



HAL
open science

Coaching scolaire, école, individu : l'émergence d'un accompagnement non disciplinaire en marge de l'école.

Anne-Claudine Oller

► **To cite this version:**

Anne-Claudine Oller. Coaching scolaire, école, individu : l'émergence d'un accompagnement non disciplinaire en marge de l'école.. Education. Université de Grenoble, 2011. Français. NNT : 2011GRENH017 . tel-00687468

HAL Id: tel-00687468

<https://theses.hal.science/tel-00687468>

Submitted on 13 Apr 2012

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.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

Spécialité : **Sociologie**

Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée par

Anne-Claudine OLLER

Thèse dirigée par **Dominique GLASMAN**

préparée au sein du **Laboratoire Langages, Littératures,
Sociétés**

dans **l'École Doctorale Sciences de l'Homme, du Politique et
du Territoire**

Coaching scolaire, école, individu. L'émergence d'un accompagnement non disciplinaire en marge de l'école.

Thèse soutenue publiquement le **30 novembre 2011**,
devant le jury composé de :

M. Yves DUTERCQ

Professeur de Sciences de l'Education, Université de Nantes,
examineur

M. Dominique GLASMAN

Professeur émérite de Sociologie, Université de Savoie, directeur de
thèse

M. Jean-Yves ROCHEX

Professeur de Sciences de l'Education, Université Paris 8, rapporteur

M. Daniel THIN

Maître de conférences en Sociologie HDR, Université de Lyon 2,
rapporteur

Mme Agnès VAN ZANTEN

Directrice de recherches CNRS, Observatoire Sociologique du
Changement, présidente du jury



Remerciements

Ce travail n'aurait sans doute pu voir le jour sans le soutien et l'aide de nombreuses personnes que je tiens ici à remercier.

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de thèse, Dominique Glasman pour sa confiance, sa grande disponibilité, ses (très) nombreuses relectures et ses précieux conseils qui m'ont permis de progresser dans ma recherche. Je le remercie également pour m'avoir associée à son projet de recherche sur l'internat scolaire et pour son soutien dans les différentes démarches administratives auxquelles j'ai pu être confrontée, tout particulièrement au début de mon doctorat (notamment pour l'inscription et la création de la mention « Doctorat de Sociologie » à l'Université de Savoie ainsi que pour la demande de financement auprès du Cluster 12).

Merci aux membres du jury, Yves Dutercq, Jean-Yves Rochex, Daniel Thin et Agnès Van Zanten, qui ont accepté de lire et juger ce travail.

Un grand merci à la région Rhône-Alpes et au Cluster 12 « Dynamiques sociales et territoriales. Exclusions et intégration. Espaces et modes de vie » pour m'avoir accordé une bourse à partir de ma deuxième année de thèse, sans quoi je ne sais pas si j'aurais pu la finaliser en quatre ans.

Merci aux écoles doctorales SISEO et SHPT et tout particulièrement à Valérie Perret à qui, lors du rattachement de l'Université de Savoie au PRES de Grenoble, j'ai pu "mettre du pain sur la planche".

Merci également au laboratoire LLS et plus particulièrement à son directeur durant mon doctorat, Christian Guilleré, qui n'a pas hésité à ce que le laboratoire finance trois séances de coaching scolaire et qui a toujours donné son accord pour financer les colloques auxquels j'ai pu participer. Merci donc à Marie-Ange Mayoussier, secrétaire du LLS que j'ai beaucoup sollicitée administrativement. Egalement un grand merci à Catherine Brun pour sa précieuse aide lors de la mise en page du document final.

Je remercie très sincèrement l'ensemble des collègues du département de Sociologie de l'Université de Savoie et de l'Université Lyon II pour m'avoir permis de donner mes premiers cours et pour leur confiance ; ainsi que les équipes SHS et ASH de l'IUUFM de Paris qui ont aménagé (et m'ont alors ménagée !) mon emploi du temps d'ATER pour la fin de la thèse.

Merci également à tous ceux avec qui j'ai pu échanger durant ces années de doctorat, notamment lors des colloques. Un merci tout particulier à Patrick Rayou pour son regard éclairant, ainsi qu'à Alice Henderson et Nasser Tafferant qui ont toujours répondu présent.

Merci à la petite équipe des doctorantes de Sociologie de l'"Université de Savoie", Véronique Laforêts et Jessica Pothet, ainsi qu'à ma collègue de bureau, Nejma Suco, pour le soutien et les échanges, fussent-ils occasionnels.

Ma reconnaissance va aussi à l'ensemble des personnes qui ont accepté, à un moment ou un autre, de lire "quelques pages" et qui ont grandement contribué, même si elles n'en ont pas eu l'impression, à l'approfondissement et à l'aboutissement de ce travail. Merci donc à Maud Di Credico, Claire Goudmand-Pou, Mimi et Bernardo Grosso, Séverine Kakpo, Denis Laforgue, Juliette Luquet, et Elise Tenret.

Bien sûr, ce travail n'aurait pu être réalisé sans l'aide précieuse de tous les enquêtés que j'ai rencontrés, qui ont accepté de jouer le jeu de l'entretien sociologique et qui m'ont facilité l'accès au terrain. Que les coachs, coachés, parents de coachés mais aussi chefs d'établissements, enseignants, conseillers d'orientation psychologues, conseillers principaux d'éducation, assistants d'éducatrices, élèves et parents d'élèves soient ici vivement remerciés.

Un grand merci à ma famille, ma belle famille et mes amis pour leur soutien durant toutes ces années de thèse et leur compréhension du renoncement qu'impose tout particulièrement le travail d'écriture. Merci également à eux pour avoir su créer des "bulles d'air" entre deux chapitres.

Une pensée toute particulière à mon grand-père qui m'a transmis son envie de comprendre le monde qui nous entoure et à mon père qui, à sa manière, n'a cessé de m'accompagner pendant toutes ces années.

Je n'oublie pas ma mère qui a toujours essayé de répondre à mes questions (dès le réveil !) sur le fonctionnement de la société et qui n'a pas trop pris peur lorsque je me suis inscrite en Sociologie. Un très grand merci à elle aussi.

Enfin, un immense merci à celui qui, au quotidien, m'a encouragée, soutenue, relue, critiquée, "portée" mais aussi supportée (!) pendant ces quatre dernières années.
Cédric, merci pour tout.

A mes proches,

TABLE DES MATIÈRES

Prologue	1
Introduction Générale	2
I. Emergence d'une pratique	2
II. La mobilisation attendue des individus dans l'école	4
III. Travail empirique	8
<hr/>	
PREMIERE PARTIE - COACHING SCOLAIRE, ECOLE, INDIVIDU : CONSTRUCTION DE L'OBJET, METHODOLOGIE	13
Introduction	14
<hr/>	
CHAPITRE I - Le Coaching scolaire : Présentation d'un accompagnement de la scolarité émergent	15
Introduction	15
I. Origines de cette pratique	16
A. Le monde du sport et de l'entreprise	16
B. Des outils issus de la maïeutique socratique et de la psychologie comportementale	18
1. La maïeutique socratique	18
2. La psychologie comportementale	20
II. Une méthodologie d'enquête spécifique	24
A. La construction d'un réseau	26
B. Des entretiens par téléphone	29
III. Des coachs et des coachés scolaires	31
A. Les coachs scolaires	32
1) L'héritage social des coachs scolaires	32
2) La trajectoire professionnelle des coachs scolaires	34
3) La trajectoire scolaire des coachs scolaires	36
4) Une profession genrée	38
B. Les coachés scolaires	40
1) Capital économique	41
2) Capital culturel et social	43
• Une culture familiale proche du monde de l'entreprise	43
• Une multiplication des stratégies éducatives	44
• Un rejet de l'université	45
3) Caractéristiques scolaires des coachés	51
4) Caractéristiques de genre	53
• Répartition entre les genres	53
• Les raisons de recourir au coaching scolaire : un effet genré	54
Conclusion	56
<hr/>	
CHAPITRE II - La montée de la figure de l'élève comme individu : s'outiller pour une investigation	57
Introduction	57
I. Bref rappel du contexte scolaire	58
A. L'origine de l'école : une séparation avec les "autres mondes"	58
B. La fin des années 1980 : l'émergence de l'"élève individu"	59
II. Être un individu dans le monde d'"aujourd'hui"	61
A. L'individu "contemporain" : cadrage de la notion	62
B. L'individu ou des individus socialement situés ? Etude de discours actuels concernant l'individu	68
III. La construction de l'élève en tant qu'individu : travail empirique dans l'école	78
A. Approche méthodologique : la présence in situ	79
B. Présentation des établissements enquêtés	84
1) Le collège Jean Moulin de Montbel	86
• Diversité du territoire et origines socioprofessionnelles hétérogènes des élèves	87
• Un collège de montagne et un internat « de confort »	89
2) Le collège Alain Savary de Cahay	93
• Un collège de ZEP	93

• ... dont les effectifs subissent les effets de la réforme de la carte scolaire	95
3) Le lycée Léonard de Vinci d'Arbin	97
• Des filières techniques valorisées	98
• La mise en œuvre d'un accompagnement de la scolarité non disciplinaire	100
C. Caractéristiques des élèves participant à l'Aide individualisée	103
1) Caractéristiques sociales des élèves participant à l'Aide individualisée d'Arbin	104
2) Caractéristiques scolaires des élèves accompagnés au lycée d'Arbin	107
• Les résultats scolaires	107
• La trajectoire scolaire de l'élève	108
3) Un recours genré	109
• Les attentes des élèves qui recourent à l'Aide individualisée	110
• Le nombre de séances suivies	112
Conclusion	114
Conclusion de la première partie	115
<hr/>	
DEUXIEME PARTIE - LE PAYSAGE DANS LEQUEL EMERGE LE COACHING SCOLAIRE : L’AFFIRMATION DE NOUVELLES INJONCTIONS SCOLAIRES	116
<hr/>	
CHAPITRE III - Formuler un projet	120
Introduction	120
I. L'injonction d'être un "élève à projet"	121
A. Pour une (re)mobilisation scolaire	122
B. Pour s'orienter favorablement	126
1) Un objectif d'orientation	126
2) Une orientation influencée par les résultats scolaires	128
• Le poids des matières "principales"	131
• L'influence des résultats sur le temps donné à la réflexion	132
3) Une orientation influencée par le rapport de l'élève au "projet"	135
II. L'injonction d'être un élève acteur	137
A. Etre acteur de son orientation	137
1) Le montrer lors des tables rondes d'orientation concertée	139
• Le collège Jean Moulin : la parole donnée à l'élève	139
• Le collège Alain Savary : une domination de l'information	141
• Deux collèges, des publics différents : deux approches	141
2) L'importance d'être en mouvement	142
B. Etre acteur de sa scolarité	146
1) Etre acteur de sa scolarité pour obtenir l'orientation souhaitée	146
2) La question du sens de l'école	150
• Un rapport utilitariste au(x) savoir(s)	151
• L'importance de l'apprentissage	152
• L'importance de la socialisation amicale	154
3) Des effets sur le rapport au projet	156
• Travailler sur le projet à l'école : un travail scolaire ?	157
• L'influence du déclassement social par le parcours migratoire sur le rapport au projet	158
III. L'injonction d'être un élève cohérent	160
A. Une exigence différenciée de cohérence : l'exemple du choix du stage en entreprise	161
1) Effectuer son stage en dehors de l'entreprise familiale	163
2) Une exigence moins forte pour les élèves issus des classes moyennes	164
B. L'offre scolaire limite les choix et assouplit l'exigence de cohérence	167
C. Un autre aspect de la "cohérence" : l'ajustement à la "personnalité" de l'élève	170
Conclusion	171
<hr/>	
CHAPITRE IV - Trouver sa voie	174
Introduction	174
I. Trouver sa voie pour s'épanouir	175
A. Un moyen de revaloriser une orientation non désirée au départ	175
B. Quel(s) outil(s) disponible(s) pour trouver sa voie ?	178

1) Les tests de "personnalité" : un outil pour trouver sa voie ?	178
2) Des effets conditionnés par le rapport au projet de l'élève	179
II. Le temps de la scolarisation : l'ouverture du champ des possibles pour trouver une voie épanouissante.....	181
A. Une volonté partagée : extraire l'élève de sa condition sociale	183
1) La constitution d'une catégorie de métiers considérés par les parents comme "repoussoirs"	183
2) L'ouverture des possibles à l'école.....	187
B. Inciter l'élève à « viser haut pour retomber le moins bas possible »	188
1) Des échanges informels	189
2) Lors des tables rondes et des conseils de classe	192
C. Confronter l'élève au monde professionnel.....	194
1) La multiplication des stages	195
2) La découverte professionnelle trois heures.....	197
III. Le temps de la scolarisation : une confrontation au principe de réalité.....	200
A. Les résultats scolaires	200
B. L'attitude des élèves	205
C. L'environnement familial.....	207
IV. Entre ouverture du champ des possibles et prise en compte du principe de réalité : chercher et élaborer des compromis.....	210
A. Avec l'élève et sa famille	210
B. Avec les collègues	217
Conclusion	221
<hr/>	
CHAPITRE V - Devenir autonome	222
Introduction.....	222
I. Une injonction qui traverse de part en part l'école.....	224
A. Une référence dans les textes officiels.....	224
B. Mobilisée dans les articles du magazine <i>Phosphore</i>	225
C. Sous-jacente à la mise en œuvre de divers dispositifs scolaires.....	226
1) Les situations d'individualisation de la tâche scolaire	226
2) La construction du projet de l'élève	227
II. L'exemple particulier de l'internat scolaire du collège de Montbel	227
A. La construction de l'autonomie de l'élève à l'internat.....	228
1) L'imbrication de différentes autonomies.....	228
2) La possible construction de l'autonomie de l'élève à l'internat grâce aux aller-retours avec différentes sphères de socialisation.....	230
B. Des portraits d'élèves-autonomes	232
1) Apprentissage de l'autonomie scolaire : construction d'un élève autonome	232
• Caroline Roulier : la révélation de l'autonomie à l'internat	235
• Lucie Bouvier : le douloureux apprentissage de l'autonomie à l'internat.	239
2) Apprentissage de l'autonomie "quotidienne".....	242
• Kathia Donier : l'internat, comme investissement pour la vie future.....	243
• Cédric Hatier : l'internat, un allant de soi.....	244
Conclusion	245
Conclusion de la deuxième partie	247
<hr/>	
TROISIEME PARTIE - PRENDRE LA MESURE DU COACHING SCOLAIRE : UNE MISE EN REGARD DE DEUX ACCOMPAGNEMENTS NON DISCIPLINAIRES	250
<hr/>	
Chapitre VI - Un objectif de "performance" décliné de manières différentes.....	254
Introduction.....	254
I. La recherche de "performance" par des voies détournées	255
A. Une prise de distance avec la notion.....	255
1) Pour nos enquêtés.....	255
2) Pour le magazine <i>Phosphore</i>	258
3) Une notion qui se réfère au monde de l'entreprise	259
B. Une notion mobilisée en creux dans le coaching scolaire et l'Aide individualisée	261

