



HAL
open science

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

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 élèves. [Rapport de recherche] ADEF; Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST); IREMAM (institut de recherches et d'études sur le monde arabe et musulman - CNRS-Aix-Marseille Université); TELEMME. 2021. hal-03409538

HAL Id: hal-03409538

<https://hal.science/hal-03409538v1>

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 élèves

Rapport de l'étude menée au sein de
l'académie d'Aix-Marseille en 2018-2019

Volet 3

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
Une étude menée par une équipe pluridisciplinaire en sciences sociales	3
Une étude centrée sur le passage Troisième/Seconde en REP+	4
Une étude en trois volets	6
Synthèse du rapport	8
Le passage de la Troisième à la Seconde en REP+ : ce qu'en disent les élèves	14
1- L'expérience de la scolarité dans le passage Troisième/Seconde	16
Une appréciation globale plutôt positive et relativement stable entre Troisième et Seconde	16
Sur le plan scolaire : une « valeur » en forte baisse au lycée	18
Les devoirs à la maison, source d'inégalités au collège et encore plus au lycée	21
2- L'orientation du point de vue des élèves	25
Les décisions en fin de collège	26
L'expérience du lycée	31
Les parcours envisagés après le bac	34
3- Le rôle des Parcours d'Excellence dans la scolarité des élèves bénéficiaires	40
Qui sont les élèves encordés ou en ParEx ?	41
Les apports des Cordées et des ParEx ressentis par les élèves	43
Les effets du mode de ciblage des ParEx sur les élèves	45
4- L'environnement extra-scolaire des élèves de Troisième et de Seconde	51
Les loisirs des élèves de troisième et de seconde	51
La place paradoxale des familles	57
La perception que les élèves ont de leurs quartiers	60
Conclusion	67
Annexes	70



Introduction

A la rentrée 2016, dans le cadre de la réforme dite de « Refondation de l'Ecole 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)

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.

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

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.

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

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>

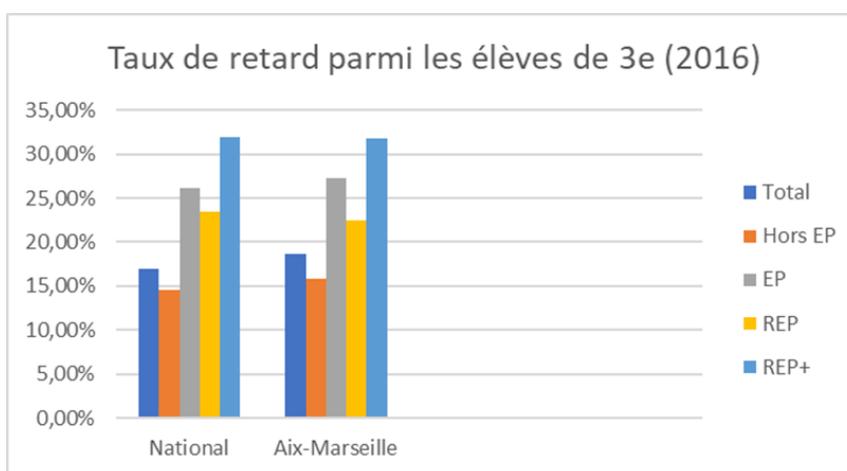
⁸ SIES (2019), « Parcours dans l'enseignement supérieur : devenir des bacheliers 2008 », Note d'information 18.06, septembre.

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

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.



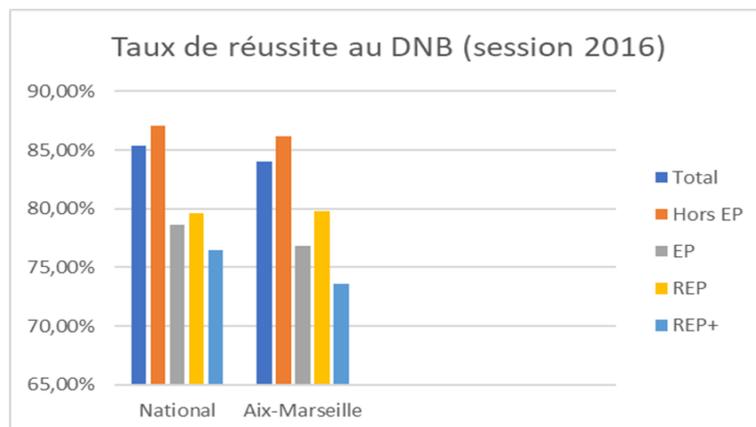
D'autre part, cela s'observe également par le taux de réussite moyen au Diplôme National du Brevet (DNB). En 2016, celui-ci était de 87,3%, recouvrant des variations fortes selon l'origine sociale : 96,9% chez les enfants de professeurs, 82,6% chez les enfants d'ouvriers et 72,9% chez les enfants d'inactifs¹¹. 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 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.

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.

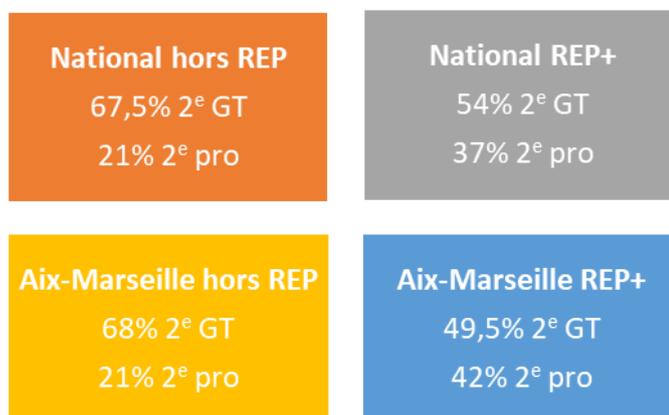
¹¹DEPP (2017), *Repères et références statistiques 2017*, En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/41/3/depp_rers_2017_801413.pdf.

¹² DGESCO, op. cit.

¹³ Ibid.



- 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.

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

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.

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 de la Troisième à la Seconde : ce qu'en disent les élèves

L'expérience de la scolarité dans le passage Troisième/Seconde

A partir des données issues du questionnaire et des entretiens, il ressort que l'expérience de la scolarité dans la transition Troisième/Seconde, se caractérise par :

- ***Une perception des élèves relativement positive et satisfaisante de leurs établissements*** (la majorité d'entre eux sont contents de fréquenter leur collège ou leur lycée, très peu ne sont jamais contents d'y aller). Cette satisfaction tient au plaisir de retrouver leurs pairs, mais également pour une part non négligeable d'entre eux par l'intérêt qu'ils trouvent aux cours. Les relations qu'ils ont avec leurs professeurs sont également jugées bonnes ou très bonnes par une grande majorité d'élèves. On peut cependant noter que les filles et les élèves ayant le meilleur niveau scolaire sont encore plus satisfaits que les autres. Cette satisfaction générale n'est pas modifiée par le passage au lycée, ce qui témoigne de conditions relativement favorables pour le déroulement de la scolarité des élèves.
- ***Une « valeur scolaire » en forte baisse à l'arrivée au lycée.*** Cela s'exprime par des notes qui chutent et la confrontation à de nouvelles attentes en termes de travail scolaire qui posent des difficultés aux élèves arrivant du collège et notamment à ceux issus de REP+, y compris pour ceux qui avaient des résultats plutôt bons ou très bons au collège. Ces difficultés spécifiques des élèves de REP+ avaient déjà été soulignées par les membres des équipes pédagogiques que nous avons interrogés lors du deuxième volet de l'enquête. Cela est particulièrement saillant avec l'arrivée au lycée, puisque quand les élèves doivent faire face à de nouvelles formes d'épreuves scolaires, c'est aussi le moment où, notamment pour les élèves de REP+ particulièrement dotés dans ce domaine, les dispositifs d'accompagnement des élèves (travail en petit groupe, aide aux devoirs...) se relâchent.
- ***Des difficultés en hausse pour faire les devoirs à la maison*** avec peu d'aides dans l'entourage des élèves pour y faire face et des dispositifs d'accompagnement scolaire de ces devoirs qui disparaissent au lycée. Certains élèves tentent de chercher de l'aide à l'extérieur, notamment par le recours à des actions dans des centres sociaux ou des associations, mais pour d'autres, ces difficultés sont source de décrochage voire d'abandon. Les devoirs à la maison constituent donc une source de difficultés supplémentaire dans le passage Troisième/Seconde pour les élèves dont le niveau scolaire est fragilisé par le passage au lycée et qui ne disposent pas de ressources personnelles ou familiales suffisantes.

Il semblerait donc opportun de réfléchir à un soutien scolaire des élèves renforcé dans le passage Troisième/Seconde afin que les difficultés nouvelles qui apparaissent au lycée ne deviennent pas des obstacles infranchissables, notamment pour les élèves les moins assurés scolairement et ceux qui disposent de moins de ressources hors de l'Ecole tels que ceux issus de REP+.

La question de l'orientation

Les décisions d'orientation des élèves s'appuient à la fois sur des logiques relatives aux familles et aux établissements. Elles recouvrent une multiplicité d'étapes :

- ***Entre voie générale & technologique et voie professionnelle.*** A la fin du collège, la grande majorité des élèves souhaite s'orienter vers les filières GT, le choix d'une voie professionnelle étant souvent connoté négativement. Ces souhaits sont bien sûr,

significativement corrélés, avec le niveau scolaire de l'élève (plus celui-ci est « bon », plus le choix de la 2e GT est élevé, mais également avec le sexe des élèves (les filles choisissant davantage la filière GT que les garçons). Par ailleurs, pour discuter de ces choix d'orientation vers la Seconde, les interlocuteurs les plus cités par les élèves sont leurs parents (77%), en deuxième position on retrouve le professeur principal de la classe (60%).

- **Le choix du lycée.** Si les $\frac{3}{4}$ des lycéens de notre échantillon évoluent au sein de leur lycée de secteur, $\frac{1}{4}$ l'ont évité. Plus que la volonté d'être scolarisé dans un établissement pouvant apparaître comme « élitiste », l'évitement semble plutôt traduire la recherche d'un entre-deux, moins défavorisé - ou mieux « réputé » - que le lycée de secteur sans représenter un milieu social trop distant pour autant, autrement dit ce qui est recherché c'est un établissement considéré un peu mieux que le lycée de secteur, mais sans que la pression paraissent trop forte.
- **L'expérience du lycée.** Quand ils portent un regard *a posteriori* sur les décisions qu'ils ont prises, près de la grande majorité des lycéens de notre échantillon se déclarent satisfaits de leur orientation en Seconde et de l'établissement dans lequel ils se trouvent. De plus, l'arrivée au lycée constitue aussi des changements dans les sociabilités – perte d'amis du collège, découverte de nouvelles relations au lycée – sans que cela soit perçu comme une rupture, mais plutôt comme de nouvelles opportunités bienvenues.
- **Les parcours envisagés après le bac.** Au-delà de la Seconde, les élèves semblent se projeter majoritairement vers des études supérieures et des projets professionnels souvent « ambitieux ». Ainsi, pour l'essentiel des élèves de REP+, l'enseignement supérieur ne constitue plus une « *terra incognita* » et nombre d'entre eux connaissent des proches faisant des études post-bac. En revanche on constate que pour beaucoup, les informations sur les études supérieures restent relativement floues et lacunaires. On peut ainsi imaginer que cela constitue un frein dans la réalisation d'études en adéquation avec leurs vœux professionnels s'ils ne sont pas davantage accompagnés.

De manière transversale aux différentes étapes d'orientation envisagées, la place centrale des parents dans les échanges avec les élèves, apparaît de manière très nette. Cela va à l'encontre de certaines représentations qui envisagent les familles populaires comme assez peu capables d'accompagner leurs enfants sur le terrain de l'orientation et de l'ambition scolaire.

Au vu de ces différents points, il semblerait donc que les jeunes de l'éducation prioritaire n'aient pas tant besoin de « renforcer leur ambition scolaire » que d'être mieux outillés pour les réaliser, notamment en termes d'informations. Associer davantage les parents des élèves à cette démarche pourrait également constituer un levier particulièrement intéressant vue la place centrale qu'ils détiennent dans ces décisions d'orientation.

Le rôle des Cordées de la Réussite et des Parcours d'Excellence dans la scolarité des élèves bénéficiaires

- **Le profil des élèves en Cordées ou en ParEx.** Ces deux dispositifs s'adressent le plus souvent à une catégorie d'élèves spécifiques qui n'est pas représentative de l'ensemble des élèves de l'Education Prioritaire : des élèves plutôt défavorisés sur le plan social mais favorisés sur le plan scolaire et possédant des compétences de savoir-être spécifiques. Cela

correspond bien à la cible fixée par la circulaire ministérielle et aux priorités formulées au niveau académique.

- **Les apports des Cordées et des ParEx ressentis par les élèves.** Pour les élèves sélectionnés, les activités proposées sont perçues comme leur étant bénéfiques non pas tant sur le plan scolaire, mais davantage pour leur orientation et encore plus pour leur culture générale. Ces élèves semblent relativement unanimes pour souligner l'intérêt que les actions suivies peuvent avoir pour la construction de leurs parcours scolaires en leur permettant de se projeter dans des trajectoires qu'ils n'auraient pas envisagées autrement et en bénéficiant d'un accompagnement ciblé sur des compétences transversales utiles pour leur scolarité ultérieure.
- **Les effets du mode de ciblage des ParEx sur les élèves.** Au-delà des activités proposées, le fait même d'avoir été sélectionné dans un dispositif auquel tous les élèves n'ont pas accès a des effets. Lorsque la sélection se base sur le volontariat des élèves, c'est une opportunité qui est saisie par les élèves souhaitant pouvoir s'élever sur le plan scolaire, voire social. Quand elle est basée sur le ciblage par un membre de l'équipe pédagogique, cela renforce un sentiment de reconnaissance de leur valeur scolaire pour les élèves et tend à augmenter le fait de se sentir différent et distingué par rapport aux autres élèves. Quel que soit le mode de sélection, le fait de participer à des activités spécifiques renforce encore ce sentiment d'être à part et meilleur que ceux qui n'ont pas été sélectionnés.

La question de la sélection des élèves pouvant bénéficier des Cordées-ParEx doit donc faire l'objet d'un questionnement approfondi par les équipes pédagogiques. Ceci afin, d'une part, de s'assurer que le profil des élèves recrutés correspond bien à leurs attentes et, d'autre part, que l'accompagnement offert répond aux besoins des élèves sélectionnés. En outre, la prise en compte de la « voix des absents », c'est-à-dire celle des élèves non sélectionnés dans ces dispositifs, mérite également une réflexion spécifique pour ne pas engendrer involontairement une fragmentation supplémentaire du public de REP+.

L'apport plus strictement scolaire des Cordées et des ParEx semble également devoir être davantage pensé et explicité aux élèves afin qu'ils puissent en tirer des bénéfices non *seulement* pour leur culture générale ou leur orientation, mais également pour leur scolarité. En effet, cela constitue un enjeu majeur pour leur réussite présente et à venir dans leurs études ainsi que pour leur permettre de se sentir à la hauteur des parcours scolaires qu'ils peuvent envisager sans toujours oser les concrétiser.

L'environnement extra-scolaire des élèves de Troisième et de Seconde

La connaissance de l'environnement dans lesquels les élèves vivent permet de mettre en évidence les liens qui peuvent exister entre processus scolaires et extra-scolaires.

- ***Les loisirs des élèves de troisième et de seconde.***

Les activités les plus citées par les élèves de notre échantillon sont les activités sportives, et ce, davantage par les garçons et les élèves qui ne sont pas en Cordées ou en ParEx. La pratique des jeux vidéo concerne moins de la moitié de l'échantillon global et à 80% des garçons. Cela leur permet souvent d'être en contact avec d'autres jeunes à l'extérieur de leur territoire d'habitation. L'usage d'Internet concerne la majorité des élèves interrogés et

peut parfois fournir des modèles identificatoires sur le plan scolaire (notamment par l'exemple de You Tubeurs). La lecture est, elle, beaucoup plus minoritaire dans les pratiques des élèves (1/5^e de l'échantillon), elle est davantage pratiquée par les filles que les garçons. Les autres pratiques culturelles mises en avant par les élèves sont essentiellement le cinéma, qui fournit à plusieurs élèves que nous avons interrogés des appuis pour la construction de leur projet professionnel. Les activités telles que le théâtre, les musées et l'opéra sont, sans surprise, citées par une infime minorité.

Interroger ces pratiques extra-scolaires des élèves permet de mieux comprendre comment elles peuvent contribuer à la construction de leurs parcours.

➤ ***La place paradoxale des familles.***

Ce paradoxe tient à trois dimensions.

Premièrement, les familles sont omniprésentes dans les discours des élèves de REP+ pour tout ce qui concerne leur orientation ou leurs projets scolaires et professionnels, celles ne s'intéressant pas aux questions scolaires apparaissent très marginales.

Deuxièmement, l'institution scolaire, comme en témoignent les différentes politiques mises en place depuis les années 1970, est de plus en plus demandeuse de parents qui soient des « co-éducateurs » et aptes à accompagner la scolarité de leurs enfants.

Troisièmement, cette attente de plus d'investissement des parents prend une dimension particulière en REP avec des parents dont les ressources culturelles et sociales les rendent les plus distants de la culture scolaire et de celle des acteurs de l'institution. Ils deviennent ainsi souvent les cibles privilégiées des reproches les accusant de manquer à leur rôle d'éducateur selon la thématique des « parents démissionnaires », même si des représentations plus compréhensives existent aussi. Mais, qu'ils tentent de les comprendre ou qu'ils les condamnent, les personnels éducatifs rencontrés tendent à considérer que le rapport à l'école des familles de leurs élèves est marqué par la distance.

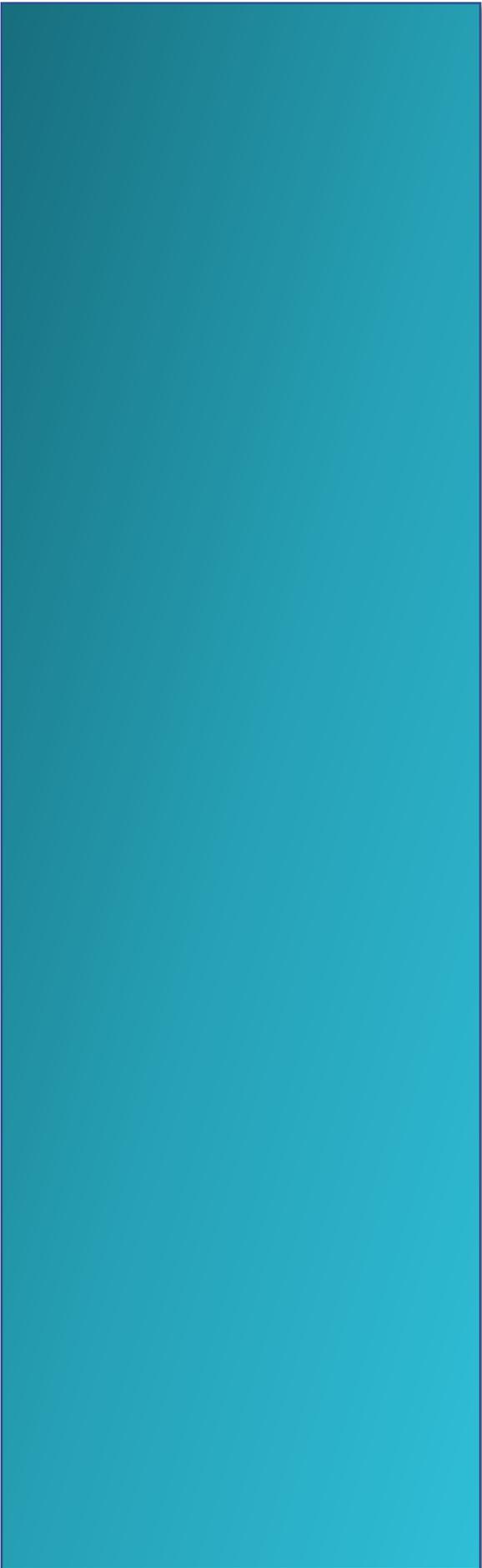
Or il semble, au vu des discours des élèves, que ce que les enseignants peuvent traduire comme un désinvestissement, soit plutôt à comprendre comme un investissement dont les effets diffèrent de ce qu'ils en attendent. Cette situation paradoxale montre toutefois qu'il y a à la fois un intérêt de l'école pour les familles, notamment pour celles de milieu populaire, avec une volonté de les intéresser de plus près à l'action scolaire et que cet intérêt est partagé par les familles, quel que soit leur milieu social d'appartenance.

➤ ***La perception que les élèves ont de leur quartier.***

Si les quartiers dans lesquels sont implantés les établissements de l'EP ont des caractéristiques socialement très défavorisées, leur perception par les élèves qui y habitent, relèvent d'un rapport plus ambivalent. Ainsi le quartier représente tout à la fois un lieu considéré comme majoritairement « très agréable à vivre » pour les élèves, et un lieu dont ils sont nombreux à dire qu'ils ne voudraient pas y vivre plus tard. On peut penser que ce caractère ambivalent entre attirance et repoussoir peut avoir des effets sur le choix des établissements ou des études supérieures envisagées.

Ces résultats revêtent un caractère exploratoire et 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 des ParEx et, plus largement, sur les dispositifs d'ouverture socio-scolaires basés sur l'encouragement de l'ambition scolaire dédiés aux élèves de Rep+.



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

Ce rapport présente les premiers résultats de l'étude menée au cours de l'année 2018-2019 autour des enjeux du passage de la classe de Troisième à la classe de Seconde pour les élèves de REP+ de l'académie d'Aix-Marseille et au rôle qu'y jouent les Cordées et les Parcours d'Excellence (ParEx). Le dispositif d'enquête s'est mis en place auprès d'un échantillon de 11 établissements :

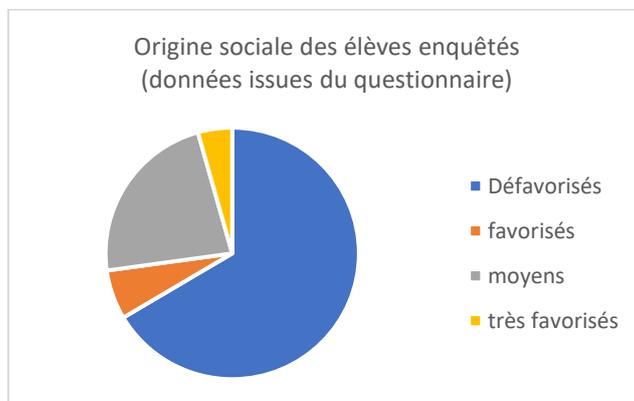
- 6 collèges REP+ de Marseille et hors Marseille
- 4 lycées généraux et technologiques (GT) accueillant des élèves de REP+

Pour chacun de ces établissements, l'enquête s'est développée dans plusieurs directions :

- Un contact avec les chefs d'établissements et les référents ParEx s'est fait début 2019 afin de faire le point sur l'organisation du passage Troisième/Seconde au sein de leur établissement.
- Un questionnaire (cf. annexes) a été passé à la fin du deuxième trimestre dans chacun des établissements à deux classes de Troisième ou de Seconde sélectionnées afin que des élèves participant aux ParEx y soient représentés. 425 questionnaires ont ainsi pu être exploités.
- Des entretiens ont également été réalisés avec 2 à 10 élèves de Troisième ou de Seconde de chaque établissement en fin d'année scolaire. Au total, 57 entretiens de 30 à 60 minutes ont ainsi été réalisés (37 en collèges, 20 en lycées).
- A titre exploratoire, quelques entretiens avec des parents des élèves interrogés ont également été effectués.

Le croisement entre les données quantitatives issues des questionnaires et celles plus qualitatives obtenues par les entretiens permet d'observer le passage Troisième-Seconde selon plusieurs focales et de faire ressortir à la fois des processus relativement généraux et d'autres plus spécifiques.

La population que nous avons interrogée par questionnaire est composée de 425 élèves, 42% sont des collégiens de 3^e scolarisés en REP+ et 58% des lycéens scolarisés en 2^e Générale et Technologique. Dans cet échantillon, les filles sont légèrement surreprésentées, elles constituent un peu plus de la moitié des répondants (53% pour 47% de garçons), ce qui peut s'expliquer par la moindre orientation des garçons en filières générales et technologiques. Sur le plan de l'origine sociale, et sans surprise au regard des types d'établissements enquêtés, notre échantillon est très majoritairement composé d'élèves d'origine sociale défavorisée :



Nos analyses ont porté sur quatre thématiques qui constituent les quatre parties de ce rapport. La première partie met la focale sur l'expérience de la scolarité des élèves de REP+ en

Troisième et en Seconde. La deuxième partie s'intéresse aux choix d'orientation vers le lycée des élèves, à leurs projets post-baccalauréat et professionnels. La troisième partie présente les résultats sur le rôle des Cordées et des ParEx dans le passage Troisième-Seconde. Enfin, la quatrième et dernière partie élargit le regard en se centrant sur les activités extrascolaires des élèves que nous avons interrogés et sur les liens que ces activités peuvent avoir avec leur scolarité.

Au travers de ces quatre parties, l'objectif est double. D'une part, brosser un portrait général du passage de la Troisième à la Seconde pour l'ensemble des élèves de REP+, en s'intéressant aux différenciations qui s'y nouent, en lien avec des facteurs tels que l'origine sociale, le sexe ou le niveau scolaire. D'autre part, effectuer un zoom sur les élèves accompagnés dans le cadre des Cordées ou des ParEx afin de tenter de cerner le rôle que peuvent revêtir de tels dispositifs pour les élèves de REP+.

1- L'expérience de la scolarité dans le passage Troisième/Seconde

Afin de tenter d'appréhender comment les élèves de Troisième de REP+ et de Seconde vivent leur scolarité, nous détaillerons trois dimensions. Tout d'abord, la perception qu'ils ont de leur expérience du collège et du lycée ainsi que l'appréciation qu'ils en font. Puis, nous aborderons comment ils ressentent le passage de la Troisième à la Seconde sur le plan plus strictement scolaire des apprentissages. Enfin, nous questionnerons ce qui se joue au niveau des devoirs à la maison, au collège et au lycée.

Une appréciation globale plutôt positive et relativement stable entre Troisième et Seconde

Interroger les élèves sur la manière dont ils perçoivent leur scolarité permet de mieux cerner comment ils apprécient leur expérience scolaire. Au regard des réponses à notre questionnaire, cette expérience se révèle plutôt positive.

Au collège comme au lycée, la majorité des élèves exprime une satisfaction relative d'aller à l'École (65% des collégiens et 68% des lycéens déclarent être contents d'aller dans leur établissement certains jours seulement). Il est cependant intéressant de noter qu'ils sont peu nombreux à déclarer n'être jamais contents d'y aller (8,5% au collège et 7% au lycée) et qu'une part non négligeable d'entre eux affirme être contente d'aller au collège ou au lycée tous les jours (24% au collège et 21% au lycée).

Lorsqu'on les interroge sur les raisons qui leur donnent envie d'aller au collège ou au lycée, ce qui arrive en tête de leurs préoccupations, c'est le plaisir de retrouver leurs camarades (pour 80% des collégiens et 72% des lycéens). La deuxième raison avancée, de manière moins massive sans être pour autant négligeable, est le fait que la majorité des cours les intéresse (pour 44% des collégiens et 36% des lycéens).

Au collège :

Quelles sont les principales raisons qui te donnent envie d'y aller ?

Réponse	Décompte	Pourcentage
Mon collège est un lieu agréable à vivre (locaux, cour de récréation, espaces de détente, restaurant scolaire, toilettes) (SQ001)	26	13.90%
Mon collège est un lieu agréable pour étudier (SQ002)	39	20.86%
J'ai plaisir à retrouver mes camarades au collège (SQ003)	149	79.68%
J'ai de bonnes relations avec les adultes (professeurs, surveillants, conseillers d'éducation) (SQ004)	71	37.97%
En cas de problème lié à ma vie personnelle ou à mes études, je sais pouvoir compter sur l'écoute et l'aide d'un adulte du collège (SQ005)	21	11.23%
La majorité des cours m'intéressent (SQ006)	83	44.39%

Au lycée :

Quelles sont les principales raisons qui vous donnent envie d'y aller ?

