



HAL
open science

Les dispositifs d'accompagnement à l'orientation dans les territoires d'éducation prioritaire: remettre de la continuité dans les trajectoires des jeunes ?

Carine Mira

► To cite this version:

Carine Mira. Les dispositifs d'accompagnement à l'orientation dans les territoires d'éducation prioritaire: remettre de la continuité dans les trajectoires des jeunes ?. 27èmes Journées du Longitudinal, Cereq, Jun 2022, Grenoble, France. hal-04077008v1

HAL Id: hal-04077008

<https://hal.science/hal-04077008v1>

Submitted on 21 Apr 2023 (v1), last revised 12 May 2023 (v2)

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Les dispositifs d'accompagnement à l'orientation dans les territoires d'éducation prioritaire : remettre de la continuité dans les trajectoires des jeunes ?

Carine Mira

Introduction

Les territoires d'éducation prioritaire sont maillés par les initiatives des acteurs en partenariat pour la réussite des trajectoires d'orientation des jeunes. Tous ces acteurs s'inscrivent dans la volonté de lutter contre les inégalités scolaires et sociales cristallisées dans le processus de l'orientation (Duru-Bellat & Van Zanten, 2009). Cette dernière peut constituer des risques de ruptures dans les trajectoires scolaires. De très nombreux acteurs gravitent dans le champ de l'orientation : l'Éducation nationale, les pouvoirs publics, les collectivités locales et territoriales, les associations et les entreprises par le biais des dispositifs REP¹ et Cités éducatives. Ces politiques publiques reposent sur la mise en réseau de différentes organisations (Baum, 2002 ; Glasman, 1992 ; Mérini 2006) en vue de la poursuite d'un objectif partagé, par la mise en commun de ressources (Gagnon & al, 2020). Les différentes initiatives sont organisées par des conventions et des contrats de collaboration mis en place en réponse à des projets lancés par les institutions nationales (Epstein, 2005 ; Garnier, 2008 ; Pélissier, 2009). Ces contrats et projets exposent les modalités de gouvernance des réseaux organisationnels (Ben Ayed, 2018 ; Epstein, 2015) ainsi que les actions concrètes mises en place (Ferhat, 2021 ; Flamant, 2020 ; Mérini 2007 et 2012). Dès le collège des dispositifs d'accompagnement à l'orientation sont mis en place au sein des établissements scolaires : les élèves sont invités à apprendre à « se connaître », à rencontrer des acteurs d'associations et d'entreprises et à se projeter dans des études, métiers et secteurs d'activités. Au lycée, les dispositifs d'accompagnement à l'orientation conservent le modèle de ceux dispensés pour les collégiens et ajoutent à ces premières dimensions la projection dans les études supérieures et la connaissance des différentes filières. Ces actions sur le temps scolaire sont complétées par des initiatives périscolaires, souvent associatives.

Notre travail s'inscrit dans un doctorat en cours portant sur les dispositifs d'accompagnement à l'orientation dans les territoires d'éducation prioritaire. Nous nous positionnons dans une perspective interdisciplinaire en sciences de l'éducation et de gestion par une approche mixte qualitative et quantitative pour saisir les modalités d'accompagnement à l'orientation dans le système français actuel.

Il nous semble essentiel de questionner dans quelle mesure les dispositifs d'accompagnement à l'orientation créent – ou tentent de créer – une continuité dans les trajectoires des jeunes, en réponse aux risques de « ruptures » possibles lors des « tris sociaux » successifs (Landrier & Nakhili, 2010). Pour cela, nous reprendrons les enjeux principaux de l'orientation dans le secondaire en éducation prioritaire, puis nous exposerons notre méthodologie pour terminer par présenter nos résultats, ayant choisi pour cette contribution d'étudier de près les acteurs associatifs.

¹ Réseaux d'éducation prioritaire

1. L'orientation dans le secondaire en éducation prioritaire

Nous revenons sur les paliers qui opèrent des « tris sociaux », sur les enjeux de territoires et de politiques publiques (Boudesseul & Grelet, 2010). Ces paliers d'orientation constituent autant de « ruptures » possibles dans les parcours des jeunes (Cahuc & al, 2013 ; Palheta, 2011).

1.1. Les paliers d'orientation et tris sociaux

Le parcours scolaire est traversé de moments stratégiques qui dessinent la trajectoire scolaire initiale. Caille (2014), après avoir observé l'évolution des parcours au collège évoque sept trajectoires possibles pour les jeunes collégiens en fin de 3e :

- Les trajectoires linéaires « à l'heure » de la 6e à la 2nde GT
- Les trajectoires linéaires « à l'heure » de la 6e à la 2nde professionnelle
- Les accès difficiles en 2nde GT
- L'orientation subie en 2nde professionnelle
- L'orientation consentie en 2nde professionnelle
- Le grand retard scolaire au collège
- La sortie précoce de formation initiale

Caille (2014) expose que les caractéristiques socio-démocratiques pèsent plus (origine sociale, sexe, origine migratoire) que les caractéristiques scolaires (niveau acquis et âge d'entrée en 6e) dans ces trajectoires. Tout particulièrement, le niveau de diplôme des parents « protège » les enfants d'une sortie précoce du système scolaire. Selon Palheta (2011), le collège est une « instance de tri scolaire et social » par trois procédures dont les effets sont cumulatifs : les classes atypiques, le redoublement et l'orientation en fin de 3e. L'auteur qualifie le processus d'orientation pendant les années collège « *d'écramage progressif* » : ceux qui sont concernés par les classes atypiques ou le redoublement seront très peu à accéder aux filières générales du lycée.