1) Une recherche de "performance" autre qu'une recherche d'excellence scolaire.....	262
2) Une volonté de se maintenir scolairement.....	264
II. Changer de regard sur soi, condition de la "performance" ?.....	266
A. La connaissance de soi : effet recherché ou conséquence de l'accompagnement ?.....	266
1) Le coaching scolaire : une attente en termes de connaissance de soi.....	267
• Se connaître en effectuant un test de "personnalité" et en « travaillant sur ses valeurs ».....	267
• Confirmer ce que l'on pressent de soi.....	271
2) La connaissance de soi, une conséquence induite de l'Aide individualisée ..	273
B. La gestion de soi.....	279
1) (Re)prendre confiance en soi.....	281
2) Se réaliser.....	286
• Se réaliser à travers son projet.....	286
• Donner du sens à l'école.....	293
C. Individuation et subjectivation.....	298
III. Apprendre à faire seul.....	300
A. Prendre de l'autonomie.....	302
1) Un cadre contractualisé.....	302
2) (Se) rendre des comptes.....	308
B. Se penser comme acteur.....	314
1) (Re)prendre en main sa scolarité.....	314
2) Prendre en main son orientation scolaire et professionnelle.....	318
• Une réponse qui fait écho aux transformations du monde du travail....	318
• Une réponse qui fait écho à l'injonction scolaire de formuler un projet.	320
IV. Des accompagnements de la scolarité qui dotent l'élève d'outils ou qui révèlent des dispositions ?.....	325
A. Un soutien qui modifie le comportement.....	325
B. Un soutien qui mobilise des dispositions.....	333
1) Etre disposé à se faire accompagner.....	334
2) Etre disposé à dépasser ses limites.....	335
3) Etre disposé à vouloir faire seul.....	337
4) Des dispositions qui se rencontrent.....	338
Conclusion.....	343

CHAPITRE VII - Fécondité et logique de chacun de ces accompagnements en marge de l'école.....	345
Introduction.....	345
I. Deux espaces à distance de la forme scolaire et de la famille.....	348
A. Prendre en compte l'individu chez l'accompagné.....	349
1) L'individu comme point de départ de la réflexion.....	349
2) Des espaces de parole et d'écoute.....	351
• Adopter un regard extérieur à soi-même permet de faire émerger la parole de l'élève.....	353
• Deux espaces intermédiaires qui ne se confondent pas avec des espaces transitionnels.....	356
3) Se mettre à l'écart pour mettre au jour ses "particularités" individuelles.....	357
• Un positionnement qui permet de faire émerger ses propres méthodes d'apprentissage.....	358
• Un "pas de côté" pour formuler un projet d'orientation autonome.....	361
B. Aider l'élève à prendre du recul avec l'évaluation scolaire.....	366
1) Mettre la question des notes entre parenthèses.....	366
2) Les notes peuvent faire écran.....	369
• ... à la réalisation de soi.....	369
• ... au sens de la scolarité.....	370
II. Deux espaces où sont mobilisées les ressources scolaires et familiales.....	372
A. Une mobilisation des ressources scolaires.....	372
1) L'expérience scolaire de l'élève comme ressource.....	372
2) L'expérience scolaire de l'accompagnateur comme ressource.....	379
B. Une mobilisation des ressources familiales.....	380

III. Deux logiques distinctes : logique du marché et logique de l'inclusion	383
A. Le coaching scolaire : l'émergence d'un marché scolaire à la frontière de l'école	383
1) « Il y a un marché à prendre »	384
• Le marché du coaching en entreprise est saturé	384
• « Le déclin [des institutions] », pourvoyeur de clientèle ?	386
• Le coaching parental, un sous-marché du coaching scolaire	387
• Un atout, ne pas se présenter comme psychologue	389
2) Les indices que le coaching scolaire constitue un marché en expansion	391
• Ce que disent les coachs scolaires	391
• Ce que disent les médias	392
• Une tentative de réguler l'activité professionnelle	394
B. L'Aide individualisée : une logique de l'inclusion	398
1) Une volonté : « rendre l'école lisible elle-même » aux élèves	399
2) Un effet : rendre les élèves "lisibles" aux professeurs	401
C. Une inclusion hybride ? Le coaching scolaire à l'école	403
1) La « nécessaire indépendance » de l'accompagnateur	403
2) Des métiers différents	405
3) Des partenariats difficiles à mettre en place.	407
Conclusion	412
Conclusion de la troisième partie	413
<hr/>	
Conclusion Générale	415
I. Les acquis de la recherche	415
II. Les limites de la recherche	417
III. Enjeux socio-politiques	418
Table des Encadrés	420
Table des Tableaux	420
Tables des Graphiques	422
Bibliographie	422

PROLOGUE

Entretien avec Véronique C., coach scolaire :

« Mon expérience [de coach scolaire], c'est une expérience de jeunes qui ont un cursus tout à fait normal voire assez bon. [...] En fait, je ne suis pas du tout dans le coaching de jeunes à problèmes, qui ont des mauvais résultats scolaires, qui sont en réorientation, qui sont... Ou des cas sociaux, etc ! Alors moi, mon expérience aujourd'hui, elle est limitée à des jeunes qui sont en fait, dans des milieux relativement favorisés et qui ont un bon cursus **scolaire** ! Malgré de bons résultats en général scolaires, les jeunes aujourd'hui sont paumés. Ils sont paumés, pourquoi ? Parce qu'en fait, on leur demande de faire des choix sur des métiers en général qui nécessitent des expertises pointues ou bien dont ils n'ont pas connaissance... [...] Et moi, je dirais que 9 jeunes sur 10 ne savent pas ce qu'ils ont vraiment envie de faire ! [...] Même parmi des jeunes [...] qui ont de bons résultats ! Quand ils arrivent au niveau du choix, au niveau de la terminale, ce qu'ils doivent faire, choisir, etc [ils sont paumés] ! Moi, la plupart des jeunes que j'ai accompagnés, ce sont des jeunes qui font une terminale S avec plein d'options, qui ont un bon cursus ! Malgré tout, ils ne savent pas quoi faire ! Et ils sont stressés par le fait d'avoir un choix d'orientation à faire qui va quand même être décisif pour une grande partie de leur vie de demain ! [...] Ils sont conscients, ou en tout cas, ils pressentent qu'ils vont devoir changer de métier au cours de leur vie, qu'il n'y a rien qui s'inscrit dans la durée aujourd'hui ! [...] Moi, ce que je compte faire, c'est parce que je pense effectivement que tous ces jeunes qui sont les managers de demain, qui sont les piliers sur lesquels la société va se fonder, doivent absolument bénéficier d'une ouverture d'esprit, d'un niveau de tolérance, d'un niveau de développement personnel qui est indispensable ! [...] Je pense qu'on s'imagine souvent qu'un jeune qui a l'air de réussir scolairement, ça ne pose pas de problème. Ce n'est pas vrai ! Même eux, ont des problèmes ! »

(Véronique C., coach scolaire en région parisienne, 52 ans, a été pendant 5 ans vacataire de mathématiques, puis pendant 27 ans, ingénieur d'études et manager dans des grands groupes internationaux)

INTRODUCTION GÉNÉRALE

I. Emergence d'une pratique

En France, depuis une trentaine d'années, les enjeux de la scolarité se sont considérablement alourdis. D'un côté, il est de plus en plus nécessaire, à tous les niveaux de la division sociale du travail, de disposer de diplômes pour s'insérer sur le marché du travail. En effet, même les métiers qui naguère n'exigeaient aucune qualification reconnue par un diplôme, sont aujourd'hui assortis de cette contrainte. Il en est de même pour les emplois de cadres qui sont de moins en moins accessibles, par la promotion, à des autodidactes, et qui requièrent des certifications scolaires de plus en plus élevées. Aussi, et ce en raison du ralentissement des créations d'emplois et du chômage des cadres, tous ceux qui espèrent les atteindre ne sont-ils pas certains d'y parvenir¹.

D'un autre côté, le système scolaire s'est amplement ouvert et a connu ce que l'on peut appeler la massification scolaire, conduisant à opérer un tri scolaire et social tout au long de la scolarité. La conscience des enjeux de l'école est partagée, y compris dans les milieux populaires. Qu'ils le veuillent ou non, les élèves se trouvent "pris" dans le jeu de la compétition scolaire : même s'ils ne s'y lancent pas délibérément, elle se déroule et produit des effets sur eux. Enfin, dans ce nouveau contexte social et scolaire, les enjeux de l'école deviennent également plus forts pour les parents. La transmission et la construction d'une place pour chaque jeune au sein de la société, ou en d'autres termes, la transmission et la construction d'une identité sociale, passent de plus en plus par l'école et la certification scolaire, et moins par le seul héritage économique ou la seule inscription dans une lignée familiale. Jouer son rôle de parent, c'est aujourd'hui, de manière croissante, permettre à ses enfants d'effectuer un parcours de réussite scolaire. Les enjeux, y compris familiaux, de la réussite scolaire donnent aujourd'hui une place

¹ Chauvel, L., 1998- *Le destin des générations*, Paris, PUF, 426 p. ; Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A., 2006 (3^{ème} éd.)- *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 267 p. Voir plus particulièrement le chapitre 3 « Les enjeux de la scolarité : trouver un emploi et monter dans l'échelle sociale », pp. 55-71 ; Nauze-Fichet, E. & Tomasini, M., 2002- « Diplômes et insertion sur le marché du travail : approches socio-professionnelle et salariale du déclassement », *Economie et statistique*, n°354, pp. 21-43. ; Passeron, J.-C., 1982- « l'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie », *Revue française de Sociologie*, vol. 23, n°4, pp. 551-584.

inédite à l'école et à ses attentes au sein de l'espace familial. Ainsi ne suffit-il plus d'aller à l'école, mais d'y réussir et de bien réussir.

En réponse à ce nouveau contexte, on peut constater le développement de diverses stratégies éducatives². On peut classer celles-ci en deux catégories distinctes, mais qui ne s'excluent pas pour autant. D'une part, celles qui relèvent du choix de l'établissement, soit par le contournement de la carte scolaire³, soit par le recours au privé⁴ ; d'autre part, celles qui touchent au « travail des élèves pour l'école en dehors de l'école »⁵, tels que les cours particuliers, le recours à l'accompagnement scolaire associatif, le travail en plus prescrit par les parents⁶, ainsi que l'usage de cahiers de vacances et de jeux dits "pédagogiques". Dans cet éventail d'offres péri-scolaires émerge, au début des années 2000, le coaching scolaire⁷. Venue notamment du monde de l'entreprise, cette nouvelle pratique d'accompagnement de la scolarité⁸, mobilisée par les enfants de cadres qui ne sont plus garantis de pouvoir accéder à la même place sociale que leurs parents, ne semble pas être sans lien avec les transformations qu'a connues le système scolaire depuis la fin des années 1980, notamment avec la loi d'orientation de 1989⁹.

² Ballion, R., 1982- *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock., 310 p. ; Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A., 2006 (3^{ème} éd.)- *ibid.* Voir plus particulièrement le chapitre 8 « Les pratiques éducatives des familles », pp. 155-175 ; Glasman, D., 2005 (a)- *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, Chambéry, Université de Savoie, 194 p. ; Le Pape, M.-C. & Van Zanten, A., 2009- « Les pratiques éducatives des familles », in Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (ss. dir), 2009- *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Paris, PUF, 233 p.

³ Broccolichi, S. & Van Zanten, A., 1997- « Espaces de concurrence et circuits de scolarisation : l'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne », *Annales de la recherche urbaine*, n°75, pp. 5-31. ; Felouzis, G., 2003- « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences », *Revue française de sociologie*, vol 46, n°1, pp. 3-36. ; Laforgue, D., 2004- « Ce que la ségrégation scolaire doit à l'administration de l'Éducation Nationale », *Revue française de pédagogie*, n°148, pp.135-143. ; Oberti, M., 2007- *L'école dans la ville. Ségrégation, mixité, carte scolaire*, Paris, Presses de Sciences Po, 302 p.; Van Zanten, A. & Obin, J.-P., 2008- *La carte scolaire*, Paris, PUF, 127 p.

⁴ Langouët, G. & Léger, A., 1991- *Public ou privé ?*, La Garenne-Colombes, Publidix, 187p. ; Langouët, G. & Léger, A., 1997- *Le choix des familles*, Paris, Fabert, 221 p.

⁵ Nous reprenons ici le titre de l'ouvrage de Glasman, D., 2005 (a), *op.cit.*

⁶ Kakpo, S., 2010- Travailler à la maison pour et contre l'école. Les paradoxes de la mobilisation des familles populaires autour des devoirs, thèse de Sciences de l'Éducation sous la direction de Patrick Rayou, Université de Paris 8, 505 p.

⁷ Nous désignerons cette pratique par l'expression "coaching scolaire", même si, et nous pourrions le voir par la suite, cette pratique s'adresse également à des étudiants. Aussi globalement les coachs scolaires déclarent-ils faire du « coaching scolaire et étudiant » afin de distinguer leurs pratiques liées à un public différent. Pour autant, même s'il n'est pas fait exactement la même chose avec un enfant de dix ans, un jeune de quinze ans, de dix-huit ans ou de vingt-trois ans, la logique et l'essence même du coaching demeurent.

⁸ Nous préférons parler de d'accompagnement *de* la scolarité et non d'accompagnement *à* la scolarité, qui désigne une pratique homologuée en 1992 par la Charte de l'accompagnement scolaire.

⁹ Loi d'orientation sur l'éducation n°89-486 du 10 juillet 1989.

Issu d'un premier travail sur le coaching scolaire réalisé en Master 1¹⁰, cette recherche de doctorat nous permettra d'interroger le coaching scolaire en tant que pratique émergente d'accompagnement de la scolarité faisant écho à des injonctions de l'école¹¹ (de "performance", d'élaboration d'un projet, de choix d'orientation, etc). L'analyse de cet accompagnement de la scolarité nous permettra également de mettre en évidence que ces injonctions s'inscrivent dans un ensemble de discours relatifs à la construction de l'élève en tant qu'individu. Cela nous a donc conduit à nous pencher sur les discours liés à la figure de l'individu et mobilisés au sein de l'école, mais aussi sur leur traduction en termes de pratiques et de dispositifs. C'est pourquoi nous avons élargi notre champ d'investigation en nous intéressant plus particulièrement à la question du projet de l'élève à travers les discours de l'institution (discours institutionnels par les textes officiels, ceux des enseignants à son égard, ainsi qu'à ceux des élèves et des parents¹²), mais également les pratiques institutionnelles et familiales.

II. La mobilisation attendue des individus dans l'école

L'école, par ses directives institutionnelles mais aussi par les pratiques des enseignants, formule un certain nombre d'injonctions aux élèves. C'est-à-dire qu'elle attend d'eux un certain nombre de choses, telles que la réalisation des devoirs, mais aussi la construction d'un projet (projet scolaire, projet d'orientation, projet de métier, de vie).

La question de l'orientation scolaire et professionnelle se travaille de plus en plus tôt dans le cursus scolaire des élèves. Cette question est abordée dès la classe de sixième, alors qu'il n'existe plus d'orientation en classe de quatrième. De plus, la question de l'orientation scolaire et du projet revêt une forme nouvelle. En effet, les différents conseillers d'orientation psychologues que nous avons rencontrés distinguent bien les pratiques d'orientation qu'ils pouvaient avoir avant la loi Jospin de celles qu'ils ont mises

¹⁰ Oller A.-C., 2006- « Le coaching scolaire, une pratique sociale émergente », Mémoire de Master de Sociologie, Université de Savoie, 207 p. Le corpus de recherche issu de ce premier travail sur le coaching scolaire a été, bien sûr, approfondi et complété lors de notre doctorat.