Réponse	Décompte	Pourcentage
Mon lycée est un lieu agréable à vivre (locaux, cour de récréation, espaces de détente, restaurant scolaire, toilettes) (SQ001)	71	29.71%
Mon lycée est un lieu agréable pour étudier (SQ002)	61	25.52%
J'ai plaisir à retrouver mes camarades au lycée (SQ003)	172	71.97%
J'ai de bonnes relations avec les adultes (professeurs, surveillants, conseillers d'éducation) (SQ004)	49	20.50%
En cas de problème lié à ma vie personnelle ou à mes études, je sais pouvoir compter sur l'écoute et l'aide d'un adulte du lycée (SQ005)	15	6.28%
La majorité des cours m'intéressent (SQ006)	86	35.98%

De plus, 63% des collégiens et des lycéens se déclarent satisfaits de l'établissement dans lequel ils sont scolarisés. Leur appréciation des relations avec leurs enseignants sont encore meilleures. Elles sont perçues comme bonnes ou très bonnes par une grande majorité des élèves (75% des collégiens et 67% des lycéens). Ils sont peu nombreux à les trouver mauvaises ou très mauvaises (5% au collège, 6% au lycée). Quand on les interroge sur ce qui peut leur poser un problème dans leurs relations avec leurs enseignants, ceux (peu nombreux) qui répondent évoquent le plus souvent des relations perçues comme hostiles (des « *profs méchants* », qui « *crient* », « *perdent patience* », sont « *désagréables* », trop « *exigeants* », « *stricts* », « *sévères* », « *injustes* »). A contrario, quand on leur demande le plus positif dans ces relations, ce qui arrive en tête ce sont leur caractère bienveillant (« *à l'écoute* », « *bonne communication* », « *gentils* », « *agréables* », « *compréhensif* », « *bonne entente* ») mais aussi leurs qualités pédagogiques (« *expliquent bien* », « *enseignent bien* », « *aident* », « *donnent envie de travailler* », « *encouragent* », « *motivent* »).

Cette importance accordée aux marques de soutien de la part des enseignants se retrouve dans un certain nombre d'entretiens que nous avons réalisés :

« *ils sont tous aimables en fait. Ils sont tous attentionnés* » ;

« *ce prof, je l'aime bien parce que si par exemple t'as des difficultés, tu dis que t'as pas compris, même pendant une heure et demie-une heure, il t'explique, il t'explique jusqu'au bout, quitte à interrompre tout le cours* ».

Une de nos interviewées va jusqu'à filer la métaphore familiale pour évoquer le personnel éducatif de son établissement :

« *ça c'est ma famille, c'est ma famille. Les CPE c'est mes tantes, mes profs de, ma prof de maths c'est, c'est ma tante, y'a une prof c'est, c'est ma cousine, l'autre c'est ma sœur, c'est la famille au collège !* ».

Cette attente de bienveillance et d'accompagnement dans les relations adultes/élèves n'exclut cependant pas des attentes en termes d'exigences :

« Ce que j'aime bien dans mon collège c'est que les surveillants ils ont de l'humour, euh pas comme des, des collèges où c'est strict, tu vois. Y a les surveillants ils ont de l'humour, y a certains profs qui ont de l'humour, euh, après, à côté de l'humour, y a aussi du strict. Et j'aime bien moi aussi le strict. Mélangé à l'humour. ».

Cette perception plutôt bonne de leur expérience du collège et du lycée reste cependant variable en fonction des caractéristiques des élèves. Le genre est un marqueur important de la satisfaction ressentie, les filles étant plus nombreuses à déclarer être contentes de se rendre dans leur établissement que les garçons. D'autre part, le niveau scolaire est également très discriminant puisque, comme on peut s'y attendre, les élèves ayant les meilleurs résultats sont ceux qui perçoivent leurs relations aux enseignants comme les plus positives.

Si l'on compare ces éléments aux enquêtes nationales portant par exemple sur la perception du climat scolaire par les élèves, plusieurs remarques peuvent être faites. Tout d'abord, si on sait que l'ambiance des collèges est perçue majoritairement comme bonne, cela l'est davantage hors des établissements de l'EP, notamment en ce qui concerne les relations avec les autres élèves¹⁶. Ces ressentis varient en fonction de plusieurs facteurs : l'avancée en âge (la perception positive du climat scolaire décroissant de la 6^e à la 3^e), l'environnement urbain ou rural (plus positive en zone rurale, moins en zone urbaine et encore moins en EP et dans les ZUS), le fait d'être en retard ou non dans sa scolarité (plus positive pour les élèves « à l'heure ») et selon le sexe (plus positive chez les filles que les garçons). Au lycée, on retrouve également cette perception d'un climat scolaire très positif, mais davantage en lycée général et technologique qu'en lycée professionnel¹⁷.

Globalement les élèves que nous avons interrogés perçoivent donc plutôt positivement leur expérience scolaire, que ce soit au niveau de l'envie d'aller au collège ou au lycée, de la satisfaction qu'ils éprouvent par rapport à leur établissement ou dans les relations qu'ils ont avec leurs enseignants. Ce ressenti, qui reste cependant peut-être moins positif que dans d'autres environnements socio-scolaires, témoigne néanmoins de conditions relativement favorables pour le déroulement de la scolarité des élèves, conditions que le passage du collège au lycée semble peu remettre en cause.

Sur le plan scolaire : une « valeur » en forte baisse au lycée

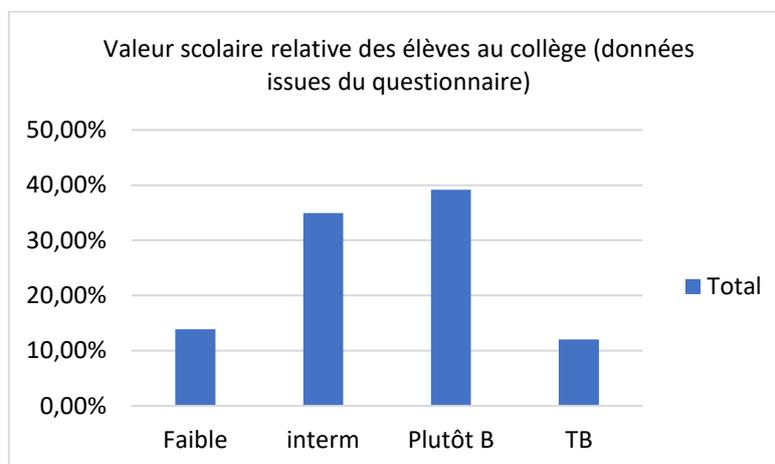
Une deuxième dimension de cette expérience de la scolarité pour les élèves de 3^e et de 2^e est son aspect scolaire. Afin de mieux saisir cette dimension, nous avons souhaité établir un indice permettant de catégoriser la « valeur scolaire » des élèves. Cette valeur recouvre à la fois les notes obtenues et la perception qu'en ont les élèves et les professeurs, notamment par le biais des appréciations au conseil de classe. A partir des données recueillies, nous avons ainsi distingué cinq catégories d'élèves :

¹⁶ Hubert T. (2015), « Le climat scolaire perçu par les collégiens », *Education et Formations*, n°88-89, Décembre 2015.

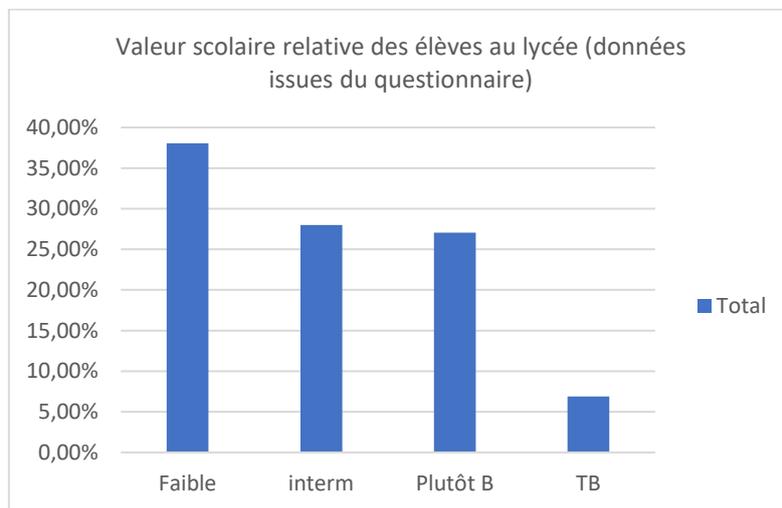
¹⁷ Hubert T. (2018), « Résultats de l'enquête de climat scolaire et victimation auprès des lycéens pour l'année scolaire 2017-2018 », *Note d'Information de la DEPP*, n° 18.33, Décembre 2018.

- La première catégorie correspond aux élèves « très bons » : ce sont des élèves qui ont de très bonnes moyennes (généralement supérieures à 15) et relativement homogènes quelles que soient les disciplines concernées. Ces élèves ont quasi systématiquement reçu des « félicitations » lors des conseils de classe et se considèrent eux-mêmes et se pensent considérés par les enseignants comme de bons élèves.
- La deuxième catégorie est celle des élèves « plutôt bons ». Ils se distinguent principalement des « très bons élèves » par leurs moyennes un peu moins élevées (le plus souvent entre 13 et 16) et par une plus grande hétérogénéité suivant les disciplines, notamment de moins bons résultats en mathématiques.
- Les élèves que nous avons qualifiés d'« intermédiaires », ont des notes inférieures et fortement hétérogènes d'une discipline à l'autre (leurs moyennes peuvent aller entre 8 et 13 mais avec de grands écarts entre disciplines). Leur perception de leur niveau est très variable, certains se considérant ou se sentant considérés par les enseignants comme bons, d'autres moyens ou d'autres encore plutôt en difficulté.
- Les élèves « faibles », quant à eux, ont des notes en-dessous de la moyenne et le plus souvent en-dessous de 8/20. Ils se considèrent comme moyens ou plutôt en difficulté et obtiennent soit aucune récompense soit des avertissements lors des conseils de classe.

Il est important de noter que cette valeur scolaire n'a rien d'absolu et qu'elle permet surtout de situer les élèves les uns par rapport aux autres. Elle permet notamment d'appréhender ce qui se passe dans le passage Troisième/Seconde au regard de cette « valeur scolaire » relative. Ainsi, au collège, ce sont les catégories « intermédiaires » et « plutôt bons » qui dominent (respectivement 35% et 39%), les catégories « très bons » et « faibles » étant plus réduites (12% et 14%) :



Au lycée le profil change et c'est très clairement la catégorie des élèves faibles qui prend la première place (38%) au détriment des autres catégories (28% pour les « intermédiaires », 27% pour les « plutôt bons » et 7% pour les « très bons ») :



Cette chute des notes et de sa place relative par rapport aux autres élèves du lycée est également fortement exprimée au cours des entretiens par les élèves issus de REP+, y compris pour ceux qui se sentaient faire partie des meilleurs élèves au collège :

« Oui je suis motivée mais parfois quand je vois mes notes baisser parce que par rapport au collège là j'ai des onze et des douze de moyenne, là du coup je me dis... » ;

« L'année de seconde elle était pas terrible pour moi parce que mes notes elles ont baissé » ;

« Ben les notes ça a descendu, enfin au collège j'avais quinze, seize de moyenne et là, je me retrouve à douze ».

Dans les échanges avec les élèves, le passage en Seconde est également souvent vécu comme un moment où de nouvelles difficultés apparaissent au niveau des méthodes de travail, du rythme et des contenus d'apprentissage, notamment pour les élèves qui étaient plutôt « intermédiaires » au collège :

« [En Seconde à la rentrée] ça allait vite et pis j'arrivais pas à suivre [...] c'était la prise de notes par exemple ou y avait les connaissances, y avait trop de choses à connaître en même temps... [...] J'arrivais pas à suivre et à écouter en même temps. » (fille, 2^e) ;

« Au début c'était le même [niveau qu'au collège]. Et après petit à petit on s'y faisait et le niveau il augmentait, il devenait plus compliqué quand ça montait. [...] y a les dissertations et tout ça, les rédactions et tout ça, ça demande beaucoup de réflexion. [...] Des histoires de corpus et tout ça. [...] Dans les cours, au début, par exemple je prends l'exemple des maths, la prof elle allait doucement, genre on s'y faisait, et puis petit à petit elle a vu la plupart ils prenaient le niveau, et petit à petit elle augmentait la cadence, et ça allait plus vite et tout ça. » (garçon, 2^e).

« [A la rentrée en Seconde] Y avait vraiment rien de clair quoi, genre vraiment ce qu'on fait des fois c'est même pas la même chose en fait, en fait ça a rien à voir. [...] Ben en fait parfois j'apprends mais après quand il y a des contrôles en fait genre j'apprends un truc mais en fait entre ce que tu as appris toi et ce qu'il y a aux contrôles c'est pas ça en fait. [...] [C'est pas] la même façon d'apprendre en fait. » (garçon, 2^e).

Cette baisse de leur valeur scolaire ressentie par les élèves (et attestée par la baisse des moyennes) à leur arrivée au lycée est probablement le fait le plus marquant dans l'expérience de ce passage Troisième/Seconde. Les difficultés ressenties par les élèves de REP+ à leur arrivée au lycée, sont également identifiées par les équipes enseignantes qui, lors de notre étude en 2017-2018 avaient insisté sur des difficultés de maîtrise orale et écrite de la langue et d'ordre méthodologique qu'ils considéraient comme spécifiques aux élèves arrivant des collèges REP+.

On peut dès lors interroger les effets de cette situation sur le rapport à l'École et aux savoirs des élèves concernés ainsi que sur l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, notamment pour ceux qui ne sont pas les plus armés pour faire face à ces nouvelles attentes. Cette baisse des notes et de la valeur scolaire qui l'accompagne peut en effet être perçue comme transitoire et source d'un regain d'efforts pour certains, comme elle peut constituer un facteur de démobilisation scolaire pour d'autres. Puisque la proportion d'élèves « faibles » est nettement supérieure dans l'échantillon de lycéens, les cas de chute des résultats scolaires ne sont sans doute pas marginaux. Il faudrait, pour l'évaluer plus avant et en étudier les effets subjectifs, suivre le même échantillon d'élèves de la Troisième à la Seconde.

Ces résultats se rapprochent d'autres travaux portant sur d'autres moments de transition dans la scolarité (passage CM2/6^e¹⁸ ou Terminale/Supérieur¹⁹). Ils mettent notamment en évidence des écarts dans ce qui est attendu et la faible explicitation de ces changements d'attente ainsi qu'un accompagnement plus lâche au fur et à mesure que l'on s'élève dans la scolarité. Cela s'illustre parfaitement au lycée, puisque quand les élèves doivent faire face à de nouvelles formes d'épreuves scolaires, c'est aussi le moment où, notamment pour les élèves de REP+ particulièrement dotés dans ce domaine, les dispositifs d'accompagnement des élèves (travail en petit groupe, aide aux devoirs...) se relâchent. Notons à ce sujet que l'Accompagnement Personnalisé n'est pas spontanément cité par les élèves comme constituant une aide face à ces nouvelles difficultés.

Les devoirs à la maison, source d'inégalités au collège et encore plus au lycée

Les devoirs à la maison constituent une troisième dimension significative dans l'expérience du passage Troisième/Seconde.

Seul environ un dixième des élèves de Troisième et de Seconde déclarent n'avoir « jamais » de difficultés pour faire leurs devoirs. Pour la moitié des élèves, au contraire, les devoirs sont source de difficultés, « parfois » ou « presque toujours ». On peut également remarquer que la proportion des élèves exprimant des difficultés systématiques pour faire leurs devoirs augmente entre la Troisième (6%) et la Seconde (11%).

¹⁸ Bonnery S. (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute.

¹⁹ Dupont, S., Clercq, M. & Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur : Revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie* # 191. (105-136).
Duguet, Mener et Morlaix (2016). « Les déterminants de la réussite à l'université : Quels apports de la recherche en éducation, quelles perspectives de recherche ? » *SPIRALE : revue de recherche en éducation*, supplément électronique N° 57 (31-53).

Réponses à la question A18 des questionnaires collège et lycée :

Au collège :

As-tu des difficultés à faire tes devoirs ?

Réponse	Décompte	Pourcentage
oui presque toujours (A1)	12	6.42%
oui parfois (A2)	84	44.92%
rarement (A3)	67	35.83%
jamais (A4)	18	9.63%
Sans réponse	6	3.21%

Au lycée :

Avez-vous des difficultés à faire vos devoirs ?

Réponse	Décompte	Pourcentage
oui presque toujours (A1)	26	10.88%
oui parfois (A2)	93	38.91%
rarement (A3)	82	34.31%
jamais (A4)	26	10.88%
Sans réponse	12	5.02%

Parallèlement, la majorité des élèves déclare ne pas recevoir d'aide (« jamais » ou « rarement ») pour faire leurs devoirs (60% au collège, 67% au lycée), un cinquième environ d'entre eux en reçoivent « parfois » (21% au collège et 18% au lycée) et une minorité (16% au collège, 10% au lycée) en reçoivent « souvent » ou « très souvent ». Dans tous les cas, cette aide décroît nettement entre le collège et le lycée.

Réponse à la question A19 des questionnaires collège et lycée

Au collège :

Est-ce que quelqu'un t'aide à faire tes devoirs ?

Réponse	Décompte	Pourcentage
très souvent (A1)	10	5.35%
souvent (A2)	20	10.70%
parfois (A3)	40	21.39%
rarement (A4)	62	33.16%
jamais (A5)	50	26.74%
Sans réponse	5	2.67%

Au lycée :

Est-ce que quelqu'un vous aide à faire vos devoirs ?

Réponse	Décompte	Pourcentage
très souvent (A1)	7	2.93%
souvent (A2)	16	6.69%
parfois (A3)	44	18.41%
rarement (A4)	56	23.43%
jamais (A5)	105	43.93%
Sans réponse	11	4.60%

Pour 15% des répondants, la question des devoirs à la maison pourrait constituer un problème particulièrement important : ces élèves déclarent en effet dans le même temps avoir des difficultés à les faire et ne recevoir aucune aide. Ce cas est encore plus présent au lycée (21%) qu'au collège (10%).

Pour ceux qui reçoivent de l'aide, celle-ci vient pour l'essentiel des parents (36% au collège, 30% au lycée), puis des frères et sœurs (29% au collège, 25% au lycée), les autres adultes que ce soient les personnels de l'établissement ou des aides extérieures sont moins cités, notamment au lycée (23% au collège et 11% au lycée). En revanche, d'autres personnes ressources sont mises en avant, essentiellement les camarades et des membres de la famille élargie (cousins, cousines, oncles, tantes).

Face aux difficultés qu'ils rencontrent pour faire leurs devoirs, certains élèves mettent en place des stratégies, notamment en allant chercher des informations sur internet :

« Comme on a des devoirs, chercher l'information, et voilà. [...] Sur Wikipédia [...] Aussi sur You Tube on peut regarder des vidéos. Et voilà » (garçon, 2^e).

« J'utilise ma tablette. [...] Tout dépend la chose si par exemple c'est un truc historique j'utilise Wikipédia, si c'est un truc mathématique j'utilise des manuels sur internet, tout dépend ce qu'il y a à faire. [...] Vu que dans les manuels quand par exemple en cours de maths y a les manuels y a écrit le manuel [sur ce que l'enseignant projette] ... Eh ben je tape sur internet et je trouve [le manuel en ligne]. » (garçon, 3^e).

Ou bien en allant dans des lieux extérieurs à l'établissement pour chercher un soutien :

« Mon père peut m'aider, pas ma mère parce qu'elle est plus occupée. Mais sinon je vais... vous voyez c'est où la Bricarde ? [...] Ben ça se situe, c'est dans la Bricarde, c'est une association... C'est l'association Simone. Simone qui était une dame qui était une ancienne professeure de physique-chimie, et elle a créé cette association pour aider les élèves, donc c'était quinze euros par an, et ils nous faisaient le devoir presque, enfin ils nous donnaient des méthodes ou quand on avait un DM on l'emmenait là-bas. Et malheureusement elle est décédée, et du coup son association est toujours présente, est toujours tenue par son associé. » (garçon, 2^e)

« Ma mère elle avait dit qu'elle m'inscrirait dans, comment ça s'appelle, dans une maison d'aide aux devoirs. Et là ça doit faire deux trimestres que je suis dedans. [...] On fait des révisions des devoirs. [...] ça m'aide dans quelques matières. [...] Dans physique-chimie, enfin j'étais déjà bon en ça mais ça m'a aidé en plus, dans quoi d'autre, en français au niveau de comment ça s'appelle, de compréhension de textes et tout ça, je comprends mieux les livres, mais y avait pas grand chose... » (garçon, 2^e).

Mais pour d'autres, les difficultés sont source de décrochage voire d'abandon :

« Je peux pas. Surtout les devoirs de français, où on doit faire des rédactions, ça peut se faire facilement mais le cerveau il a pas envie de voir des lettres et tout, il a envie de se reposer, parce qu'on est fatigué, surtout à seize heures. (...) moi je fais tout seul. » (garçon, 2^e).

« La dernière fois que j'ai fait mes devoirs c'était en cinquième. [...] je trouve ça inutile. Ça m'intéresse pas. Genre moi juste je rentre chez moi, je pose mon sac et je ressors. » (garçon, 2^e)

Plusieurs travaux se sont intéressés aux rôles des devoirs et notamment à leur aspect inégalitaire. Patrick Rayou²⁰ souligne ainsi que l'« idée d'un passage harmonieux entre la classe et la maison présuppose une continuité culturelle largement démentie par les faits ». Les familles ne peuvent pas toutes apporter les mêmes appuis scolaires pour aider leurs enfants dans

²⁰ Rayou (2010), *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, PUR, p.91.

leurs devoirs, ce qui fait dire à Séverine Kapko²¹ que le « travail hors la classe est donc une source profonde d'inéquité puisque certains élèves pâtissent d'un déficit de ressources familiales », et ce d'autant plus dans les milieux populaires. En outre, lorsque des aides familiales sont apportées, celles-ci peuvent, dans le cas de familles socialement défavorisées au capital culturel faible, être en décalage par rapport aux attentes scolaires et ces aides, en plus d'être inappropriées, peuvent parfois se révéler contre-productives. De la même manière, les accompagnements proposés dans le cadre de dispositifs extérieurs aux établissements scolaires ne sont pas toujours adaptés et ont des effets relativement aléatoires en fonction des ressources des interlocuteurs que les élèves peuvent y trouver.

Porter la focale sur les devoirs à la maison dans le passage de la Troisième à la Seconde permet ainsi de mettre en évidence une source de difficultés supplémentaire pour les élèves dont le niveau scolaire est fragilisé par le passage au lycée et qui ne disposent pas de ressources personnelles ou familiales suffisantes. Le fait que les dispositifs d'aide aux devoirs présents au collège (comme « Devoirs faits » par exemple) disparaissent au lycée semble à ce titre particulièrement paradoxal, au moment où les élèves éprouvent de nouvelles difficultés face au travail demandé et ce, tout particulièrement pour les élèves arrivant de REP+.

A retenir

Il ressort de nos données que l'expérience de la scolarité dans la transition Troisième/Seconde se caractérise par :

- une perception des élèves relativement positive et satisfaisante de leurs établissements et des relations qu'ils ont avec leurs professeurs. Cette satisfaction générale n'est pas modifiée par le passage au lycée.
- une « valeur scolaire » en forte baisse à l'arrivée au lycée. Cela s'exprime par des notes qui chutent et la confrontation à de nouvelles attentes en termes de travail scolaire qui posent des difficultés aux élèves arrivant du collège et notamment à ceux issus de REP+.
- des difficultés en hausse pour faire les devoirs à la maison avec peu d'aides dans l'entourage des élèves pour y faire face et des dispositifs d'accompagnement scolaire de ces devoirs qui disparaissent au lycée.

Préconisations :

Il semblerait opportun de réfléchir à un meilleur soutien scolaire des élèves, notamment issus de REP+, dans le passage Troisième/Seconde afin que les difficultés nouvelles qui apparaissent au lycée ne deviennent pas des obstacles infranchissables pour les élèves les moins assurés scolairement et ceux qui disposent de moins de ressources hors de l'Ecole.

²¹ Kapko S. (2010), « Lire pour l'école à la maison. Des ressources familiales inappropriées », in Rayou P., *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, PUR, p.127.

2- La question de l'orientation

Il s'agira dans cette deuxième partie, d'interroger comment se construisent les décisions d'orientation des élèves en fin de collège, mais aussi leurs projections dans la poursuite de leur parcours, au lycée et au-delà.

Il convient de noter que ces décisions d'orientation vers le lycée font appel à des logiques complexes qui mêlent différentes dimensions. D'une part, ce qui relève de l'élève et de sa famille, comme le « niveau » scolaire de l'élève, mais aussi son origine sociale qui joue à travers le processus de socialisation (socialisation familiale et expériences scolaires) et son contexte d'évolution. Si les familles constituent une structure centrale de la socialisation des enfants, de la construction de leur rapport au monde et donc de leurs aspirations scolaires, elles sont aussi, au moment des processus d'orientation, des acteurs avec lesquels les interactions sont quotidiennes et portent notamment sur l'avenir scolaire et professionnel²².

D'autre part, l'établissement au sein duquel l'élève évolue participe également à la construction des choix d'orientation, par sa politique scolaire (propension à encourager plus ou moins les orientations en voie professionnelle ou GT selon les résultats scolaires des élèves, mise en place de dispositifs spécifiques de lien entre collège et lycée de secteur...), les relations des élèves avec les équipes ou les pairs, le « contexte local » liés aux configurations spécifiques dans lesquelles sont insérés les établissements (offre scolaire proche, réputation des établissements...):

« aujourd'hui, le constat de différences entre les établissements, en matière de composition sociale ou académique, est avéré ; ces derniers sont typés scolairement, socialement (...), ethniquement (...) et constituent de fait des « micro-milieus » typés ». (...) Au collège comme au lycée, la diversité des conditions d'enseignement, mais aussi des contextes d'information et de décision différents sont plus ou moins propices à la formulation de certains choix d'orientation plutôt que d'autres »²³.

Etudier ce que nous disent les élèves de ces décisions revient donc à considérer qu'il ne s'agit pas de « choix » relevant uniquement de désirs personnels mais davantage d'un équilibre subtil entre différentes logiques et contraintes qui peuvent entrer en tension. En interrogeant les élèves sur leurs interlocuteurs en matière d'orientation nous avons souhaité, au-delà des corrélations statistiques bien connues, approcher les choix d'orientation en train de se faire.

L'orientation vers le lycée est un domaine particulièrement pris en compte par les établissements et des activités spécifiques sont mises en place dans tous les collèges pour accompagner le processus de décision des élèves. Au cours du volet précédent de l'enquête,

²²Cyril Coinaud et Celine Vivent, « Les orientations scolaires, entre tâtonnement et réappropriation », *Formation emploi* [En ligne], 109 | janvier-mars 2010, mis en ligne le 01 mars 2012, consulté le 19 mai 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/2794>

²³Séverine Landrier et Nadia Nakhili, « Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France », *Formation emploi* [En ligne], 109 | janvier-mars 2010, mis en ligne le 01 mars 2012, consulté le 18 mai 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/2734>

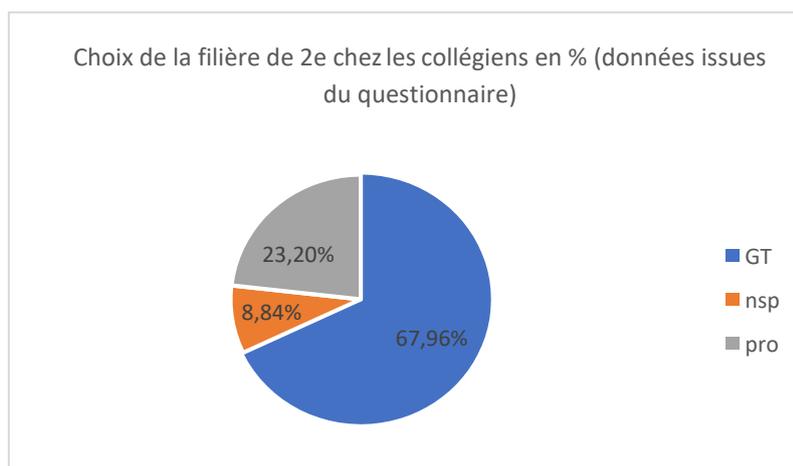
nous avons pu observer que ces activités privilégient souvent le court terme : le travail porte sur les dimensions les plus techniques de l'orientation (connaître les options possibles pour la 2e et comment y candidater). Les activités relatives à des dimensions plus profondes (travail sur les représentations attachées aux formations, sur les attitudes requises, la projection dans des parcours à long terme...) étant elles, peu, voire pas développées. La dimension de réussite scolaire sous-jacente à l'orientation ne semble guère 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.