Ensuite, la Seconde pour les élèves de baccalauréats GT (entre les filières générales et technologiques et en leur sein) ; la Terminale (études supérieures ou insertion professionnelle). D'autres peuvent s'ajouter : la 5e (SEGPA) ; la Première générale (spécialités). Ces étapes constituent des « paliers » d'orientation (Boudesseul 2010a) « successifs » (Landrier & Nakhili, 2010) et elles forment des embranchements dans les cursus scolaires. Ils sont pour partie déterminants des futurs sociaux en différenciant les aspirations et en causant des inégalités de sélection cumulées. Cahuc & al (2011) décrivent l'école comme une structure qui « *classe et élimine* » via la culture de la compétition pour les « *meilleures places* » scolaires et, par extension, sociales. Ils utilisent le terme d'« *orientation par l'échec* », où l'orientation à la fin du collège prend la forme d'un :

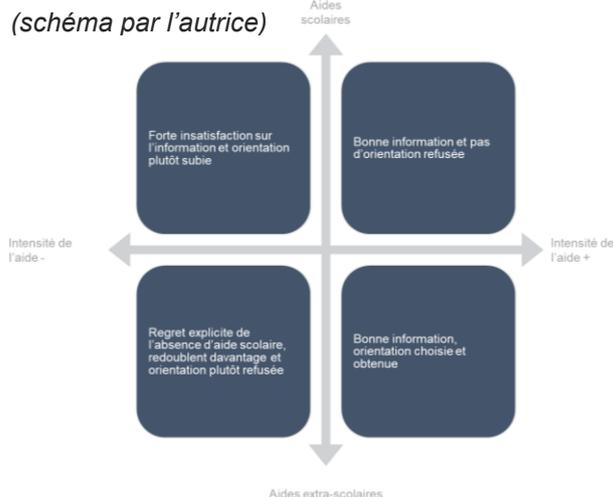
« Processus d'affectation autoritaire (et informatisé) fondé sur les seuls résultats scolaires. Les élèves les plus faibles sont orientés presque systématiquement vers les spécialités les moins demandées où se trouvent des places disponibles, mais qui correspondent très rarement à leurs vœux » Cahuc & al, 2011, p.86

Les paliers fonctionnent comme des opérateurs de tris sociaux et peuvent créer des ruptures dans les trajectoires. Ces différents tris sociaux produisent à terme des distinctions sociales très fortes dans les études supérieures.

1.2. L'accompagnement à l'orientation pour des trajectoires positives

Ces paliers ont un fort impact sur les trajectoires d'orientation puisque le système fonctionne sur un principe de trappes d'élimination jusqu'à l'arrivée au plus haut niveau, dans un système de gestion des flux et de sélection. Cette gestion des flux dans le système scolaire français est renforcée par un très fort credentialisme (Dubet & al, 2010).

Figure 1 Schéma des types d'accompagnement à l'orientation selon l'article de Boudesseul 2010a (schéma par l'autrice)



L'accompagnement à l'orientation joue un rôle sur le type de choix faits et l'obtention de ces choix (Boudesseul, 2010b). Ainsi, Boudesseul (2010a) met en lumière les différences dans les accompagnements à l'orientation en fonction des milieux sociaux, selon deux axes : l'intensité et l'origine de l'aide (familles / interne ou écoles / externe). Quatre profils émergent (voir schéma ci-contre). Ces modèles d'accompagnement à l'orientation témoignent qu'un plus ou moins grand accès à l'information a des effets sur les trajectoires d'orientation des jeunes. En fonction, elles sont « subies », « refusées » ou « choisies », marquant plus ou moins de ruptures ou de continuités.

Cette « orientation par l'échec » serait la résultante de la tension entre un nombre restreint de filières et les vœux effectivement faits (Boudesseul 2010a). Les places pour les formations qui permettent d'accéder aux places les plus socialement enviées sont convoitées par tou.te.s, mais les jeunes dont les codes se rapprochent le plus de ceux de l'école ont davantage de chances d'y accéder que les autres... Laissant les places les moins enviées à ces derniers.

