choix d'orientation, les processus d'auto-limitation restent fortement présents ainsi que les différenciations sexuées.

Sur le plan de la prise en compte des familles, les ParEx, tels qu'ils se sont développés dans les établissements enquêtés, ne semblent guère apporter d'ouvertures nouvelles. Si les familles sont souvent associées à la présentation du dispositif, elles le sont peu au-delà. Cela peut d'ailleurs parfois amener à des tensions dans les choix d'orientation.

Enfin, au niveau des élèves, l'entrée au lycée, notamment en lycée GT apparaît être un moment nécessitant des adaptations importantes. Ils doivent faire face à un nouvel environnement où

l'anonymat est plus grand et qui est aussi parfois une première expérience de confrontation avec des élèves ne venant pas de REP. Mais c'est aussi un moment où ils se confrontent à de nouvelles attentes scolaires, en termes de connaissances mais aussi de méthodes de travail ou d'attitudes, auxquelles ils n'ont pas forcément été préparés. Et ce d'autant plus qu'un certain nombre d'aménagements existants en REP+ ne sont plus présents au lycée (dispositifs d'aide et d'accompagnement, effectifs réduits...). Le passage au lycée est ainsi aussi pour un certain nombre d'élèves une expérience de désenchantement, d'échec scolaire, voire de décrochage ou de dérive vers des trajectoires déviantes.

Face à cela, les ParEx semblent s'adresser à une catégorie d'élèves spécifiques : des élèves relativement bons scolairement et possédant des compétences de savoir-être spécifiques. Si cela peut être vu comme une volonté d'élitisme et d'abandon d'une exigence d'excellence pour tous, il semble aussi que ce soit le seul dispositif existant pour ce type d'élèves et, à ce titre, qu'il constitue une proposition complémentaire par rapport aux autres possibilités offertes aux élèves de REP. Pour les élèves sélectionnés, les activités proposées laissent penser qu'elles peuvent participer à la construction de leurs parcours scolaires en leur permettant de se projeter dans des trajectoires auxquelles ils n'auraient peut-être pas pensé autrement et en bénéficiant d'un accompagnement ciblé sur des compétences utiles pour leur scolarité ultérieure, même si des effets « pervers » peuvent néanmoins aussi émerger de ce dispositif (effets d'imposition, conflits avec les familles des élèves...).

Rappelons l'aspect exploratoire de ces résultats et le fait qu'ils ne prétendent en aucun cas représenter l'ensemble des processus en jeu pour les établissements de l'académie d'Aix-Marseille. Il n'en demeure pas moins qu'un certain nombre d'éléments présentés ici sont susceptibles d'enrichir la réflexion sur la poursuite de la mise en place de ParEx et, plus largement, sur les dispositifs d'ouverture socio-scolaires basés sur l'encouragement de l'ambition scolaire dédiés aux élèves de REP+.