Ces précisions étant faites, nous développerons dans cette partie les décisions prises par les collégiens en fin de 3^e, comment les élèves de 2^e perçoivent a posteriori les décisions qu'ils ont prises et ce qu'ils envisagent comme projet après le baccalauréat sur le plan de leurs études et de leurs projets professionnels.

Les décisions en fin du collège

❖ *Entre voie générale & technologique et voie professionnelle*

Les élèves de 3e que nous avons interrogés (N=181) font majoritairement le choix de la filière générale et technologique (GT) : 68% souhaitent aller en 2^e GT, 23% en 2^e professionnelle et 9% ne savent pas encore quelle filière choisir. Ces chiffres (qui correspondent à l'expression de leurs vœux et non aux décisions définitives prises par le conseil de classe en fin d'année) sont relativement proches des taux académiques de passage effectifs en 2^e hors de l'EP (65% des élèves de l'académie hors EP vont en 2^e GT et 25% en 2^e professionnelle²⁴). En revanche, ils



sont plus élevés que les taux d'orientation effectifs en filière GT pour les élèves de REP+ (49,5% de passage en 2^e GT et 43% en 2^e professionnelle)²⁵. On peut donc faire l'hypothèse

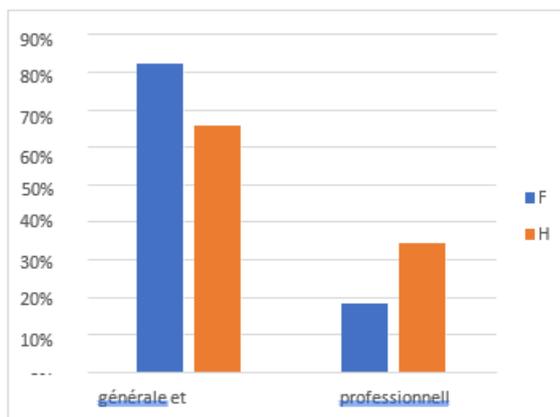
²⁴ Tableau de bord académique de l'éducation prioritaire : académie d'Aix-Marseille (2017) : https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/comprendre/donnees_cles/2017-2018/EP_2017_aix-marseille.pdf.

²⁵ Ibid.

qu'un certain nombre des élèves émettant le vœu d'aller en 2^e GT seront finalement orientés en filière professionnelle.

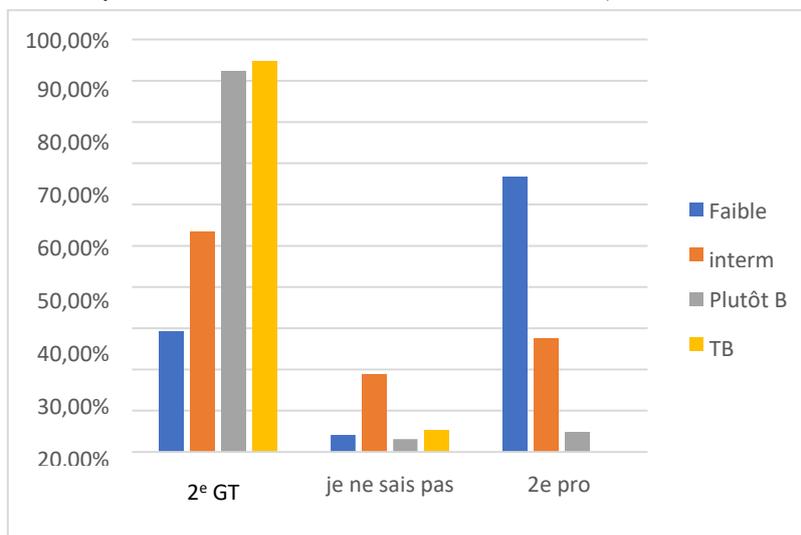
Ces souhaits sont significativement corrélés, d'une part, avec le sexe des élèves : les filles choisissant davantage la filière GT que les garçons, comme cela se retrouve dans les statistiques nationales où les filles sont surreprésentées dans les filières GT et sous-représentées dans les filières professionnelles.

Choix de la filière en 2^e en fonction du sexe de l'élève (données issues du questionnaire)



D'autre part, les projections dans la filière GT sont également fortement corrélées avec le niveau scolaire de l'élève : plus celui-ci est « bon », plus le choix de la 2^e GT est élevé.

Choix de la filière de lycée en fonction du niveau scolaire de l'élève (données issues du questionnaire)



Notons que ce choix entre filières GT ou professionnelle se fait dans un contexte général où les voies professionnelles sont souvent perçues comme un déclassement. Ainsi, pour la majorité des enquêtés la volonté d'orientation vers les filières générales et technologiques s'exprime comme une volonté d'évitement de l'enseignement professionnel court²⁶. L'orientation vers les filières professionnelles est souvent un choix par défaut dicté par l'impossibilité de s'orienter en voie GT :

²⁶ Voir Palheta U. (2012), *La domination scolaire*, Paris : PUF, p64.

« j'ai mis seconde générale mais c'est un avis défavorable, et après j'ai eu un favorable pour aller à Diderot en menuiserie ou en truc architectural ».

De plus, quand l'orientation vers le professionnel est explicitement souhaitée, on ne peut négliger ce qu'Ugo Palheta nomme le « paradoxe de Willis », c'est-à-dire des formes d'intériorisation et d'acceptation d'une position dominée au sein de l'espace socio-professionnel :

« Les gars finissent par faire advenir un futur que d'autres avaient conçu pour eux. Ils se contentent d'un succès subjectif à l'intérieur d'un échec objectif qui l'englobe. C'est leur propre « culture » qui les conduit à s'accommoder, de bon cœur, d'un certain ordre économique et social y compris de la position future que cet ordre leur réserve. »²⁷.

Pour discuter de ces choix d'orientation vers la Seconde, les interlocuteurs les plus cités par les élèves sont leurs parents (77%), en deuxième position on retrouve le professeur principal de la classe (60%), les frères et sœurs et les amis sont également fortement présents (34% dans chaque cas), les autres interlocuteurs au sein des établissements sont cités à 28% (autres enseignants que le professeur principal, psychologues de l'Education nationale ou Conseillers Principaux d'Education). Notons néanmoins que 13% des collégiens affirment ne discuter de ces questions avec personne.

Réponse à la question B2 du questionnaire collègue

Pour choisir ton orientation en seconde tu en discutes avec

Réponse	Décompte	Pourcentage
ton/ta professeur(e) principal(e) (SQ001)	109	59,89%
d'autres enseignant(e)s (SQ008)	29	15,93%
un(e) psychologue de l'Education Nationale (SQ002)	10	5,49%
un(e) Conseiller(e) Principal(e) d'Education (CPE) (SQ003)	12	6,59%
tes parents (SQ004)	140	76,92%
tes frères/sœurs (SQ005)	61	33,52%
tes ami(es) (SQ006)	62	34,07%
personne (SQ007)	23	12,64%
Autre	13	7,14%

Ces différents interlocuteurs ne sont d'ailleurs pas exclusifs les uns des autres comme le montre cet extrait d'entretien :

- « - J'en parle beaucoup avec ma grande-sœur et mes parents.
- Vous en parlez aussi avec vos potes ? D'orientation et tout ? Ils sont aussi intéressés ?
- Ah oui ils disent « moi je vais faire ça, moi je vais faire ça », chacun a sa route, chacun ses différences, malgré qu'on va plus se voir parce qu'on aura tous un lycée différent, aussi au moins on atteint notre objectif et merci l'école, on a réussi notre objectif.
- Oui donc ça, vous en parlez entre vous, ça fait partie de vos conversations ?
- Oui bien sûr, ça c'est important, quand c'est le conseil de classe on est obligés de parler de ça. »

D'autres sources d'information sur les questions d'orientation sont également citées par les élèves. Une légère majorité des collégiens (62%) déclarent s'être informée sur l'organisation de la scolarité en Seconde, alors que 38% disent ne pas l'avoir fait. Pour ceux qui se sont informés, la première source est Internet, certains citent des sites précis, généralement l'Onisep,

²⁷ Palheta U. (2011), « Retour sur le paradoxe de Willis : les destins scolaires des jeunes d'origine populaire dans l'école massifiée », *Agone*, n°46.

mais également le site de l'Étudiant par exemple. Les lycées sont aussi une source citée par l'intermédiaire de leurs journées portes-ouvertes, des présentations faites par les proviseurs dans les collèges par exemple. Le recours à des informations provenant de camarades déjà au lycée est également fortement évoqué. Enfin, de manière plus minoritaire, les élèves citent des sources comme des livres, des magazines ou des documents distribués par le collège.

Les effets des discussions familiales varient bien évidemment en fonction des connaissances que celles-ci ont du système scolaire. Elles peuvent simplement se traduire par un soutien au projet de l'élève :

« ils sont complètement d'accord avec moi, mais oui, ils me soutiennent depuis que je suis petit en fait. (...) Ma mère aussi elle dit un peu elle est d'accord mais après comme je peux en fait. (...) Mon père il dit que je fasse ce qui me plaît en fait ».

Ou être un élément décisif dans la décision prise, comme pour cette très bonne élève de 3^e qui déclare s'orienter vers un bac technologique sur les conseils de sa sœur :

« Je pense que je vais faire un bac général mais cette option [santé-social] je la trouve un peu intéressante, parce que ma sœur aussi elle m'en a parlé, parce qu'ils font ça aussi dans son lycée et je voudrais voir ce que c'était. ».

Quelles qu'en soient les modalités d'expression, l'ensemble des familles sont décrites par les élèves comme mobilisées autour des enjeux scolaires, même si parfois leurs représentations sur les études sont peu précises (« aller dans le supérieur », « continuer les études », « rester dans le général le plus longtemps possible »). Comme c'est le cas pour cette mère d'une élève de 2^e :

*« Mère : Je laisse décider mes filles mais je ne lâche pas l'affaire tant qu'elles ont pas quelque chose en main.
Enquêtrice : C'est à dire par exemple ? Pour vous il faut aller à la fac ou ?
Mère : Non, moi je continue dans le général tant que tu n'as rien d'autre dans la main. C'est-à-dire, si tu trouves quelque chose, et que c'est pas dans le général, que c'est pas professionnel, mais que c'est quelque chose qui t'apportera quelque chose à toi. Il y a pas de souci. Je te lâche. [rires] »*

Cette place centrale des parents dans les décisions d'orientation n'est souvent pas perçue par les personnels des établissements. Ces derniers tendent majoritairement à considérer que les familles, insérées dans des contextes sociaux problématiques, n'interviennent que marginalement sur les questions scolaires, comme nous avons pu le constater dans le précédent volet de notre enquête. Les travaux existant sur le sujet laissent plutôt penser qu'elles s'y investissent, mais avec leurs armes. Comme le souligne Pierre Perrier :

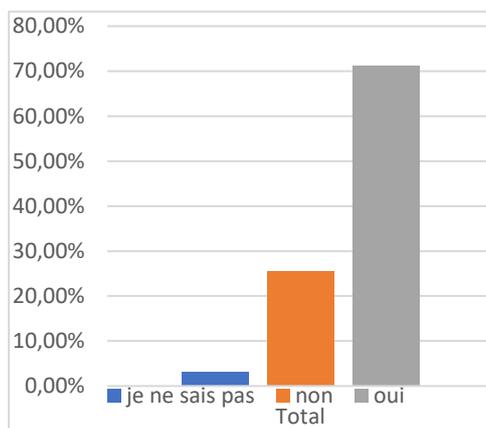
« Le poids croissant du capital scolaire dans le devenir des individus et de la lignée, confère à l'école un pouvoir qui ne souffre guère d'alternative, d'autant plus que les familles disposent de peu de ressources économiques ou culturelles. La nécessité de « faire avec » l'école, ou mieux, de saisir la chance que le milieu social d'origine vous refuse, s'est diffusée dans toutes les couches d'une société ordonnée sur une base scolaire et qui fait de l'école un point de fixation des politiques comme des préoccupations et ambitions familiales »²⁸.

²⁸ Perrier (2005), *Ecole et familles populaires : sociologie d'un différend*, PUR.

❖ *Le choix du lycée*

Concernant le choix du lycée, les stratégies scolaires semblent bien présentes parmi les familles des élèves rencontrés. Si les lycéens évoluent majoritairement au sein de leur lycée de secteur, 26% l'ont évité.

Réponse à la question A25 du questionnaire lycée (« Le lycée que vous fréquentez est-il l'établissement de votre secteur ? »)



Une fois de plus, les premiers interlocuteurs concernant le choix de l'établissement sont les parents. Ces stratégies, qu'elles aboutissent à l'évitement de l'établissement de secteur ou non, sont d'abord contraintes par le niveau d'information auquel les familles ont accès. Sans surprise ce ne sont donc pas des éléments directement scolaires qui sont cités pour expliquer les choix ; il est plutôt fait référence à la réputation des établissements, construite notamment sur l'expérience des proches :

« le lycée de secteur n'était pas assez bien » ;

« parce que mon lycée de secteur est assez mal fréquenté » ;

« il paraissait moins agité » ;

« J'ai voulu être inscrite dans ce lycée car il est bien réputé ».

Plus que la volonté d'être scolarisé dans un établissement pouvant apparaître comme « élitiste », l'évitement semble plutôt traduire la recherche d'un entre-deux, moins défavorisé - ou mieux « réputé » - que le lycée de secteur sans représenter un milieu social trop distant pour autant : « Pas trop de pression, mais un peu mieux que le lycée de secteur ». Ce choix peut apparaître rationnel au vu des travaux de Choukri Ben Ayed²⁹ sur l'impact des changements d'établissements sur les destins scolaires des élèves de milieu populaire. En effet les lycéens peuvent être « confrontés à l'expérience douloureuse du statut de minorité ou d'exception sociologique. [...] Ces expériences éprouvantes avaient des conséquences très concrètes : démobilisation scolaire, éviction ou sortie volontaire de l'établissement initialement choisi. Elles n'étaient pas l'apanage des enfants mais également des parents, qui relataient des situations de relégation au sein des associations de parents d'élèves ou des instances

²⁹ Ben Ayed C. (2011), « À qui profite le choix de l'école ? Changements d'établissement et destins scolaires des élèves de milieux populaires », *Revue française de pédagogie*, 175, 39-57.

représentatives dans les établissements concernés. Au fond, c'est l'ensemble de la famille qui était affectée par ce "mauvais choix", source de tensions, notamment lorsque cet évitement scolaire avait nécessité des sacrifices en temps et en argent importants. ». Ce que résume un lycéen dans un entretien :

« c'est mon lycée de secteur X mais je préférerais aller à Y [autre lycée proche]. (...) à Z [lycée réputé de centre-ville], ils essaient juste d'être les meilleurs des meilleurs, y a pas une bonne ambiance de classe, et les profs ils s'entendent pas entre eux on m'avait dit. Y y a une meilleure ambiance. ».

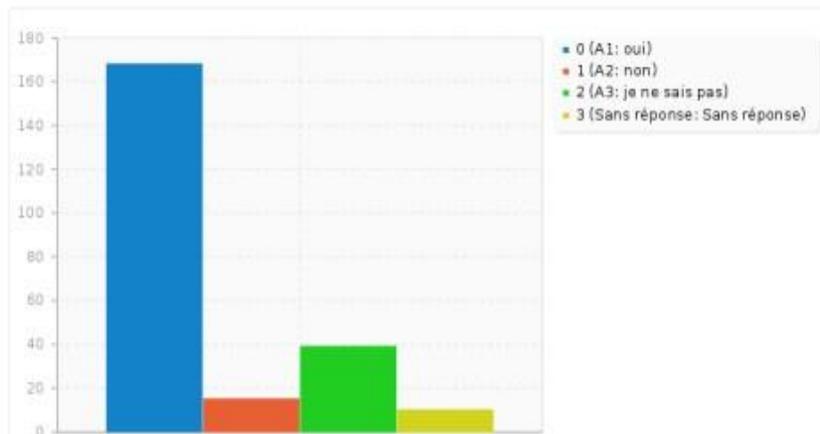
L'expérience du lycée

❖ Les décisions d'orientation vues du lycée

Quand ils portent un regard *a posteriori* sur les décisions qu'ils ont prises, la grande majorité des lycéens de notre échantillon (72%) se déclare satisfaite de son orientation en Seconde et 63% de l'établissement dans lequel ils se trouvent. Ceci s'exprime bien que nombre d'entre eux, comme nous l'avons vu plus tôt, éprouvent des difficultés dans leur scolarité en 2^e. Cette situation est probablement due au fait que nous avons interrogé des élèves de lycées GT qui ont plus de chance d'éprouver un sentiment positif quant à leur orientation.

Réponse à la question B1 du questionnaire lycée

Etes-vous satisfait(e) de votre orientation en seconde ?



On retrouve également dans les propos des élèves de Seconde que nous avons interrogés les mêmes interlocuteurs que chez les élèves de 3^e pour choisir leur orientation en Seconde : la plupart d'entre eux en ont parlé avec leurs parents (61%), leur professeur principal de Troisième arrive en deuxième position (pour 50% des lycéens). Viennent ensuite d'autres adultes au sein des établissements scolaires (36%), leurs amis (32%) et les frères et sœurs (25%).

Réponse à la question B3 du questionnaire lycée
Pour choisir votre orientation en seconde vous en avez discuté avec

Réponse	Décompte	Pourcentage
vos professeurs principaux (SQ001)	116	50.00%
d'autres enseignants (SQ008)	34	14.66%
un(e) psychologue de l'Education Nationale (SQ002)	27	11.64%
un(e) Conseiller(e) Principal(e) d'Education (CPE) (SQ003)	23	9.91%
vos parents (SQ004)	141	60.78%
vos frères/sœurs (SQ005)	58	25.00%
vos ami(e)s (SQ006)	75	32.33%
personne (SQ007)	31	13.36%
Autre	12	5.17%

Au-delà du choix de la filière de baccalauréat, les choix des enseignements de spécialité en 2^e, restent, eux, beaucoup plus flous et à la fin du deuxième trimestre, 54% des élèves ne savent pas encore ce qu'ils souhaitent prendre comme enseignement de spécialité en Seconde. Pour s'informer sur ces enseignements de spécialités la source la plus abondamment citée est, à nouveau, internet avec, beaucoup plus qu'au collège, une très grande proportion d'élèves qui évoquent le site de l'Onisep, un élève cite également des chaînes You Tube. Les professeurs, notamment principaux, sont également fortement mentionnés ainsi que d'autres sources d'information liées au lycée (réunion d'information, brochure distribuée, psyEN, CIO, heures d'orientation). Les parents et les frères et sœurs, sont eux beaucoup moins cités que pour les choix d'orientation en Seconde.

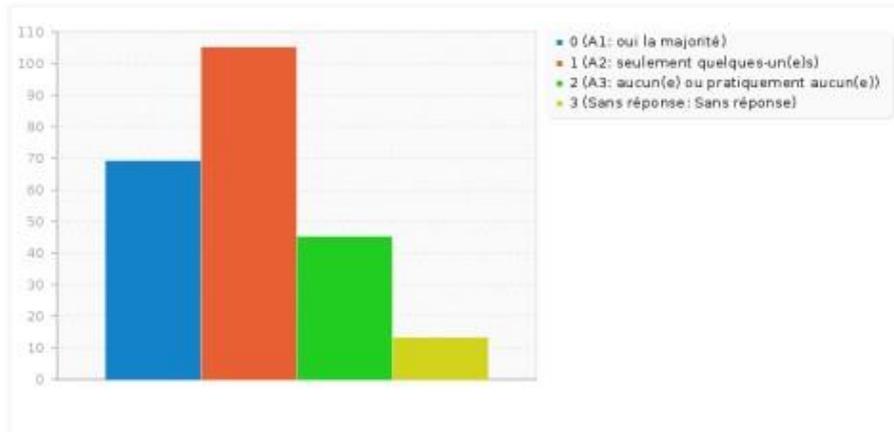
Des résultats qui, là encore et à l'instar d'autres travaux³⁰, remettent en cause l'idée de « démission » des parents de milieu populaire qui est souvent présente dans les représentations des équipes éducatives. On le voit, dans les propos des élèves, les parents – et plus largement les familles – sont des interlocuteurs privilégiés concernant les questions scolaires, ce qui ne signifie pas pour autant qu'ils le fassent sur un registre considéré comme adéquat par les équipes pédagogiques. Une étude spécifique de cette dimension auprès des parents serait intéressante pour approfondir cette question.

❖ L'évolution des sociabilités au lycée

Dans cette expérience de l'arrivée au lycée, un autre aspect est perceptible, celui de l'évolution des relations amicales. Ainsi, dans notre échantillon, seuls 30% des élèves déclarent retrouver la majorité de leurs camarades de collège au lycée.

³⁰ Kapko S. (2013), *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*, Puf.
Perrier (2005), *Ecole et familles populaires : sociologie d'un différend*, PUR.
Terrail (1997), « La sociologie des interactions famille/école », *Sociétés contemporaines*, n°25.

Les copains/copines que vous aviez au collège sont-ils/elles dans le même lycée que vous ?



Cette évolution des sociabilités, quand elle existe, n'est pas nécessairement vécue comme une rupture :

« Ben franchement j'ai pas vu trop de changement, je me suis juste fait de nouveaux amis (...). [Ses amis du collège] sont ici mais on n'est pas dans la même classe, ben on se voit quand on peut mais sinon après chacun a ... mais je sais pas, je vois pas trop de changement. Ben à part le fait qu'il y a beaucoup de monde ici par rapport à [mon collège]. »

Quand cette rupture existe, elle peut être envisagée comme une mise à distance bienvenue :

« je pense que le lycée pour l'instant c'est la meilleure année. (...) Parce que je trouve que les gens ils s'occupent plus de leurs affaires, genre ils s'intéressent pas vraiment à vous et c'est bien. (...) On n'est pas jugés, on n'est pas constamment regardés. Alors qu'au collège on est jugés. (...) Non j'en avais marre des gens qui jugent, c'est sur les manières de s'habiller ou n'importe quoi en fait. Non parce que je pense qu'au collège les gens ils sont moins matures. (...) Je trouve qu'au contraire c'est mieux, on a plus de liberté en fait. (...) Au lycée on rencontre de nouvelles personnes. (...) Parce que y a certaines personnes je me vois pas très bien avec eux. »

Les propos tenus par cette jeune fille rappellent le poids de la « réputation » et notamment des « ordres de genre » au sein des réseaux d'interconnaissance dans la socialisation adolescente. Les travaux d'Isabelle Clair mettent en lumière les stéréotypes sur lesquels cet ordre s'établit et le contrôle des corps des jeunes femmes qu'il implique :

« La démonstration de virilité de l'un (et donc une part importante de sa force sociale) reposant sur la vertu de l'autre et réciproquement. Cette relation est notamment centrale dans la sphère publique du quartier par le biais de ce que les jeunes appellent « la réputation » qui constitue un étiquetage péjoratif des filles en fonction de leur degré de vertu supposé. Cet étiquetage, plus que la condamnation d'actes transgressifs de la part des filles au vu des normes régissant leur sexualité dans la cité, est en fait la condamnation de propriétés sociales relatives à l'appartenance de sexe, au fait d'avoir ou non un grand frère et à l'appartenance communautaire. Imputer une « réputation » à une fille, c'est la rappeler à l'ordre des normes de genre et donner l'impression d'instituer une catégorisation fondamentale entre « filles bien » et « putes » »³¹.

³¹ Clair, I. (2012), « Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel », *Agora débats/jeunesses*, 60(1), 67-78.

Les attributs vestimentaires, cités ici par l'enquêtée comme scrutés par son entourage au collège, sont l'un des éléments centraux conduisant à la stigmatisation, comme ils peuvent relever de stratégies pour y échapper. Quitter l'univers du collège peut ainsi être vécu comme une libération partielle du groupe de pression qu'il constituait, notamment quand y ont été traversées des formes de violences scolaires³².

Ces éléments soulignent combien, à l'âge de l'adolescence, les relations entre pairs relèvent à la fois de l'amitié, mais également d'une certaine forme de « tyrannie de la majorité »³³ où « la normativité est forte : sur chaque pratique individuelle pèse le regard des autres, et l'affirmation des choix ou des préférences est l'objet d'un travail de représentation sur la scène sociale. Si les parents ont perdu une grande partie de leur pouvoir de prescription, les individualités ne peuvent pas pour autant s'exprimer librement. La recherche d'authenticité se heurte sans cesse aux codes des cultures adolescentes ainsi qu'à une imposition, souvent masculine, de la définition des situations. »³⁴. Pour certains élèves de REP+, en particulier des filles, même si cette pression du groupe reste présente au lycée, il semblerait qu'elle soit perçue comme moins forte qu'au collège.

Précisons que les effets de cette prescription à la conformité à la norme, notamment de genre, sont perceptibles au-delà des seuls espaces urbains populaires et, en construisant un ordre, affectent les sociabilités des filles mais aussi des garçons. Les travaux récents sur les sociabilités en milieu rural montrent comment les questions de « réputation » façonnent les parcours des jeunes, hommes et femmes³⁵, et comment la question de la « vertu » des filles y est l'objet d'attention et de contrôle³⁶. Si elle n'est pas apparue dans nos entretiens la « tyrannie de la majorité » s'exerce également sur les jeunes hommes, en les enjoignant de tenir à distance des expressions pouvant être assimilée à l'homosexualité :

« Dans les propos des garçons, le « pédé » apparaît comme *le* pôle répulsif. Le terme désigne tout garçon ayant des rapports sexuels avec des garçons mais aussi, par extension, une figure déviante susceptible de décrire tout garçon non conforme aux normes de virilité. Dans la mesure où, pour être reconnu comme appartenant au groupe des garçons, il est attendu de chacun qu'il soit fait d'un seul bloc, dans lequel genre, sexe et désir coïncident (...), le fait d'avoir des rapports sexuels avec une personne du même sexe et le fait de ne pas se montrer suffisamment viril dans la vie quotidienne sont perçus comme relevant du même type de déviance : un garçon homosexuel souffre nécessairement d'un défaut de virilité et, inversement, toute distance aux démonstrations de virilité selon les codes sociaux en vigueur est rapportée à la figure du « pédé » »³⁷.

Les parcours envisagés après le bac

Afin de mieux cerner comment les élèves que nous avons interrogés se projettent dans leur

³² Blaya, C. (2006). *Violences et maltraitements en milieu scolaire*, Armand Colin.

³³ Pasquier D. (2005), *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Autrement.

³⁴ Ibid., p.13.

³⁵ Coquard, B. (2019). *Ceux qui restent: Faire sa vie dans les campagnes en déclin*. Paris: La Découverte.

³⁶ Clair, I. (2010). 3. France. Des filles en liberté surveillée, dans les espaces ruraux et périurbains aujourd'hui. Dans : Véronique Blanchard éd., *Les jeunes et la sexualité: Initiations, interdits, identités (XIX^e-XXI^e siècle)* (pp. 321-329). Paris: Autrement.

³⁷ Clair, I. (2012). Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel. *Agora débats/jeunesses*, 60(1), 67-78. doi:10.3917/agora.060.0067.

avenir, nous les avons également questionnés sur ce qu'ils envisagent comme études après le baccalauréat et, au-delà, sur leurs projets professionnels.

❖ *Les études post-bac*

Les ambitions scolaires des élèves de milieu populaire concernant l'enseignement supérieur sont régulièrement décrites comme marginales. Leur développement est d'ailleurs un axe central des dispositifs qui nous occupent : « les "Cordées de la réussite" et les "Parcours d'excellence" sont des dispositifs interministériels visant à accroître l'ambition scolaire des jeunes lycéens et collégiens issus de milieux sociaux modestes »³⁸. Nos résultats tendent à nuancer fortement cette conception.