1.3. Les continuités d'orientation et les programmes d'accompagnement

Face aux risques de ruptures causés par des systèmes de trappes d'élimination et des paliers d'orientation, plusieurs approches nous apparaissent : l'orientation « tout au long de la vie » (Borras et Romani, 2010) ou l'action basée sur la co-éducation comme étant une réponse territorialisée évitant les silos en matière d'éducation. Cette dernière conçoit les enjeux scolaires et sociaux comme imbriqués : répondre à l'un ne va pas sans répondre à l'autre (Glasman, 1992). Les notions de « parcours », de « trajectoires » et de « continuum » sont encouragées pour envisager l'orientation scolaire comme un processus, avec « l'élève au centre », par des politiques publiques spécifiques, reposant sur des partenariats, des projets et des modèles de gouvernance. Ainsi, les politiques publiques visant à accompagner les trajectoires et les parcours proposent un agencement et une mise en cohérence des actions des partenaires réunis autour de l'intérêt des élèves avec des propositions telles que les Cités de l'éducation (Pourtois & Desmet, 2013). Ces modèles proposent de répondre à l'enjeu de l'atomisation des instances de socialisation (école, famille, société) en ajoutant de la « *reliance* » aux instances éducatives et socialisatrices (Bolle de Bal, 2003). Les projets impulsés par les politiques publiques reposent sur la mise en réseau et l'insertion d'une plus grande « *reliance* » entre les différents acteurs (Bolle de Bal, 2003) par des partenariats et des réseaux.

Encadré 1 • L'éducation en cité de l'éducation

« Action concertée, coordonnée, où les sphères politiques (autorité municipale), socio-pédagogiques (parents, enseignants, éducateurs, intervenants sociaux, citoyens...) et scientifiques s'articulent pour atteindre un objectif commun : co-éduquer, c'est-à-dire concevoir l'éducation comme une préoccupation partagée » Pourtois & Desmet, 2013, p.13

La charte Réseau International des Cités de l'Éducation² (RICE) a été créé au sein de l'AIFREF et met en place une communauté pour former de futurs citoyens et développer leur émancipation. Dans ce réseau, toute la communauté, les familles, l'école et les entreprises éducatrices s'engagent. Ce réseau s'organise à travers différents pays, dont la Belgique, l'Espagne, la France,

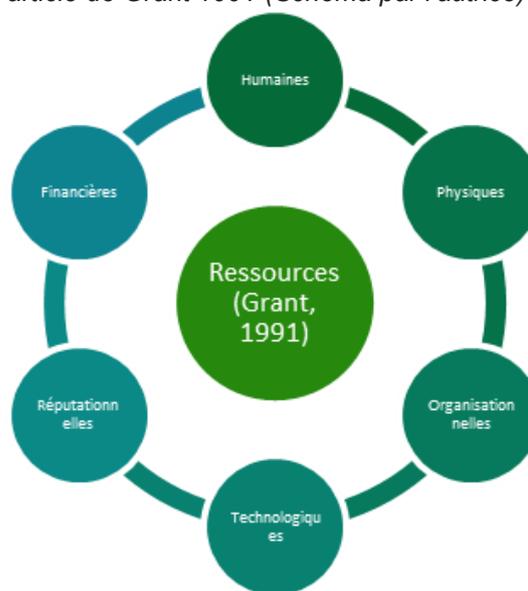
² Pour en savoir plus sur la charte des cités de l'éducation : http://www.lerice.org/images/rice_pdf/le_rice.pdf (consulté le 26/04/2022)

la Grèce, l'Italie, le Portugal et le Québec.

Les cités éducatives³ sont issues d'une politique publiques née en 2019 et s'inscrivent dans cette logique de co-éducation et de remise « au centre » de l'élève : unification des plans, projets et dispositifs pour réduire l'effet « millefeuille » et faciliter la réussite des jeunes de 3 à 25 ans. Le label cités éducatives donne lieu à d'importants financements publics. Ces politiques publiques reposent sur la constitution d'un projet endogène (Pélessier, 2009, Voléry, 2008) puis par la contractualisation qui vient organiser concrètement les actions. La phase de projet permet une avant-phase de labellisation dans une logique de « capitalisation » de ce qui est déjà mis en place par un diagnostic basé sur les projets éducatifs locaux de la commune, les projets REP ainsi que ceux des établissements scolaires (Voléry, 2008). La logique endogène adoptée permet de partir des ruptures effectives des trajectoires des jeunes sur les territoires pour faciliter les continuités.

Ces partenariats reposent sur la co-action de différents acteurs. Nous analysons les acteurs à l'aune des ressources qu'ils ont à disposition (Grant, 1991). Les ressources détenues par les acteurs permettent de comprendre leur positionnement dans les réseaux : entre complémentarité et concurrence (Bouba-Olga et Grossetti, 2008). Or, les acteurs publics et privés (associatifs notamment) détiennent des ressources très différentes, notamment sur les questions financières. On peut classer les partenariats selon deux axes (Lesain-Delabarre 1999) : l'égalité ou l'inégalité ; la formalisation ou la non-formalisation. Cette typologie engendre différents partenariats : ceux où l'un des acteurs a le monopole sur le champ (inégalité et formalisation) et d'autres où la concurrence ou la complémentarité existent. Ce monopole est détenu par l'État, ici l'Éducation nationale. Or, la situation de monopole empêche les collaborations (Mérini, 2007). Au-delà des relations directes entre l'acteur monopolistique et les autres acteurs, le monopole influence également les relations entre les structures associatives par une forme de concurrence pour obtenir les ressources de l'acteur monopolistique. Du fait de ce déséquilibre entre les ressources disponibles, les acteurs peuvent se trouver en situation de « concurralliance » (Théodoraki & Messeghem, 2015).