¹¹ Qui elle-même n'est pas toujours imperméable au coaching scolaire. En effet, nous avons pu avoir connaissance d'introduction de coachs au sein de collèges de ZEP, notamment dans l'Académie de Créteil. Par ailleurs, un des établissements, dans lequel nous avons pu enquêter, a été choisi parce qu'il y a été mis en œuvre un accompagnement de la scolarité non disciplinaire. Comme nous pourrions le voir en détail plus loin, ce dispositif n'est certes pas du coaching scolaire, mais en possède certaines caractéristiques.

¹² Ici, nous mobiliserons notre travail de terrain dans les établissements scolaires (un collège-internat, un collège de ZEP et un lycée polyvalent).

en place après la loi de 1989. Il est vrai que jusqu'à cette loi d'orientation, et plus fortement encore depuis la circulaire du 31 juillet 1996 traitant de « la mise en œuvre de l'expérimentation sur l'éducation à l'orientation dans les collèges »¹³, l'orientation scolaire des élèves était organisée et décidée sur la seule base des notes obtenues, sans pour autant qu'il leur soit demandé de formuler un projet.

La moindre lisibilité des parcours de formation en adéquation avec les métiers, les différentes étapes constituant désormais la vie professionnelle -et qui peuvent nécessiter des réorientations professionnelles- semblent justifier, aux yeux de l'institution scolaire, de mettre l'accent sur le projet personnel des élèves. Depuis la loi de 1989, la question de l'orientation scolaire et professionnelle -même si elle est encore étroitement liée aux décisions scolaires- est de plus en plus mise entre les mains des élèves et de leurs parents. C'est bien ce que montre Georges Solaux : « A la fin des "Trente Glorieuses", les services offerts aux familles sont fortement ancrés dans le service public et la dimension "réponse aux besoins collectifs par la planification" contraint la liberté des choix individuels. [...] Une seconde période commence au milieu des années 1970 [et jusqu'en 1989]. [...] Ainsi peut-on observer que si la phase dite d'orientation permet de réguler la liberté des choix en fonction d'exigences de niveau scolaire dans le cadre d'un dialogue associant les parents, les élèves, les enseignants et les conseillers d'orientation (conseils de classe), la phase dite d'affectation permet de réguler la demande par l'offre de places dans les différentes sections. [...] La troisième période se caractérise par une modification de modes de régulation ou de procédures jusqu'alors de tendance plutôt jacobine. [...] La régulation de l'orientation n'est plus assurée par une organisation publique. Elle est essentiellement assurée par chaque individu qui, par l'exercice de sa rationalité, est censé effectuer des choix pertinents, pour lui comme pour la collectivité »¹⁴.

Aussi la question de l'orientation scolaire et professionnelle apparaît-elle, aux yeux aussi bien des élèves, des parents que du personnel éducatif, comme une injonction pouvant cristalliser davantage d'enjeux au sujet de l'avenir scolaire et social de l'élève. Pour une part non négligeable d'élèves, et plus particulièrement ceux les plus en

¹³ BO n°31, 5 septembre 1996.

¹⁴ Solaux, G., 2008- « Orientation des élèves », pp. 509-512, in Van Zanten, A. (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 705 p. Citation pages 510-511. On peut tout de même interroger la fin de cette citation qui nie la concurrence entre les individus sur le marché du travail ainsi que la contrainte du jugement scolaire avec celle de l'offre de places dans les différentes filières. On constate alors que les différentes logiques se superposent tout en étant en tension.

difficultés scolaires¹⁵, tout semble se passer comme si ceux qui ne formuleraient pas, ou qui seraient dans l'incapacité de formuler un projet –d'orientation notamment- apparaissaient comme des individus sans avenir scolaire –dans un premier temps- et par la suite, social. Cette dichotomie établie entre les élèves selon leurs résultats scolaires – mais aussi selon leur origine sociale- est visible notamment par l'observation de la mise en œuvre de dispositifs internes aux établissements (journées sur l'orientation, tables rondes d'orientation concertée, forum des métiers, etc.). La construction du projet est donc une dimension transversale à nos différents objets de recherche, puisqu'elle est aussi bien travaillée dans l'école que lors de séances de coaching scolaire –en tant que réponse à une injonction institutionnelle faite aux élèves, de formuler un "projet".

Par ailleurs, du fait de notre participation à l'enquête dirigée par Dominique Glasman sur l'internat scolaire¹⁶, nous mobilisons également ce terrain afin d'éclairer certains points de notre travail de doctorat, et ce de façon plus marquante¹⁷. C'est, par exemple, le cas de la notion d'autonomie, fortement mobilisée au sein de l'école et dans le processus d'orientation, mais tout particulièrement appréhendable et visible à travers l'exemple de l'internat. Le recours à l'internat scolaire peut être également une réponse des élèves dans leur processus de réussite de leur projet scolaire. Pour cela, certains élèves et parents décident de recourir à l'internat scolaire qui, par ses règles, peut créer un environnement favorable à l'aboutissement du projet scolaire de l'élève¹⁸, permettant alors à ce dernier de se doter de certaines caractéristiques de la figure de l'individu tel qu'attendu dans le monde social (injonction à être autonome, à formuler des projets, etc.), comme ont pu le montrer des auteurs tels que Robert Castel, Alain Ehrenberg, Danilo Martuccelli ou François de Singly.

Toutefois, tous les élèves ne sont pas égaux devant les pratiques et les injonctions scolaires. Aussi les effets socialisateurs de l'école divergent-ils selon les élèves, c'est-à-dire selon notamment leurs caractéristiques sociales et scolaires. Du fait de sa

¹⁵ Thin, D., 2005- « Le travail d'orientation et sur le devenir des collégiens », pp. 203-232, in Kherroubi, M., Millet, M. & Thin, D., « *Classes relais* » et familles. *Accompagnement ou normalisation ?*, Vaucresson, CNFE-PJJ, 283 p.

¹⁶ Glasman, D., 2010- *Les usages sociaux de l'internat scolaire*, Rapport, pour la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, Chambéry, Université de Savoie-Laboratoire LLS, 260 p.

¹⁷ Seront alors concernées les données liées aux investigations au sein du collège internat et du lycée polyvalent (qui possède également un internat).

¹⁸ Glasman, D., 2010, *op. cit.*

socialisation primaire¹⁹, l'enfant devenu élève par son entrée à l'école, est plus ou moins marqué par les traits caractéristiques du modèle de l'individu. Il est notamment possible d'appréhender ces dispositions par la façon dont les élèves se mettent en projet –par la formulation d'un projet d'orientation scolaire et professionnelle notamment- ; mais aussi par la façon dont ils parlent de leur scolarité et de leurs manières de travailler, ainsi que par les pratiques familiales d'appui à la scolarité²⁰. Afin d'essayer de faire face à la compétition scolaire, les élèves et leurs parents "font le nécessaire", notamment en mettant en œuvre diverses réponses qui peuvent se révéler être de véritables stratégies scolaires, mais aussi sociales, tant elles permettent de « créer de nouvelles formes de clôture sociale et institutionnelle pour maximiser leurs avantages »²¹. Poursuivre ces stratégies éducatives est non seulement le signe d'une volonté de reproduction sociale, d'ascension sociale, ou du moins de maintien social, mais participe également à la construction de l'élève en tant qu'individu cherchant à être compétitif, à acquérir plus de confiance en soi, etc.

Le point de départ, et l'objet empirique central de ce travail, est le coaching scolaire. Mais, pour en saisir les ressorts et la logique profonde, il faut le mettre en perspective avec ce qui se passe dans l'école, tant du point de vue de la compétition objective pour l'accès aux "bonnes" filières et aux diplômes "rentables" sur le marché du travail, que du point de vue de la construction de l'individu. L'objet sociologique de cette recherche est donc la manière dont le champ scolaire (l'école mais aussi ses marges) contribue, selon ses propres logiques et procédures, à la construction d'un "élève-individu". Nous nous intéresserons alors aux logiques et aux procédures développées au sein de l'école qui sous-tendent l'émergence de nouvelles injonctions adressées aux élèves, ainsi qu'au processus d'*individuation*²² de l'élève (et non de l'*individualisation* de la scolarité). Nous verrons également de quelles manières, celles-ci sont appropriées par les familles, les élèves et comment elles permettent l'émergence

¹⁹ Nous parlons ici de socialisation primaire et non uniquement de socialisation familiale puisque comme le souligne Muriel Darmon « il est difficile d'imaginer un monde où l'enfant ne serait en contact, même au cours des premières années de son existence, qu'avec ses parents », tout en précisant que le fait « d'être en contact » n'engendre pas forcément un processus socialisateur. Muriel Darmon, 2007 (reed.)- *La socialisation*, Paris, Armand Colin, 128 p. Citation page 45.

²⁰ Glasman, D., 2005 (a), *op.cit.*

²¹ Van Zanten, A., 2006 (a)- La fin de la méritocratie ? Les stratégies éducatives des classes moyennes et supérieures. Colloque interne "Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation", organisé par l'UMR Education et Politiques, Ecole normale supérieure lettres et sciences humaines, INRP, Lyon, 15-17 mai.

²² Martuccelli, D., 2006- *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, Paris, Armand Colin, 479 p.

d'acteurs à la marge de l'école, tels que les coachs scolaires. Cela nous conduira donc à nous pencher sur le coaching scolaire et à l'articuler avec ce qui est mis en œuvre dans l'école, tout particulièrement sur la question du projet de l'élève (tables rondes d'orientation active en troisième), et sur la construction de l'autonomie de l'élève (internat scolaire d'un collège dit de montagne). Effectuer une mise en regard d'un autre accompagnement de la scolarité non disciplinaire mais mis en œuvre dans un lycée public (l'Aide individualisée) nous permettra également de comprendre le coaching scolaire.

III. Travail empirique

L'enquête s'appuie principalement sur une méthodologie d'ordre qualitatif et compréhensif, par la réalisation de cent quarante-sept entretiens²³ semi-directifs d'une durée comprise entre une heure²⁴ et deux heures, ainsi que par différentes observations. Selon Max Weber, « la sociologie compréhensive considère [les] phénomènes dans leur "intérieur", étant entendu qu'il ne s'agit nullement dans ce cas de faire le dénombrement de leurs manifestations physiques ou psychiques. »²⁵. Aussi la sociologie compréhensive consiste-elle à mettre en évidence les significations que les individus mettent dans leur action. Cependant, s'intéresser aux significations que les individus mettent dans leur action ne doit pas empêcher de prendre en considération les effets des appartenances sociales, à l'instar de Danilo Martuccelli lorsqu'il tente de « rendre compte de la manière dont les individus sont produits et se produisent »²⁶ à travers l'étude des

²³ Mais qui concernent 174 enquêtés puisque quelques entretiens ont été collectifs (des élèves préféraient échanger avec nous s'ils étaient accompagnés d'un(e) ami(e), des entretiens avec des parents ont pu être menés avec les deux parents, mais également des entretiens avec des enseignants responsables d'une même option ou d'un même dispositif.

²⁴ Ces entretiens concernent plus particulièrement ceux menés avec des coachs et des parents de coachés nous imposant un temps imparti, justifiant leur peu de disponibilités.

²⁵ Weber, M., 1913- *Essai sur la théorie de la science*, troisième essai « Essai sur quelques catégories de la sociologie compréhensive », édition numérique issue de la collection « les classiques des sciences sociales », <http://classiques.uqac.ca/>, réalisée à partir de l'ouvrage *Essai sur la théorie de la science*, Paris, Plon, 1965, 539 p. Citation page 8 de l'édition numérique.

²⁶ Martuccelli, D., 2006, *op. cit.* Citation pages 10-11.

« épreuves »²⁷ car « permettant de relier les processus structureaux et les places sociales avec les itinéraires personnels »²⁸.

Afin de pouvoir cerner au mieux l'émergence du coaching scolaire en tant que nouvelle pratique d'accompagnement de la scolarité, nous avons également cherché à mettre en évidence ce qui caractérise les coachés. Pour cela, nous avons effectué un travail d'ordre quantitatif en dépouillant des dossiers de coaching scolaire. Ce travail d'ordre quantitatif ne se limite pas aux investigations concernant le coaching scolaire. L'analyse des fichiers scolarité des établissements enquêtés nous a également permis de mieux caractériser ces derniers.

Etant donné la diversité des terrains d'enquête et des matériaux récoltés, et pour une meilleure lisibilité de notre corpus, il est possible de l'ordonner sous la forme du tableau suivant.

²⁷ Qu'il définit pages 10 et 12 de l'ouvrage cité précédemment comme étant « le résultat d'une série de déterminants structurels et institutionnels, se déclinant différemment selon les trajectoires et les places sociales. [...] Les épreuves sont des défis historiques, socialement produits, inégalement distribués, que les individus sont contraints d'affronter. Et comme c'est le cas lors de toute épreuve, les acteurs peuvent, en s'y mesurant, réussir ou échouer. Elles ne sont donc pas indépendantes des places sociales, mais elles sont hétérogènes à des places identiques ». L' "épreuve scolaire" est considérée par l'auteur, comme la première épreuve à laquelle sont confrontés les individus.

²⁸ Martuccelli, D., 2006, *op. cit.* Citation page 10.