Au collège, la moitié des élèves (49%) déclarent savoir ce qu'ils veulent faire après le baccalauréat, mais un tiers (32%) hésitent encore et un sur cinq (19%) n'en ont aucune idée. Au lycée, cette connaissance est un peu plus affirmée : un peu plus de la moitié (55%) savent ce qu'ils veulent faire, ils sont moins nombreux (21%) à hésiter et une proportion équivalente au collège (20%) ne sait pas. La plupart d'entre eux connaît des personnes ayant fait des études post-bac (80% des collégiens et 85% des lycéens). Ces connaissances sont généralement des proches : les frères et sœurs ou les amis le plus souvent, les parents ou la famille élargie (oncles, tantes, cousins, cousines).

Réponses à la question C5 des questionnaires collège et lycée

Au collège :

Si oui, de qui s'agit-il ?

Réponse	Décompte	Pourcentage
ton père/mère (SQ001)	45	25.42%
tes frères/sœurs (SQ002)	60	33.90%
des ami(e)s (SQ003)	58	32.77%
Autre	52	29.38%

Au lycée :

Si oui, de qui s'agit-il ?

Réponse	Décompte	Pourcentage
votre père/mère (SQ001)	65	28.63%
vos frères/sœurs (SQ002)	86	37.89%
des ami(e)s (SQ003)	89	39.21%
Autre	54	23.79%

L'idée selon laquelle les élèves de milieu populaire n'auraient que peu de contact avec des individus ayant fréquenté l'enseignement supérieur est ancienne. En 1964, Pierre Bourdieu et

³⁸ <https://eduscol.education.fr/cid76305/cordees-de-la-reussite-et-parcours-d-excellence.html>

Jean-Claude Passeron écrivaient :

« L'expérience de l'avenir scolaire ne peut être la même pour un fils de cadre supérieur qui, ayant plus d'une chance sur deux d'aller en faculté, rencontre nécessairement autour de lui, et même dans sa famille, les études supérieures comme un avenir banal et quotidien, et pour le fils d'ouvrier qui, ayant moins de deux chances sur cent d'y accéder, ne connaît les études et les étudiants que par personnes ou milieux interposés »³⁹.

Si cette conception du rapport aux études supérieures dans les catégories défavorisées peut encore être celle qui guide les politiques éducatives, elle ne semble plus correspondre à la majorité des expériences des élèves.

Avoir des connaissances proches qui ont fait des études ne signifie pas pour autant avoir une connaissance fine des études qui ont été faites.

« - Ils ont fait des études étrangères.
- De langue étrangère ?
- Ouais.
- Ils sont allés au Maroc pour faire leurs études, en Egypte.
- Ah ouais. A l'université ils étaient ? Vous savez ? A l'université...
- Non c'est plus vers l'étranger. »

Et ce d'autant plus si les proches en question vivent dans le pays d'origine des jeunes rencontrés :

« Ma cousine elle a pas encore fini ces études en fait. De chirurgie quelque chose dans le genre, mais elle est en Roumanie, elle a fait ces études là-bas mais oui. ».

Lorsqu'on les interroge sur ce qui les motive pour faire des études après le baccalauréat, les réponses des collégiens et lycéens sont assez proches : avoir un métier est le plus souvent cité (parfois en précisant un « *bon métier* » ou un métier spécifique), l'argent est également fortement présent dans leur réponse (parfois en lien avec « *avoir un foyer* », « *être indépendant* »...). Le plaisir des études revient aussi régulièrement dans leurs réponses : « *continuer mes études* », « *j'aime passer du temps à l'école* », « *j'aime beaucoup les études* », « *continuer d'apprendre* »...) et le désir de s'épanouir (« *avoir un bon avenir* », « *que ce soit intéressant* », « *faire de nouvelles découvertes* », « *être fier de ce que j'ai accompli* », « *l'idée de construire ma vie* », « *avoir le métier que je souhaite et pas seulement pour subvenir à mes besoins* », « *vivre une belle vie* »...). De manière plus marginale, on retrouve également la volonté de rendre fiers ses parents.

« Mes parents ils espèrent au moins que je fasse de bonnes études et que surtout j'aille loin. Découvrir, découvrir. Ils ont cette passion de se dire « bon moi j'ai pas fait ces études-là mais au moins j'essaie d'engrainer mon fils à aller vers... De faire des bonnes choses comme ça il donne l'exemple à ses petits.
- Vous avez que des petits frères et petites sœurs c'est ça ?
- Moi j'ai une grande sœur et des petits frères. Après mes deux grandes sœurs ils ont fini leurs études, et après c'est mon tour de finir mes études, et après c'est au petit, et ainsi de suite. Et au moins comme ça dans l'héritage on a au moins des enfants qui ont fait leurs études. »

A contrario, ce qui pourrait les démotiver est lié à la crainte de l'échec (ne pas avoir d'assez bonnes notes, rater son bac, la difficulté de études à venir...), la durée des études est souvent

³⁹ Bourdieu P., Passeron J.-C. (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Editions de Minuit.

présentée comme un risque de démotivation ainsi que la crainte de l'ennui, de la fatigue ou de la quantité de travail liés aux études. De manière moins fréquente, on trouve aussi la crainte d'être critiqué au cours de ses études et le manque d'argent.

A nouveau, les interlocuteurs privilégiés pour ces questions d'orientation post-bac sont en premier lieu les parents, les frères et sœurs, le professeur principal et les amis.

Réponses à la question C8 des questionnaires collège et lycée

Au collège :

Avec qui as-tu eu l'occasion de parler de ton orientation post-bac ?

Réponse	Décompte	Pourcentage
ton/ta professeur(e) principal(e) (SQ001)	60	33.90%
un(e) Psychologue de l'Education Nationale (SQ002)	1	0.56%
un(e) Conseiller(e) Principal(e) d'Education (SQ003)	6	3.39%
tes parents (SQ004)	107	60.45%
tes frères/sœurs (SQ005)	64	36.16%
des ami(e)s (SQ006)	54	30.51%
Autre	23	12.99%

Au lycée :

Avec qui avez-vous eu l'occasion de parler de votre orientation post-bac ?

Réponse	Décompte	Pourcentage
votre professeur(e) principal(e) (SQ001)	75	33.04%
d'autres enseignant(e)s (SQ007)	37	16.30%
un(e) Psychologue de l'Education Nationale (SQ002)	11	4.85%
un(e) Conseiller(e) Principal(e) d'Education (SQ003)	14	6.17%
vos parents (SQ004)	135	59.47%
vos frères/sœurs (SQ005)	66	29.07%
des ami(e)s (SQ006)	76	33.48%
Autre	16	7.05%

La question de la projection des élèves de REP+ dans des études post-bac ne semble pas relever d'un problème d' « ambition » puisqu'ils apparaissent désirer prolonger leurs études au-delà du lycée et que cela correspond à des expériences vécues par un certain nombre de leurs proches. En revanche, on constate que leurs connaissances des modalités de poursuite d'études sont relativement imprécises et qu'il existe un écart important entre vouloir continuer des études et savoir concrètement par quelles étapes et procédures cela peut se faire. De la sorte, il apparaît particulièrement important que les élèves de REP+ puissent être accompagnés dans la réalisation de leur ambition scolaire afin que celle-ci ne relève pas uniquement d'une projection souhaitée, mais bien de l'ordre du réalisable. Et ce d'autant plus que l'on sait, qu'à niveau scolaire équivalent, les élèves de milieux populaires et leurs parents tendent à avoir des choix d'orientation moins audacieux que leurs pairs de milieux sociaux plus favorisés⁴⁰.

❖ *Leurs projets professionnels*

Au-delà du baccalauréat, nous avons également interrogé les élèves sur leurs projets professionnels. 66% des collégiens de notre échantillon et 58% des lycéens déclarent avoir une

⁴⁰ CNESCO (2016), *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?*, Rapport scientifique.

idée du métier qu'ils souhaitent faire plus tard et citent des métiers précis et relativement diversifiés : dentiste, pédiatre, sage-femme, infirmier, magistrat, procureur avocat, ingénieur informatique, architecte, steward, interprète, architecte, mécanicien bateau, professeur, chercheur en microbiologie, expert-comptable, paléontologue, danseur...

Lorsqu'ils expliquent ce qui les attire dans ce métier, les arguments sont en lien avec la nature du métier lui-même :

- « aider les gens »,
- « être proche des enfants »,
- « lutter contre les injustices et faire régner l'ordre »,
- « la création, la décoration et la rénovation, j'aime trop ça »,
- « j'aime tout ce qui est scientifique »,
- « transmettre le savoir »,
- « le fait de créer des programmes et de faire des recherches »,
- « la fabrication et la conception de produits »,
- « aider les personnes âgées ».

A nouveau, le fait que le métier choisi soit associé à un bon niveau de salaire est également fortement cité. Plus de la moitié (56%) des collégiens et des lycéens déclarent avoir une idée précise des études qui mènent à ce métier. Plus encore que pour les choix d'orientation, les parents sont très nettement les premières personnes avec qui les collégiens et lycéens discutent de leur avenir professionnel.

Réponses à la question D5 des questionnaires collège et lycée

Au collège :

As-tu eu l'occasion d'en discuter avec

Réponse	Décompte	Pourcentage
un(e) ou des enseignant(e)s (SQ001)	84	47.46%
un(e) Psychologue de l'Education Nationale (SQ002)	7	3.95%
un(e) Conseiller(e) Principal(e) d'Education (SQ003)	12	6.78%
tes parents (SQ004)	115	64.97%
tes frères/sœurs (SQ005)	57	32.20%
des ami(e)s (SQ006)	59	33.33%
Autre	17	9.60%

Au lycée :

Avez-vous eu l'occasion d'en discuter avec

Réponse	Décompte	Pourcentage
votre professeur(e) principal(e) (SQ001)	67	29.91%
d'autres enseignant(e)s (SQ007)	46	20.54%
un(e) Psychologue de l'Education Nationale (SQ002)	17	7.59%
un(e) Conseiller(e) Principal(e) d'Education (SQ003)	17	7.59%
vos parents (SQ004)	122	54.46%
vos frères/sœurs (SQ005)	59	26.34%
des ami(e)s (SQ006)	61	27.23%
Autre	16	7.14%

Cette influence des parents peut même faire basculer des choix d'orientation :

« C'est le rêve de ma mère médecine oui. Euh au début je voulais faire avocate mais ma mère a tellement redoublé de volonté pour faire un truc scientifique, laboratoire, euh pédiatrie et tout donc j'ai dit allez, je m'engage dans ça. (...) C'est en me disant, « c'est vraiment mon rêve que ma fille soit médecin », dès qu'elle me répète ça, j'ai beaucoup plus envie de travailler. »

Chez les élèves que nous avons rencontrés, motivation et ambition semblent bien présentes. A la manière de ce qui a été dit concernant les familles, c'est plutôt, comme pour les études post-bac, le niveau d'information qui peut constituer un obstacle à leur concrétisation. Dans cet extrait d'entretien une lycéenne évoque son souhait de devenir styliste et de suivre des études qui y correspondent, mais sans qu'elle en ait une connaissance réellement précise :

- « - c'est une école, mais c'est pas ici, c'est pas à Marseille, c'est à Paris.*
- (...)*
- Parce que vous êtes déjà allée par exemple à Paris ?*
- Non jamais.*
- Et vous même ça vous inquiète pas le fait d'aller vivre là-bas ? Vous avez le temps c'est dans trois ans mais.. Deux ans...*
- Non franchement ça m'inquiète pas vraiment mais c'est un peu aussi le fait que je sois timide, que je sais pas si je vais me retrouver avec des gens ou pas, sinon après...*
- (...)*
- Parce que ça, vos frères et sœurs ils se sont pas posé la question justement d'aller vivre ailleurs ? Ils sont toujours restés ici ?*
- Non ils se sont pas posé la question.*
- Ouais. Après le bac ils ont voulu rester à Marseille, en tout cas rester ici.*
- Oui.*
- Et vous si y avait une école à Marseille, vous iriez à Marseille ?*
- Enfin c'est pas que ça, c'est que moi en fait je veux aller dans une école, dans une vraie école, où on apprend bien et tout ça. Après si y en a une ici, pourquoi pas.*
- Ouais.*
- Mais c'est un peu pareil pour vous, ça change pas grand chose.*
- Ouais.*
- Ce qui vous intéresse plus c'est vraiment la qualité de l'école en elle-même.*
- Voilà c'est ça.*
- Donc quitte à aller à Paris vous par contre ça vous fait pas peur ?*
- Non.*
- Parce que ça veut dire prendre un appart, ou aller en cité universitaire ou ce genre de choses quoi ?*
- Ouais c'est vrai.*
- Vous vous intéressez un peu à ce que c'est que la vie d'étudiants ? Vous y avez déjà réfléchi quoi ? Parce que vous êtes jeune pour ça mais...*
- Ben franchement non. Pas vraiment.*
- Non ?*
- Et là comme ça entre nous, c'est quoi qui vous attirerait si vous vous dites « tiens, je serai étudiante à Paris » par exemple ? C'est quoi qui vous brancherait, c'est quoi qui vous ferait peur ?*
- Euh, ce qui me ferait peur c'est justement le fait que je sois seule en fait. Parce que je suis jamais allée dans cette ville et... le fait d'y aller toute seule, avec personne en fait. Toute seule, ne pas savoir où aller aussi, c'est un peu compliqué, mais sinon après...*
- Et c'est quoi qui vous... à part l'école elle-même mais y a des choses quand même qui vous attirerait quand même dans cette ville un peu nouvelle ?*
- Ben en fait j'ai pas vu comment ça se passait dans cette école mais en fait le fait que ce soit une école de dessin ben ça me plaît parce que moi tout ce qui est dessin ben c'est une passion en fait, voilà donc...*
- Et c'est quoi le nom de l'école, vous savez ?*
- Non pas du tout. »*

A retenir

Les décisions d'orientation des élèves recouvrent donc une multiplicité d'étapes :

- A la fin du collège, la grande majorité des élèves souhaite s'orienter vers les filières GT, le choix d'une voie professionnelle étant souvent connoté négativement.
- Les élèves de REP+ qui choisissent un autre lycée que celui de secteur semble à la recherche d'un établissement « entre-deux » : « bien » réputé sans pour autant être trop élitiste.
- Plus généralement, l'arrivée au lycée constitue aussi des changements dans les sociabilités – perte d'amis du collège, découverte de nouvelles relations au lycée – sans que cela soit perçu comme une rupture, mais plutôt comme de nouvelles opportunités bienvenues.
- Au-delà de la Seconde, les élèves semblent se projeter majoritairement vers des études supérieures et des projets professionnels souvent « ambitieux ». Ainsi, pour l'essentiel des élèves de Rep+, l'enseignement supérieur ne constitue plus une « *terra incognita* » et nombre d'entre eux connaissent des proches faisant des études post-bac. En revanche on constate que pour beaucoup, les informations sur les études supérieures restent relativement floues et lacunaires. On peut ainsi imaginer que cela constitue un frein dans la réalisation d'études en adéquation avec leurs vœux professionnels s'ils ne sont pas davantage accompagnés.

De manière transversale aux différentes étapes d'orientation envisagées, la place centrale des parents dans les échanges avec les élèves apparaît de manière très nette, allant parfois à l'encontre des représentations qui existent sur les familles de milieu populaire.

Préconisations :

Au vu de ces éléments, il semblerait que davantage que de « hausser l'ambition scolaire » des jeunes de l'Education prioritaire, leur besoin soit celui d'un « accompagnement » plus soutenu de cette ambition en leur permettant de mettre en cohérence leurs ambitions et les informations dont ils disposent pour les réaliser. Associer davantage les parents des élèves à cette démarche pourrait également constituer un levier particulièrement intéressant au vu de la place centrale qu'ils détiennent dans ces décisions d'orientation.

3- Le rôle des Parcours d'Excellence dans la scolarité des élèves bénéficiaires

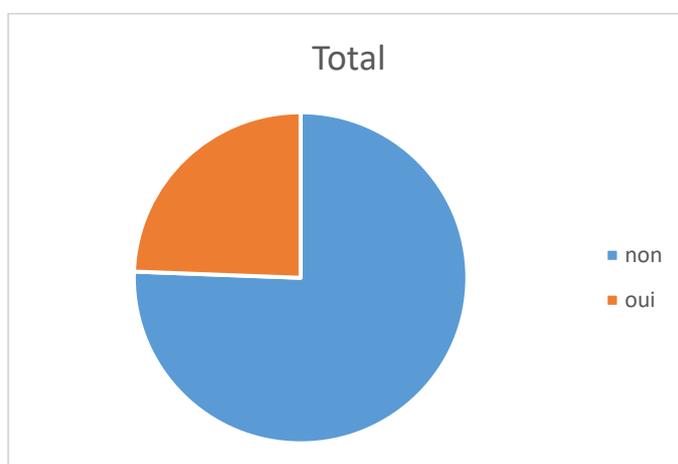
Dans cette troisième partie, nous zoomerons sur une fraction de notre échantillon : les élèves inscrits dans les Cordées ou les Parcours d'Excellence (ParEx). Dans le passage Troisième/Seconde, les ParEx constituent en effet un dispositif original puisqu'il initie un continuum de la Troisième à la Terminale. Ce dispositif recouvre cependant des réalités très variées d'un établissement à l'autre comme nous avons pu l'observer lors de notre enquête en 2017-2018. Nous proposons donc ici une analyse correspondant à un moment précis de l'installation des ParEx et au sein d'établissements spécifiques. La question des effets d'un tel dispositif n'est pas facile à mesurer. Nous l'aborderons sous trois angles : tout d'abord en

cherchant à déterminer qui sont les élèves qui en bénéficient, ensuite ce qu'ils estiment en retirer et, enfin, les effets que peut avoir sur eux la sélection dans un tel dispositif.

Qui sont les élèves encordés ou en ParEx ?

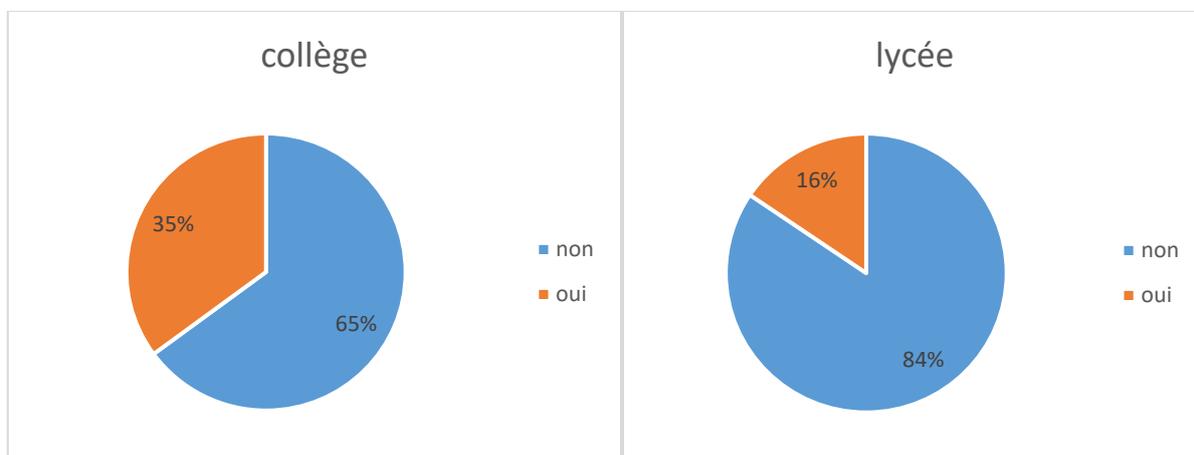
Pour pouvoir cerner le rôle que peuvent jouer des dispositifs comme les Cordées ou les ParEx, il convient de le rapporter au public spécifique auquel ceux-ci s'adressent. En effet, ces dispositifs ne concernent pas l'ensemble des élèves, mais une partie d'entre eux qui est sélectionnée sur des critères variables d'un établissement à l'autre. Sur l'ensemble de notre échantillon, environ un quart (24%) des élèves interrogés déclarent être inscrits dans une Cordée de la Réussite ou un Parcours d'Excellence. Cette proportion est fortement liée au mode de ciblage des classes auxquelles nous avons fait passer un questionnaire puisque nous souhaitions que ce soient des classes qui accueillent des élèves ParEx. Notre échantillon n'est donc probablement pas représentatif de l'ensemble des élèves de 3^e et de 2^e.

Réponse à la question E1 des questionnaires collège et lycée (« Cette année êtes-vous inscrit dans une Cordée de la réussite ou un Parcours d'Excellence ? »)



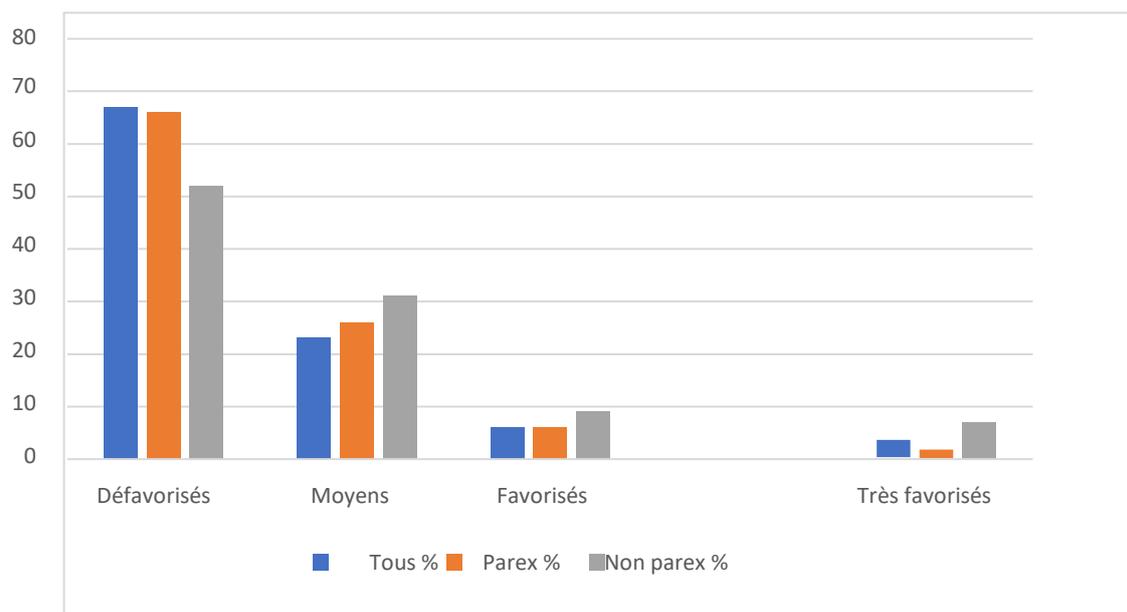
Les collégiens sont nettement plus nombreux à participer à l'un des dispositifs proposés, ce qui s'explique par le degré d'avancement différent de ce dispositif dans les collèges et les lycées. En effet, au moment où nous avons interrogé les élèves, les collèges en étaient à la deuxième année de développement du dispositif, alors que ce n'était que la première année pour les lycées.

Pourcentages d'élèves déclarant être en Cordées ou ParEx (données issues du questionnaire)



Par rapport aux autres élèves des mêmes établissements. Ils sont plus souvent issus de familles socialement défavorisées (2/3 des élèves ParEx ont des parents ouvriers, employés ou inactifs, alors que ce n'est le cas que de la moitié des élèves non impliqués).

Origine sociale des élèves en Cordées ou ParEx (données issues du questionnaire)



Sur le plan scolaire, les 2/3 de l'échantillon ParEx sont de bons ou de très bons élèves alors que c'est seulement le cas d'un peu plus d'un tiers des élèves non ParEx. Ils déclarent également plus souvent aller volontiers au collège parce que la majorité des cours les intéressent (à 47%, contre 39% pour les élèves non impliqués dans les ParEx). Ce sont donc globalement des élèves ayant une plus forte appétence scolaire qui appartiennent au ParEx. Cela peut s'expliquer notamment par le fait que dans plusieurs établissements les résultats scolaires ainsi que le volontariat de l'élève sont pris en compte dans les modalités de sélection des élèves pour les ParEx.

Les élèves ayant un frère ou une sœur diplômée de l'enseignement supérieur sont minoritaires dans notre échantillon (33% des élèves de l'échantillon) mais plus présents chez les élèves impliqués dans les ParEx (41%) que chez les non impliqués (30%). Cela pourrait laisser penser que ce genre de « petites différences » (avoir un frère ou une sœur aînés diplômés de l'enseignement supérieur) peut avoir des effets importants dans l'investissement des élèves dans leur scolarité.

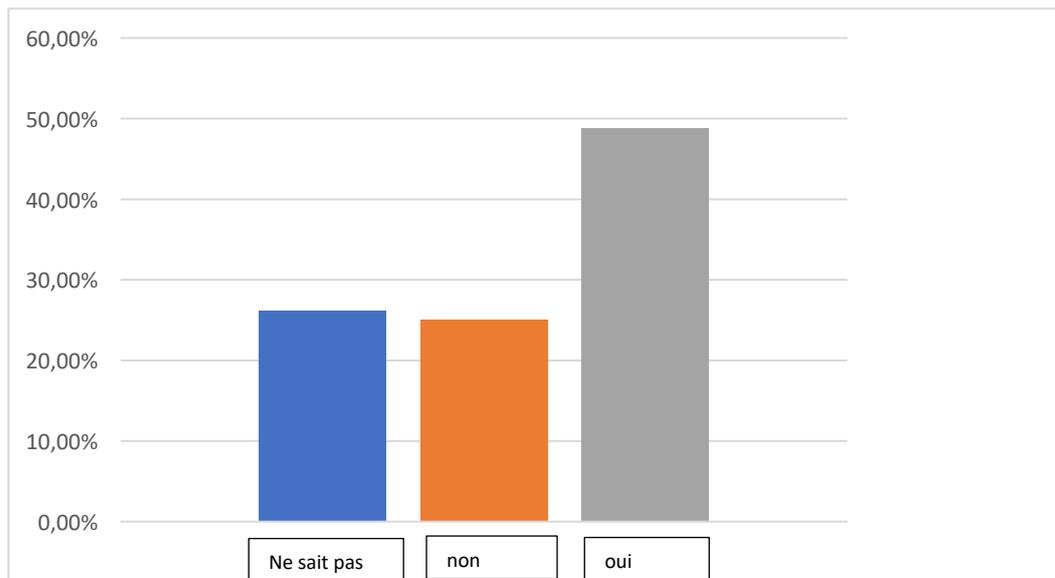
L'ensemble de ces éléments montre bien que les élèves inscrits en ParEx ne sont pas représentatifs de l'ensemble des élèves de l'Education Prioritaire, ils en constituent une part plutôt défavorisée sur le plan social mais favorisée sur le plan scolaire. Ce qui, rappelons-le, correspond bien à la cible fixée par la circulaire ministérielle et les priorités formulées au niveau académique. Si cela peut être vu comme un risque d'élitisme et d'abandon d'une exigence d'excellence pour tous, c'est également le seul dispositif existant pour ce type d'élèves et, à ce titre, on peut considérer qu'il constitue une proposition complémentaire par rapport aux autres possibilités offertes aux élèves de l'EP.

Les apports des Cordées et des ParEx ressentis par les élèves

L'apport des Cordées et des ParEx est ressenti différemment par les élèves en fonction des domaines concernés.