Figure 2 : Ressources disponibles selon l'article de Grant 1991 (Schéma par l'auteur)



2. Méthodologie

Nous proposons une méthode d'enquête qualitative exploratoire reposant sur notre expérience de recherche doctorale. Cette première étude sera complétée par une enquête quantitative.

2.1. Terrain d'enquête

Nous nous concentrons sur deux communes d'Ile-de-France : A et B. Ces deux communes sont urbaines, elles concentrent les politiques publiques de droit commun, d'éducation prioritaire (REP et REP+) et des cités éducatives (2019 pour A et 2020 pour B). Au niveau des statistiques communales, dans la ville A, ~50% des actifs sont en emploi, 30% sont chômeurs et inactifs, un tiers de la

³ Référence extraite du site du Ministère de l'Éducation (MEN), accessible : <https://www.education.gouv.fr/les-cites-educatives-un-label-d-excellence-5093>, consultée le 2 juin 2021

population vit sous le seuil de pauvreté et ~40% sont sans diplôme. Concernant la commune B, ~60% d'actifs en emploi, ~25% sont chômeurs et inactifs, un quart de la population vit sous le seuil de pauvreté et ~30% sont sans diplôme. De plus, nous pouvons compléter ces chiffres par une rapide comparaison des types de PCS des territoires concernés :

Tableau 1 • PCS dans les communes [A] et [B]

	A	B	IDF
Employés	~22%	~20%	~7%
Ouvriers	~15%	~14%	~17%
Cadres et professions IS	~4%	~9%	~18%

Lecture : Dans la commune [A], 22% de la population est de PCS employés et 15% ouvriers

Source : Données de l'INSEE (dossiers complets des communes)

Les chiffres s'inversent sur les catégories employés et cadres et professions intellectuelles supérieures selon que l'on observe [A], [B] ou de l'Île-de-France : les communes observées concentrent des catégories socioprofessionnelles plus précaires.

Notre enquête qualitative concerne deux établissements (un collège et un lycée) de la commune A et un lycée de la commune B. Les établissements de [A] se situent en REP et REP+ ; celui de [B] a perdu son agrément REP mais l'a longtemps eu. Nous avons choisi ce terrain d'enquête qualitative Figure 3 Données de l'INSEE (Dossiers complets de commune) car d'une part ces établissements sont très représentatifs des enjeux de l'éducation prioritaire en IDF et d'autre part notre accès à ce terrain était largement facilité par une présence régulière de notre entreprise d'accueil Cifre.

2.2. Méthode d'enquête et d'analyse

Pour comprendre les co-éducations à l'œuvre, nous commençons par une étude des réseaux d'accompagnement à l'orientation sur les territoires que nous étudions. Pour cela, nous nous appuyons sur l'analyse sociologique des réseaux sociaux (Bidart & al, 2010 ; Grossetti, 2020). Ainsi, pour chaque acteur rencontré nous demandons systématiquement qui sont les acteurs avec qui les organisations « travaillent », « sont en partenariat » et quel type de relations ils entretiennent, sur le modèle d'un générateur de noms. Nous tâchons par-là de cartographier les acteurs tout en déterminant des critères qui permettent de saisir comment ils se positionnent les uns par rapport aux autres : ressources disponibles (Grant, 1991), types d'actions menées et publics-cibles, articulation des uns avec les autres dans le quotidien.

Nous nous proposons de croiser cette cartographie avec les visions transmises de l'orientation par les acteurs. Pour cela, nous nous appuyons sur la méthode d'analyse de contenu (Bardin, 2007) et par celle des représentations sociales (Jodelet, 1989). L'orientation mobilise de nombreuses conceptions sous-jacentes : quel modèle de réussite envisage-t-on ? quelle place pour la méritocratie et la justice sociale au vu des inégalités sociales et scolaires ? Ce point nous semble crucial car les représentations sociales expliquent la mise en action des collectifs en s'appuyant sur des mythes et imaginaires qui, s'ils sont partagés, permettent la cohésion et donnent du sens à l'action commune (Dechamp & Delaunay, 2016). La proximité cognitive facilite l'action commune et la coopération au sein d'un collectif en créant du lien entre les membres de ce groupe. Ce double angle méthodologique nous permet de comprendre comment les acteurs s'articulent les uns par rapport aux autres, comment ils s'organisent concrètement pour constituer des continuités dans les trajectoires d'orientation des jeunes. Ces éléments organisationnels sont mis en perspective avec la compréhension de ce qu'ils pensent les uns des autres et de l'orientation pour saisir la cohérence des messages transmis aux jeunes et donc renforcer la continuité des actions.

2.3. Matériau d'étude

Dans le cadre de cet article, nous analyserons par ces deux angles théoriques les entretiens que nous avons déjà pu réaliser en les croisant avec des observations participantes. Nous nous appuyons ici sur le volet qualitatif de notre étude doctorale⁴. Nous avons rencontré les personnels de direction, les CPE et quelques enseignants des trois établissements sélectionnés. Ces premiers contacts nous ont orienté vers des structures associatives impliquées dans ces établissements comme vers des jeunes qui bénéficient des accompagnements proposés. Nous avons mené 38 entretiens, dont 16 avec des acteurs associatifs issus de 10 structures différentes : pour les grandes associations, une personne en charge de la stratégie et une autre plus opérationnelle.