Tableau 1: Ensemble du corpus de la recherche

Coachs et coachés scolaires		Lycée Léonard de Vinci d'Arbin		Collège Alain Savary de Cahay		Collège Jean Moulin de Montbel	
ENTRETIENS							
<i>Corpus</i>	<i>Précisions</i>	<i>Corpus</i>	<i>Précisions</i>	<i>Corpus</i>	<i>Précisions</i>	<i>Corpus</i>	<i>Précisions</i>
- 9 coachés scolaires	- 7 filles/2 garçons suivis par des coachs indépendants	- 8 entretiens élèves	- 5 internes (2 filles/3 garçons) et 3 DP (1 fille/2 garçons) tous ont participé à l'accompagnement scolaire	-11 entretiens élèves	- 18 élèves de 3 ^{ème} (9 filles/9 garçons) et dont 6 en D.P.3.	- 24 entretiens élèves	- 29 élèves: 20 internes (10 filles/10 garçons) et 9 (5 filles/4 garçons) élèves DP
-7 parents de coachés scolaires	- Enfant suivi par un coach indépendant et dont 3 ont également été interviewés.			-10 entretiens parents	- 16 parents	- 25 entretiens parents	- 30 parents : 21 parents d'internes (pour 18 élèves) et 9 parents de DP (pour 7 élèves)
- 33 coachs	- 3 coachs non scolaires - 30 « coachs scolaires » : 6 sans formation de coaching, 6 avec formation complémentaire « coaching scolaire et étudiant ». - 24 indépendants et 6 en institut de coaching scolaire	- 1 entretien avec la "fondatrice" du dispositif -discussions informelles, de travail avec les organisatrices	- 1 professeure de mathématiques - La "fondatrice", 2 CPE - 1 professeure accompagnatrice	-3 entretiens enseignants	- Professeurs principaux de 3 ^{ème} .	- 4 entretiens enseignants	- 6 enseignants : 4 sont professeurs principaux de 3 ^{ème} et 3 sont responsables de la DP3.
-3 entretiens complémentaires	- Responsable d'un institut de coaching-acc. scolaire en Suisse - Responsable d'une agence d'acc. scolaire - Responsable du service « Education » de <i>Phosphore</i>	- La conseillère d'orientation		- Le chef d'établissement - La conseillère d'orientation		- 6 entretiens personnels administratifs - Le conseiller d'orientation	- Le chef d'établissement - 2 CPE - 3 maîtres d'internat
OBSERVATIONS							
- 10 séances de coaching scolaire enregistrées	- 6 en tant que coachée scolaire - 4 en tant qu'observatrice extérieure	- 7 séances d'accompagnement scolaire enregistrées	- Concernant 5 élèves, dont 2 ont été observées deux fois. - Sur les 5 élèves, 3 ont accepté d'être interviewés et 2 ont refusé.	- Tables rondes -Conseils de classe de 3 ^{ème} - 2 séances d'HVC sur l'orientation	- Trois classes, soit 65 élèves - Quatre classes, soit 89 élèves - Pour une classe de 3 ^{ème}	- Tables rondes d'orientation concertée en 3 ^{ème}	Deux classes, soit 48 élèves. Présence du principal, COP, prof. principal, parents et l'élève. Durée 10 à 15 min.
				- Séances de DP3 - 1 observation participante	- 3 séances (2 cours + 1 sortie) - Témoignage d'anciens élèves du collège lors de la remise des diplômes du brevet.	-Etudes obligatoires d'internat - Temps libre à l'internat - Chambrées	-2 observations par études de "niveau" différent (=8) - 5 soirs - 10 soirs
EXPLOITATIONS DE DONNEES QUANTITATIVES OU DE DOSSIERS							
- 225 dossiers d'inscription de coachés	- 173 d'un institut de coaching scolaire (ICS) (soit 1/3 des inscrits), 52 d'une coach scolaire indépendante (soit 1/4 des inscrits).	- Fichier scolarité	- Année scolaire 2008-2009	-fichier scolarité année scolaire 2009-2010		- Fichier scolarité	- Année scolaire 2007-2008
- dépouillement du mensuel Phosphore	- Janvier 1989 à décembre 2009	- 144 dossiers scolaires dépouillés des élèves ayant été inscrits à l'Aide individualisée - Questionnaire-bilan des élèves accompagnés en 2008-09 - Idem en 2009-10	- Soit plus de 85% de l'ensemble des élèves accompagnés depuis la création du dispositif. - 46 retours sur 103 élèves (soit environ 45%) pour 2008 - 56 retours sur 110 élèves en 2009 (soit environ 51 %)			- Cahiers d'internat sur 7 années scolaires	- De 2001-2002 à 2007-2008

Nous présenterons dans une première partie (divisée en deux chapitres) la construction de notre objet de recherche. Nous mettrons en évidence dans le chapitre I, et ce de façon plus descriptive qu'analytique, le contexte d'émergence du coaching scolaire, les caractéristiques significatives des coachs et des coachés, ainsi que la méthodologie d'enquête que nous avons dû spécifiquement mettre en œuvre sur ce terrain. Le chapitre II nous permettra de mettre en évidence la montée de la figure de l'individu dans l'école, ce qui n'est pas sans lien avec l'émergence du coaching scolaire. Nous présenterons également les différents établissements scolaires dans lesquels nous avons enquêté, ainsi que la méthodologie d'enquête propre à ces terrains.

La deuxième partie de notre travail présentera trois injonctions scolaires qui nous semblent être le reflet de la construction, par l'école, d'un certain type d'individu, que l'on peut appeler "contemporain"²⁹. Un chapitre sera consacré à chacune d'entre elles. Le chapitre III questionnera alors l'injonction –à la fois scolaire, mais aussi parentale– faite à l'élève de formuler un projet. Le chapitre IV nous permettra de nous interroger sur l'injonction faite à l'élève de trouver sa voie dans le but de "s'épanouir", ce qui conduit l'élève à se questionner sur ses aspirations. Le chapitre V tâchera de montrer en quoi l'école demande aux élèves de devenir des êtres autonomes. Pour cela, nous nous appuierons plus particulièrement sur l'exemple de l'internat scolaire.

A ces injonctions scolaires, l'élève et ses parents essaient de faire face, notamment en se mobilisant et en développant diverses stratégies éducatives. Etant donné que nous souhaitons cerner le coaching scolaire en tant que nouvel élément d'une stratégie scolaire répondant à des injonctions de l'école, la dernière partie de notre travail y sera plus consacrée. Cependant, l'Aide individualisée observée dans un lycée public polyvalent (le lycée Léonard de Vinci d'Arbin) est une réponse mise en œuvre par des enseignants pour permettre aux élèves de faire face aux attentes de l'école. Aussi, articulerons-nous nos analyses sur ce dispositif interne à l'école avec celles qui ont trait au coaching scolaire et nous effectuerons une mise en regard de ces deux accompagnements. Le chapitre VI mettra en évidence comment le coaching scolaire ainsi que l'Aide individualisée peuvent permettre à l'élève d'atteindre une certaine forme

²⁹ Comme nous le verrons dans le chapitre II.

de "performance", mais qui se décline sous des formes différentes. Le dernier chapitre s'interrogera sur le caractère fécond de ces deux accompagnements à la marge de l'école (que l'on peut considérer comme des espaces intermédiaires), ainsi que sur leur logique de mise en œuvre.

PREMIERE PARTIE

**COACHING SCOLAIRE, ECOLE,
INDIVIDU.**

**CONSTRUCTION DE L'OBJET,
METHODOLOGIE**

INTRODUCTION

Cette première partie s'attachera à cerner la construction de notre objet de recherche « Coaching scolaire, école, individu ». Pour cela, nous présenterons dans un premier chapitre, et ce de façon essentiellement descriptive, ce qu'est le coaching scolaire ainsi que la méthodologie que nous avons mise en œuvre pour pouvoir réaliser nos investigations sur ce terrain. Cependant, pour comprendre l'émergence du coaching scolaire, il est nécessaire de prendre en compte son contexte, caractérisé par les transformations profondes de l'école³⁰. La montée de la figure de l'individu au sein de l'école, et ce plus particulièrement depuis la loi d'orientation de 1989 qui place l'élève au centre du système éducatif et de ses apprentissages, permet selon nous, d'expliquer l'émergence du coaching scolaire qui cherche à faire du coaché « l'artisan de lui-même »³¹. C'est pourquoi, le deuxième chapitre nous permettra de nous outiller pour une investigation sur la montée, au sein de l'école, de la figure de l'élève comme individu.

³⁰ Vincent, G., 1980- *L'école primaire française : une étude sociologique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 344 p. ; Vincent, G. (dir.), 1994- *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 227 p.

³¹ Ehrenberg, A., 1991- *Le culte de la performance*, Paris, Hachette-Calmann Lévy, 323 p.

CHAPITRE I

LE COACHING SCOLAIRE : PRÉSENTATION D'UN ACCOMPAGNEMENT DE LA SCOLARITÉ ÉMERGENT

Introduction

Comme nous l'avons souligné précédemment, de nombreuses stratégies scolaires se développent depuis le début des années 1980 : choix résidentiel, choix de l'établissement (recours au privé ou au contournement de la carte scolaire), choix des filières et des options les plus prestigieuses, travail en plus (devoirs en plus après la classe, devoirs de vacances, stages de remise à niveau), cours particuliers, séjours linguistiques. Parmi cet éventail de plus en plus large d'accompagnement périscolaire, le coaching scolaire émerge au début des années 2000.

Le coaching scolaire se distingue d'un accompagnement scolaire plus "traditionnel", tels que les cours particuliers, bien que ce soit un accompagnement scolaire privé, individuel et payant. La spécificité du coaching scolaire est son approche non disciplinaire (non basée sur une matière scolaire particulière) de l'accompagnement scolaire. L'approche se veut transversale et non spécifique à une discipline telle que peut l'être celle d'un cours de mathématiques ou d'anglais. L'accompagnement est pensé comme devant se dérouler sur un temps court (en moyenne, une dizaine de séances d'une heure à une heure trente, répartie sur deux à six mois).

Ce premier chapitre s'attachera au coaching scolaire en tant que pratique nouvelle d'accompagnement de la scolarité. Après avoir présenté les origines du coaching scolaire, ainsi que la méthodologie d'enquête spécifique à ce terrain, nous mettrons en évidence les caractéristiques des coachs scolaires et des coachés.

I. Origines de cette pratique

A. Le monde du sport et de l'entreprise

Le coaching scolaire est une pratique qui a vu le jour, en France, au début des années 2000 dans la veine du coaching de dirigeants, né dans les années 1990, lui-même issu du domaine sportif, comme nous le montre l'historique du développement du coaching présenté par Pierre Angel et Patrick Amar dans leur ouvrage *Le coaching* :

Encadré 1: Les origines du coaching

« Le terme anglais *coaching* issu du verbe anglais *to coach* qui signifie usuellement "entraîner", "accompagner", "motiver", dans un contexte surtout sportif, est, en fait, issu étymologiquement du français "coche" [...] qui, au XVIème siècle, est une grande voiture tirée par des chevaux pour le transport des voyageurs et conduite par un postillon ou un "cocher". Celui-ci est, de fait, une personne qui accompagne des voyageurs d'un point à l'autre, ce qui évoque bien l'aspect de "passeur" ou de "guide" que revêt parfois la fonction de coach. [...] Si le mot *coaching* est dérivé du français avant d'être anglais, sa re-traduction en français moderne se révèle malaisée. Le terme d'"accompagnement" est probablement le plus satisfaisant. [...] Cette notion renvoie aux Etats-Unis des années 1950-1960 où les entraîneurs sportifs, *des coaches* (notamment dans le football américain) mettent en évidence qu'il faut, au-delà de l'entraînement physique du champion, une approche holistique qui inclue les dimensions essentielles du mental et de l'émotionnel. Le coach est ainsi la personne qui aide le champion à développer ses compétences (entraînement physique, préparation mentale, gestion du stress et des émotions...), à entretenir sa motivation, à se préparer au mieux à la compétition et à optimiser ses performances à travers un accompagnement multidimensionnel, associant corps et esprit. C'est à partir des années 1980 que le terme *coaching* va déborder du milieu sportif pour s'introduire dans celui de l'entreprise où les enjeux et les comparaisons en termes de compétition, d'excellence, de besoin de dépassement justifient une telle approche. Le coaching initialement réservé aux hauts dirigeants, fait l'objet d'une "démocratisation" progressive avec sa diffusion dans les milieux de cadres et agents de maîtrise. En France, le coaching fait son apparition dans l'entreprise, de façon notable, au début des années 1990 ; il est, aujourd'hui, en progression rapide parmi les dirigeants, les "cadres à haut potentiel" et les managers. Une tendance plus récente est la généralisation du coaching à d'autres domaines très hétérogènes. Cette demande de *life coaching*, ou accompagnement personnel de vie, recouvre un ensemble de besoins (aide à la décision, travail sur l'épanouissement personnel, optimisation des choix de vie, etc.) qui renvoient à une demande plus fondamentale, de l'individu, en quête d'aide et de repères. »³²

³² Angel P., & Amar, P., 2005- *Le coaching*, Paris, Presses Universitaires de France, 126 p. Citation pp.10-12, termes soulignés par les auteurs.

Le coaching scolaire appartient, pour les coachs³³, à ce type particulier de coaching qui est le "life coaching", appelé également "coaching centré sur la personne". A la différence du coaching sportif et du coaching en entreprise³⁴, le "life coaching" n'inclut pas une dimension collective, comme c'est le cas pour une équipe ou un service d'entreprise. Dans ces cas, la participation de chaque membre du groupe est nécessaire à la réalisation, voire à la "performance", des projets collectifs. Le "life coaching" prend des formes diverses et multiples : le coaching pour améliorer ses relations, ses capacités communicationnelles avec son entourage familial, réfléchir sur ses choix de vie, optimiser son style de vie, gérer son stress, améliorer l'estime de soi, optimiser la "performance" individuelle, le management de son temps, la prise de décisions, aider lors des transitions de vie, etc. Ainsi toutes les sphères de la vie professionnelle et de la vie privée apparaissent-elles comme pouvant bénéficier, à un moment ou un autre, du regard "éclairant" d'un coach³⁵, afin d'optimiser son fonctionnement, et ce en stimulant des changements positifs. La diffusion du coaching à tous les domaines de la vie professionnelle et privée est la conséquence d'un intérêt plus important prêté à la "personne" ainsi que d'une exigence croissante des individus quant à leurs résultats³⁶. En effet, le contexte d'émergence du coaching scolaire est celui d'une société où émerge le « culte de la performance »³⁷, et dans laquelle s'opère une intense compétition scolaire (importance du poids de l'école et de la réussite scolaire) qui influence de plus en plus la place sociale future (hiérarchisation des diplômes obtenus permettant l'accès à des places sociales elles aussi hiérarchisées)³⁸.

³³ L'usage commun a francisé le pluriel du mot *coach* (des coachs et non des *coaches* comme le voudrait la grammaire anglaise). Cela permet notamment de distinguer plus aisément, par l'orthographe, les *coachs* des *coachés*.

³⁴ Salman, S., 2002- *Le coaching en entreprise, une nouvelle profession ?*, Mémoire de Master 1 de Sociologie sous la direction de François Vatin, Université Paris X-Nanterre, 183 p.

³⁵ On peut le constater aisément dans les médias (publicités, magazines) où le coaching toucherait tous les domaines de vie, en passant notamment par l'alimentation et l'esthétique. Par exemple : « Weight watchers, mon coach minceur ». Garnier, concernant ses « conseils beauté personnalisés » parle de « coachings personnalisés » et apostrophe ses consommateurs par un : « Suivez les conseils de nos coachs ». Dans une publicité pour son site internet, Nestlé informe le téléspectateur qu'il peut y trouver « des recettes pour les enfants, du coaching personnalisé ».

³⁶ Qu'ils soient professionnels ou personnels : être performant dans son travail, dans sa vie de famille (en tant que parent, conjoint, enfant) tout en se réalisant soi-même dans des domaines propres.

³⁷ Ehrenberg, A., 1991- *Le culte de la performance*, Paris, Hachette, 323 p.

³⁸ Duru-Bellat (M.) & Van Zanten (A.), 2006 (3^e éd.)- *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 267 p.

Par leur souci de rattacher le coaching scolaire à son origine entrepreneuriale, la majorité des coachs que nous avons rencontrés³⁹ estiment nécessaire de « toujours associer le mot "coaching" au côté professionnel. » (Cécile L., coach scolaire ICS (co-fondatrice) depuis trois ans, en région parisienne, 32 ans, a été chercheuse en psychologie et thérapeute, père chef d'entreprise, mère secrétaire de direction, conjoint ingénieur)⁴⁰. Aussi ne leur est-il pas envisageable de coacher des jeunes de moins de quinze ans, puisque ces derniers ne sont pas encore confrontés aux questions d'orientation, contrairement aux autres coachs scolaires (ceux proches du monde de l'école). On distingue alors des différences dans les thématiques travaillées avec le coaché.

Certains coachs scolaires axent principalement leur coaching sur les questions liées à l'orientation, le parcours du coaché (choix des filières, redoublement ou non, débouchés...). D'autres se penchent davantage sur la méthode (définition du profil d'apprentissage du coaché afin de lever les problèmes liés notamment aux blocages d'apprentissage, la méthodologie, l'organisation du temps de travail...), ce qui les conduit à pouvoir coacher des élèves de primaire ou collègue. Il s'agit ici d'une distinction qu'il ne faut pas pour autant considérer comme une dichotomie, ce qui signifie que les coachs peuvent parfois aborder des thématiques sur lesquelles ils ne travaillent pas habituellement, selon les besoins du coaché.