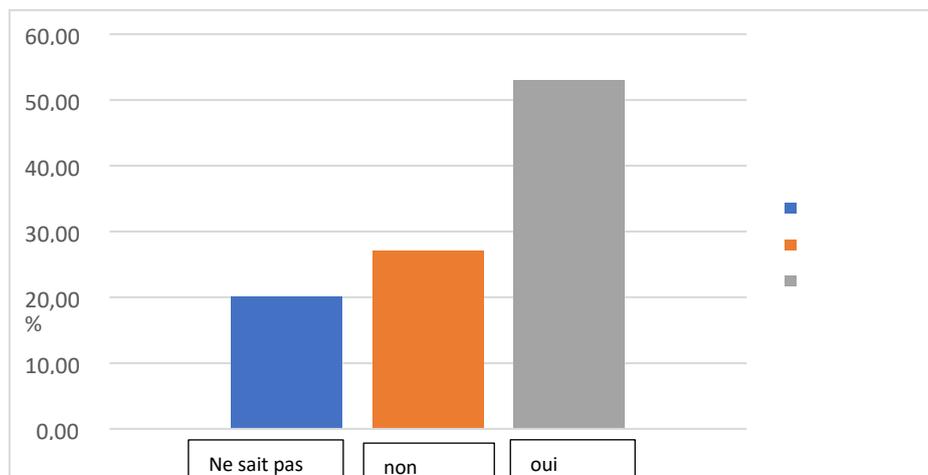
La perception qu'ont les élèves de l'apport scolaire des ParEx à leur parcours scolaire est plutôt mitigée : la moitié de ceux concernés par ce dispositif considèrent que cela les aide, 25% que cela ne les aide pas et 26% ne se prononcent pas. Cet aspect est cependant à resituer par rapport au degré d'avancement du dispositif et dépend également fortement de la manière dont il peut être investi par chaque établissement.

Réponses à la question E6 des questionnaires collège et lycée (« Pensez-vous que cette participation vous aide au niveau scolaire (devoirs, révisions, etc.) »)



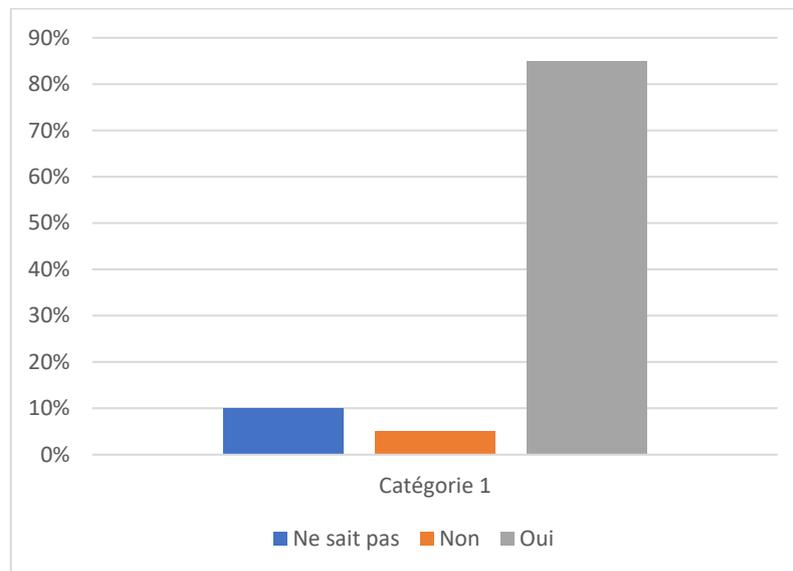
La perception des apports des dispositifs Cordées ou ParEx est légèrement plus marquée concernant l'aide que cela leur apporte dans leurs choix d'orientation : 53% des élèves concernés considèrent que cela les aide, 27% non et 20% ne savent pas.

Réponse à la question E7 des questionnaires collège et lycée (« Pensez-vous que cette participation vous aide au niveau de votre orientation ? »)



Leur ressenti quant à l'aide que leur apporte ces dispositifs en termes de culture générale est lui en revanche beaucoup plus net : 85% considèrent que cela leur apporte une aide dans ce domaine, 5% non et 10% ne savent pas.

Réponse à la question E8 des questionnaires collège et lycée (« Pensez-vous que cette participation vous aide au niveau de votre culture générale ? »)



Quand on leur demande si les Cordées ou les ParEx leur apportent d'autres choses, seuls 22% des élèves concernés répondent et le peu de réponses données est très lié au type d'activités menées au sein des dispositifs et concerne des disciplines particulières (technologie, math, l'aéronautique, le sport, la politique, l'histoire, le français) et des compétences transversales (« la confiance en soi », « à l'oral je m'exprime mieux », « résoudre des problèmes dans la vie »...).

Pour les élèves, l'apport des Cordées et des Parex semble diffus, difficile à identifier précisément, mais réel :

- On a parlé de la vie en général, on a parlé de plein de trucs. Mais oui ça m'a aidé.
- Dans quoi vous diriez ? Dans votre scolarité par exemple ?
- Dans tout en fait, dans la vie en général en fait.
- Ouais.
- Par exemple, à découvrir ma ville, parce que je la connaissais pas entièrement, personne la connaissait entièrement. Après oui en fait, en sciences on a fait plein de trucs, on a fait plein de petites activités
- ça vous a aidé y compris pour les questions vraiment scolaires...
- Oui c'est ça. Pour l'orientation aussi. On en a parlé aussi.
- Et ça vous avez l'impression que ça vous a fait avancer le fait d'en parler là-bas quoi.
- C'est ça. »

A la question sur ce qu'ils apprécient particulièrement dans ces dispositifs, les réponses sont néanmoins fortement orientées vers l'aspect scolaire :

- « le fait d'apprendre plus tôt » ;
- « je m'avance dans les programmes futurs » ;
- « l'apprentissage de choses nouvelles » ;
- « en apprendre davantage » ;
- « apprendre d'autres choses » ;

Mais également une forme de reconnaissance et l'appréciation des relations établies au sein de ces dispositifs :

« le fait qu'on soit enfin valorisés pour nos efforts » ;
« de l'écoute » ;
« l'échange avec des personnes plus cultivées que nous » ;
« les gens qui animent » ;
« les étudiants qui sont très gentils » ;
« les tuteurs » ;
« on arrive à apprendre dans des conditions agréables » ;
« l'ambiance ».

Quand on leur demande ce qui pourrait y être amélioré, la plupart répondent : « rien », « c'est parfait » ou alors en demandent plus (« le nombre d'heures. Il faut toujours plus d'heures pour mieux apprendre », « une plus grande diversité de cours »...).

On peut comparer les Cordées et les Parex avec les activités scolaires traditionnelles hors l'école comme les cours particuliers et l'accompagnement à la scolarité. Pour Dominique Glasman :

« le contenu des activités proposées n'est pas identique, et inégalement fécond en termes de résultats scolaires. Les cours particuliers reposent beaucoup sur l'exercice, l'entraînement, la préparation des épreuves scolaires. L'accompagnement à la scolarité offre davantage un appui pour la réalisation des devoirs donnés par les enseignants ainsi qu'une ouverture culturelle destinée à doter les élèves des prérequis souvent informels (vocabulaire, rapport au langage, éveil culturel...) que les enfants et adolescents issus des classes moyennes acquièrent comme par osmose au cours de leur existence familiale. Cet appui n'est pas inutile aux élèves qui en bénéficient, mais il leur permet surtout d'accomplir leur « métier d'élève » selon les attentes de l'école, alors que les cours particuliers équipent davantage les élèves pour la compétition scolaire »⁴¹.

On peut ainsi se demander si, certaines activités menées dans le cadre des Cordées et des ParEx ne se rapprochent pas davantage de l'accompagnement à la scolarité et, en ce sens, s'il ne faudrait pas également penser à des formes d'accompagnement plus scolaires, en lien avec les difficultés des élèves arrivant en 2^e par exemple (*cf. infra*).

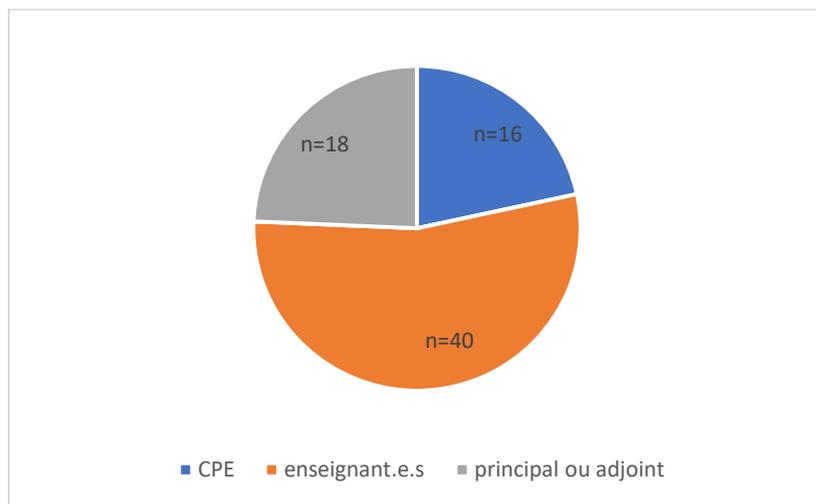
Les effets du mode de ciblage des ParEx sur les élèves

Au-delà des apports que ressentent les élèves sur leur parcours et qui ont toutes les chances d'être fortement liés aux types d'activités qui leur sont proposées, le mode de « sélection » pour entrer dans ces dispositifs a également des effets moins perceptibles directement par les élèves mais qui ressortent dans nos entretiens.

La « sélection » des élèves pour intégrer notamment les ParEx peut prendre deux formes. Une moitié des élèves ParEx (52%) déclare avoir été ciblée pour ce type de dispositif par les personnels de l'établissement, les autres s'étant portés volontaires de leur propre chef. Ceux qui ont été ciblés, l'ont été majoritairement par des enseignants, mais également par des chefs d'établissement ou des CPE.

Réponse à la question E3 des questionnaires collège et lycées ("Qui vous l'a proposé ou présenté ?")

⁴¹ Glasman (2008), « Soutien hors l'école », in Van Zanten, A., *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF. pp 630-632.



Généralement, au sein d'un même établissement, c'est toujours le même type de personnel qui oriente les élèves vers ces dispositifs. Ces modes de sélection n'ont pas les mêmes effets sur les élèves.

Dans le cas des établissements où le dispositif est présenté à l'ensemble des élèves, les élèves qui se portent volontaires se caractérisent par un fort investissement scolaire qui les amène à se saisir des ParEx. Lucian déclare par exemple :

« c'est l'établissement qui nous en a parlé, c'est comme ça que je me suis inscrit en fait, je me suis dit y a rien à perdre et tout à gagner. ».

Le cas de cet élève semble caractéristique d'une forme de « remise de soi »⁴² aux agents de l'institution scolaire qui le conduit à se saisir de toutes les opportunités qui peuvent lui être proposées. Arrivé de Roumanie à 5 ans, enfant d'un père maçon et d'une mère sans emploi, il présente son parcours comme marqué par les brimades racistes envers lesquelles l'école et son personnel sont apparus comme pouvant constituer un soutien. Sa confiance en l'école s'est accompagnée d'une volonté d'apprendre qui s'est traduite par une appétence pour des disciplines nombreuses :

« L'histoire j'ai des facilités, je tourne à seize, dix-sept de moyenne [...] anglais, italien, à l'époque je faisais de l'allemand aussi mais là j'en fais plus et je fais aussi du latin [...] Maths, physique chimie, sciences, français oui, j'aime bien ».

Bien qu'ayant reçu un avis défavorable du conseil de classe pour intégrer une seconde générale, il reste orienté vers un objectif de réussite scolaire qu'il voit comme une possibilité d'ascension sociale :

« je peux passer de bac pro en première et après seconde générale et augmenter [...] Après je peux rentrer directement dans la police du travail ».

Amina s'inscrit dans une dynamique assez proche quant à son appétence pour les savoirs scolaires :

⁴² Barrault-Stella L., 2014, « Les rapports à l'institution scolaire de familles populaires dans les mondes ruraux contemporains », *Agora débats/jeunesses*, n°67(2), p.21-36.

« je préfère l'anglais parce que moi plus tard j'aimerais étudier à l'étranger. Et les mathématiques et la physique chimie aussi ».

Elle envisage des études supérieures sélectives :

« plus tard au lycée je voudrais plus m'orienter vers quelque chose de scientifique. [...] Je voudrais faire plus classes prépas ingénieur et après aller à la fac ».

Pour poursuivre cet objectif elle dit faire preuve d'un investissement conséquent dans le travail scolaire :

« en fait si on travaille chez soi c'est simple, faut donner du sien. [...] En bossant par moi-même ».

Les ParEx sont ainsi pour elle un moyen de compléter cet investissement personnel déjà fort.

Dounia, mère sans profession et père ouvrier non qualifié, se situe également dans une bonne volonté scolaire marquée :

« en troisième je me suis promis une chose c'est de m'accrocher et d'avoir les félicitations, ça c'est mon unique objectif, premier trimestre je les ai pas eu, ça m'a fait... comment dire... ça m'a fait quelque chose. Parce qu'en troisième je me suis battue, j'ai donné tout ce que j'avais pour moi et je n'ai pas eu les félicitations, ça m'a un peu découragé mais j'ai pas lâché. Deuxième trimestre je les ai eues enfin, après trois ans de lutte quand même ».

Elle envisage les ParEx comme un accompagnement pour son ascension scolaire et plus largement sociale :

« si j'ai cette chance de suivre mes études loin, ouais je vais le faire, comme ça au moins j'aurai un meilleur avenir et au moins je pourrai aider un peu ma famille ».

Les élèves qui se portent volontaires pour les ParEx considèrent ainsi que ces dispositifs s'adressent à eux parce qu'ils souhaitent investir les espaces proposés par l'institution scolaire qui pourraient favoriser leurs apprentissages ou leur être utiles en termes de réussite. Pour eux, les ParEx apparaissent comme un espace ouvert qu'ils se sentent libres d'investir et qu'ils perçoivent comme une opportunité à saisir pour leur permettre d'accéder à une meilleure réussite scolaire voire sociale.

Dans le cas où les élèves ont été sélectionnés personnellement par un membre de l'équipe éducative pour intégrer les ParEx, ceux-ci considèrent qu'ils sont, aux yeux de l'institution, porteurs de caractéristiques les différenciant de leurs camarades. Tous font référence à des qualités auxquelles ils pensent correspondre. Ces qualités distinctives sont de deux ordres : un niveau scolaire objectivé par les résultats obtenus d'un côté, des dispositions observées par les enseignants de l'autre. Si le premier ordre s'appuie sur les modalités méritocratiques traditionnelles de sélection de l'institution scolaire, le second semble lui plus spécifique au troisième âge des politiques d'Education Prioritaire⁴³ caractérisé par une forme d'individualisation des dispositifs. On retrouve ainsi cette tentation de repérer des dispositions ou des talents non encore traduits en résultats scolaires dans les processus de sélection d'une classe préparant aux filières sélectives de l'enseignement supérieur étudiés par Paul Pasquali⁴⁴ :

⁴³ Frandji D., Rochex J.-Y., 2011, « De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux "besoins spécifiques" », *Education & formations*, n°80, p.95-108.

⁴⁴ Pasquali P., 2014, *Passer les frontières sociales : comment les filières d'élite entrouvrent leurs portes*, Paris, Fayard.

« ce sont les lycéens les plus dociles (ceux que les enseignants rencontrés appellent les « gros travailleurs ») et/ou les plus « originaux » (que ces derniers qualifient de « curieux » ou de « passionnés ») qui voient leurs candidatures appuyées en priorité ».

Ou chez les « méritants potentiels » décrits par Séverine Kakpo et Carole Daverne⁴⁵ à propos des internats d'excellence.

Akim (père ouvrier, mère travaillant en intérim dans une crèche), participant à une activité pour laquelle « il fallait minimum avoir les félicitations deux fois » se présente comme un habitué de la compétition scolaire :

« je me situe dans les bons élèves qui ont des bonnes notes, dans le top trois on va dire ».

Sa participation aux ParEx lui permet d'évoluer au sein d'élèves correspondant selon lui à un profil plus proche du sien comparé aux autres élèves de son établissement :

« ben je trouve que bon, les élèves qui sont là-bas ils sont beaucoup plus sérieux qu'ici. [...] bon ils sont tous très bons mais moi aussi je suis bon mais sinon on est normaux, on a des bonnes notes, on est presque tous au même niveau ».

Walid (mère sans profession, père présenté comme exerçant une fonction équivalente à CPE en Algérie) se pense en partie différent de ses camarades, parce qu'il fait preuve d'une certaine discipline :

« parce qu'ils voient les élèves un peu sérieux par rapport aux autres, ils choisissent. [...] par exemple quand je vois les élèves par rapport aux élèves qui perturbent les cours etc., moi je me dis que je suis sérieux quand même. ».

Malgré leur faible connaissance des critères utilisés pour procéder à leur sélection, toutes et tous comprennent qu'il s'agit pour être sélectionné de se démarquer par des caractéristiques valorisantes. Ceci engendre, d'une part, une reconnaissance de la valeur particulière des « élus » de ce dispositif, d'autre part, l'idée implicite que les élèves qui n'en bénéficient pas ne méritent pas un tel investissement.

Comprendre les effets des catégorisations des politiques d'éducation sur les élèves nécessite de porter le regard sur ceux qui en sont écartés en considérant les effets hors du champ scolaire des classements scolaires⁴⁶ - l'impact des jugements scolaires sur l'estime de soi - donc de donner toute son importance à la façon dont cette mise à l'écart est traduite. A l'image de Célia (mère sans profession, père ouvrier non qualifié) : « moi je voulais, mais ils ne m'ont pas choisie. Et voilà. ». Cette élève reconnaît avoir des difficultés de compréhension en cours, notamment en mathématiques et avoir des résultats « moyens » (son établissement ne donne pas d'évaluations chiffrées mais des couleurs qui identifient des acquisitions). Elle souhaite pouvoir s'orienter en Seconde générale dans l'objectif d'exercer plus tard la profession d'avocate et se dit disposée à recevoir toute aide qui pourrait le lui permettre. Il semble malgré cela que les indices traduisant sa volonté d'investissement n'aient pas été repérés par les responsables du ciblage ParEx ou leur soient apparus insuffisants ou inadaptés. S'agissant des espaces où la sélection est individualisée, les équipes éducatives indiquent implicitement à la majorité des élèves qu'ils ne méritent pas l'investissement dont d'autres bénéficieront et aux élus qu'ils

⁴⁵ Kakpo S., Daverne C., 2012, « Le recrutement. Enjeux, logiques, pratiques et limites » in Les internats d'excellence : un nouveau défi éducatif ? », in Rayou P., Glasman D. (dir.), Les internats d'excellence : un nouveau défi éducatif ?, Rapport de recherche.

⁴⁶ Lignier W., Pagis J. (2017), *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*, Le Seuil.

revêtent une valeur particulière. Les effets sur ces élèves non sélectionnés mériteraient d'être étudié de plus près, d'autant plus que la voix des absents - « parole des dépossédés »⁴⁷ - reste généralement absente des travaux portant sur ces dispositifs.

A la suite de leur sélection les élèves vont prendre part aux activités proposées et être amenés à s'identifier à un groupe, différent du groupe classe. Ils vont y développer de nouvelles sociabilités et seront conduits à s'identifier à ce nouveau collectif créé par la participation aux ParEx. Cette socialisation parascolaire se déroule au contact d'acteurs aux profils particuliers (autres élèves de l'établissement ou d'autres établissements, mais aussi étudiants d'écoles ou de l'université, acteurs associatifs...) et dans des contextes spécifiques (dans et hors de l'établissement). En les inscrivant dans ce nouvel « entourage », les Parcours d'Excellence participent ainsi à construire le « système de référence »⁴⁸ des élèves.

Amina (mère sans profession, père agent de sécurité, cf. infra) fait a posteriori un portrait des élèves qui participent avec elle aux ParEx en relative opposition avec ses camarades d'établissement :

« je me sociabilise assez vite, et dans ma classe là-bas je connais tout le monde, on est vraiment, on a une bonne ambiance dans la salle, on rigole et tout ça mais quand il faut être sérieux on est sérieux. Ça donne envie de travailler. Là-bas y a tout le monde qui veut travailler, alors que là on sait que y a deux trois perturbateurs qui veulent pas travailler et qui dérangeront les autres. ».

Kévin (mère auxiliaire de vie scolaire, père agent de sécurité) repère aussi un rapport particulier au travail au sein des ParEx :

« ils ont l'habitude de travailler beaucoup plus que les autres classes, et donc ici y a beaucoup plus d'autres personnes qui travaillent, par rapport à ceux que j'avais eu l'année précédente donc du coup ça fait du bien aussi d'avoir un tout petit peu de concurrence (...), on se dit « je veux être le meilleur » mais c'est un peu à la rigolade ».

Pour cet élève, le groupe ParEx constitue un espace scolaire plus proche des milieux moins défavorisés socialement :

« y a d'autres élèves qui sont dans des collèges privés ou publics qui font plus de choses, qui ont plus de culture. (...) nous on est dans un quartier chaud [...] donc c'est pas forcément des élèves qui ont envie de travailler, contrairement à eux où c'est vraiment la concurrence, ou c'est vraiment le but c'est d'être le meilleur ».

Cette distinction sociale pouvant être renforcée par la mise en place d'activités vécues comme valorisantes :

« y a pas tout le monde qui peut aller à l'Elysée hein. C'est une chance qu'il faut saisir. L'opéra c'était super bien (...) en plus ça nous faisait une sortie, j'ai bien aimé que tout le monde soit bien habillé. Et c'est exclusivement pour nous. (...) A force d'être dans la même classe on a commencé à bien s'entendre et maintenant ils sont plutôt cools. ».

En ce sens, la participation aux ParEx a des effets de renforcement des logiques sélectives puisqu'elle conforte les élèves, y compris ceux qui ne se sentaient pas spécifiquement sélectionnés au départ, comme faisant partie d'élèves au profil spécifique. Dans les recherches à venir il serait intéressant de chercher à savoir dans quelle mesure la participation et

⁴⁷ Eribon D. (2016). *Principes d'une pensée critique*. Pluriel.

⁴⁸ Bidart C., 2012, « Réseaux personnels et processus de socialisation ». *Idées économiques et sociales*, n°169(3), p.8 15.

l'identification à un nouveau groupe de pairs pourrait constituer un « effet classe », c'est-à-dire un effet qui serait spécifique à l'appartenance à une classe particulière et qui pourrait, au moins dans une certaine mesure, venir concurrencer ce qui est vécu dans la scolarité « ordinaire ».

Plus largement, le fait de sélectionner les élèves au sein d'un dispositif comme les ParEx instaure une nouvelle subdivision au sein de l'espace scolaire de l'Education Prioritaire entre ceux qui peuvent accéder à ce dispositif et les autres.

A retenir

- Les Parcours d'Excellence 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.
- Pour les élèves sélectionnés, les activités proposées sont ressenties comme leur apportant moyennement sur le plan scolaire, mais davantage pour leur orientation et encore plus pour leur culture générale. Ces élèves semblent relativement unanimes pour souligner l'intérêt que cela peut avoir pour la construction de leurs parcours scolaires en leur permettant de se projeter dans des trajectoires qu'ils n'auraient pas envisagées autrement et en bénéficiant d'un accompagnement ciblé sur des compétences utiles pour leur scolarité ultérieure.
- Au-delà des activités proposées, le fait même d'avoir été sélectionné dans un dispositif auquel tous les élèves n'ont pas accès a des effets. Lorsque la sélection se base sur le volontariat des élèves, c'est une opportunité qui est saisie par les élèves souhaitant pouvoir s'élever sur le plan scolaire, voire social. Quand elle est basée sur le ciblage par un membre de l'équipe pédagogique, cela renforce un sentiment de reconnaissance de leur valeur scolaire pour les élèves et tend à augmenter le fait de se sentir différent et distingué par rapport aux autres élèves. Quel que soit le mode de sélection, le fait de participer à des activités spécifiques renforce encore se sentiment d'être à part et meilleur que ceux qui n'ont pas été sélectionnés.

Préconisations :

- La question de la sélection des élèves pouvant bénéficier des ParEx doit faire l'objet d'un questionnement approfondi par les équipes pédagogiques pour être sûr que la cible souhaitée est bien celle qui est atteinte.
- L'apport scolaire des Cordées et des ParEx semble également devoir être davantage pensé et explicité aux élèves afin qu'ils puissent en tirer des bénéfices non seulement pour leur culture générale ou leur orientation, mais également pour leur scolarité.
- Prendre en compte la « voix des absents », c'est-à-dire celle des élèves non sélectionnés dans ces dispositifs, mérite également une réflexion spécifique pour ne pas engendrer involontairement une fragmentation supplémentaire du public de REP+.

4- L'environnement extra-scolaire des élèves de Troisième et de Seconde

Il s'agira dans cette dernière partie de décrire comment les élèves perçoivent leur environnement extra-scolaire : leurs loisirs, leurs familles leur « quartier ». Les scolarités ne se déroulent en effet pas « hors-sol » et il convient de les replacer dans les contextes plus larges qui sont les leurs, en prenant en compte les interactions qui se nouent entre les dimensions scolaire et sociale des territoires. En replaçant les élèves de Troisième et de Seconde dans leur environnement plus large cela permet ainsi de mettre en évidence les liens qui peuvent exister entre processus scolaires et extra-scolaires.

Les loisirs des élèves de troisième et de seconde

Pour commencer, nous nous intéresserons aux activités extra-scolaires des élèves de notre échantillon, de manière à mieux cerner ce qui constitue leur quotidien hors de l'Ecole. Ce temps non scolaire constitue une part importante de l'expérience sociale des élèves. Ne porter le regard que sur leur expérience scolaire pour comprendre leur rapport à leur scolarité et à leur avenir socio-scolaire reviendrait à admettre comme décisive une frontière qui n'est qu'institutionnelle : c'est à travers l'ensemble des contextes de leur socialisation que les jeunes sont produits comme acteurs sociaux dont l'une des scènes d'évolution est l'école. Précisons que les données présentées ici sont avant tout exploratoires et nécessiteraient d'être approfondies dans de futures enquêtes.

❖ *Le sport*

Un premier élément à souligner est que les élèves enquêtés sont majoritaires (56%) à déclarer aimer pratiquer une activité sportive hors de l'Ecole.

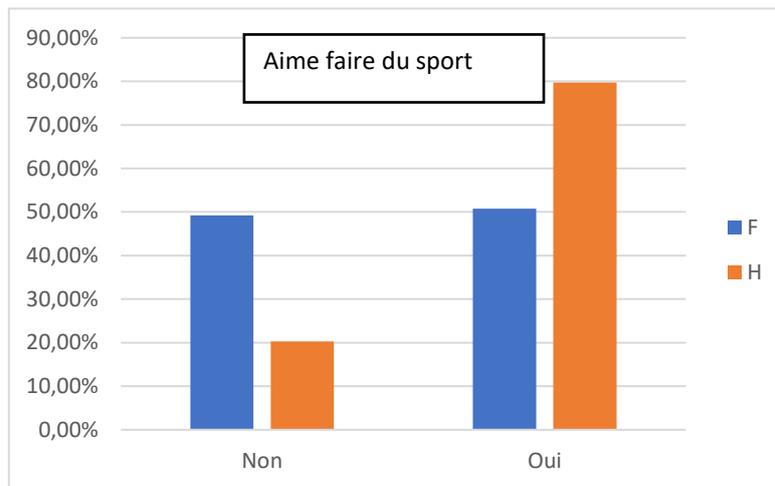
Tri à partir des réponses à la question G1 des questionnaires collège et lycée :
« En dehors du collège/lycée, quelles sont les activités que tu aimes faire ? »



Sans surprise cette pratique est plus forte chez les garçons que chez les filles (corrélation significative statistiquement), sans différence entre collège et lycée. La pratique sportive

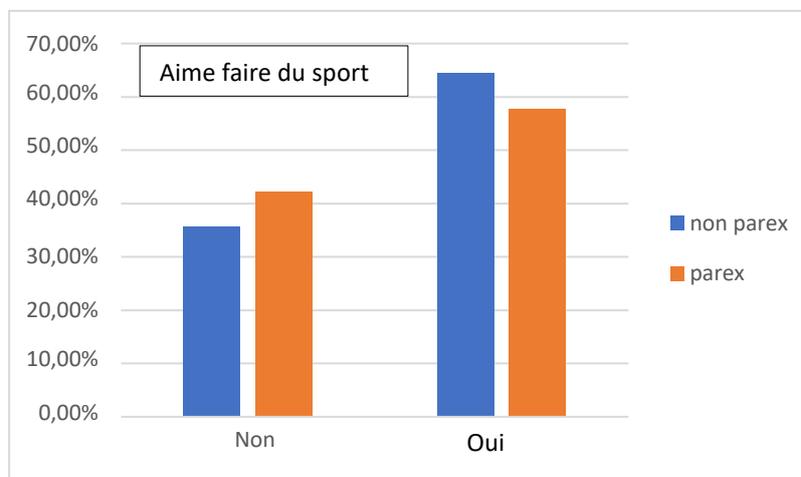
constitue en effet l'un des éléments de la distinction de genre dans les socialisations juvéniles : si la pratique du sport pour les femmes se démocratise, les modalités d'exercice de cette pratique restent éminemment genrées⁴⁹.