Nous nous proposons ici de nous appuyer sur les 16 entretiens des associations car il s'agit de la catégorie d'acteurs dont l'enquête est la plus aboutie et qui observe de l'extérieur l'Éducation nationale, cet acteur dont la posture est monopolistique. Les entretiens sont de type semi-directifs avec réponses libres, à partir d'une grille d'entretien commune. Cette grille⁵ a été construite à partir d'entretiens exploratoires et a été testée sur certain.e.s enquêté.e.s allié.e.s de notre recherche. Ces entretiens ont été pris en compte pour cet article. La grille comporte plusieurs catégories : l'interrogé.e, sa structure d'origine, les partenariats de la structure et enfin les représentations sociales autour de l'orientation scolaire.

Les structures enquêtées⁶ peuvent être de deux types : des structures locales ou des structures nationales avec des antennes locales (Bier & al, 2010). Dans le premier cas, elles sont plutôt petites et avec des ressources limitées (Grant, 1991) : plutôt de type humaines (bénévoles et bénéficiaires), souvent physiques (avec des locaux mis à disposition) et réputationnelles très locales. Dans le second cas, elles sont nationales avec des ressources plus importantes : humaines (salariés, bénéficiaires et bénévoles), organisationnelles, technologiques, physiques, réputationnelles (à plus grande échelle) et dans une certaine mesure financières. Ces ressources sont celles qui sont le plus souvent présentées mais des ajustements sont possibles. Les associations enquêtées travaillent sur l'orientation et la réussite scolaire via différents types d'actions : accompagnement à l'orientation, découverte des filières ou des métiers, remédiation scolaire, soutien scolaire, mentorat, etc. ; et via différentes modalités : ateliers ponctuels et/ou suivi long terme.

3. Résultats de l'étude exploratoire : les coopérations au concret

3.1. Des intentions aux pratiques

Lors de notre enquête qualitative, assez rares sont les acteurs qui mentionnent des actions co-organisées : sur les 16 entretiens réalisés, un seul décrit une relation de type prestataire, trois structures mentionnent une association de mise en réseau mais aucune ne parle d'une action qui serait co-organisée par des acteurs « égaux ». Dans les rares cas où les acteurs mentionnent des actions communes, il s'agit de relations de « prestation » avec une question financière en jeu.

De nombreuses structures valorisent les complémentarités qu'ils peuvent percevoir entre eux. Ainsi, le fondateur de l'association 17 indique que ses actions « prennent du sens si elles sont accompagnées d'autres actions. Si on fait juste un one shot, on arrive, on fait 3h de sensibilisation à l'orientation. Super on va aider trois ou quatre gamins et on a créé quelque chose mais après si tu veux ça va

⁴ Une étude quantitative visant à cartographier l'ensemble des réseaux d'accompagnants à l'orientation ainsi que leurs représentations set déployée après le premier volet qualitatif.

⁵ Voir annexe 1 : catégories et sous-catégories de la grille d'entretien « acteurs associatifs »

⁶ Voir annexe 2 : liste des entretiens sélectionnés pour cet article

⁷ Association 1 : Association régionale, très pro-partenariat (notamment dans les actions de l'association 3), finances stables

retomber comme un soufflet, il faut qu'il y ait un suivi, il faut qu'il y ait quelque chose derrière sinon ça ne sert à rien ». Le référent territorial de l'association 2⁸ indique « *C'est pas parce qu'on n'arrive pas à bosser ensemble. On s'apprécie, on a très envie de bosser ensemble mais juste on... J'allais dire... On est très occupés* » avant d'indiquer qu'ils travailleraient volontiers avec cette autre structure si elle les finançait. L'association 3⁹ est plébiscitée localement puisqu'elle finance ses co-actrices : « *on leur apporte du chiffre d'affaires, on leur dit « Alors Madame association combien d'atelier pouvez-vous faire ? Combien de niveaux de classe pouvez-vous prendre en charge cette année ? Pour combien d'élèves ? À quelle fréquence ? Sur quel territoire ? » (...) en fonction (...) on leur apporte un chiffre d'affaires et on les paie* » indique le.a responsable des actions¹⁰. Les relations de co-actions semblent rendues possibles par les moyens financiers, créant des relations plus proches de prestations que de collaborations ; elles permettent à des petites structures d'obtenir plus de moyens financiers. Malgré la volonté de complémentarité, il ne nous apparaît pas à date observer un réseau qui permettrait la continuité de l'accompagnement des jeunes mais plutôt une quête de financements par les associations.