B. Des outils issus de la maïeutique socratique et de la psychologie comportementale

A l'instar du coaching en entreprise, le coaching scolaire mobilise des outils issus de la maïeutique socratique et de la psychologie comportementale.

1. La maïeutique socratique

Autant par les entretiens recueillis que par les observations effectuées, on constate que le coach se positionne, notamment, comme un "accoucheur" du coaché, au sens socratique du terme : « La maïeutique, littéralement "art d'accoucher", désigne le

³⁹ Les coachs de l'Institut de Coaching Scolaire (ICS)-nom anonymé- et les coachs indépendants issus du monde de l'entreprise., ce qui opère donc une distinction entre les coachs scolaires.

⁴⁰ Les propos des enquêtés seront retranscrits avec une police de caractère différente de celle utilisée pour le corps du texte, et ce afin de mieux les distinguer.

procédé utilisé par Socrate (et rapporté par Platon dans *Le Théétète*) pour permettre à ses interlocuteurs de rechercher des vérités qu'ils possèdent en eux-mêmes et qu'ils doivent découvrir grâce à un travail d'analyse et de réflexion. Socrate dit ainsi que ses disciples « [...] n'ont jamais rien appris de moi et qu'ils ont eux-mêmes trouvé en eux et enfanté de belles choses. Mais, s'ils en ont accouché, c'est grâce aux dieux et à moi ». Le coach doit faire preuve d'une capacité maïeutique pour être un "accoucheur" de solutions qui sont, néanmoins, générées par le coaché, toujours au centre du processus »⁴¹.

« Gauthier Q. : Aujourd'hui les formations au coaching, il y en a pléthore et c'est pourtant pas un métier nouveau ! Puisque je pense que le premier coach de l'histoire, c'était peut-être Socrate. » (Gauthier Q., coach en organisation indépendant depuis trois ans, en région parisienne, a été directeur général d'une concession automobile, père cadre commercial dans l'automobile, mère commerciale pour la publicité dans la presse quotidienne, conjoint avocate associée).

C'est également ce que dit Reine-Marie Halbout⁴² dans son ouvrage *Savoir être coach* : « Ce qui oriente la quête socratique, c'est que « la vertu est un savoir ». Le dialogue incessant de Socrate avec ses interlocuteurs vise à définir cette vertu si difficile à trouver, car elle échappe en permanence à celui qui la recherche. Il les accompagne vers leur propre définition de la vérité tout en exigeant rigueur et cohérence. Le dialogue socratique est une recherche à deux de la vérité. Essayons de repérer quelques modalités du questionnement socratique que nous retrouvons dans les techniques d'accompagnement. Pour Socrate, il s'agissait bien : d'arrêter l'interlocuteur dans son action, de poser des questions et de les considérer comme très sérieuses, de semer le doute, de n'être soi-même sûr de rien tout en recherchant la vérité morale, de ne pas craindre de remettre en cause les habitudes ou les certitudes, de faire l'hypothèse que l'autre sait ou qu'une partie de lui sait, d'interroger ainsi les puissants comme les faibles, de s'appliquer à soi-même une hygiène de vie qui peut aller jusqu'à l'ascèse. »⁴³.

⁴¹ Angel, P. & Amar, P., 2005- *Le coaching*, Paris, Presses Universitaires de France, 126 p. Citation page 87.

⁴² Description de l'auteur en page IX de l'ouvrage : « Psychologue clinicienne de formation, psychanalyste et coach, Reine-Marie Halbout a travaillé durant une vingtaine d'années dans le conseil en ressources humaines. Depuis 1995, elle a réalisé de nombreuses missions de coaching de personnes et d'équipes. En 1999, elle a rejoint la Société française de coaching (SFCoach) dont elle est devenue membre titulaire. Depuis 2001, elle a participé aux travaux du Comité d'accréditation et de déontologie de la SFCoach et en a été vice-présidente et la présidente entre 2005 et 2008. En 2005, elle a contribué à l'organisation du premier colloque sur le coaching, réuni par la SFCoach : « De l'ère des pionniers à l'ère des professionnels ». Actuellement, elle exerce en tant que psychanalyste, réalise des interventions de coaching dans les organisations et s'intéresse particulièrement à l'accompagnement des coachs en tant que superviseur et enseignante aux Editions du centre de psychologie appliquée (ACPA) et dans différents cursus de formation. » (dont le DESU de coaching de l'université Paris 8).

⁴³ Halbout, R.-M., 2009- *Savoir être coach*, Paris, Eyrolles, 189 p. Citation pages 7-8.

Même si l'auteure ne considère pas la maïeutique socratique comme l'unique source du coaching⁴⁴, elle semble apparaître comme fondatrice puisqu' « on présente la maïeutique comme la première démarche d'accompagnement. »⁴⁵. Néanmoins, pour les coachs, la "philosophie" du coaching nécessite de recourir à des outils afin de permettre au coaché de faire émerger ses propres réponses.

2. La psychologie comportementale

Les outils du coach se distinguent de ceux de l'enseignant ou de l'accompagnateur scolaire "traditionnel" et s'appuient sur ceux mobilisés dans le monde de l'entreprise. Ils sont principalement issus du domaine de la psychologie, tels que l'analyse transactionnelle (AT), la programmation neuro-linguistique (PNL), la Gestalt, l'approche systémique, l'ennéagramme (ceux les plus mobilisés par les coachs). Ces outils n'appartiennent pas à n'importe quel pan de la psychologie, puisqu'ils visent à « adapter le mieux possible les individus à la société [en les rendant] de plus en plus performants, maîtrisant les phénomènes, [devenant ainsi] maîtres d'eux-mêmes. »⁴⁶.

Encadré 2: Présentation des principaux outils mobilisés par les coachs scolaires

L'analyse transactionnelle : « Théorie de la personnalité et méthode d'analyse des relations sociales, l'analyse transactionnelle a été inventée dans les années 1950 par Eric Berne, psychiatre et psychanalyste. Elle se présente comme un système psychothérapeutique d'inspiration humaniste, fondé sur l'étude des "transactions", ou échanges interpersonnels qui renvoient à des états internes propres. Un des objectifs centraux de l'analyse transactionnelle est de favoriser l'autonomie de la personne en l'aidant à dépasser le poids des influences passées, à changer des modèles d'actions insatisfaisants, et à réagir plus librement dans l'ici et maintenant. Dans cette conception, la personnalité est constituée de trois états distincts du moi : l'"état du moi parent", fonctionnant à partir d'un ensemble de pensées, sentiments et comportements introjetés de l'entourage, essentiellement parental ; l'"état du moi adulte" représentant les capacités cognitives d'intégration, de traitement et d'échanges d'informations ; enfin, l'"état du moi enfant" qui exprime les besoins, sentiments, émotions de la personne. »⁴⁷

⁴⁴ Elle se réfère également à Epicure, Sénèque, Saint Augustin, aux directeurs de conscience jansénistes de Port-Royal, mais aussi à Machiavel et au Père La Chaise, ainsi qu'aux grands courants thérapeutiques du 20^{ème} siècle.

⁴⁵ Halbout, R.-M., 2009-*op. cit.* Citation page 6.

⁴⁶ Castel, R. & Enriquez, E., 2008- « D'où vient la psychologisation des rapports sociaux ? » (entretien réalisé par Hélène Stevens), Sociologies pratiques, n°17, pp.15-27. Citation page 5 de l'article électronique disponible sur Cairn : http://www.cairn.info/article_p.php?ID_ARTICLE=SOPR_017_0015.

⁴⁷ Angel, P. & Amar, P., 2005- *Le coaching*, Paris, Presses Universitaires de France, 126 p. Citation pages 59-61.

La programmation neuro-linguistique : « La programmation neuro-linguistique (PNL) a été créée en 1973 par John Gringer et Richard Bandler qui cherchaient à dégager des techniques, comportements et stratégies communes d'experts en communication. A partir de l'observation de grands psychothérapeutes, ils ont modélisé des outils qui doivent permettre de communiquer plus efficacement, d'accélérer l'apprentissage, de mettre en œuvre le changement et d'améliorer les performances. La PNL est imprégnée, de façon éclectique, des théories systémiques, cognitives et humanistes, de la cybernétique et de la linguistique. Le terme de "programmation" fait référence aux moyens cognitifs et émotionnels à disposition pour organiser idées et actions en vue d'un résultat. Le vocable "neuro" rappelle que la capacité d'apprentissage et d'action repose sur les traitements sensoriels. Enfin, le terme "linguistique" insiste sur le rôle du langage dans la structuration des expériences, perceptions et représentations du monde. L'objet de l'intervention en PNL est de créer les conditions permettant à l'autre de réaliser ses objectifs en appréhendant au plus juste son système de perception et d'interprétation de la réalité. L'établissement de l'alliance relationnelle et, de façon générale, la communication performante se font en s'accordant à l'autre par des techniques de synchronisation corporelle (gestes, regard, respiration) et verbale (voix, utilisation du langage empruntant les canaux sensoriels privilégiés de l'autre, etc.), par la prise en compte des stratégies mentales de l'interlocuteur (par exemple, l'observation des mouvements oculaires comme indicateurs de traitement sensoriels) et par le respect de la représentation ou "carte du monde" de l'autre. »⁴⁸

La Gestalt : « La *gestalt-thérapie* ou *Gestalt* a été fondée dans les années 1950 par Fritz Perls, psychiatre et psychanalyste. Dans une perspective essentialiste et phénoménologique, elle développe une vision holistique de l'être humain, intégrant ses dimensions psychique, corporelle, sociale et spirituelle. Elle met l'accent sur la prise de conscience et le ressenti de l'expérience actuelle, en se focalisant sur le "maintenant-et-comment" pour éclairer le processus en cours. [...] La Gestalt insiste sur la façon d'être au monde ("théorie du *self*") et les phénomènes d'interaction qui se jouent dans le champ constitué entre la personne et son environnement. Le concept de "cycle de contact" évoque les différentes étapes dans l'entrée en relation avec l'autre et les risques en termes de blocages, arrêts ou interruptions. [...] La Gestalt intègre et combine un ensemble de méthodes et techniques verbales et non verbales, telles que l'amplification, le psychodrame, la mise en action qui facilitent la prise de conscience, le développement de l'*awareness* [la conscience du ressenti dans l'ici et maintenant], l'expression de l'émotion, le travail à partir des rêves, l'intégration des polarités complémentaires, la recherche de la créativité. »⁴⁹

⁴⁸ Angel, P. & Amar, P., 2005- *ibid.* Citation pages 63-64.

⁴⁹ Angel, P. & Amar, P., 2005- *ibid.* Citation pages 61-62.

L'approche systémique : « L'approche systémique émerge dans les années 1950 sous l'influence de deux grands courants que sont la théorie générale des systèmes (Ludwig Von Bertalanffy), qui soutient que la totalité du groupe agissant en interaction est plus importante que la somme des parties indépendantes, et la cybernétique (cf notamment Norbert Wiener), qui s'intéresse à l'autorégulation et l'apprentissage de systèmes par des processus de traitement et de recyclage de l'information. L'épistémologie systémique introduit un nouveau paradigme, dépassant la monade artificiellement isolée de l'individu pour analyser ses interactions dans le système plus large où il évolue et où il a une action en retour. Aux explications prônant la linéarité et la sommativité, elle se propose de substituer une vision circulaire, interactive, à l'intérieur d'un système qui a ses règles de transformation et s'autocontrôle par des phénomènes de rétroaction pour maintenir un état relativement stable. [...] Le paradigme systémique suggère une décentration de l'individu isolé pour s'intéresser, avant tout, au contexte relationnel dans lequel celui-ci interagit. La problématique d'un client est souvent restituée par celui-ci sur un mode "égocentrique", cloisonné dans une causalité linéaire simple. Le coach doit s'écarter de cette logique pour la replacer dans une vision plus globale, interactionnelle, pour percevoir les tenants et les aboutissants et proposer des manières plus fécondes d'appréhender la situation. »⁵⁰

L'ennéagramme : « Issu des formes de connaissances les plus anciennes, comme la figure du nonagone apparue chez Pythagore, des traditions ésotériques soufies et des Pères du désert, l'ennéagramme est une typologie à neuf caractères qui s'est transmise oralement. Elle a connu divers développements en Amérique latine, aux Etats-Unis et en Europe. Le postulat est que chaque personne a une identité particulière, choisie parmi les neuf types, qui est appelée "base". Chacune de ces bases est en contact avec les deux bases voisines appelées "ailes" et peut être influencée particulièrement par l'une ou l'autre de ces ailes. Au-delà de cette proximité initiale, les modalités d'influence des bases les unes sur les autres sont d'une grande complexité et viennent enrichir en permanence la façon de vivre dans sa base initiale. [...] Une des façons de nommer les bases est la suivante : Perfectionniste, Altruiste, Battant, Romantique, Observateur, Loyal sceptique, Epicurien, Protecteur, Médiateur⁵¹. [...] L'ennéagramme permet une description fine de l'individu et de sa dynamique avec une modélisation riche, faisant largement appel aux mythes et aux symboles. L'idée centrale est de mieux se connaître pour mieux se développer, en harmonie avec soi-même, les autres et le monde, en intégrant toutes les dimensions de son être. »⁵²

Le coaching scolaire convoque auprès des coachs, mais également des coachés et de leurs parents, des dispositions particulières telles que la référence au domaine de la psychologie. « La référence à la culture "psy" apparaît de ce point de vue [qui est celui de privilégier la responsabilité individuelle dans l'explication des phénomènes sociaux] comme un élément qui traverse l'ensemble des discours chez ces catégories sociales

⁵⁰ Angel, P. & Amar, P., 2005- *ibid.* Citation pages 50-52.

⁵¹ Qui sont repris dans les tests de personnalité et de profil (professionnel, d'apprentissage). Pour ce qui concerne les profils d'apprentissages. Voir en annexe n°18 le document tiré du site : www.apprendreaapprendre.com.

⁵² Halbout, R.-M., 2009- *ibid.* Citation page 145.

[appartenant au pôle "privé"] »⁵³. Le coaching scolaire apparaît alors comme l'une de ces ressources se référant à la culture "psy" fortement mobilisée par cette catégorie sociale, comme nous le verrons plus loin en nous penchant sur les caractéristiques culturelles et sociales des coachs et des coachés

Même si la définition du coaching scolaire n'est pas stable et diffère selon les coachs scolaires, il est possible de reprendre celle donnée par l'un d'entre eux englobant à la fois l'unité (la posture du coach, l'opposition au soutien scolaire disciplinaire) et la diversité de cette pratique (des objets travaillés). Aussi, les coachs scolaires considèrent-ils le coaching scolaire comme: « [L'accompagnement des] personnes, [afin de] les aider à découvrir qui elles sont, ce qu'elles veulent et [de] leur permettre de se mettre en route pour atteindre leur but en accord avec elles-mêmes et avec leur environnement, dans une perspective scolaire quelle qu'elle soit⁵⁴ » (Caroline B., coach scolaire indépendante depuis un an dans une grande ville de province, 48 ans, a été professeur de mathématiques dans l'enseignement privé⁵⁵, puis formatrice au GRETA, père militaire (gradé) de carrière, mère sans profession et conjoint ingénieur puis consultant en performance et organisation industrielles).