Tri à partir des réponses à la question G1 des questionnaires collège et lycée :
« En dehors du collège/lycée, quelles sont les activités que tu aimes faire ?



Cette pratique est également moins fréquente chez les élèves inscrits dans les Cordées ou les ParEx :

Tri à partir des réponses à la question G1 des questionnaires collège et lycée :
« En dehors du collège/lycée, quelles sont les activités que tu aimes faire ?



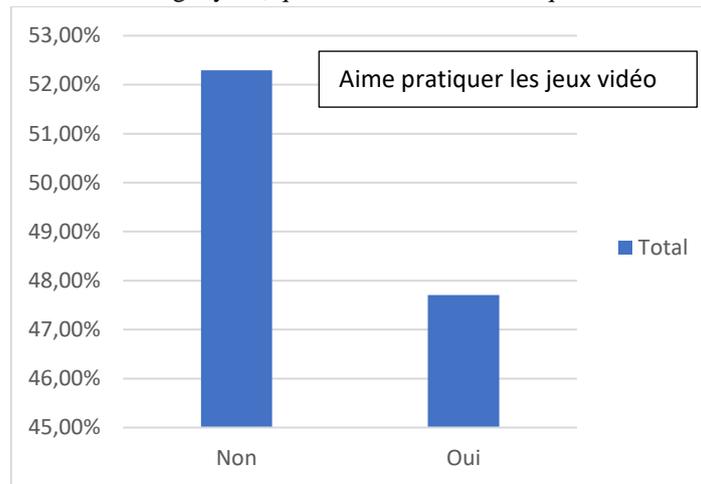
Il serait intéressant dans les travaux à venir de chercher à savoir quels sports (sport collectif/individuel, sous forme de loisir/d'investissement dans des compétitions, etc) sont investis par les garçons et par les filles, avec quels effets en matière de socialisation, notamment scolaire ainsi que d'interroger plus en profondeur les élèves inscrits en Cordées ou en ParEx sur leur rapport au sport.

❖ *Les jeux vidéo et internet*

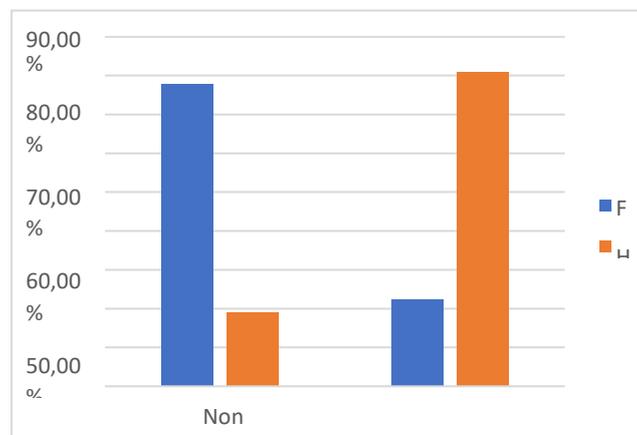
⁴⁹ Catherine Louveau, « Inégalité sur la ligne de départ : femmes, origines sociales et conquête du sport », *Clio. Histoire, femmes et sociétés* [En ligne], 23 | 2006, mis en ligne le 01 juin 2008, consulté le 19 mai 2020. URL : <http://journals.openedition.org/clio/1877> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/clio.1877>

La pratique de jeux vidéo est, elle, nettement moins fréquente. Elle ne concerne qu'un peu moins de la moitié de l'échantillon global.

Tri à partir des réponses à la question G1 des questionnaires collège et lycée :
« En dehors du collège/lycée, quelles sont les activités que tu aimes faire ? »



Là encore, une très nette distinction apparaît du point de vue du genre : 80% des garçons et 22% des filles jouent aux jeux vidéo (corrélation significative statistiquement). Les jeux vidéo restent ainsi une « pratique éminemment genrée qui, traditionnellement, se trouve associée à l'univers masculin »⁵⁰, comme en attestent de nombreuses études statistiques⁵¹ à la fois en termes de fréquence, de partenaires, de support ou de type de jeux (Lignon, 2014 ; Obradovic et al., 2014 ; Détrez, 2017).



Elle est également légèrement moins fréquente chez les élèves ParEx.

L'usage des jeux vidéo apparaît dans les entretiens comme une pratique plutôt déterritorialisée. Si elle n'est pas solitaire, elle semble plutôt être développée avec des partenaires qui peuvent être plus ou moins éloignés du lieu de vie de l'élève :

⁵⁰ Chaulet J., Soler-Benonie J., « Se réunir pour jouer », RESET [En ligne], 8 | 2019.

⁵¹ Détrez C., "Les pratiques culturelles des adolescents à l'ère du numérique : évolution ou révolution ?", Revue des politiques sociales et familiales, n° 125, 3e et 4e trimestres 2017.

Fanny Lignon. Des jeux vidéo et des adolescents : à quoi jouent les jeunes filles et garçons des collèges et lycées ? Le Temps des médias. Revue d'histoire, Nouveau Monde Editions, 2014, pp.143 à 160.

Obradovic I., Spilka S., Phan O., Bonnaire C., "Ecrans Et Jeux Video A L'adolescence", Tendances, N°97, Décembre 2014.

« - Oui je joue avec mes amis, mais bon pas les amis du collège parce que j'aime pas trop jouer avec eux parce que eux c'est un peu des moqueurs.

- Ah ouais.

- Si tu fais pas le jeu vidéo « ah je t'ai battu », mais quand c'est moi qui les bats ils assument pas, j'en ai un peu ma claque. Et du coup je joue avec des gens qui sont à Paris, Limoges.

- Ah parce qu'on peut jouer en ligne maintenant.

- Et oui c'est ça. J'ai de très bons amis en fait.

- C'est marrant, des gens que vous avez rencontré par ces jeux ?

- J'ai des amis par exemple qu'ils habitent à Lille, donc moi j'habite à Marseille donc c'est carrément le contraire. Et je m'entends mieux avec lui donc lui ils savent plus de choses de moi que eux ils savent de moi.

- Mais la personne dont vous parlez là par exemple ? Vous l'avez rencontrée par le jeu ?

- Oui par le jeu.

- Et p'tit à p'tit vous vous êtes mis à discuter ?

- Oui, j'ai vu son visage, on s'est déjà vu ».

Ces nouveaux modes de socialisation, à l'instar des réseaux sociaux régulièrement cités par les jeunes enquêtés (Instagram, Snapchat, etc. qui eux nécessitent des stratégies visuelles et écrites de mises en scène de soi), restent assez mal connus des recherches en sciences sociales. S'il y a fort à parier que les mécanismes classiques d'entre soi de classes jouent leur rôle comme au cours des rencontres virtuelles étudiées par Marie Bergstrom⁵², il resterait à savoir quelle proportion de temps extra-scolaire est dédiée par les collégiens et lycéens à ces activités et quels en sont les effets réels en termes notamment d'apprentissage.

L'usage d'Internet, quant à lui, concerne la majorité de notre échantillon (66%) sans distinction entre collégiens et lycéens ni réelle différence entre garçons et filles (71% contre 67%). Notre enquête ne permet pas de savoir précisément ce que les enquêtés font sur internet. Si les discours du sens communs utilisent des notions vagues pour qualifier l'usage - pour souvent le condamner - des « écrans », des « téléphones », d'« internet », il sera nécessaire dans les enquêtes à venir de préciser ce que font les jeunes de ces supports.

Précisons que dans certains cas, certains « You Tubeurs » peuvent servir de modèles identificatoires, y compris sur le plan scolaire, comme pour cette élève :

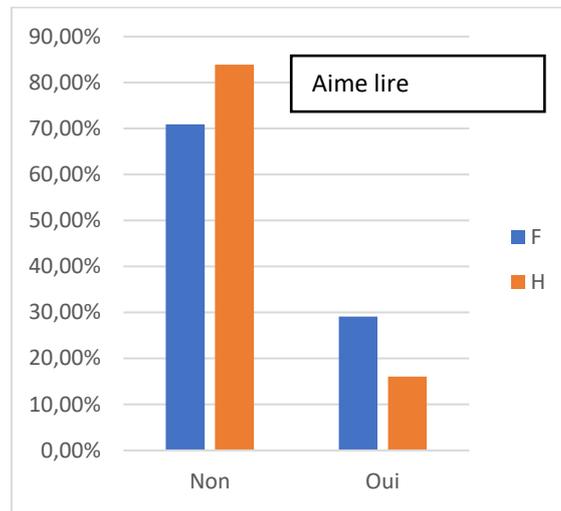
« j'aime bien regarder des conseils sur You Tube. Ça m'aide et je me dis que s'ils ont pu le faire et ben moi je peux le faire aussi. » (fille, 2^e).

❖ **La lecture**

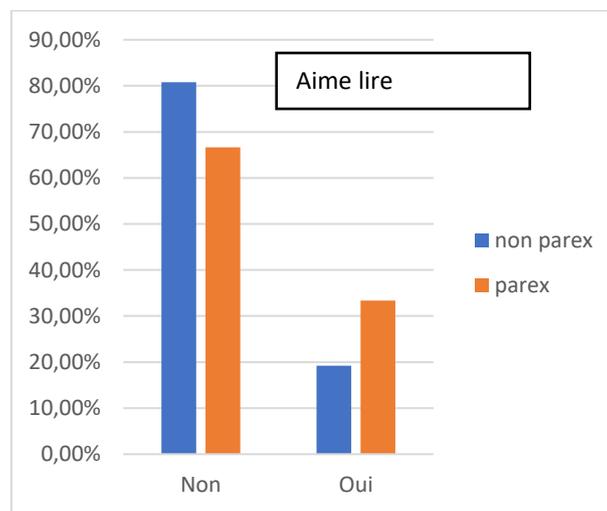
La lecture, elle, est beaucoup plus minoritaire. Elle n'est pratiquée que par 21% des élèves de notre échantillon. Il n'y a pas de différence nette entre élèves de collège et de lycée mais une distinction significative selon le genre. Ces résultats corroborent une tendance bien connue : « la lecture est pratiquée plutôt par les femmes que par les hommes et, d'autre part, parmi les personnes qui lisent, les lectrices et les lecteurs ne se dirigent tendanciellement pas vers les mêmes sortes de lectures »⁵³.

⁵² Bergstrom M. (2019), *Les nouvelles lois de l'amour*, La Découverte.

⁵³ Lévy, C. (2016). Le livre de chevet au prisme du genre. *Ethnologie française*, 161(1), 21-30. doi:10.3917/ethn.161.0021.



La différence entre les échantillons Parex et non Parex n'est quant à elle pas significative statistiquement.



La modalité de réponse « lecture » a sans doute été comprise comme « lecture de livres » ou éventuellement de presse. Il est probable que les enquêtés aient en réalité des activités correspondant à de la lecture sur Internet, mais notre enquête ne permet pas de les identifier.

Approfondir les pratiques de lecture des élèves permettrait de questionner plus avant le rapport qu'ils entretiennent avec une activité fortement valorisée au sein du système scolaire et dont on sait qu'elle est fortement corrélée à la réussite scolaire⁵⁴.

❖ *Les autres pratiques culturelles*

Les autres pratiques culturelles mises en avant par les élèves que nous avons interrogés sont essentiellement le cinéma, qui correspond à la pratique culturelle la plus « démocratisée » dans la société⁵⁵, les activités théâtre, musée et opéra sont, sans surprise, citées par une infime minorité de notre échantillon (moins de 3%).

⁵⁴ Coulangeon, P. (2010). Sociologie des pratiques culturelles. Paris: La Découverte.

⁵⁵ Ibid.

64% des élèves de notre échantillon déclarent ainsi aimer aller au cinéma. Les différences filles/garçons et ParEx/non ParEx ne sont pas significatives. Comme pour la lecture, notons que notre question sur le cinéma exclut le visionnage de films sur ordinateur ou sur téléphone et plus encore celui de séries, dont on sait les jeunes coutumiers et qui peuvent avoir un rôle éducatif non négligeable. Laetitia Biscarrat invite ainsi à « prendre la fiction au sérieux, c'est-à-dire à considérer qu'elle est une thématisation du social qui donne à voir l'asymétrie des rapports de pouvoir »⁵⁶. Etudiant la série SexEducation, elle montre par exemple comment celle-ci peut proposer un discours inclusif sur la sexualité. De la sorte, en proposant des modalités d'appréhension de la réalité sociale, la fiction peut participer à construire les représentations et pratiques des jeunes spectateurs.

Au cours des entretiens que nous avons réalisés, plusieurs élèves se sont d'ailleurs appuyés sur des références cinématographiques (films ou séries) en lien avec la construction de leur projet professionnel :

« - Est-ce que vous avez quelqu'un [...] qui vous sert un peu de modèle, quelqu'un à qui vous aimeriez ressembler ?

- Ya, je sais pas si vous connaissez Creed,

- Non.

- En fait c'est un boxeur, son père c'est Apollo Creed et son fils c'est Adonis Creed, étant enfant il faisait que se bagarrer, et au bout d'un moment il est parti dans une prison pour mineurs, et l'enfant au temps d'aujourd'hui ça devient un grand boxeur. Il était bas, il est monté dans l'excellence on va dire.

- Enfin oui c'est intéressant, du coup vous le connaissez par quoi ? Par les réseaux sociaux ? Par la télé ?

- Par la télé, j'ai vu qu'il y avait le film et j'ai bien aimé.

- Et du coup comment il est passé de la prison pour mineur à l'excellence sportive ?

- Il a grandi, là il a su que son père c'était un grand boxeur, et il s'est dit que « ouais je vais faire comme lui, je trouver des moyens. Là maintenant il est champion poids lourd. » ;

« J'aime bien ce métier [médecin] mais je sais pas si je voudrais le faire, et c'est ainsi. C'est ainsi à dîner j'ai regardé « Docteur House », et quand ils parlent des maladies et tout ça, ça m'intéresse beaucoup, donc ce métier-là, mais ce qui me freine un peu dans ce métier c'est quand on ouvre les personnes. [...] Je crains pas le sang mais ça me freine un peu. [...] Donc si par exemple je ferais un métier comme ça, je veux pas être dans la salle d'opération. [...] J'aimerais bien connaître aussi tout ce qu'ils se disent parce que au final quand j'écoute je connais pas trop ces domaines-là. La dernière fois ils avaient parlé de syndrome du miroir, je savais pas vraiment ce que c'était. [...] Ben syndrome du miroir c'est un problème quand on est enceinte, c'est le bébé il a des problèmes au niveau des poumons je pense. [...] Ses poumons ils sont trop petits. [...] Il met en danger sa mère du coup. Et la maman elle pouvait mourir mais elle voulait quand même le garder. Mais c'est bon elle est pas morte. [...] Et j'ai vu aussi que quand on a un problème au foie, les yeux deviennent jaunes, ça je savais pas du tout. Ça s'appelle un ictère. [...] Et moi je savais pas, je savais pas que les yeux devenaient jaunes. » (fille 3^e) ;

« Moi j'aime bien cette langue[l'espagnol] que du fait que j'avais mes huit ans y a une série qui passait, « Violetta », cette série est musicale, elle parle d'une fille qui veut devenir chanteuse, et que son père ne veut pas parce que quand elle était petite sa mère a eu un accident de voiture lors de sa tournée, [...] Et quand elle a commencé à chanter j'ai compris l'espagnol et que je voulais être traductrice. » (fille, 3^e).

Les films et les séries peuvent donc avoir des rôles identificatoires insoupçonnés.

Approcher les pratiques extra-scolaires des élèves ouvre donc des perspectives pour mieux comprendre comment cette dimension peut contribuer à la construction de leurs parcours. Cet aspect serait particulièrement intéressant à approfondir pour mieux saisir les différenciations

⁵⁶ ⁵⁶ Biscarrat, L. (2019), « Montrez ce sexe que je ne saurais voir : genre et sexualité dans la série Sex Education (Netflix, 2019) », *Mouvements*, 99(3), 104-110.

générées, mais aussi les différences de pratiques entre bénéficiaires des Cordées et des ParEx et les autres élèves.

La place paradoxale des familles

Une deuxième dimension de l'expérience extrascolaire des élèves sur laquelle nous souhaitons revenir est la place des familles dans la scolarité de leurs enfants. Cette place est relativement paradoxale comme nous allons le développer. Ce paradoxe tient à trois dimensions.

❖ *Un engagement des familles fortement ressenti par les élèves*

Comme nous l'avons vu au fil des différentes parties de ce rapport, les familles sont omniprésentes dans les discours des élèves pour tout ce qui concerne leur orientation ou leurs projets scolaires et professionnels.

Concernant leur scolarité, la majeure partie des élèves que nous avons interrogés déclarent en parler avec leurs parents (55% affirment en parler « régulièrement » ou « très régulièrement »), 30% en parlent « de temps en temps » et seuls environ 15% des élèves interrogés déclarent ne jamais discuter ou discuter assez peu de leur scolarité avec leurs parents. Sur cette variable les élèves inscrits en Cordées ou Parcours d'Excellence (ParEx) ne se différencient pas des « non ParEx ». Au premier regard cette variable concernant les échanges autour de la scolarité peut sembler peu informative, mais elle peut aussi être considérée comme traduisant assez bien l'intérêt scolaire des familles sans nécessiter chez elles des compétences spécifiques comme le réclament l'aide aux devoirs, la rencontre d'enseignants, etc. Cette variable nous permet d'évaluer non pas les effets des interventions familiales en matière scolaire, ceux-ci étant le produit des interactions enfants/parents et constituant les éléments visibles pour les enseignants, mais l'investissement familial lui-même.

L'orientation, elle, est un thème abordé par 68% des élèves enquêtés avec leurs parents, cette proportion étant plus forte chez les élèves ParEx (77%), sans que la corrélation ne soit significative statistiquement. Les élèves qui déclarent avoir des discussions avec leurs frères et sœurs autour de l'orientation sont largement minoritaires (25%) dans notre échantillon (les calculs sont faits uniquement à partir des enquêtés déclarant avoir des frères et sœurs). Ils le sont nettement moins au sein de l'échantillon ParEx (47%) et la variation est ici statistiquement significative. Sans que l'on puisse dire si cela est lié à une disposition pré-existante à l'implication dans les ParEx ou est un effet de la participation aux dispositifs, les élèves y ayant pris part semblent en tout cas présenter une spécificité de ce point de vue.

Enfin, dans notre échantillon, un peu moins de la moitié des élèves sont aidés pour leurs devoirs au sein de leur cellule familiale. Les élèves ParEx sont un peu plus nombreux à utiliser cette ressource (50% chez les élèves ParEx contre 44% pour les non ParEx). Concernant l'aide familiale aux devoirs (père, mère, fratrie), celle-ci apparaît être une activité relativement

répandue dans les familles de milieu populaire⁵⁷, mais elle s'exerce selon des modalités et avec des effets différents selon notamment le capital culturel des parents⁵⁸.

Ces différents éléments montrent, une fois de plus, que les familles des élèves de REP+ de notre échantillon ne s'intéressant pas aux questions scolaires apparaissent très marginales.

❖ *Une place des familles de plus en plus demandée par l'institution scolaire*

Cette question des familles et de leur place au sein de l'École soulève l'intérêt des acteurs de l'institution scolaire ou de ceux qui ont en charge la définition des politiques éducatives et leur mise en œuvre :

« Depuis l'entrée, en 1968, des parents d'élèves dans les conseils d'établissement, le législateur a souligné à plusieurs reprises l'appartenance de plein droit des familles à la communauté éducative. Cette disposition fait notamment l'objet de l'article 11 de la loi d'orientation de 1989. Parallèlement, le resserrement des liens entre les parents et l'équipe pédagogique qui a en charge l'enfant a souvent été défini comme un objectif de la politique éducative. En particulier, il constitue l'un des axes de la politique des zones d'éducation prioritaire (ZEP) et des réseaux d'éducation prioritaire (REP) »⁵⁹.

L'école s'intéresse donc aux familles et à leur implication dans la scolarité de leurs enfants. Les textes règlementaires ont d'ailleurs accordé de nouveaux droits aux parents dès avant 1989 : rencontrer les enseignants à leur demande (1981) ; s'opposer à la proposition du conseil de classe concernant le passage de la classe de cinquième à celle de quatrième ou de la première à la terminale ; ou encore choisir le redoublement en cas de désaccord sur l'orientation (1985)⁶⁰. Mais le terme générique de familles dissimule – peu, en réalité, dans les pratiques quotidiennes des divers acteurs de l'action éducative - l'immense diversité des configurations relationnelles entre l'école et les parents d'élèves.

L'institution scolaire est donc de plus en plus demandeuse de parents qui soient des « co-éducateurs » et aptes à accompagner la scolarité de leurs enfants.

❖ *Une perception des parents bien souvent négative de la part des acteurs éducatifs*

Mais alors que l'École attend de plus en plus un investissement des parents, cela prend une dimension particulière en REP avec des parents qui sont ceux dont les ressources culturelles et sociales les rendent les plus distants de la culture scolaire et de celle des acteurs de l'institution.

Ils deviennent ainsi souvent les cibles privilégiées des reproches les accusant de manquer à leur rôle d'éducateur selon la thématique des « parents démissionnaires ». Les enseignants considèrent majoritairement que les parents sont éloignés des questions scolaires, soit par désintérêt soit du fait des difficultés qu'ils rencontrent. Ils peuvent être définis comme des parents qui « n'ont pas d'intérêt pour l'école », qui « s'en foutent », qui « n'ont pas d'espoir pour leurs enfants » :

⁵⁷ Terrail J.-P. (1997), *op. cit.*

⁵⁸ Kapko S. (2013), *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*, Puf.

⁵⁹ Caille J.-P. (2001), « Les familles et le collège : perception de l'établissement et relations avec les enseignants au début des études secondaires », *Education et formation*, n°60, juillet septembre 2001.

⁶⁰ Perier P. (2005), *École et familles populaires : sociologie d'un différend*, PUR.

« Voilà pour eux la scolarité c'est secondaire. C'est pas la priorité... [...] Ils se sont pas documentés, ils sont pas allés de documentation d'orientation, ils ont pas rencontré le psy EN lorsqu'on leur a demandé, ils ont pas mis en place des suivis médicaux si y a de la dyslexie des choses comme ça. » (CPE homme, collège).

« Des enfants les parents ils n'en ont rien à faire quoi. Ils font ce qu'ils veulent. Ils sont complètement lâchés presque abandonnés. [...] Donc on a des parents qui ont complètement démissionné de ce rôle de parents donc voilà. [...] Voilà. Ils arrivent. 85 demi-journées d'absence. Il était où ? Ah bah je ne sais pas. Ah bah je ne sais pas. Ça vous a jamais préoccupé ? Non. Voilà. » (CPE homme, lycée).

On peut cependant également percevoir dans les discours des enseignants, une posture plus compréhensive, en mettant en avant les nombreuses difficultés rencontrées par les parents dans leur quotidien :

« 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. » (Enseignant, collège).

« On a un vrai problème de niveau scolaire parce qu'on a des familles qui n'arrivent pas à suivre leur enfant à la maison. Ce sont souvent des grandes fratries, malheureusement beaucoup de chômage chez les parents, parfois des problèmes avec la langue. Ce qui veut dire qu'ils ont d'autres soucis que le collège, que l'école et on a souvent des enfants qui à la maison ne travaille pas du tout. » (Enseignante, collège).

« Quand vous êtes une maman seule, quand vous êtes une maman qui touchez 700 euros par mois. La nécessité vitale elle passe avant la nécessité culturelle. Quand vous habitez le 15^e étage d'une tour sans ascenseur vous habitez savoir qu'il y a du latin dans tel ou tel lycée... » (CPE, lycée).

Qu'ils tentent de les comprendre ou qu'ils les condamnent, les personnels éducatifs rencontrés tendent à considérer que le rapport à l'école des familles de leurs élèves est marqué par la distance. Or il semble au vu des résultats obtenus auprès des élèves que ce que les enseignants peuvent traduire comme un désinvestissement soit plutôt à comprendre comme un investissement dont les effets diffèrent de ce qu'ils en attendent. De la même manière qu'un temps équivalent passé par des parents à accompagner la réalisation des devoirs n'aura pas le même effet selon le capital culturel qu'ils possèdent, un échange autour de l'orientation sera producteur de résultats différents selon la connaissance que la famille a des arcanes du système scolaire.

On perçoit ici l'une des modalités de construction des difficiles relations école/familles populaires. Les affinités électives que les enseignants peuvent partager avec les parents de milieu favorisé sont généralement absentes de leurs relations avec les parents de milieu populaire, et les comportements de ces derniers seront traduits comme des marques de désintérêt pour la scolarité de leurs enfants ; malgré l'intérêt et l'ambition des familles de milieu populaire, les modalités de cet investissement ne correspondent pas à ce que l'institution semble attendre de parents d'élèves. A l'inverse des parents de milieu favorisé, leur capital scolaire ne les engage pas à intervenir dans le champ scolaire proprement dit, les compétences qu'ils se supposent étant définies par les parcours scolaires - en général courts -, qu'ils ont suivis, et la distance sociale qui les sépare du corps enseignant ne peut que rendre plus difficile l'initiative de rencontres, ou même la participation à des réunions d'informations organisées par l'institution scolaire. « Malentendu, résistance, désinvestissement, surinvestissement, démission, agressivité, consumérisme, etc., tous ces thèmes de la relation des parents aux

enseignants n'ont au fond rien de nouveau »⁶¹ mais continuent à avoir cours et à structurer l'espace des relations des familles à l'école, construisant ainsi un rapport des parents de milieu populaire à l'école problématique.

On touche là du doigt ce paradoxe entre des parents perçus par leurs enfants comme participant fortement à leur réflexion autour de la scolarité et de leur orientation et des politiques éducatives prétendant faire des partenaires de parents dont on ne cesse de souligner les carences éducatives. Ceci n'est paradoxal qu'en première lecture, puisque cet appel particulier à l'implication de parents de milieu populaire met en lumière le fait que l'école ne prétend plus résoudre à elle seule les difficultés persistantes qu'elle rencontre auprès d'un certain public.

« Concomitante à la démocratisation de l'enseignement, la montée de la préoccupation scolaire qui a gagné l'ensemble des familles confère une importance inédite au rapport des parents à l'école en général et à leurs relations avec les enseignants en particulier »⁶².

Là encore, cette dimension mériterait d'être approfondie. Des entretiens avec des parents d'élèves pourraient être particulièrement intéressants afin de sortir des discours des élèves ou des équipes éducatives sur les parents et cerner davantage comment eux-mêmes perçoivent ce passage entre Troisième et Seconde et le construisent avec leurs enfants. Cela permettrait également de sortir d'une vision homogénéisante des « parents d'élèves de REP+ » vis-à-vis des aspirations scolaires, dont les travaux montrent au contraire la diversité en fonction des fractions des classes populaires auxquelles ils appartiennent⁶³.

La perception que les élèves ont de leurs quartiers

On le sait, sur les territoires de l'Education Prioritaire se cumulent et se concentrent des effets de ségrégation résidentielle (le fait que le « quartier » soit plus ou moins mixte socialement) et de ségrégation scolaire (le fait que l'offre scolaire soit plus ou moins diversifiée). Ainsi, dans certains quartiers la totalité de l'offre scolaire publique est classée en éducation prioritaire. Cette ségrégation de l'offre scolaire peut encore être renforcée par les filières ou options proposées dans les établissements (présence de classes SEGPA ou ULIS par exemple) et peut amener à des stratégies d'évitement de la part de certaines familles, particulièrement dans les quartiers où se côtoient des populations fortement contrastées socialement. Cela est encore renforcé par le fait que l'offre de filières sélectives type CPGE se retrouve davantage dans des établissements au profil favorisé que dans ceux classés en éducation prioritaire. Certains quartiers sont, en outre, caractérisés par une plus forte concentration de populations en situation transitoire ce qui peut affecter la continuité des pratiques éducatives des établissements qui s'y trouvent. Ces effets de territoire peuvent ainsi avoir des répercussions sur les parcours des élèves scolarisés en éducation prioritaire.