Nous avons pu assister à une journée « innovation » initiée par deux associations¹¹ où les collégiens de 3^e devaient inventer une structure associative pour répondre aux enjeux d'un thème¹². Lors du cadrage, ce thème n'a été que peu abordé sauf à prévenir les débordements de jeunes « *ils peuvent tenir des propos qui vous semblent choquants* » : tous les échanges portaient sur les horaires, les lieux, le déjeuner. Idem lors du lancement de la journée, seuls les aspects organisationnels concrets sont abordés au contraire des prises de parole ou des messages à aborder. Cet exemple illustre les autres actions conjointes observées : les acteurs mentionnent les aspects opérationnels et très peu le positionnement des uns par rapport aux autres ou les messages transmis, nuisant à la connaissance mutuelle et *in fine* à la proximité cognitive des acteurs. Lors des entretiens, nous échangeons sur les éventuelles tensions des actions communes¹³. Ainsi, le fondateur raconte que « *la tension elle peut arriver mais quand tu fais la journée innovation et puis que tu vois il y a quelque chose qui se déroule pas comme prévu parce qu'il y a eu un problème de timing ou un problème de planning ou un problème d'organisation et tout. Ça peut créer, si tu veux, une tension* ». On observe donc une intention de complémentarité qui semble dans les pratiques, peu réalisée sauf si des moyens financiers sont en jeu. Il nous semble que la volonté de continuité dans les parcours d'accompagnement existe mais qu'elle ne soit pas tout à fait réalisée du fait des pratiques réelles et des besoins de financements.

3.2. Une position dépendante des institutions centrales

Le positionnement des acteurs varie en fonction des ressources détenues, entre complémentarité et concurrence. Les structures associatives observées sont très proches car elles se positionnent sur le champ de l'orientation et détiennent des ressources plus ou moins similaires, en plus de dépendre des mêmes financements publics.

Tous les acteurs associatifs se trouvent dans une posture de dépendance par rapport aux institutions étatiques car ils ont besoin de financements. Cette dépendance aux organisations monopolistiques engendre une forte concurrence entre les structures car elles doivent se démarquer pour obtenir les fonds. Ce besoin de se démarquer nous a été indiqué lors de nombreux entretiens : « *il faut être là. C'est... Je ne sais pas si c'est tellement bien (...) Mais c'est en étant là et en occupant la place qu'on y arrive* »¹⁴. Cette question de l'obtention des financements revient très souvent dans les entretiens,

⁸ Association 2 : Association nationale avec des ancrages locaux, finances instables

⁹ Association 3 : Association nationale avec des ancrages locaux, finances stables, mise en relation d'associations pour pouvoir aider au financement des actions menées

¹⁰ Association 3

¹¹ Association 1, 3 et entreprise la Cifre

¹² Cette journée a eu lieu en avril 2022 et le thème choisi était la parité femme/homme

¹³ Notamment celles organisées par l'association 3 avec une autre association et une entreprise

¹⁴ Responsable des actions de l'association 3

notamment parce que tous les financements reposent sur des appels à projet : « *on a tous les mêmes financeurs bah OK. Que chacun présente ses projets et puis c'est le financier qui choisit celui qui a sa préférence et puis voilà* »¹⁵. Or, les appels à projets imposent de manière implicite de répondre aux attendus de l'institution (Epstein, 2015) pour obtenir les fonds. Cette relation où l'un des acteurs est en situation de domination par rapport aux autres cause une relation déséquilibrée : « *C'était pas du partenariat c'était de la prestation (...) Beaucoup de la prestation de service. Pour être dans une vraie relation partenariale c'est dur* »¹⁶. Cette logique de dépendance engendre plus de situations de « concurralliance » (Théodoraki et Messegem, 2015) que de collaborations.

Les cités éducatives renforcent les « concurralliances » par l'articulation des acteurs les uns avec les autres pour fluidifier les relations : « *mes 3 interlocuteurs se mettent d'accord sur là où ils vont aller, qui cherchent avec qui ils vont travailler et sur quels moyens, et donc en fait c'est plus rapide. Très clairement c'est ça. On gagne un temps fou de travail parce qu'avant c'était nous qui le faisons quoi* »¹⁷. Cette réappropriation par l'État de l'organisation du réseau des associations permet aux acteurs de gagner du temps tout en étant davantage « pilotés ». Cette réappropriation cause une reconfiguration de l'espace par l'institution : « *si je prends ce que j'ai vu sur [B] qui est au tout début de sa cité éducative (...) on nous a réexpliqué voilà à partir de maintenant il y a tel ou tel type d'association qui va intervenir, on vous... les autres associations continueront à vivre mais doivent vivre avec* »¹⁸. Au-delà de l'espace d'action, les actions proposées évoluent : « *hier je présentais ce qu'on a conçu avant que je ne les rencontre (...) Et là ils me disent « bah oui c'est vachement bien et donc là on pourrait financer ça et ça, le rentrer dans la programmation, mais il faut des aménagements parce que typiquement votre proposition elle concerne trop peu d'élèves »* »¹⁹. Dans la même optique, une interrogée raconte : « *nous on souhaitait s'intégrer au lancement de la cité éducative et on se demandait dans quel cadre et on nous a dit qu'il y avait des choses à faire sur le quartier autour de la problématique de la lutte contre l'illettrisme et donc on a proposé ce projet-là et voilà comment ça s'est fait* »²⁰. Les appels à projets comme les cités éducatives renforcent la dépendance des structures associatives aux institutions, qui tâchent d'organiser de la continuité dans les parcours d'accompagnement par la vision d'ensemble obtenue. La question de la continuité est prise en charge par l'État qui articule toutes les actions les unes par rapport aux autres.