Cette définition rejoint celle donnée par Gaëtan Gabriel dans son ouvrage *Coaching scolaire. Augmenter le potentiel des élèves en difficulté* :

Encadré 3: Définition du coaching scolaire

« Pour nous le coaching [scolaire] est :

Une démarche d'accompagnement visant à développer la réflexivité en vue d'un changement de comportement et à optimiser le potentiel du coaché à gérer sa scolarité. La démarche se déroule dans "l'ici et maintenant" et traite des actes et pensées conscientes et est orientée vers le futur. Elle fixe des objectifs et des tactiques et l'évaluation de ceux-ci. Elle est le lieu et le temps de structuration de différentes actions ou de différentes interventions œuvrant pour l'atteinte des objectifs »⁵⁶.

Ce cadrage sur les origines et les outils du coaching scolaire, nous conduit à nous intéresser plus particulièrement aux caractéristiques du public concerné par cette nouvelle pratique d'accompagnement de la scolarité. Avant cela, il est nécessaire de

⁵³ Gombert, P., 2008, *op. cit.* Citation page 117.

⁵⁴ Il est vrai que cette définition du coaching scolaire interroge le chercheur (notamment l'usage et le recours à la notion d'accompagnement), comme nous pourrions le voir plus en détail ultérieurement. D'autre part, il faut rappeler que parler de coaching *scolaire* est dû à l'importance du domaine scolaire en général et de ses enjeux.

⁵⁵ Sans avoir obtenu le CAFEP (Certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignement du privé)

⁵⁶ Gabriel, G., 2008- *Le coaching scolaire. Augmenter le potentiel des élèves en difficulté*, Bruxelles, De Boeck, 127 p. Citation page 48. Les trois dernières caractéristiques du coaching scolaire données par l'auteur sont moins des caractéristiques propres à ce type de coaching, qu'au coaching lui-même.

préciser la méthodologie d'enquête que nous avons élaborée pour effectuer nos investigations sur ce terrain, ainsi que le type de matériaux sur lequel nous nous appuyons.

II. Une méthodologie d'enquête spécifique

La particularité de ce terrain d'enquête est qu'il n'est pas délimité spatialement comme peut l'être un établissement scolaire. Aussi le coaching scolaire est-il, pour notre travail de thèse, à la fois un objet de recherche et un terrain d'enquête dont une partie de notre corpus a été constituée lors de notre recherche de Master 1⁵⁷, et que nous avons, pour ce travail de thèse, complété et approfondi.

Notre corpus de recherche sur le coaching scolaire est alors constitué de trente coachs scolaires⁵⁸, mais aussi de neuf coachés scolaires et sept parents de coachés⁵⁹, complété par une approche quantitative. Pour cela, nous avons dépouillé cent soixante-treize dossiers d'un institut de coaching scolaire⁶⁰ et cinquante-deux dossiers d'une coach scolaire indépendante⁶¹. Soulignons que ces dossiers sont élaborés par les coachs –c'est leur outil de travail- lorsqu'ils recueillent la parole du coaché⁶², ce qui nécessite une certaine précaution dans leur traitement.

⁵⁷ Lors de cette recherche qui avait eu lieu durant l'année universitaire 2005-2006, nous avons rencontré quinze coachs (dont douze coachs scolaires), cinq coachés et deux parents de coachés (dont une qui est également coach) ; dépouillé cent soixante treize dossiers de coachés scolaires de l'ICS et nous avons été coachée par Caroline (quatre séances financées par le laboratoire ILS, qu'il en soit ici remercié) et Marguerite.

⁵⁸ Par ailleurs, nous avons effectué des entretiens complémentaires avec trois coachs non scolaires, ainsi qu'avec un dirigeant d'un institut de coaching et d'accompagnement scolaire Suisse (mais qui n'est pas coach lui-même), un dirigeant d'une entreprise privée de soutien scolaire, et la responsable du service « Education » du magazine *Phosphore*. Voir tableau n°1 récapitulatif des enquêtés page 10.

⁵⁹ Tous ne sont pas les parents des coachés rencontrés. Il n'y a que 3 situations où nous avons interviewé –séparément- à la fois le coaché et l'un de ses parents (toujours la mère). Aussi appuyons nous sur quatorze situations de coaching (mais treize familles car deux frères ont été coachés).

⁶⁰ Que nous nommerons Institut de Coaching Scolaire (ICS) dans ce travail afin de garantir l'anonymat des enquêtés. Nous n'avons eu accès qu'aux dossiers "papier" datant de 2003 à 2006, ce qui représentait un peu plus de 10% des coachés de l'ICS sur cette même période.

⁶¹ Soit un quart des jeunes qu'elle a coachés sur une période de cinq ans (début de son activité de coach scolaire-moment de l'enquête).

⁶² Connaître la profession des parents de coachés a été possible uniquement si elle a été mentionnée dans le dossier du coaché, les coachs ne faisant généralement pas remplir une fiche détaillée des données du coaché –sauf pour une seule coach, Anaïta H. (voir annexe 6), ce qui nous a permis de compléter notre corpus des dossiers de coachés. Si nous n'avons pas pu dépouiller plus de dossiers, c'est tant par le souci des coachs de préserver l'anonymat de leurs clients que du fait qu'ils ne demandaient pas explicitement la profession des parents, précisant que cette information ne leur était pas toujours utile pour leur travail. Par la suite, au cours du coaching, même s'ils pouvaient la connaître, ils ne la recensaient pas forcément dans leurs dossiers.

Ce travail empirique fut enrichi par quatre observations de séances de coaching d'une coach indépendante, mais aussi par six séances -d'une heure- de coaching scolaire en tant que coachée. Il nous a semblé en effet, que pour comprendre le recours au coaching scolaire, il fallait l'appréhender de l'intérieur. Une façon de le faire aurait été de suivre une formation de coach, ce qui n'était pas possible d'un point de vue pratique, financier notamment. Par ailleurs, cela aurait été moins pertinent que de se mettre à la place du coaché, et ce pour plusieurs raisons. D'une part, parce que les formations de coaching sont orientées sur l'entreprise, alors que nous nous intéressons au coaching *scolaire*. D'autre part, parce que nous n'aurions pas été une future coach "crédible", notamment au regard de notre âge⁶³. Même si les centres de formations au coaching n'imposent pas un âge minimal pour être accepté en formation, le parcours personnel et professionnel joue énormément. Aussi, comme nous le verrons plus en détail dans la présentation de nos enquêtés, n'existe-il pas de coach d'un jeune âge : trente ans étant considéré comme l'âge limite sous lequel il n'est pas conseillé de descendre. Tandis qu'à l'inverse, nous pouvions être une coachée scolaire "crédible", non seulement du point de vue de notre âge, mais également au regard de notre statut d'étudiante de Master, confrontée à la gestion de diverses échéances universitaires (partiels, mémoire de recherche et rapport de stage).

Nous avons alors formulé à Caroline, coach scolaire indépendante, une demande de coaching en méthodologie de travail, notamment sur l'organisation de notre temps de travail au regard des échéances universitaires. Afin de cerner les caractéristiques du coaching scolaire au-delà des différences d'outils mobilisés par le coach (Caroline mobilise principalement l'analyse transactionnelle), nous avons demandé à Marguerite (qui s'appuie essentiellement sur la programmation neuro-linguistique) de nous coacher sur la même thématique. Le choix de ces coachs a été conditionné non seulement par leur proximité géographique avec notre lieu de résidence, mais également par le contact que nous avons pu avoir avec elles lors de notre entretien. Le fait qu'elles soient informées de notre statut d'étudiante en sociologie réalisant une recherche sur le coaching scolaire ne semble pas avoir induit de biais dans la démarche de coaching.

⁶³ Puisque nous avons vingt-un ans au début de notre recherche de Master 1.

Cela tient, nous semble-t-il, au fait que nous étions une coachable "crédible", mais aussi parce qu'elles avaient à cœur de nous faire part de leur pratique de coach⁶⁴.

Enquêter sur le coaching scolaire a nécessité que nous mettions en œuvre une méthodologie d'enquête spécifique qui se caractérise en deux points : la construction, en remontant plusieurs "pistes", d'un réseau d'enquêtés ainsi que la réalisation de plusieurs entretiens par téléphone.

A. La construction d'un réseau

La majorité des coachs scolaires rencontrés exercent de façon indépendante. Pour saisir la diversité des pratiques de coaching scolaire, nous n'avons pas souhaité enquêter uniquement auprès d'une école de coaching⁶⁵ ou des coachs de l'Institut de Coaching Scolaire, qui est l'organisme de coaching scolaire le plus visible et le mieux constitué. Se situant dans la capitale et existant depuis 2002, il est, à notre connaissance, le premier organisme proposant du coaching scolaire en France. Par ailleurs, il fédère une trentaine de coachs scolaires sur l'ensemble du territoire français et en Europe francophone.

Même si nous aurions pu le souhaiter au départ, en raison d'une apparente facilité d'accès au terrain, enquêter principalement auprès de l'ICS, n'aurait pas été pour autant pleinement satisfaisant. En effet, l'un des dirigeants de l'institut a pu nous limiter l'accès, notamment en refusant que nous complétions nos données quantitatives⁶⁶ ou encore en refusant de nous mettre en relation avec des coachs scolaires ou des coachés.

De ce fait, nous étions doublement "contrainte" par le terrain, à la fois non délimité par une structure mais également difficile d'accès, renforcé par le "secret

⁶⁴ Notamment avec le souci de nous montrer qu'elles ne se comportent pas comme des "gourous", notamment du fait de la diffusion, quelques mois auparavant, d'un reportage télévisé qui assimilait les coachs à de nouveaux gourous : « Coachs, gourous, guérisseurs : enquête sur les nouveaux maîtres du bien-être », "Droit de Savoir", le 11 octobre 2005.

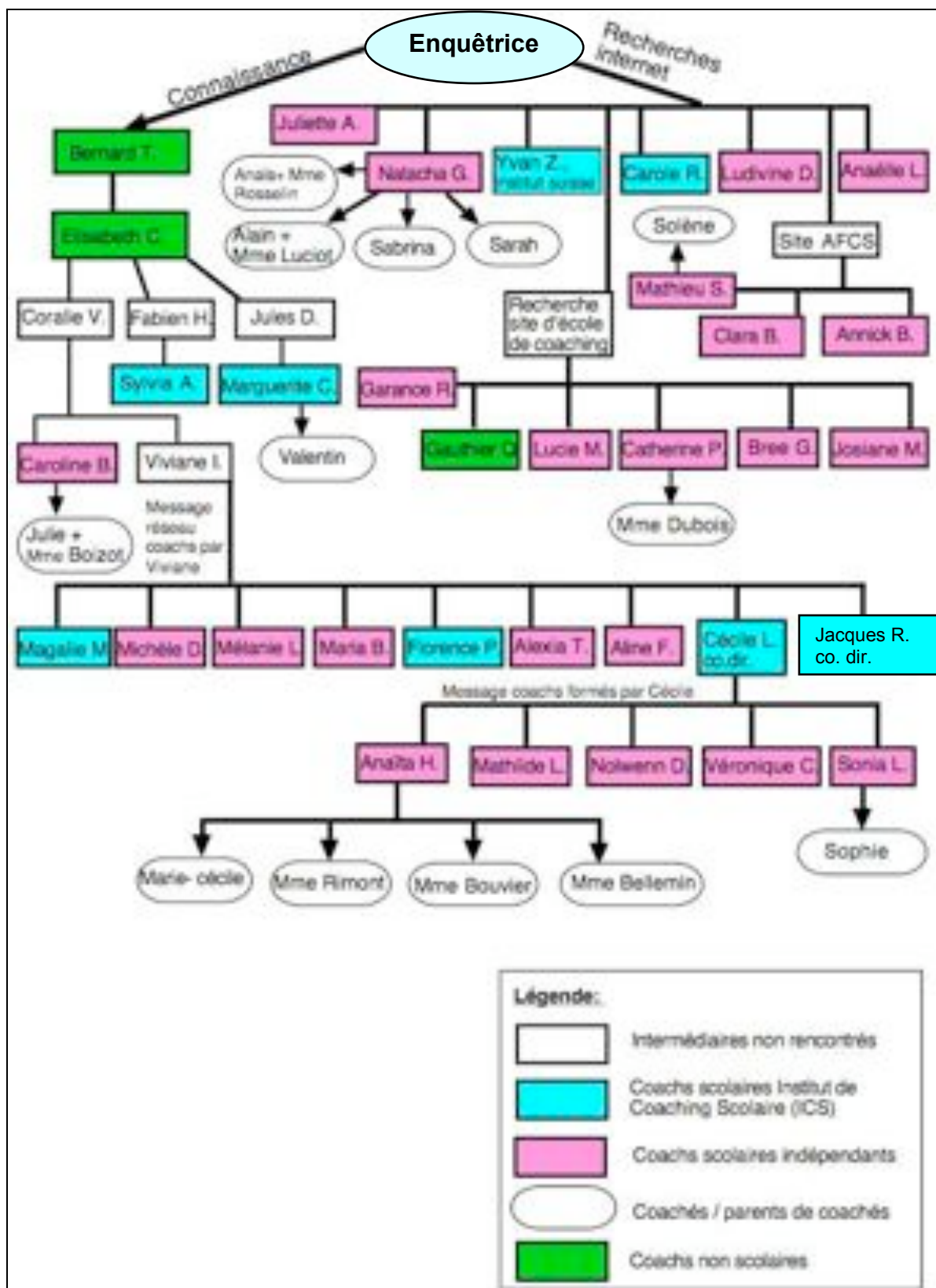
⁶⁵ Il n'y a pas d'école de coaching en coaching scolaire, même si, au cours de notre travail de recherche, Cécile L. (co-responsable de l'ICS) a créé un complément de formation de coaching au coaching scolaire. Aussi enquêter auprès d'une école de coaching nous aurait conduit à élargir notre objet d'enquête, à l'ensemble du coaching et non du coaching scolaire, qui est une pratique bien délimitée dans le champ du coaching. Néanmoins, sur le site d'une école de coaching, il est possible d'accéder aux adresses mail des coachs formés. Nous avons alors envoyé un mail à l'ensemble des coachs en leur demandant s'ils faisaient du coaching scolaire et s'ils accepteraient de nous rencontrer.

⁶⁶ Que nous avons pu élaborer lors de notre recherche en Master 1, grâce à l'accord donné par Cécile L., encore co-directrice de l'ICS à cette époque.

professionnel" des coachs –ou ce qu'ils en font-, réticents à participer à l'enquête au-delà d'un simple entretien.

Cela nous a conduit à construire, tout au long de nos recherches, un réseau de relations avec différents coachs, coachés et leurs parents, par différents moyens, comme l'illustre le schéma ci-dessous.