Mais les zones relevant de l'EP ne sont pas seulement des territoires scolaires, ce sont aussi des espaces au sein desquels les élèves résident, déploient des activités et auxquels ils s'identifient

⁶¹ Lorcerie F. (1998). « La coopération des parents et des maîtres : Une approche non psychologique ». *Ville-école-intégration Diversité*, n° 114, septembre, p. 20-34.

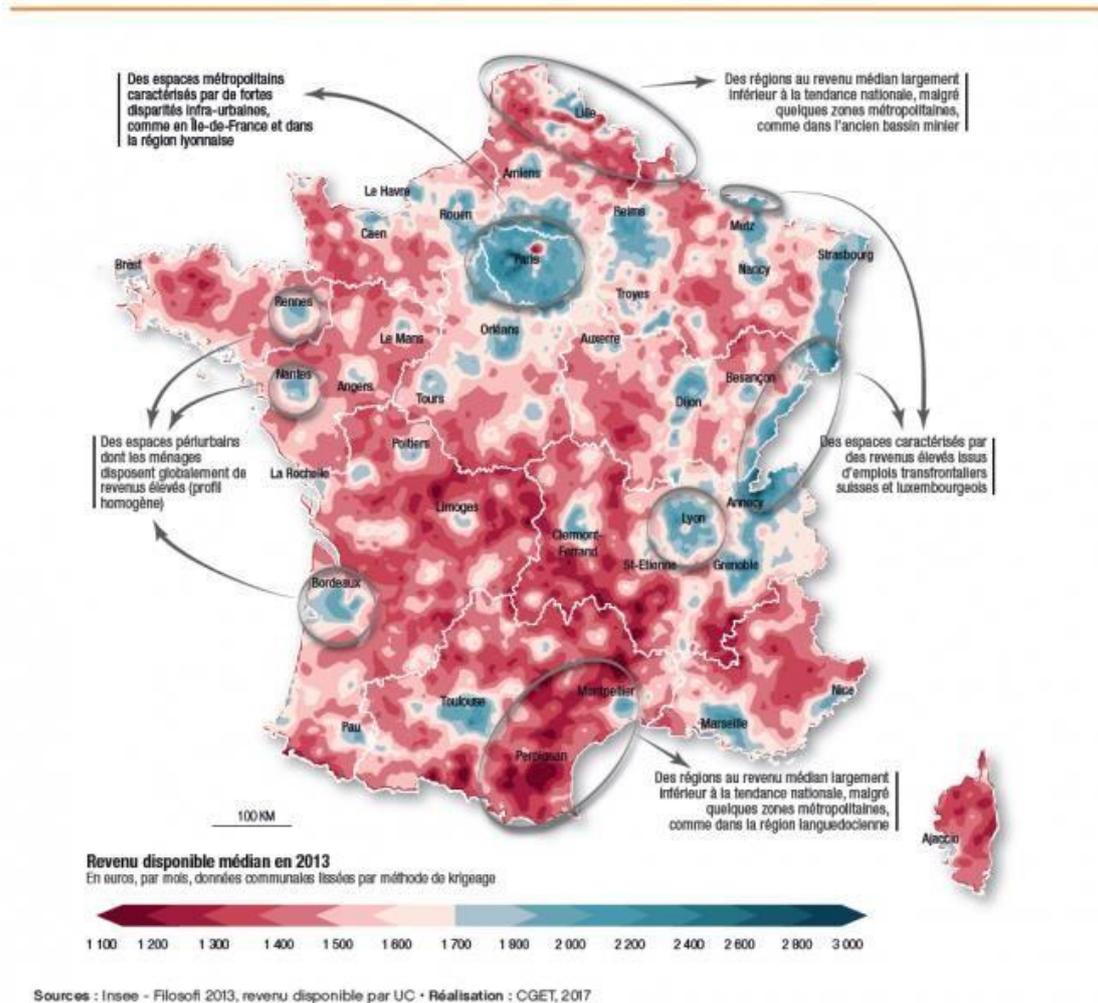
⁶² Perier P. (2005), *op. cit.*

⁶³ Poullaouec T. (2019), « Regrets d'école. Le report des aspirations scolaires dans les familles populaires », *Sociétés contemporaines*, 2019/2, n°114, p.123-150.

ou, en tout cas auxquels ils sont identifiés : « Quand vous êtes un jeune habitant un quartier populaire, vous devez vous construire avec l'idée, la certitude que les gens ont une certaine image de vous. Les jeunes adolescents, préadolescents ou les jeunes adultes grandissent avec la certitude qu'ils sont et qu'ils représentent un problème. »⁶⁴. Il convient donc d'affiner quels peuvent être les effets de ces territoires sur les parcours scolaires des élèves.

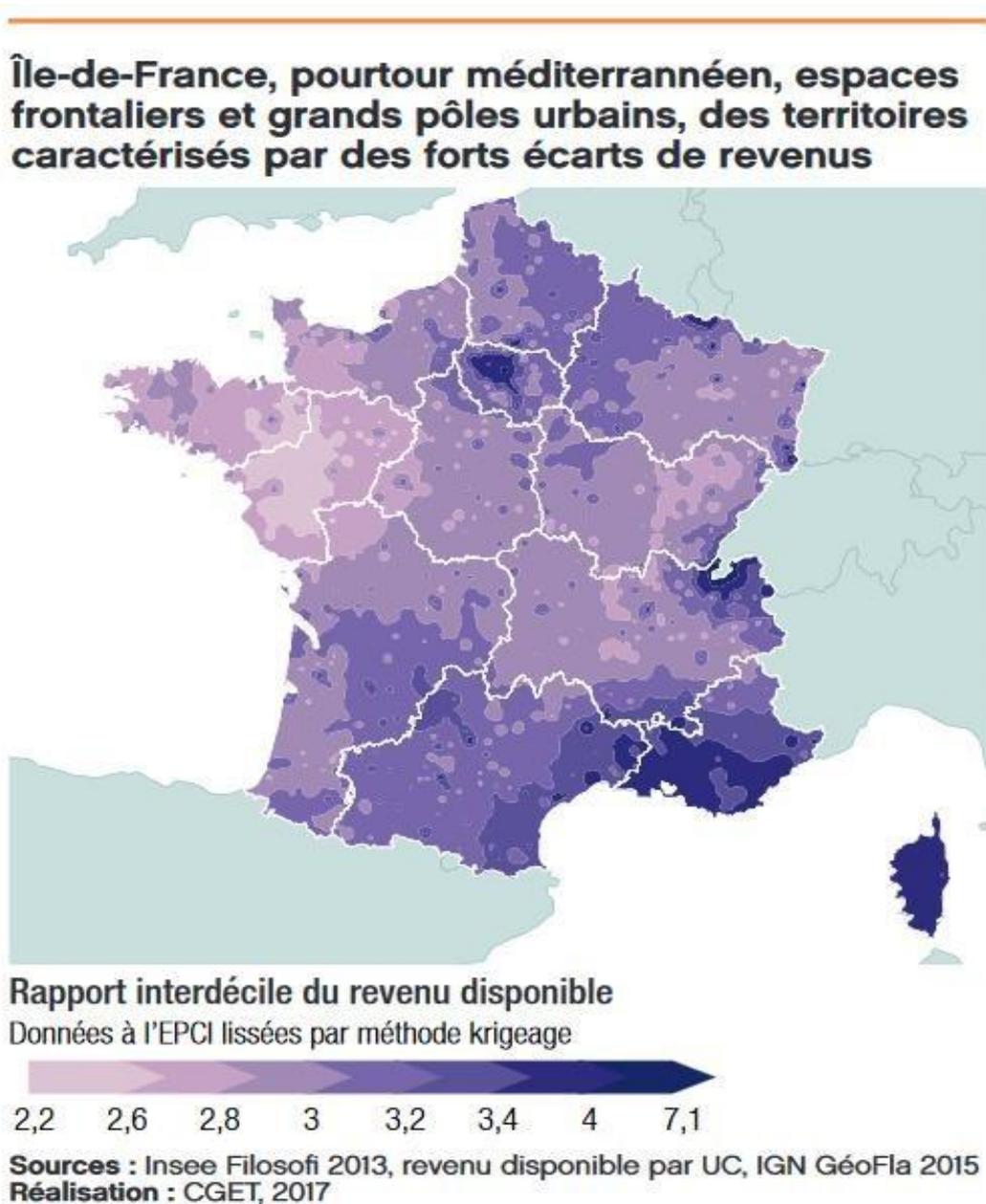
D'un point de vue socio-économique, la ville de Marseille présente deux caractéristiques majeures⁶⁵ : c'est une ville relativement riche si l'on observe le revenu médian disponible de sa population (cf. carte 1) et très inégalitaire du fait de forts écarts de revenus. Le rapport entre les 10% ayant le revenu disponible le plus élevé et les 10% ayant le plus faible y est en effet l'un des plus forts au niveau national (cf. carte 2).

Carte 1. Revenu médian disponible



⁶⁴ Fabien Truong. Entretien pour Sputniknews <https://fr.sputniknews.com/france/201808051037514192-habitants-banlieues/>

⁶⁵ CGET (2017), Rapport d'activité.



Comme le soulignent Maurin et Savidan⁶⁶ : « l’Île de France et les régions du sud de la France sont, de loin, les territoires les plus inégalitaires, avec un rapport interdécile proche de 7. Ce qui signifie que le revenu minimum des 10% les plus riches est 7 fois supérieur au revenu maximum des 10% les plus démunis ». Ces inégalités sociales se traduisent territorialement par une concentration des populations aux profils proches au sein de certains espaces géographiques. Les effets de la ségrégation sociale sont particulièrement visibles à des niveaux infra-communaux : dix arrondissements de Marseille présentent un taux de pauvreté supérieur à 20%⁶⁷.

⁶⁶ Maurin L., Savidan P. (dir.) (2008), *L'état des inégalités en France. Données et analyses*, Belin.

⁶⁷ Données INSEE 2013 (cf. <https://www.inegalites.fr/Les-communes-les-plus-touchees-par-la-pauvrete-2086>).

Le taux de pauvreté des arrondissements de Paris, Lyon et Marseille (%)

Marseille 3e arrond.	52,8	Paris 12e arrond.	14,5
Marseille 15e arrond.	43,0	Paris 17e arrond.	14,2
Marseille 2e arrond.	41,9	Marseille 9e arrond.	13,6
Marseille 1er arrond.	41,6	Paris 3e arrond.	13,2
Marseille 14e arrond.	39,6	Lyon 3e arrond.	13,1
Marseille 13e arrond.	27,4	Paris 14e arrond.	12,8
Paris 19e arrond.	24,6	Marseille 7e arrond.	12,8
Paris 18e arrond.	24,0	Paris 4e arrond.	12,0
Paris 20e arrond.	22,3	Paris 9e arrond.	11,8
Marseille 5e arrond.	22,0	Lyon 5e arrond.	11,7
Lyon 9e arrond.	20,4	Marseille 12e arrond.	11,3
Marseille 4e arrond.	20,4	Paris 15e arrond.	11,1
Marseille 6e arrond.	20,2	Lyon 2e arrond.	11,1
Marseille 10e arrond.	20,1	Marseille 8e arrond.	11,1
Lyon 8e arrond.	19,4	Paris 16e arrond.	10,5
Paris 10e arrond.	18,9	Paris 5e arrond.	10,0
Marseille 11e arrond.	18,9	Paris 8e arrond.	9,9
Paris 13e arrond.	17,0	Lyon 4e arrond.	9,9
Paris 11e arrond.	16,3	Paris 6e arrond.	9,1
Lyon 1er arrond.	15,8	Lyon 6e arrond.	8,7
Lyon 7e arrond.	15,7	Paris 7e arrond.	8,2
Paris 2e arrond.	15,7		

Source : Insee. Seuil de 60 %. Données 2013.

Par le jeu de la carte scolaire, la concentration territoriale des difficultés sociales conduit à une ségrégation socio-scolaire observable au sein des établissements enquêtés. Les élèves de notre échantillon sont ainsi majoritairement issus des catégories défavorisées, comme cela a déjà été indiqué. Le premier impact de cette ségrégation concerne les élèves eux-mêmes : leur rapport à l'école va se constituer notamment au contact de leurs pairs, et cette constitution sera donc différente selon qu'ils évoluent au contact d'acteurs dont l'expérience personnelle et familiale de l'école est vécue positivement ou comme un échec :

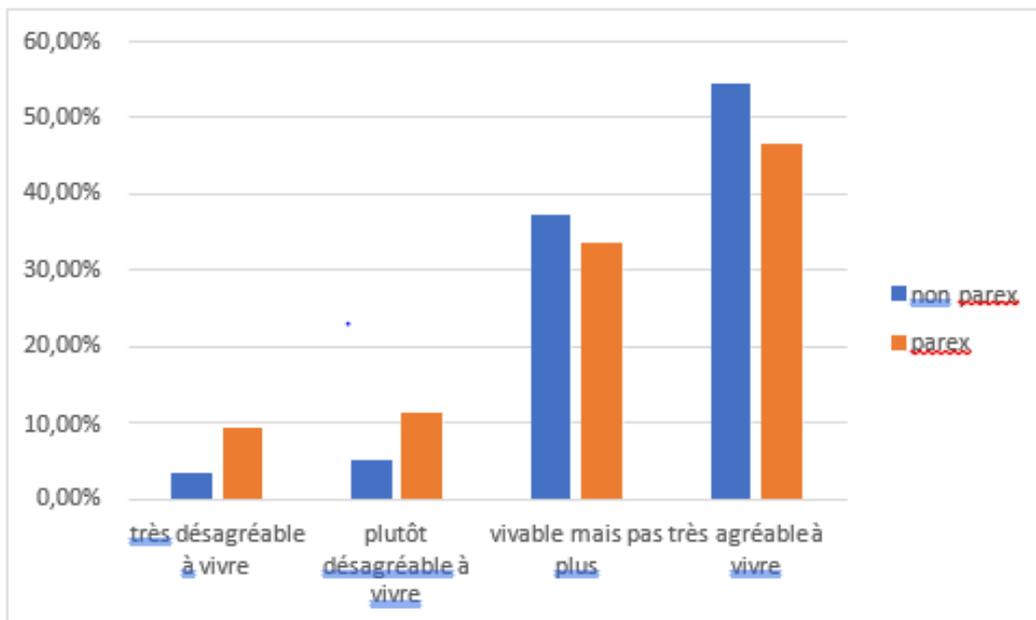
« Les interactions entre élèves seraient inégalement stimulantes selon la composition du groupe des camarades, les élèves de milieu populaire pouvant notamment « apprendre » de leur contact avec des pairs dotés de ressources culturelles plus importantes, d'expériences de vie plus variées, ou d'expériences scolaires plus positives »⁶⁸.

A l'inverse, ces opportunités risquent d'être moins présentes, voire absentes, des établissements qui scolarisent quasi-exclusivement des élèves issus des classes populaires.

Lorsque l'on interroge les élèves de notre échantillon sur leur ressenti général vis-à-vis de leur quartier, on obtient majoritairement des réponses correspondant à des qualifications positives de leur territoire d'habitation.

⁶⁸ Duru-Bellat M., Danner M., Le Bastard-Landrier S., Piquée C. (2003), « Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes : évaluation externe et explorations qualitatives », *Les cahiers de l'Iredu*.

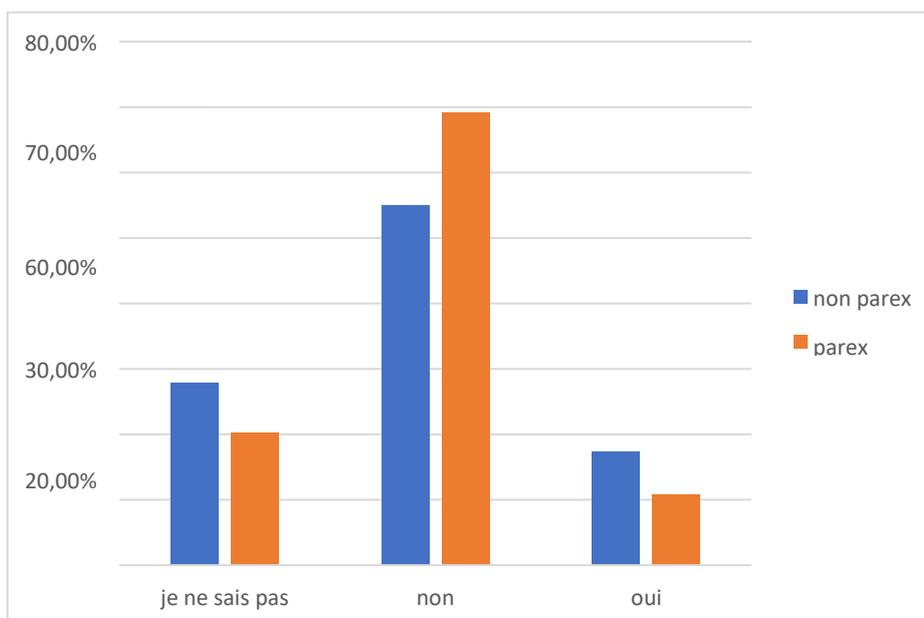
Réponses à la question F5 des questionnaires collège et lycée (« A propos du quartier que vous habitez, vous diriez qu'il est : »)



Le résultat est bien différent lorsque l'on interroge les élèves sur leur volonté de rester à plus ou moins long terme dans le même quartier. Ils sont plus nombreux à vouloir le quitter et cette tendance est plus nette encore chez les élèves impliqués dans les Parcours d'Excellence (ParEx). Cela pourrait laisser penser que les élèves inscrits en ParEx tendent davantage à se projeter dans un ailleurs que les autres et/ou qu'ils ont une sensibilité plus forte à l'aspect stigmatisant que peut revêtir leur quartier. Cet aspect nécessiterait d'être davantage approfondi pour savoir ce qu'il recouvre.

Réponses à la question H6 des questionnaires collège et lycée :

« Souhaiteriez-vous habiter le même quartier plus tard ? »



On retrouve ainsi ce que note Lapeyronie :

« Si beaucoup affirment être attachés à leur quartier, il n'empêche : ils affirment, avec autant de force, vouloir le quitter, seule façon de participer à la société « normale », la société dominante. S'en aller est perçu comme une condition nécessaire à l'intégration sociale »⁶⁹.

Dans les entretiens, la hiérarchie sociale des espaces géographiques semble largement intériorisée, tout autant que la difficulté à envisager l'installation dans des quartiers plus favorisés :

« - Ben je préfère rester là qu'à Félix Piat quoi, ouais. Après si on me propose de déménager à Castellane ou quelque part je déménage...

- Ah oui, y a d'autres quartiers de Marseille que vous préférez.

- Par exemple je préfère bien le vélodrome ou Périer, le Prado.

- Pourquoi ?

- Parce que c'est plus calme. Je sais pas c'est peut-être plus agréable à vivre, parce que là je vis pas dans le plus agréable des blocs, il a deux étages, et c'est un vieux en fait... ».

Cette comparaison entre territoires peut venir aussi de la comparaison avec d'autres villes :

« je suis partie à Londres cette année, j'y suis restée que cinq jours et quand je suis retournée en France, je voulais pas retourner en France. [...] Je voulais rester là-bas ! [...] Et je le dis souvent, je veux pas rester en France, je veux retourner à Londres. Parce que Londres j'avais l'impression de sortir de cette réalité de la France. Parce que à Londres les murs sont en briques, en rouge, en fait c'est un espace, c'est un espace on dirait un espace de films, ça... [...] Parce qu'à Londres y a des espaces anciens et quelque part les espaces plus nouveaux, les grands immeubles en verre, et je me suis dit que peut-être le peuple il est mélangé entre leurs immeubles anciens et les immeubles nouveaux. Ça fait que ça donne ça. Et aussi à Londres, mais c'était plus vers Kingston je pense il y a des habitations, des maisons. [...] Comment dire, y a des maisons comme ça... [...] qui se ressemblent. [...] J'étais dans une famille d'accueil comme ça mais y a aussi des maisons qui ne sont pas collées, des vraies maisons. [...] ça ça m'intéressait beaucoup, j'aimerais bien vivre dans une vraie maison. [...] Pas dans un appartement. Et euh...voilà après il faut s'en donner les moyens hein, mais c'est sûr que ça j'aimerais beaucoup. Et si aussi je vais pas à Londres j'aimerais bien vivre à Cannes. [...] Ou j'aimerais bien aussi aller à Strasbourg. [...] C'est... on dit souvent que Strasbourg c'est la capitale de l'Europe. » (fille, 3^e).

Le rapport que les élèves entretiennent avec leur quartier est donc complexe, entre attirance pour des espaces qui constituent leur expérience affective et projection dans des ailleurs considérés comme plus souhaitables.

A retenir

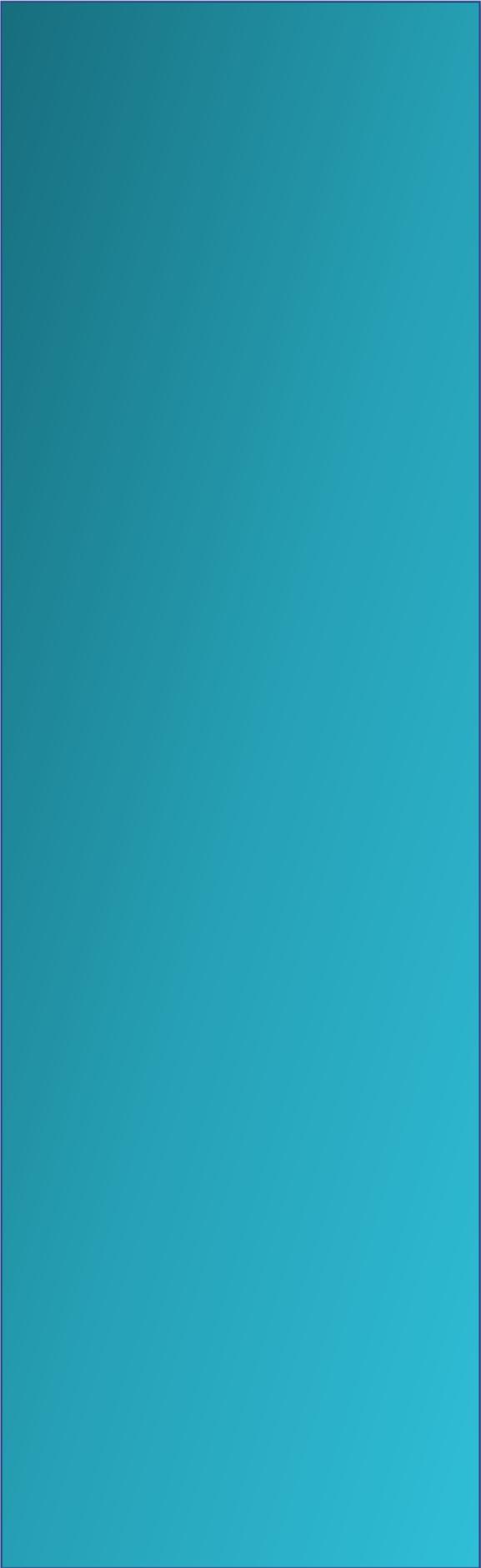
Replacer les élèves de Troisième et de Seconde dans leur environnement plus large permet ainsi de mettre en évidence les liens qui peuvent exister entre processus scolaires et extra-scolaires.

⁶⁹ Lapeyronie D. (2005), « La banlieue comme théâtre colonial, ou la fracture coloniale dans les quartiers », in Blanchard P., Bancel N., Lemaire S. (dir.), *La fracture coloniale. La société française au prisme de l'héritage colonial*. Paris : La Découverte, p. 185-195.

- ***Les loisirs des élèves de troisième et de seconde.*** Les activités les plus citées sont les activités sportives, et ce davantage par les garçons et les élèves qui ne sont pas en Cordées ou en ParEx. La pratique des jeux vidéo concerne moins de la moitié de l'échantillon global et à 80% des garçons. L'usage d'Internet concerne, lui, la majorité des élève interrogés et peut parfois fournir des modèles identificatoires sur le plan scolaire (notamment par l'exemple de You Tubeurs). La lecture, au contraire, est beaucoup plus minoritaire et davantage pratiquée par les filles. Les autres pratiques culturelles mises en avant par les élèves sont essentiellement le cinéma, qui fournit à plusieurs élèves que nous avons interrogés des appuis pour la construction de leur projet professionnel. Les activités telles que le théâtre, les musées et l'opéra sont, sans surprise, citées par une infime minorité.
- ***La place paradoxale des familles.*** Ce paradoxe tient à trois dimensions. Premièrement, les familles sont omniprésentes dans les discours des élèves de REP+ pour tout ce qui concerne leur orientation ou leurs projets scolaires et professionnels. Deuxièmement, l'institution scolaire, comme en témoignent les différentes politiques mises en place depuis les années 1970, est de plus en plus demandeuse de parents qui soient des « co-éducateurs » et aptes à accompagner la scolarité de leurs enfants. Troisièmement, les parents des élèves de REP+ sont souvent considérés comme ayant un rapport à l'école marqué par la distance. Or il semble au vu des discours des élèves que ce que les enseignants peuvent traduire comme un désinvestissement soit plutôt à comprendre comme un investissement dont les effets diffèrent de ce qu'ils en attendent.
- ***La perception que les élèves ont de leur quartier.*** Si les quartiers dans lesquels sont implantés les établissements de l'EP ont des caractéristiques socialement très défavorisées, leur perception par les élèves qui y habitent relèvent d'un rapport plus ambivalent. Ainsi le quartier représente à la fois un lieu considéré comme majoritairement « très agréable à vivre » pour les élèves et un lieu dont ils sont nombreux à dire qu'ils ne voudraient pas y vivre plus tard. On peut penser que ce caractère ambivalent entre attirance et repoussoir peut avoir des effets sur le choix des établissements ou des études supérieures envisagées.

Préconisations :

Afin d'approfondir les liens qui peuvent exister entre processus scolaires et extra-scolaires de nouvelles enquêtes seraient intéressantes à mener, notamment pour investiguer davantage les différences de pratiques qui peuvent exister entre filles et garçons, mais également entre élèves inscrits en Cordées ou en ParEx et les autres.



Conclusion

Au fil de ce rapport, nous avons pu approfondir quatre dimensions qui participent au passage entre Troisième et Seconde pour les élèves de REP+ :

- Tout d'abord, nous avons interrogé ce qui constitue l'expérience de la scolarité dans ce passage. Celle-ci se caractérise, d'une part, par une perception des élèves relativement positive et satisfaisante de leurs établissements et des relations qu'ils ont avec leurs enseignants. D'autre part, cette expérience scolaire fait apparaître de nouvelles difficultés en lien avec une chute des notes fortement ressentie par les élèves et de nouvelles difficultés pour faire les devoirs à la maison. Et ce alors que, parallèlement, les dispositifs d'accompagnement de la scolarité et des devoirs sont moins présents au lycée.
- Nous avons ensuite questionné le point de vue des élèves sur les questions d'orientation et les multiples étapes qui les constituent : les décisions entre voie GT et voie professionnelle, le choix du lycée, l'évolution des sociabilités au lycée ainsi que les parcours envisagés pour la poursuite d'études dans le supérieur et leurs projets professionnels. Pour l'ensemble de ces étapes, les parents tiennent une place centrale dans les discussions et dans les choix faits par les élèves. Il apparaît également qu'un accompagnement renforcé des ambitions scolaires des élèves est nécessaire pour qu'ils puissent atteindre les études et les projets professionnels qu'ils envisagent.
- Nous avons également tenté d'approcher le rôle des Cordées de la Réussite et des Parcours d'excellence dans la scolarité des élèves qui en bénéficient. Ces dispositifs s'adressent à des élèves défavorisés socialement mais plutôt favorisés sur le plan scolaire. Les apports ressentis par les élèves sont très positifs, mais davantage sur le plan de la culture générale et de l'orientation que sur le plan scolaire. On peut également souligner que le fait de participer à un dispositif sélectif renforce chez les élèves bénéficiaires le fait de se sentir à part et « meilleur » que les autres.
- Enfin, nous avons voulu éclairer les parcours scolaires des élèves avec ce qu'ils peuvent vivre dans leur environnement extra-scolaire. Plusieurs dimensions issues de leurs loisirs, notamment par le biais de processus identificatoires, ont ainsi montré qu'elles pouvaient participer à la construction de leurs projets scolaires et professionnels. Le rôle central des parents dans les décisions des élèves scolaires des élèves de REP+ apparaît paradoxale au vu de la manière dont ils sont perçus par les équipes éducatives. Ce paradoxe souligne que ce qui peut être interprété comme des formes de désinvestissement relève davantage d'investissement sur des modes non attendus et aux effets ne correspondant pas à ce qui est escompté de la part des établissements. La perception du quartier dans lequel ils vivent témoigne d'une certaine ambivalence, entre attirance et repoussoir qui peut également avoir des effets sur des choix d'établissements ou d'études supérieures.