3.3. Des représentations sociales de l'orientation

Est-ce que les collaborations créent une proximité cognitive autour de l'orientation ? Nous questionnons les acteurs sur leurs représentations de l'orientation puis demandons s'ils ont l'impression qu'elles sont partagées et si elles sont discutées. Les enquêtés indiquent tous que les représentations sont partagées en interne, mais plutôt à la marge en externe. Ils ajoutent également que ces représentations ne font pas l'objet de discussions entre acteurs externes, là où pourtant les débats pourraient avoir lieu. Deux pôles de représentations nous semblent apparaître après l'analyse des entretiens avec les associations : un épanouissement personnel ou une quête d'excellence via le prestige.

- « *Il faut juste pousser les jeunes à faire ce qu'ils ont envie de faire et à les accompagner pour qu'ils accomplissent leur rêve* »²¹

¹⁵ Responsable des projets de l'association 1

¹⁶ Responsable de projet de l'association 4 ayant exercé quelques années à l'Éducation nationale. Association 4 : Association nationale qui travaille avec les enseignants dans les établissements scolaires directement, finances stables

¹⁷ Responsable départementale de l'association 6 – Association 6 : nationale avec ancrages locaux qui vise à la réussite scolaire (remédiation, soutien et orientation), finances stables et principalement via des pouvoirs publics

¹⁸ Porteuse de projet association 5 – Association 5 : régionale, visant à développer la citoyenneté, avec des finances en cours de stabilisation et une faible maîtrise des codes des appels à projets et financements publics

¹⁹ Idem

²⁰ Responsable opérationnelle de l'antenne de la commune A de l'association 6

²¹ Association 1

- « *Épanouissement, moi j'ai dans la tête (...) Ça se voit très clairement dans les trucs de l'orientation, je pense que tu en as certains qui sont très dans ce truc-là d'être le meilleur machin, mais c'est vraiment pas du tout ma manière de penser* »²²
- « *Nous on dit souvent qu'on aide le ventre mou, càd qu'on aide tout le monde quoi* » par opposition à l'accompagnement des « *hauts potentiels dans un esprit aspirationnel pour embarquer les autres* »²³
- « *J'ai un peu de mal avec ça parce que pour moi filière d'excellence c'est les grandes écoles, mais c'est élitiste. Est-ce que des parcours qui peuvent être valorisés sans être en filière d'excellence, avec des gens qui peuvent être brillants dans leur domaine et avoir, croire dans ce qu'ils font, et être brillants, sans être passés par des grandes écoles ?* »²⁴

Il nous semble qu'il y a dans ces différents témoignages une représentation commune de l'orientation comme étant un moyen d'épanouissement personnel et un consensus partagé sur la critique d'un passage obligatoire par l'excellence et l'ambition, permettant une certaine continuité hors des pratiques par les acteurs du champ. Pour autant, du point de vue des acteurs associatifs qui créent une continuité cognitive, ils ne sont pas dans une vision partagée, créant une rupture représentationnelle avec les acteurs de l'institution.

Conclusion

L'orientation dans le secondaire et dans les territoires d'éducation prioritaire représente un risque de rupture pour les trajectoires des jeunes à chaque palier d'orientation. Cette étude exploratoire qualitative met en lumière que de nombreux acteurs s'organisent autour de l'accompagnement à l'orientation, qu'ils sont articulés par les pouvoirs publics du fait d'une dépendance financière empêchant des continuités et réelles collaborations entre les acteurs : les pratiques sont organisées autour de cette dépendance. Pour davantage de continuités, les politiques publiques locales facilitent le maillage territorial par des partenariats entre différents types d'acteurs, dans une optique de reliance mais l'articulation entre ces actions n'est pas clairement visible ou même identifiée par les jeunes interrogés, limitant probablement la continuité souhaitée dans les partenariats. Cette étude sera complétée par un travail quantitatif auprès des autres acteurs des réseaux ainsi que par des entretiens avec les jeunes seront menés lors de notre doctorat.

Carine Mira

Doctorante 2^e année en sciences de l'éducation – Laboratoire Bonheurs Université Cergy Paris et sciences de gestion – Laboratoire CoActis Université Jean Monnet St Etienne