Graphique 1: Réseau d'enquêtes pour le coaching scolaire.
Coachs, coachés et parents de coachés



On constate que nous avons rencontré plus de coachs scolaires que de coachés et de parents de coachés. Cela tient à plusieurs choses. D'une part, les contacts que nous avons pu établir avec les coachés et leurs parents ont été effectués par l'intermédiaire des coachs scolaires eux-mêmes, puisqu'il n'existe pas d'association de parents de coachés ou de forum de coachés scolaires, ce qui aurait pu nous permettre de les contacter directement. D'autre part, l'importance accordée par les coachs à la notion de confidentialité de leur travail et donc de leurs clients, a conduit la majorité d'entre eux (vingt-trois sur trente) à refuser de demander à leurs clients s'ils accepteraient de répondre à nos questions. Les sept coachs qui ont néanmoins accepté, ont contrôlé –et nous en avons pleinement conscience– notre accès à leurs coachés, en sélectionnant ceux qui leur semblaient les plus à même de pouvoir répondre à nos questions⁶⁷, et ce, sans interférer avec le coaching⁶⁸. La confidentialité à laquelle sont tenus les coachs n'explique qu'en partie leur refus de nous mettre en contact avec leurs coachés. La confrontation des coachs à une expérience malheureuse (plus ou moins récente) avec des journalistes, a renforcé leur souci de préserver leur clientèle, ce qui a donc été un frein supplémentaire pour nous mettre en relation avec des coachés et leurs parents.

B. Des entretiens par téléphone

Les spécificités de ce terrain d'enquête nous ont conduite à développer une méthodologie qui lui est propre. La plus significative est le recours à des entretiens par téléphone, que ce soit avec des coachs, des coachés, ou des parents de coachés. Malgré les biais possibles –ne pas pouvoir accéder au langage non verbal des enquêtés⁶⁹ : manières de se tenir, de se présenter, mimiques, etc., permettant d'enrichir les données ethnographiques– créés dans la réalisation d'entretiens par téléphone⁷⁰, les apports de

⁶⁷ Sur les sept coachs, deux nous ont donné quatre contacts (coachés ou parents de coachés). Tous les autres, nous ont donné un seul contact (nom d'un coaché ou d'un parent). Pour certains, nous avons pu compléter ce contact en interviewant également le parent ou le coaché. Il n'a pas toujours, en effet, été possible d'interviewer les parents de tous les coachés rencontrés ou les enfants de tous les parents de coachés rencontrés, notamment par refus des enquêtés invoquant un manque de temps.

⁶⁸ De ce fait, nous n'avons jamais rencontré de coachés en cours de coaching.

⁶⁹ Sauf pour deux entretiens qui ont été réalisés par le biais de Skype avec webcam, car les enquêtées demeurent en Nouvelle Calédonie.

⁷⁰ Un peu plus de la moitié des entretiens effectués pour "le coaching" : 19 sur les 33 entretiens de coachs, 4 sur les 7 entretiens de parents de coachés et 4 sur les 9 entretiens de coachés. Les coachés interviewés par téléphone avaient soit terminé leurs études supérieures et travaillaient, soit étaient en fin d'études supérieures.

cette modalité pour notre travail nous semblent dominants⁷¹. Cela tient notamment au fait qu'il ne nous aurait pas été possible de réaliser autant d'entretiens⁷² si nous avions refusé ce mode opératoire. Effectuer l'entretien par téléphone n'a pas été imposé aux enquêtés ; au contraire, ce sont eux qui proposaient cette modalité. Bien que particulière et peu fréquente dans les enquêtes sociologiques, cette modalité en "dit long" sur les enquêtés, au même titre que le langage non verbal.

La raison la plus souvent invoquée par les parents ou les coachés pour effectuer l'entretien par téléphone était leur manque de temps, un emploi du temps surchargé⁷³ couplé à la distance géographique. En effet, leurs emplois du temps faisaient qu'ils ne pouvaient pas nous consacrer plus d'une heure d'entretien, calée entre deux rendez-vous pour les coachs, en début de soirée pour les parents. Cela nous a conduit parfois à voir l'entretien reporté car l'emploi du temps de l'enquêté avait été modifié à la dernière minute. Cependant, certains enquêtés, malgré leurs contraintes de temps –date et durée-, ont pu nous accorder beaucoup de temps⁷⁴ pour répondre à nos questions, et ce malgré le téléphone, ce qui met en avant l'idée selon laquelle cette modalité de réalisation d'entretiens, pour ces enquêtés, nous est apparue comme ayant plus d'apports que de limites⁷⁵.

En effet, nous n'aurions pas mobilisé cette méthodologie –ou même imaginé pouvoir le faire- avec nos autres enquêtés, et plus particulièrement les parents du collègue Alain Savary pour qui le rapport à la parole est différent. Comme nous le précisions précédemment, ces entretiens téléphoniques en disent tout aussi long sur les enquêtés que le langage non verbal auquel nous aurions eu accès en les rencontrant. Pouvoir effectuer un entretien d'une heure ou plus par téléphone en développant leurs réponses⁷⁶ est bien le signe que ces enquêtés –coachs, coachés et parents de coachés- sont à l'aise avec le téléphone et ont une meilleure maîtrise de la parole et des discours

⁷¹ Cette modalité de réalisation des entretiens ne nous a pas empêchée, après avoir effectué la demande auprès des enquêtés, d'enregistrer les propos.

⁷² Principalement avec les coachs ou certains parents.

⁷³ Aussi bien les coachs que les parents sont dans ce que Nicole Aubert appelle *le culte de l'urgence* (Aubert, N., 2003- *le culte de l'urgence*, Paris, Flammarion, 375 p.) ; même les mères sans profession.

⁷⁴ Une heure et demie, deux heures, voire même plus pour deux coachs.

⁷⁵ Bien sûr, nous avons bien conscience qu'un entretien avec une même personne mais dans des conditions différentes n'est pas tout à fait le même. Nous voulons pointer qu'il ne nous est pas apparue une "rétention" d'informations plus ou moins importante de la part des coachs ayant effectué un entretien téléphonique. Les "rétentions" d'informations étaient "identiques", similaires lors d'un entretien de visu et lors d'un entretien téléphonique, par exemple certains détails de la pratique de coaching.

⁷⁶ Les entretiens qui n'ont duré qu'une heure ne l'étaient pas parce que l'enquêté était mal à l'aise, mais parce qu'il n'avait plus suffisamment de temps à nous consacrer.

qu'ils peuvent tenir sur eux-mêmes et leurs pratiques. De plus, l'habitude des enquêtés d'avoir à travailler avec le téléphone -les coachs pouvant par exemple répondre à des questions de journalistes par téléphone, ou même faire du coaching à distance entre deux séances ; les coachés ou les parents de coachés, par leurs fonctions professionnelles, recourant à cet outil, au même titre qu'aux courriels- est également visible dans leur attitude pendant l'entretien téléphonique ; tout se passant comme si nous étions en face à face⁷⁷.

III. Des coachs et des coachés scolaires

Cette sous-partie nous permettra de mettre en évidence les caractéristiques aussi bien sociales, scolaires mais aussi de genre des coachs, puis des coachés.

Encadré 4: Précisions sur la présentation de notre corpus

Avant d'aller plus loin, nous souhaitons apporter quelques précisions sur la présentation de notre corpus. Tout d'abord, tous les noms de personnes et de lieux ont été modifiés afin de respecter, conformément à la déontologie du travail sociologique, l'anonymat de nos enquêtés.

Afin de mieux distinguer ce qui est de l'ordre de l'analyse de ce qui est tiré de notre corpus d'enquête, nous adopterons pour les extraits d'entretiens ou d'observations une **police de caractères** différente. De plus, ce qui a été souligné par les enquêtés lors de nos échanges, notamment par le ton de la voix, sera en **gras**. Alors que ce que nous souhaitons faire ressortir du propos des enquêtés (sans qu'eux-mêmes ne l'aient fait), sera en *italique*.

Par ailleurs, les encadrés ont pour fonction d'effectuer un "pas de côté" au corps de texte. Ils apportent des précisions qui nous semblent nécessaires pour comprendre notre propos sans pour autant être de nature à pouvoir les intégrer pleinement dans le corps de texte.

Pour terminer, étant donné que notre corpus d'ordre quantitatif ne se base pas sur un très grand nombre de situations (dossiers de coachés, fichiers scolarité des établissements enquêtés), nous pourrions, pour plus de lisibilité, arrondir nos pourcentages au point supérieur ou inférieur selon la règle des arrondis.

⁷⁷ Ou presque, puisque nous n'avons pas accès au langage non verbal. Par contre, nous avons redoublé d'attention au ton de leur voix, à l'accentuation des mots.

A. Les coachs scolaires

La majorité des coachs, que nous appelons "coachs scolaires" pour plus de commodité, ne font pas uniquement du coaching scolaire. Cependant, c'est bien parce qu'ils exercent ce type de pratique que nous les avons rencontrés. Vingt-quatre coachs scolaires (sur les trente rencontrés) ont une formation de coaching et parmi eux, quatre ont suivi le module complémentaire de coaching scolaire⁷⁸ créé par la cofondatrice de l'Institut de Coaching Scolaire. Cela signifie donc que six coachs scolaires ne sont pas diplômés d'une école de coaching. Cependant, parmi eux, deux ont validé le module complémentaire de coaching scolaire. Cela leur a été possible car les formateurs ont considéré que leur formation et leur expérience professionnelle passées leur permettaient de ne pas suivre préalablement une formation de coaching.

« **Mathilde L.** : Alors donc moi, ça, je vous l'avais dit au téléphone, c'est un peu particulier, je n'ai fait que la formation de coach scolaire. Je n'ai pas fait la formation préalable qui normalement est un préalable parce qu'il se trouve que je suis psychologue du travail de formation, que j'ai fait un certain nombre de choses et en fait quand j'ai voulu m'inscrire à la formation de coaching scolaire [...], j'ai appelé la formatrice, on a un peu discuté et elle m'a dit que je pouvais faire l'impasse sur les fondamentaux du coaching. Et donc qu'*a priori*, ça pouvait quand même fonctionner. »
(Mathilde L., 46 ans, coach scolaire indépendant depuis trois ans, a été chasseur de têtes dans un cabinet de recrutement en région parisienne, père artisan, mère profession intermédiaire administratif et commercial d'entreprise, conjoint manager)

Par ailleurs, parmi les trente coachs scolaires que nous avons rencontrés, vingt-quatre exercent de façon indépendante et six appartiennent au réseau des l'ICS. Précisons que tous les coachs "indépendants" n'ont pas forcément le statut d'auto-entrepreneur ou un numéro de Siret. Nous utilisons ce qualificatif pour les distinguer de ceux de l'ICS.

1) L'héritage social des coachs scolaires

L'héritage social des coachs scolaires met bien en évidence leur appartenance ou leur proximité avec le monde de l'entreprise. En effet, comme peut l'indiquer le tableau ci-dessous, plus des trois quarts des coachs scolaires ont un père appartenant au monde de l'entreprise.

⁷⁸ Les formations de coaching sont orientées vers le coaching d'entreprise.

Tableau 2: Origine sociale des coachs scolaires

CSP	Père		Mère	
Agriculteurs	1	1 agriculteur sur une moyenne exploitation	0	
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	11	5 artisans, 4 commerçants, 2 chefs d'entreprise	7	3 artisans, 4 commerçantes
Cadres et professions intellectuelles sup.	16	8 cadres administratifs d'entreprise, 1 ingénieur, 3 professions libérales, 2 cadres de la fonction publique, 2 professeurs et assimilés	6	1 cadre administratif d'entreprise, 1 profession libérale, 3 professeurs et assimilés, 1 profession information, arts et spectacles
Professions intermédiaires	1	1 contremaître	4	3 professions intermédiaires administratifs d'entreprise, 1 profession intermédiaire santé, travail social
Employé(e)s	0		1	1 employée administratif d'entreprise
Sans activité professionnelle	0		11	11 mères au foyer
Non réponse	1		1	
Total	30		30	

Par ailleurs, on constate que la moitié des coachs ont un père qui a exercé une profession de manière indépendante (agriculteur, artisan, commerçant et chef d'entreprise, profession libérale) ; avoir vécu dans un monde d'indépendant rend plus envisageable de créer sa propre entreprise. Pour l'autre moitié des coachs scolaires, même si leur père n'exerçait pas une activité de manière indépendante, ils n'en étaient pas moins éloignés puisqu'ils travaillaient très majoritairement à des postes de dirigeants. Le monde indépendant fait alors partie, pour les futurs coachs scolaires, de l'ordre du champ des possibles, du pensable et de l'imaginable : « Et comme en plus je suis d'un milieu "d'entrepreneurs" dans le sens où j'ai beaucoup baigné dans le monde de l'entreprise, donc j'avais ça en moi aussi. » (Aline F., coach scolaire indépendante depuis un an dans une petite ville de province, 39 ans, a été kinésithérapeute puis microkinésithérapeute, conjoint ingénieur en équipements autoroutiers, père ingénieur textile puis consultant, mère sans profession). Notre objet d'étude –et les caractéristiques des coachs scolaires- va dans le sens d'enquêtes existantes, qui ont notamment montré qu'à l'instar de la reproduction sociale des fonctionnaires, il existe une reproduction sociale du monde privé et indépendant⁷⁹.

⁷⁹ Thélot (C.), 1982- *Tel père, tel fils ?*, Paris, Dunod, 249 p. ; Singly (de), F. & Thélot, C., 1988- *Gens du privé, gens du public : la grande différence*, Paris, Dunod, 256 p.

2) La trajectoire professionnelle des coachs scolaires

La proximité des coachs scolaires avec le monde de l'entreprise est également visible par leur trajectoire professionnelle. Près des trois quarts des coachs scolaires, du fait de leur trajectoire professionnelle, ont appartenu ou appartiennent encore à ce monde professionnel. En effet, la majorité des coachs ont été, au sein de l'entreprise dans laquelle ils travaillaient, à des postes de direction : manager, assistante de gestion, analyste financier, ingénieur en informatique, commerçante, responsable administratif.

Tableau 3: Trajectoire professionnelle des coachs scolaires

CSP	Les coachs scolaires ⁸⁰		Leurs conjoints	
Commerçants et chefs d'entreprise	1	1 commerçant	3	3 chefs d'entreprise
Cadres et professions intellectuelles sup.	24	15 cadres administratifs d'entreprise, 2 ingénieurs, 3 professions libérales, 3 professeurs et assimilés, 1 profession information, arts et spectacles	17	8 cadres administratifs d'entreprise, 2 ingénieurs, 4 professions libérales, 2 professeurs et assimilés, 1 profession information, arts et spectacles
Professions intermédiaires	5	4 professeurs des écoles et assimilés, 1 profession intermédiaire santé, travail social.	0	
Sans activité professionnelle	0		2	2 retraités cadres
Non réponse	0		8	1 non-réponse, 7 coachs sans conjoint
Total	30		30	

Cette origine socioprofessionnelle des coachs scolaires permet en partie d'expliquer leur démarche de vouloir devenir coach⁸¹, mais également de comprendre les compétences qu'ils mettent en avant dans leurs propos, ainsi que les discours qu'ils peuvent tenir notamment sur l'école⁸². Pour la moitié des coachs scolaires rencontrés, le

⁸⁰ Il a été retenu, pour ce tableau, la dernière profession exercée par les coachs scolaires, et non l'ensemble de leur trajectoire professionnelle, souvent complexe. En effet, la majorité a pu connaître deux vies professionnelles avant le coaching. Nous reviendrons plus en détail sur leur trajectoire professionnelle au cours de ce travail (voir annexe 8 + tableau de présentation des coachs scolaires).