Ces résultats issus d'une première description des données recueillies par les questionnaires et entretiens que nous avons fait passer aux élèves de Troisième et de Seconde de notre échantillon. Les analyses à venir permettront d'enrichir ces premiers éléments. Ces résultats revêtent évidemment un caractère exploratoire et 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 des ParEx et, plus largement, sur les dispositifs d'ouverture socio-scolaires basés sur l'encouragement de l'ambition scolaire dédiés aux élèves

de REP+. Afin de prolonger cette recherche, une enquête ciblée sur les familles permettrait d'apporter des éclairages intéressants et complémentaires afin de pouvoir saisir leurs expériences et points de vue sur cette liaison entre collèges et lycées. Une observation directe des activités mises en œuvre dans le cadre des ParEx, nous semblerait également à même d'apporter des éléments nouveaux afin d'appréhender cette liaison collège/lycée en actes.



Annexes



Partie A: scolarité

A1. Es-tu content(e) d'aller au collège ?

oui toujours

certaines jours seulement

non jamais

A2. Quelles sont les principales raisons qui te donnent envie d'y aller ?

Mon collège est un lieu agréable à vivre (locaux, cour de récréation, espaces de détente, restaurant scolaire, toilettes)

Mon collège est un lieu agréable pour étudier

J'ai plaisir à retrouver mes camarades au collège

J'ai de bonnes relations avec les adultes (professeurs, surveillants, conseillers d'éducation)

En cas de problème lié à ma vie personnelle ou à mes études, je sais pouvoir compter sur l'écoute et l'aide d'un adulte du collège

La majorité des cours m'intéressent

A3. Comment décrirais-tu tes relations avec les enseignant(e)s ?

très bonnes

bonnes

moyennes

plutôt mauvaises

très mauvaises

A4. Qu'est-ce qui, dans ces relations, te parait le plus poser de problème ?

A5. Qu'est-ce qui, dans ces relations, te parait le plus positif ?



A6. Par rapport aux autres élèves, tu dirais que tu es

un(e) bon(ne) élève

un(e) élève moyen(ne)

un(e) élève plutôt en difficulté

A7. Selon toi, les enseignant(e)s pensent que tu es

un(e) bon(ne) élève

un(e) élève moyen(ne)

un(e) élève plutôt en difficulté

A8. Au deuxième trimestre de cette année, quelle moyenne générale as-tu obtenu ?

A9. Au deuxième trimestre de cette année, quelle moyenne as-tu obtenu en mathématiques ?

A10. Au deuxième trimestre de cette année, quelle moyenne as-tu obtenu en français ?

A11. Au premier trimestre de cette année scolaire, quelle moyenne générale as-tu obtenu ?



A12. Au premier trimestre de cette année, quelle moyenne as-tu obtenu en mathématiques ?

A13. Au premier trimestre de cette année, quelle moyenne as-tu obtenu en français ?

A14. Au dernier trimestre de l'année dernière, quelle moyenne générale as-tu obtenu ?

A15. Au deuxième trimestre de cette année, quelle appréciation as-tu obtenu ?

félicitations

tableau d'honneur/compliments

encouragements

avertissement

aucune

A16. Au premier trimestre de cette année, quelle appréciation as-tu obtenu ?

félicitations

encouragements/tableau d'honneur/compliments

avertissement

aucune

A17. Au dernier trimestre de l'année dernière, quelle appréciation as-tu obtenu ?

félicitations

encouragements/tableau d'honneur/compliments

avertissement

aucune



A18. As-tu des difficultés à faire tes devoirs ?

- oui presque toujours
- oui parfois
- rarement
- jamais

A19. Est-ce que quelqu'un t'aide à faire tes devoirs ?

- très souvent
- souvent
- parfois
- rarement
- jamais

A20. Si oui, est-ce

- ton père
- ta mère
- tes frères/soeurs
- un autre adulte qui s'occupe de toi
- quelqu'un à l'école (enseignant(e)s, assistant(e)s d'éducation etc.)
- des adultes dans une association
- Autre

Autre

A21. Si personne ne t'aide à faire tes devoirs penses-tu qu'une telle aide te serait bénéfique ?

- plutôt oui
- plutôt non
- je ne sais pas



A22. Quelle est ta Langue Vivante 1 ?

A23. Quelle est ta Langue Vivante 2 ?

A24. Suis-tu un ou des enseignements optionnels (latin, classe bilingue etc.) ? Si oui, le(s)quel(s) ?

A25. Le collège que tu fréquentes est-il l'établissement de ton secteur ?

oui

non

je ne sais pas

A26. Si non, pourquoi as-tu été inscrit(e) dans cet établissement ?



A27. Dans quel(s) collège(s) as-tu effectué ta scolarité antérieure ?

A28. Si tu as changé de collège au cours de ta scolarité, peux-tu en expliquer les raisons ?

A29. Dans ta scolarité, jusqu'à aujourd'hui, y a-t-il des enseignant(e)s ou d'autres personnels de l'Education Nationale qui t'ont particulièrement marqué(e) ?

oui

non

je ne sais pas

A30. Si oui, en quoi t'ont-ils marqué(e) ?

A31. Y a-t-il des matières que tu préfères ?

oui

non

je ne sais pas

A32. Si oui, peux-tu dire lesquelles et pourquoi ?



A33. Y a-t-il des matières que tu n'aimes pas du tout ?

oui

non

je ne sais pas

A34. Si oui, peux-tu dire lesquelles et pourquoi ?

A35. As-tu déjà redoublé au moins une classe ?

oui

non

A36. Si oui laquelle ou lesquelles ?

A37. As-tu déjà sauté au moins une classe ?

oui

non

A38. Si oui laquelle ou lesquelles ?

A39. Es-tu satisfait(e)e de l'établissement dans lequel tu es scolarisé(e) ?

oui

non

je ne sais pas



A40. Si non, dans quel établissement aurais-tu préféré être scolarisé(e) ?

A41. Pourrais-tu dire pourquoi ?

Partie B: orientation

B1. Dans quelle filière penses-tu suivre ta scolarité en seconde ?

générale et technologique

professionnelle

je ne sais pas

B2. Pour choisir ton orientation en seconde tu en discutes avec

ton/ta professeur(e) principal(e)

d'autres enseignant(e)s

un(e) psychologue de l'Education Nationale

un(e) Conseiller(e) Principal(e) d'Education (CPE)

tes parents

tes frères/sœurs

tes ami(es)

personne

Autre

Autre



B3. T'es-tu renseigné(e) sur l'organisation de la scolarité en seconde ?

oui

non

B4. Si oui par quel(s) moyen(s) ?

B5. Sais-tu déjà quels enseignements de spécialité tu vas choisir en seconde ?

oui

non

B6. Si oui lesquels ?

B7. Penses-tu que tu choisiras un enseignement optionnel en première ?

oui

non

je ne sais pas

B8. Si oui, le(s)quel(s) ?

B9. En parles-tu avec

ton/ta professeur(e) principal(e)

d'autres enseignant(e)s

un(e) Psychologue de l'Education Nationale

un(e) Conseiller(e) Principal(e) d'Education

tes parents



tes frères/sœurs

tes ami(e)s

personne

Autre

Autre

Partie C: post-bac

C1. As-tu une idée de ce que tu souhaiterais faire après le baccalauréat ?

oui

non

pas vraiment

C2. Si oui laquelle ?

C3. Qu'est-ce qui te motive dans cette perspective ?

C4. Connais-tu des personnes qui ont fait des études après le bac ?

oui

non

je ne sais pas

C5. Si oui, de qui s'agit-il ?

ton père/mère



tes frères/sœurs

des ami(e)s

Autre

Autre

C6. Qu'est-ce qui pourrait te donner envie de faire des études après le bac ?

C7. Qu'est-ce qui, au contraire, pourrait te démotiver ?

C8. Avec qui as-tu eu l'occasion de parler de ton orientation post-bac ?

ton/ta professeur(e) principal(e)

un(e) Psychologue de l'Education Nationale

un(e) Conseiller(e) Principal(e) d'Education

tes parents

tes frères/sœurs

des ami(e)s

Autre

Autre



C9. Penses-tu qu'il te sera possible de faire des études après le bac ?

oui

non

je ne sais pas

C10. Pourrais-tu dire pourquoi ?

Partie D: projet professionnel

D1. As-tu une idée du métier que tu voudrais exercer plus tard ?

oui

non

pas vraiment

D2. Si oui laquelle ?

D3. Qu'est-ce qui t'attire dans ce(s) métier(s) ?

D4. Sais-tu quelles sont les études qui peuvent y conduire ?

oui

non

pas précisément



D5. As-tu eu l'occasion d'en discuter avec

- un(e) ou des enseignant(e)s
- un(e) Psychologue de l'Education Nationale
- un(e) Conseiller(e) Principal(e) d'Education
- tes parents
- tes frères/sœurs
- des ami(e)s
- Autre

Autre

Partie E: Parcours d'excellence/Cordées de la réussite

E1. Cette année, es-tu inscrit(e) dans un Parcours d'Excellence ou une Cordée de la Réussite ?

- oui
- non

E2. Si tu as répondu non à la question précédente, passe directement à la série de questions suivantes (clique "suivant" en bas de cette page)

S tu es inscrit(e) dans un Parcours d'excellence ou une Cordée de la Réussite, quelle(s) est ou sont la (les) raison(s) de ton implication ?

- on l'a présenté à toute la classe et tu t'es porté(e) volontaire
- on te l'a proposé en particulier et tu as accepté
- Autre

Autre



E3. Qui te l'a présenté ou proposé ?

E4. Peux-tu dire le nom de ce Parcours ou de cette Cordée ?

E5. En quoi consiste-t-il/elle ?

E6. Penses-tu que cette participation t'aide au niveau scolaire (devoirs, révisions, etc.) ?

oui

non

je ne sais pas

E7. Penses-tu que cette participation t'aide au niveau de ton orientation ?

oui

non

je ne sais pas

E8. Penses-tu que cette participation t'aide au niveau de ta culture générale ?

oui

non

je ne sais pas



E9. Penses-tu que cette participation t'aide dans un ou d'autres domaine(s) ?

oui

non

je ne sais pas

E10. Si oui, le(s)quel(s) ?

E11. Qu'est-ce que tu apprécies le plus dans ce Parcours ou dans cette Cordée ?

E12. Selon toi, qu'est-ce qui pourrait y être amélioré ?

E13. As-tu des copains/copines qui participent cette année à un Parcours ou à une Cordée ?

oui

non

E14. Si oui, combien ?



E15. Penses-tu renouveler ton implication dans un Parcours d'excellence ou une Cordée de la réussite en classe de seconde ?

oui

non

E16. Si oui, lequel ou laquelle ?

Partie F: famille

F1. Parles-tu de ta scolarité avec tes parents ?

très régulièrement

régulièrement

de temps en temps

assez peu

jamais ou pratiquement jamais

F2. S'il t'arrive de parler de scolarité avec tes parents, tu parles plutôt

de ce que tu apprends en classe

des devoirs que tu as à faire

de tes relations avec les enseignants

de tes relations avec tes camarades

de ton orientation en seconde

de ton orientation après le bac

Autre

Autre



F3. Tes parents t'encouragent-ils à poursuivre des études après le bac ?

plutôt oui

plutôt non

ni l'un ni l'autre

F4. A propos de l'implication de tes parents dans ta scolarité, tu dirais que

tu aimerais qu'ils s'impliquent plus

tu aimerais qu'ils s'impliquent moins

leur implication est suffisante, ni trop importante ni insuffisante

tu ne sais pas

F5. D'après toi, qu'est-ce qui pourrait faciliter leur implication dans ta scolarité ?

F6. As-tu des frères et soeurs ?

oui

non

F7. Si oui, combien ?

F8. Si oui certain(e)s sont-ils/elles scolarisé(e)s ?

oui

non

je ne sais pas

F9. Si oui, dans quel(s) établissement(s) ?



F10. As-tu des frères et soeurs diplômé(es) de l'enseignement supérieur ?

oui

non

je ne sais pas

F11. Si oui, quel(s) diplôme(s) ont-ils obtenu(s) ?

Partie G: sociabilité

G1. En dehors du collège, quelles sont les activités que tu aimes faire ?

sport

jeux videos

internet

lecture

regarder des séries

aller au cinéma

aller au théâtre ou à l'opéra

aller au musée

promenades en ville/shopping

rester avec des ami(e)s sans rien faire de spécial

Autre

Autre



G2. Peux-tu dire les différentes activités que tu as faites le week-end dernier ?

G3. Et le week-end d'avant ?

Partie H: quartier d'habitation

H1. Dans quel quartier habites-tu ?

H2. Depuis combien d'années ?

H3. Par quel(s) moyen(s) te rends-tu à ton collège ?



H4. Combien de temps dure ce trajet ?

H5. A propos du quartier que tu habites, tu dirais qu'il est

- très agréable à vivre
- relativement agréable à vivre
- vivable mais pas plus
- plutôt désagréable à vivre
- très désagréable à vivre
- Autre

Autre

H6. Souhaiterais-tu habiter le même quartier plus tard ?

- oui
- non
- je ne sais pas

H7. Selon toi, quels sont les principaux points positifs du quartier que tu habites ?



H8. Et ses principaux points négatifs ?

Partie I: questions personnelles

I1. Quel est ton âge ?

I2. Quel est ton lieu de naissance ?

I3. Tu es

un garçon

une fille

I4. Dans quel collège es-tu scolarisé(e) ?

I5. Quelle est ou était la profession de ton père ?



I6. Quelle est ou était la profession de ta mère ?

I7. Quel est le niveau de diplôme le plus élevé obtenu par ton père ?

I8. Quel est le niveau de diplôme le plus élevé obtenu par ta mère ?

I9. As-tu quelque chose à ajouter à propos de ce questionnaire ou des thématiques qui y sont abordées ?

merci d'avoir répondu à ces questions



Partie A: scolarité

A1. Etes-vous content(e) d'aller au lycée ?

oui toujours

certaines jours seulement

non jamais

A2. Quelles sont les principales raisons qui vous donnent envie d'y aller ?

Mon lycée est un lieu agréable à vivre (locaux, cour de récréation, espaces de détente, restaurant scolaire, toilettes)

Mon lycée est un lieu agréable pour étudier

J'ai plaisir à retrouver mes camarades au lycée

J'ai de bonnes relations avec les adultes (professeurs, surveillants, conseillers d'éducation)

En cas de problème lié à ma vie personnelle ou à mes études, je sais pouvoir compter sur l'écoute et l'aide d'un adulte du lycée

La majorité des cours m'intéressent

A3. Comment décririez-vous vos relations avec les enseignant(e)s ?

très bonnes

bonnes

moyennes

plutôt mauvaises

très mauvaises

A4. Qu'est-ce qui, dans ces relations, vous parait le plus poser de problème ?

A5. Qu'est-ce qui, dans ces relations, vous parait le plus positif ?



A6. Par rapport aux autres élèves, vous diriez que vous êtes

un(e) bon.ne élève

un(e) élève moyen.ne

un(e) élève plutôt en difficulté

A7. Selon vous, les enseignants pensent que vous êtes

Un(e) bon(ne) élève

Un(e) élève moyen(ne)

Un(e) élève plutôt en difficulté

A8. Au deuxième trimestre de cette année, quelle moyenne générale avez-vous obtenu ?

A9. Au deuxième trimestre de cette année, quelle moyenne avez-vous obtenu en mathématiques ?

A10. Au deuxième trimestre de cette année, quelle moyenne avez-vous obtenu en français ?

A11. Au premier trimestre de cette année scolaire, quelle moyenne générale avez-vous obtenu ?



A12. Au premier trimestre de cette année, quelle moyenne avez-vous obtenu en mathématiques ?

A13. Au premier trimestre de cette année, quelle moyenne avez-vous obtenu en français ?

A14. Au dernier trimestre de l'année dernière, quelle moyenne générale avez-vous obtenu ?

A15. Au deuxième trimestre de cette année, quelle appréciation avez-vous obtenu ?

félicitations

tableau d'honneur/compliments

encouragements

avertissement

aucune

A16. Au premier trimestre de cette année, quelle appréciation avez-vous obtenu ?

félicitations

tableau d'honneur/compliments

encouragements

avertissement

aucune



A17. Au dernier trimestre de l'année dernière, quelle appréciation avez-vous obtenu ?

félicitations

tableau d'honneur/compliments

encouragements

avertissement

aucune

A18. Avez-vous des difficultés à faire vos devoirs ?

oui presque toujours

oui parfois

rarement

jamais

A19. Est-ce que quelqu'un vous aide à faire vos devoirs ?

très souvent

souvent

parfois

rarement

jamais

A20. Si oui, est-ce

votre père

votre mère

vos frères/soeurs

un autre adulte qui s'occupe de vous

quelqu'un à l'école (enseignants, assistant d'éducation etc.)

des adultes dans une association

Autre

Autre



A21. Si personne ne vous aide à faire vos devoirs pensez-vous qu'une telle aide vous serait bénéfique ?

plutôt oui

plutôt non

je ne sais pas

A22. Quelle est votre Langue Vivante 1 ?

A23. Quelle est votre Langue Vivante 2 ?

A24. Suivez-vous un ou des enseignements optionnels (latin, classe bilangue etc.) ? Si oui, le(s)quel(s) ?

A25. Le lycée que vous fréquentez est-il l'établissement de votre secteur ?

oui

non

je ne sais pas

A26. Si non, pourquoi avez-vous été inscrit(e) dans cet établissement ?



A27. Dans quel(s) collège(s) avez vous effectué votre scolarité antérieure ?

A28. Si vous avez changé de collège au cours de votre scolarité, pouvez-vous en expliquer les raisons ?

A29. Dans votre scolarité, jusqu'à aujourd'hui, y a-t-il des enseignant(e)s ou d'autres personnels de l'Education Nationale qui vous ont particulièrement marqué(e) ?

oui

non

je ne sais pas

A30. Si oui, en quoi vous ont-ils marqué(e) ?

A31. Y a-t-il des matières que vous préférez ?

oui

non

je ne sais pas

A32. Si oui, pouvez-vous dire lesquelles et pourquoi ?



A33. Y a-t-il des matières que vous n'aimez pas du tout ?

oui

non

je ne sais pas

A34. Si oui, pouvez-vous dire lesquelles et pourquoi ?

A35. Avez-vous déjà redoublé au moins une classe ?

oui

non

A36. Si oui laquelle ou lesquelles ?

A37. Avez-vous déjà sauté au moins une classe ?

oui

non

A38. Si oui laquelle ou lesquelles ?



Partie B: orientation

B1. Etes-vous satisfait(e) de votre orientation en seconde ?

oui

non

je ne sais pas

B2. Si non, quelle orientation auriez-vous préféré ?

B3. Pour choisir votre orientation en seconde vous en avez discuté avec

votre professeur(e) principal(e)

d'autres enseignant(e)s

un(e) psychologue de l'Education Nationale

un(e) Conseiller(e) Principal(e) d'Education (CPE)

vos parents

vos frères/sœurs

vos ami(e)s

personne

Autre

Autre

B4. Etes-vous satisfait(e) de l'établissement dans lequel vous êtes scolarisé(e) ?

oui

non

je ne sais pas



B5. Si non, dans quel établissement auriez-vous préféré être scolarisé(e) ?

B6. Pourriez-vous dire pourquoi ?

B7. Les copains/copines que vous aviez au collège sont-ils/elles dans le même lycée que vous ?

oui la majorité

seulement quelques-un(e)s

aucun(e) ou pratiquement aucun(e)

B8. Vous êtes-vous renseigné(e) sur les enseignements en première ?

oui

non

B9. Si oui par quel(s) moyen(s) ?

B10. Savez-vous déjà quels enseignements de spécialité vous allez choisir en première ?

oui

non



B11. Si oui, lesquels ?

B12. Pensez-vous que vous choisirez un enseignement optionnel en première ?

oui

non

je ne sais pas

B13. Si oui, le(s)quel(s) ?

B14. En parlez-vous avec

votre professeur(e) principal(e)

d'autres enseignant(e)s

un(e) Psychologue de l'Education Nationale

un(e) Conseiller.e Principal d'Education

vos parents

vos frères/sœurs

vos ami(e)s

personne

Autre

Autre



Partie C: post-bac

C1. Avez-vous une idée de ce que vous souhaiteriez faire après le baccalauréat ?

oui

non

pas vraiment

C2. Si oui laquelle ?

C3. Comment en êtes-vous arrivé(e) à cette idée ?

C4. Connaissez-vous des personnes qui ont fait des études après le bac ?

oui

non

je ne sais pas

C5. Si oui, de qui s'agit-il ?

votre père/mère

vos frères/sœurs

des ami(e)s

Autre

Autre



C6. Qu'est-ce qui pourrait vous donner envie de faire des études après le bac ?

C7. Qu'est-ce qui, au contraire, pourrait vous démotiver ?

C8. Avec qui avez-vous eu l'occasion de parler de votre orientation post-bac ?

votre professeur(e) principal(e)

d'autres enseignant(e)s

un(e) Psychologue de l'Education Nationale

un(e) Conseiller(e) Principal(e) d'Education

vos parents

vos frères/sœurs

des ami(e)s

Autre

Autre

C9. Pensez-vous qu'il vous sera possible de faire des études après le bac ?

oui

non

je ne sais pas



C10. Pourriez-vous dire pourquoi ?

Partie D: projet professionnel

D1. Avez-vous une idée du métier que vous voudriez exercer plus tard ?

oui

non

pas vraiment

D2. Si oui laquelle ?

D3. Qu'est-ce qui vous attire dans ce(s) métier(s) ?

D4. Savez-vous quelles sont les études qui peuvent y conduire ?

oui

non

pas précisément

D5. Avez-vous eu l'occasion d'en discuter avec

votre professeur(e) principal(e)

d'autres enseignant(e)s

un(e) Psychologue de l'Education Nationale

un(e) Conseiller(e) Principal(e) d'Education



vos parents

vos frères/sœurs

des ami(e)s

Autre

Autre

Partie E: Parcours d'excellence/Cordées de la réussite

E1. Cette année, êtes-vous inscrit(e) dans un Parcours d'Excellence ou une Cordée de la Réussite ?

oui

non

E2. Si vous avez répondu non à la question précédente, passez directement à la série de questions suivantes (cliquez "suivant" en bas de cette page)

Si vous êtes inscrit(e) dans un Parcours d'excellence ou une Cordée de la Réussite, quelle(s) est ou sont la (les) raison(s) de votre implication ?

on l'a proposé à toute votre classe et vous vous êtes porté(e) volontaire

on vous l'a proposé en particulier et vous avez accepté

Autre

Autre

E3. Qui vous l'a proposé ou présenté ?



E4. Pouvez-vous dire le nom de ce Parcours ou de cette Cordée ?

E5. En quoi consiste-t-il/elle ?

E6. Pensez-vous que cette participation vous aide au niveau scolaire (devoirs, révisions, etc.) ?

oui

non

je ne sais pas

E7. Pensez-vous que cette participation vous aide au niveau de votre orientation ?

oui

non

je ne sais pas

E8. Pensez-vous que cette participation vous aide au niveau de votre culture générale ?

oui

non

je ne sais pas

E9. Pensez-vous que cette participation vous aide dans un ou d'autres domaine(s) ?

oui

non

je ne sais pas



E10. Si oui, le(s)quel(s) ?

E11. Qu'est-ce que vous appréciez le plus dans ce Parcours ou cette Cordée ?

E12. Selon vous, qu'est-ce qui pourrait y être amélioré ?

E13. Avez-vous des copains/copines qui participent cette année à un Parcours ou à une Cordée ?

oui

non

E14. Si oui, combien ?

E15. En classe de troisième, étiez-vous impliqué(e) dans un Parcours d'excellence ou une Cordée de la réussite ?

oui

non



E16. Si oui, lequel ou laquelle ?

Partie F: famille

F1. Parlez-vous de votre scolarité avec vos parents ?

très régulièrement

régulièrement

de temps en temps

assez peu

jamais ou pratiquement jamais

F2. S'il vous arrive de parler de scolarité avec vos parents, vous parlez plutôt

de ce que vous apprenez en classe

des devoirs que vous avez à faire

de vos relations avec les enseignants

de vos relations avec vos camarades

de votre orientation en première

de votre orientation après le bac

Autre

Autre

F3. Vos parents vous-encouragent-ils à poursuivre des études après le bac ?

plutôt oui

plutôt non

ni l'un ni l'autre



F4. A propos de l'implication de vos parents dans votre scolarité, vous diriez que

vous aimeriez qu'ils s'impliquent plus

vous aimeriez qu'ils s'impliquent moins

leur implication est suffisante, ni trop importante ni insuffisante

vous ne savez pas

F5. D'après vous, qu'est-ce qui pourrait faciliter leur implication dans votre scolarité ?

F6. Avez-vous des frères et soeurs ?

oui

non

F7. Si oui, combien ?

F8. Si oui certain(e)s sont-ils/elles scolarisé(e)s ?

oui

non

je ne sais pas

F9. Si oui, dans quel(s) établissement(s) ?



F10. Avez-vous des frères et soeurs diplômé.e.s de l'enseignement supérieur ?

oui

non

je ne sais pas

F11. Si oui, quel(s) diplôme(s) ont-ils obtenu(s) ?

Partie G: sociabilité

G1. En dehors du lycée, quelles sont les activités que vous aimez faire ?

sport

jeux vidéos

internet

lecture

regarder des séries

aller au cinéma

aller au théâtre ou à l'opéra

aller au musée

promenades en ville/shopping

rester avec des ami(e)s sans rien faire de spécial

Autre

Autre



G2. Pouvez-vous dire les différentes activités que vous avez faites le week-end dernier ?

G3. Et le week-end d'avant ?

Partie H: quartier d'habitation

H1. Dans quel quartier habitez-vous ?

H2. Depuis combien d'années ?

H3. Par quel(s) moyen(s) vous rendez-vous à votre lycée ?



H4. Combien de temps dure ce trajet ?

H5. A propos du quartier que vous habitez, vous diriez qu'il est

- très agréable à vivre
- relativement agréable à vivre
- vivable mais pas plus
- plutôt désagréable à vivre
- très désagréable à vivre
- Autre

Autre

H6. Souhaiteriez-vous habiter ce quartier plus tard ?

- oui
- non
- je ne sais pas

H7. Selon vous, quels sont les principaux points positifs du quartier que vous habitez ?



H8. Et ses principaux points négatifs ?

Partie I: questions personnelles

I1. Quel est votre âge ?

I2. Quel est votre lieu de naissance ?

I3. Vous êtes

un garçon

une fille

I4. Dans quel lycée êtes-vous scolarisé(e) ?

I5. Quelle est ou était la profession de votre père ?



I6. Quelle est ou était la profession de votre mère ?

I7. Quel est le niveau de diplôme le plus élevé obtenu par votre père ?

I8. Quel est le niveau de diplôme le plus élevé obtenu par votre mère ?

I9. Avez-vous quelque chose à ajouter à propos de ce questionnaire ou des thématiques qui y sont abordées ?

merci d'avoir répondu à ces questions