Coordonnées : carine.mira5@gmail.com

²² Association 6

²³ Association 2

²⁴ Association 3

Bibliographie

- Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2005). *L'observation directe* (2e édition). Armand Colin.
- Barthes, A., & Alpe, Y. (2016). *Utiliser les représentations sociales en éducation. Exemple de l'éducation au développement durable*. L'Harmattan.
- Baum, J. A. C. (2002). *The Blackwell Companion to organizations* (Wiley).
- Ben Ayed, C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*. PUF.
- Ben Ayed, C. (2018). Education et territoire. Retour sur un objet sociologique mal ajusté. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 51(1), 15-35.
- Ben Ayed, C., & Broccolichi, S. (2009). Les inégalités socio-spatiales d'accès aux savoirs. In *Duru-Bellat, Marie, et Agnès Van Zanten. Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*. (p. 113-130). PUF.
- Bidart, C., Degenne, A., & Grossetti, M. (2011). Analyser les réseaux. In *La vie en réseau*. PUF.
- Bolle De Bal, M. (2003). Reliance, déliance, liance : Émergence de trois notions sociologiques. *Sociétés*, 80(2), 99. <https://doi.org/10.3917/soc.080.0099>
- Bonardi, C., & Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales*. Dunod.
- Borras, I., & Romani, C. (2010). Orientation et politiques publiques : Évolutions nationales, enjeux internationaux. *Formation emploi*, 109, 9-22. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.2847>
- Bouba-Olga, O., & Grossetti, M. (2008). Socio-économie de proximité. *Revue d'économie régionale et urbaine*, 3(3), 311-328.
- Boudesseul, G. (2010a). La segmentation par l'orientation ? Comment l'orientation préfigure les inégalités d'emploi. *Formation Emploi*, 1(109), 53-70.
- Boudesseul, G. (2010b). Introduction. Plans, projets, attentes et aspirations : Vers une comparaison internationale des choix de diplômes. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 43(2), 7-22.
- Boudesseul, G., & Grelet, Y. (2010). Choix des diplômes et projets de métiers selon l'environnement social local. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 43(2), 75-108.
- Cahuc, P., Carcillo, S., Galland, O., & Zylberberg, A. (2013). *La Machine à trier : Comment la France divise la jeunesse*. Eyrolles.
- Caille, J.-P. (2014). Les transformations des trajectoires au collège : Des parcours plus homogènes mais encore très liés au passé scolaire et à l'origine sociale. *Education et Formations, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective*, 85, 5-30.
- Cayouette-Remblière, J. (2016). *L'école qui classe. 530 élèves du primaire au bac* (Le lien social). PUF.
- Dechamp, G., & Delaunay, C. (2016). Favoriser et gérer l'interdisciplinarité dans l'entreprise : La notion de territoires partagés. *Management Avenir*, N° 88(6), 37-58.
- Doise, W. (1989). Attitudes et représentations sociales. In *Les représentations sociales, sous la dir. De Jodelet Denise* (p. 220-238). PUF.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Véretout, A. (2010). Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. *Organisation scolaire et emprise des diplômes. Sociologie*, 1(2), 177-197.
- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (2009). *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*. PUF.
- Epstein, R. (2005). *Quand l'Etat se retire des territoires*. *Esprit*, 11, 96-111. <https://doi.org/halshs-00130034>
- Epstein, R. (2015). La gouvernance territoriale : Une affaire d'Etat. La dimension verticale de la construction de l'action collective dans les territoires. *L'année sociologique*, 65(2), 457-482.
- Ferhat, I. (2021). La décentralisation, les collectivités territoriales et l'école : Vers des politiques éducatives locales ? *Carrefours de l'éducation*, 1(51), 13-17.
- Flamant, A. (2020). Regard sur une démarche évaluative « partenariale » municipale : Recompositions et résistances des professionnels dans l'école. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 53(2), 21-43.
- Flament, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. In *Les représentations sociales, sous la dir. De Jodelet Denise* (p. 204-219). PUF.
- Gagnon, F., Bourque, D., & Marion, E. (2020). Réussite scolaire et communauté éducative au Québec : Enjeux du partenariat pour la réussite éducative. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 53(2), 111-129.
- Garnier, P. (2008). Partenariats et réseaux éducatifs. In *Van Zanten A. (Ed.). Dictionnaire de l'éducation* (p. 515-517). PUF.

- Glasman, D. (1992). *L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*. L'Harmattan.
- Grant, R. M. (1991). The resource-based theory of competitive advantage: Implications for strategy formulation. *California Management Review*, 33(3), 114-135.
- Grossetti, M. (2020, 2021). *Matière sociale* (HAL).
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France.
- Landrier, S., & Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 109, 23-36. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.2734>
- Mérini, C. (2007). Le partenariat, outil du maître E? Comment tisser des liens pour faire réussir les élèves. In *Tisser des liens pour apprendre* (p. 57-75). Retz. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01410050/>
- Mérini, C. (2012). Travailler en partenariat dans une action d'éducation à la santé. *Les cahiers pédagogiques*, 24, 1-9.
- Palheta, U. (2011). Le collège divise. Appartenance de classe, trajectoires scolaires et enseignement professionnel. *Sociologie*, 2(4), 363-386.
- Pasquier (2014). Politiques publiques. In *Boussaguet, L., Jacquot, S., & Ravinet, P. Dictionnaire des politiques publiques* (4e édition). Presses de Sciences Po.
- Pelissier, M. (2009). Etude sur l'origine et les fondements de l'intelligence territoriale: L'intelligence comme une simple déclinaison de l'intelligence économique à l'échelle du territoire? *Revue Internationale d'intelligence économique*, 1(2), 291-303.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2013). À propos des Cités de l'Éducation. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 34(2), 11-20. <https://doi.org/10.3917/rief.034.0011>
- Rancon, S. (2018). Des démarches de participation dans la fabrique d'un projet local d'éducation. *Instruments d'action publique et discours éducatif. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 51(1), 37-61.
- Robert, B. (2009). *Les politiques d'éducation prioritaire. Les défis de la réforme*. PUF.
- Voléry, I. (2008). Sociogenèse d'un mode de gouvernance territoriale. Le cas d'un contrat éducatif local. *Revue française de science politique*, 58(5), 743-771.