⁸¹ Les coachs scolaires ont ainsi pu développer une proximité avec le langage entrepreneurial (management, counselling, coaching).

⁸² Notamment celui où ils se présentent comme des "connaisseurs" du monde de l'entreprise, ou du moins, mieux que ne l'est le service public (enseignants, conseillers d'orientation psychologues).

choix de se tourner vers le coaching *scolaire*⁸³ s'explique par les liens qu'ils ont pu avoir (ou ont toujours) avec le monde de l'école. En effet, si sept coachs ont connu un parcours professionnel nettement marqué par l'enseignement, quatorze ont toujours un lien avec le monde scolaire parallèlement à leur activité de coach. Huit d'entre eux interviennent dans des écoles de commerce ou d'ingénieurs qu'ils qualifient de "grandes écoles"⁸⁴ -notamment sur des modules de préparation aux concours, aux entretiens d'embauche ou de réflexion sur l'orientation professionnelle- et six sont plus proches du champ de l'enseignement "traditionnel"⁸⁵.

Précisons que, pour l'ensemble d'entre eux, cette activité est liée à une reconversion professionnelle afin de pallier à un statut précaire (par exemple pour les enseignants vacataires), un licenciement, ou à une volonté de changement d'un espace professionnel devenu insatisfaisant (que ce soit dans le monde de l'entreprise ou celui de l'école) ou encore, à un désir de retour à l'emploi (après un arrêt de travail lié aux enfants). Cette reconversion professionnelle fait que l'âge médian des coachs scolaires, lors de leur certification de coaching, est de quarante-six ans.

« Michèle D. : Je pense qu'il faut bien avoir roulé sa bosse pour devenir coach. Quand vous avez connu des revers, des échecs vous avez une expérience et vous pouvez relativiser beaucoup mieux. Un vieux boursier, par exemple, a l'expérience. La bourse s'effondre, il s'affole moins, il sait qu'elle remonte et il sent les choses venir. Les jeunes aujourd'hui, ils sont derrière leur ordi et dès que ça commence à plonger ils sont dans la panique, parce qu'ils n'ont pas l'expérience. [...] Des personnes de trente ans ne peuvent pas être coachs, sauf parce qu'elles ont eu une vie très difficile et qu'elles ont acquis de la maturité très jeunes, ou alors elles ont été dans un climat familial d'une très, très grande richesse, mais c'est extrêmement rare.

Enquêtrice : Qu'est-ce que vous entendez par « un climat familial d'une très grande richesse » ?

Michèle D. : Une ouverture aux autres, au monde, un intérêt de la justice, des qualités humaines des parents qui sont transmises aux enfants, mais c'est très rare. » (Michèle D., coach scolaire indépendante depuis cinq ans, en région parisienne, 46 ans, a été pigiste, sans conjoint, père commercial dans l'industrie textile, mère sans profession).

Les coachs valorisent donc leur reconversion professionnelle en considérant leur expérience professionnelle antérieure comme une nécessité pour bien exercer leur

⁸³ Sur les trente "coachs scolaires" que nous avons rencontrés, il n'y en a que quatre qui ne font, dans leurs pratiques de coaching, que du coaching scolaire. Parmi les vingt-six autres, certains font également du coaching individuel et personnel plus large que le coaching scolaire, et/ou du coaching en entreprise ainsi que d'autres activités en lien avec l'entreprise: consultant,... Ils justifient cette pluralité de pratiques du coaching sous l'angle financier : la seule pratique du coaching scolaire ne leur permettrait pas, selon eux, de gagner suffisamment leur vie.

⁸⁴ Par le fait qu'ils n'ont pas nommé l'école dans laquelle ils interviennent, nous n'avons pas pu vérifier l'exactitude du statut de l'école et si nous pouvons véritablement la considérer comme une "grande école".

⁸⁵ Deux sont institutrices, un est professeur certifié en Education Physique et Sportive, une est professeure vacataire d'éco-gestion dans un lycée professionnel, une est formatrice dans un GRETA (elle a été professeure de mathématiques vacataire dans un collège privé) et une fait également du bénévolat dans une structure d'accompagnement scolaire "traditionnel".

activité de coach scolaire avec l'idée qu'on ne peut pas être à la fois "jeune" -car cela signifie avec peu d'expérience professionnelle- et coach.

3) La trajectoire scolaire des coachs scolaires

Tous les coachs scolaires ont un niveau scolaire initial supérieur ou égal au baccalauréat, ce qui signifie, compte tenu de leur âge, qu'ils constituent une population plutôt diplômée qui se divise en deux : la moitié des coachs scolaires a un niveau scolaire initial inférieur à une maîtrise (baccalauréat à licence), l'autre moitié a obtenu un diplôme supérieur ou équivalent à une maîtrise (maîtrise à doctorat).

Tableau 4: Formation scolaire initiale des coachs scolaires

Niveau de formation	Intitulé des formations	Nb ⁸⁶
Baccalauréat	Littéraire, comptabilité	2
Brevet de Technicien Supérieur	Assistante de gestion, secrétaire de direction, commerce et gestion, publicité, informatique.	7
Diplôme Universitaire Technologique	Animation socio-culturelle	1
Diplôme d'Enseignement Universitaire Général	Anglais, espagnol	2
Licence	Staps	1
Ecole santé, travail social	Kinésithérapeute	1
Ecole supérieure	Architecte, ingénieur, commerce	7
Maîtrise	Histoire-géographie, sciences économiques, mathématiques	3
DEA/DESS	Psychologue praticien, droit	2
Doctorat	Psychologie	1
Nombre total de réponses		27

Par ce tableau, nous tenons à souligner la particularité de la trajectoire scolaire -et par la même professionnelle- des coachs. En effet, la majorité d'entre eux ont connu des difficultés dans le choix de leur orientation et notamment dans celui de « trouver leur voie ». Cela explique en partie leur raison de devenir plus particulièrement coach scolaire.

« **Bernard** : Comment j'en suis venu à faire du coaching ? C'est simple. C'est après un parcours semé d'embûches à partir de la scolarité... Notamment où je n'ai pas trouvé cette voie là, ma voie, qui est, à plus de trente ans, ce que je qualifierais de relation

⁸⁶ Trois coachs n'ont pas souhaité répondre à la question leur demandant de préciser leur parcours scolaire.

d'aide intelligente. » (Bernard T., coach non scolaire indépendant depuis un an dans une ville moyenne de province, directeur adjoint de maison de l'enfance, conjoint sans profession, père artisan, mère sans profession).

« **Marguerite** : Pourquoi le coaching scolaire et parental ? Une fois encore, c'est une question de vécu personnel. J'ai moi-même eu une adolescence qui pourrait servir de modèle à un cours de psychologie de l'adolescent, c'est-à-dire difficile et incomprise. J'ai également eu des difficultés à m'orienter, je dirais que c'est seulement maintenant que je sais qui je suis et ce que je veux faire de ma vie, ce que j'aime. J'ai énormément appris de mon parcours qui semble un peu chaotique, et souhaite maintenant permettre à des jeunes, et des moins jeunes, de se connaître vraiment, de les accompagner dans cette période de vie de tous les possibles si on y croit et qui peut être aussi très dure et limitante. » (Marguerite C., coach scolaire ICS depuis 3 ans, dans une grande ville de province, 30 ans a été responsable de gestion, conjoint directeur de production audio-visuel, parents hôteliers).

« **Enquêtrice** : Pourquoi avez-vous fait ce choix de coaching ?

Cécile : Pour moi c'est très clair, c'est propre à mon expérience, à ma propre histoire. Ça me touche parce que maintenant je sais que j'aurais dû faire une école de commerce. Je m'en suis rendue compte à trente ans ! C'est un peu bête après avoir fait neuf ans de fac ! J'aurais pu m'en rendre compte avant, ça aurait été plus sympa ! Je faisais partie de ces étudiantes qui travaillaient pour travailler, pour avoir les résultats, sans jamais me poser la question quel métier il va y avoir derrière, qu'est ce que je vais faire, est-ce que je vais m'épanouir là-dedans ? Donc d'une part je voudrais qu'il y ait le moins d'étudiants possibles qui vivent ça ! En tous cas, tous ceux qui se posent la question, qu'ils aient en face d'eux quelqu'un qui parvienne à leur dire « Pose-toi les bonnes questions ! ». Et d'autre part, je pense qu'il y a un réel besoin, ces jeunes-là ont peu d'endroits pour aller poser leurs difficultés. » (Cécile L., coach scolaire ICS (co-fondatrice) depuis trois ans, en région parisienne, 32 ans, a été chercheuse en psychologie et thérapeute, conjoint ingénieur, père chef d'entreprise, mère secrétaire de direction).

Ces difficultés d'orientation scolaire et, par la suite professionnelle, permettent d'éclairer en partie la volonté des futurs coachs de vouloir se reconverter. En effet, avant même d'orienter leur reconversion vers des formations d'analyse transactionnelle, de programmation neuro-linguistique ou de coaching, près de la moitié des coachs scolaires rencontrés ont repris leurs études.

Tableau 5: Formation continue des coachs scolaires

Niveau de formation	Intitulé des formations	Nbr.
Diplôme universitaire de responsable de formation pour adultes	Communication	1
Licence	Psychologie, sciences de l'éducation	4
Maîtrise	Communication et gestion, AES, psychologie	3
DEA/DESS	Psychologie du travail, audit de formation, management, systèmes d'information, sciences de l'éducation	5
Nombre de coachs scolaires ayant repris leurs études		13

Ce tableau ne précise pas les formations de coaching -ni celles liées aux outils de coaching- suivies par les coachs. Néanmoins, tous les considèrent comme faisant partie intégrante de leur parcours scolaire, lorsque nous leur demandons de le préciser. Cela apparaît donc pour les coachs comme un moyen de professionnaliser leur activité dont

les contours sont flous. Même s'il existe notamment un DESU⁸⁷ de coaching à l'université Paris 8, la très grande majorité des coachs sont formés au coaching par des écoles privées de coaching. Afin de pallier à l'image de "gourou" qui peut être associée aux coachs dans les discours de sens commun, ces écoles tentent d'asseoir leur légitimité non seulement en transmettant les techniques du coaching, mais aussi en imposant aux futurs coachs de suivre une thérapie ou un autre accompagnement personnel. Comme le souligne Scarlett Salman, « Ces exigences d'un travail sur soi participent de la formation de l'identité professionnelle, de la "fabrication" du coach : c'est ce travail sur soi qui assure la transmission de "compétences" non directement rationalisables. Là encore, comme l'a montré Hughes dans son étude sur les médecins (1958), plus que de compétences à transmettre, il s'agit bien de la "fabrication" d'une identité professionnelle indispensable à la constitution du métier de coach »⁸⁸.

4) Une profession genrée

On ne peut manquer de souligner que parmi les trente coachs scolaires que nous avons rencontrés, vingt-huit sont des femmes. Il nous semble que cela tient moins à une reconversion professionnelle en tant que coach, qu'à l'objet de leur pratique de coaching. Même si ces coachs ne font pas uniquement du coaching *scolaire*, il n'en demeure pas moins comme partie intégrante de leur offre de coaching. Cependant, pourquoi les femmes, se tourneraient-elles –a priori- davantage que les hommes vers le coaching scolaire ? Face à cette question, on peut émettre plusieurs hypothèses.

D'une part, la domination masculine est très forte dans le monde de l'entreprise. Être confrontée à un public composé majoritairement d'hommes ne place pas forcément la future coach dans une position confortable, et ce d'autant plus si ces derniers sont plus âgés⁸⁹.

« Enquêtrice : Vous m'avez dit que c'était plus facile pour vous, au début, après votre formation de coach de vous adresser à des jeunes. Est-ce que vous pouvez m'expliquer un peu les raisons... ?

⁸⁷ Diplôme d'Etudes Supérieures d'Université équivalent à un bac+4.

⁸⁸ Salman, S., 2003- « La carrière d'un "fondateur" du coaching », *Terrains et travaux*, n°4, pp. 140-161. Citation page 160.

⁸⁹ Cela n'empêche pas pour autant les femmes à proposer également du coaching en entreprises. D'après les recherches de Scarlett Salman (thèse en cours), la part des femmes coachs en entreprises serait de 55 à 60%. Les hommes coachs en entreprises interviendraient dans de plus grosses entreprises que les femmes.

Juliette A. : C'est une question de légitimité. Parce que je me sentais plus à l'aise avec des jeunes de 17 ans qu'avec des managers de 40 ans, quoi. J'avais encore un doute sur ce que je pouvais leur apporter, ma légitimité ! Et j'avais le sentiment que... Ça m'impressionnait moins en fait ! Même si le premier jeune que j'ai reçu en coaching, j'avais la trouille ! Je me disais « Comment je vais l'aider ? Qu'est-ce que je vais faire ? ». Et puis, au bout du 2ème, c'était passé. Mais voilà, c'était une population qui me faisait moins peur que des cadres... » (Juliette A., coach scolaire indépendante depuis 5 ans, en région parisienne, 37 ans, a été un an et demi déléguée à la tutelle, puis responsable Ressources Humaines pendant 6 ans, conjoint consultant en libéral en communications internet Parents commerçants).

Pour nos enquêtées, le sentiment d'illégitimité de coacher des cadres – majoritairement des hommes en entreprise- est renforcé par leur parcours professionnel fragmenté, lié à des arrêts de travail pour élever leurs enfants⁹⁰.

« **Nolwenn D.** : Moi, je n'ai pas du tout de véritable, je dirais expérience professionnelle parce que j'ai travaillé... Bon j'ai 54 ans, j'ai travaillé en 75-76, j'ai travaillé, ouais trois-quatre ans et puis après, j'ai arrêté de travailler pour élever mes enfants. Après, j'ai retravaillé en 99, j'ai repris une activité professionnelle parce que j'ai divorcé. Et puis là, j'ai de nouveau travaillé de 99 à 2005. Et donc, honnêtement, la complexité de l'entreprise m'échappe un petit peu. Me retrouver à coacher un manager, je ne me sentais pas du tout ni légitime, ni ... comment vous dire ? Assez forte pour appréhender ce genre de personnalité. Et en plus, même s'il fallait faire un coaching du type des difficultés entre un service commercial et un service technique, je ne m'y sentais pas, quoi ! » (Nolwenn D., coach scolaire indépendante depuis cinq ans dans une ville moyenne de province, 54 ans, a été chargée d'affaires dans le monde de la certification, conjoint directeur général d'un groupe d'immobilier d'entreprises, père directeur d'une société pétrolière et mère sans profession)

D'autre part, on sait que ce sont très majoritairement les mères qui accompagnent les enfants dans le suivi de la scolarité, reflet d'une domination masculine véhiculant l'idée que « l'école, c'est une affaire de femmes ». Confrontées aux difficultés de leurs enfants, les futures coachs scolaires ont ainsi pu auparavant tester les outils du coaching sur ceux-ci avant de devenir coach *scolaire*.

« **Nolwenn D.** : Donc du coup, quand ils ont ouvert cette formation, là, ça m'a tout de suite parlé ! Parce que, bon, j'ai eu beaucoup de jeunes autour de moi parce que j'ai beaucoup de neveux et nièces. Et que j'avais élevé mes enfants. Même si c'est pas, si vous voulez, bon, deux enfants, c'est pas la mer à boire à élever, *mais j'étais déjà en pays de connaissance ! Sur les étapes que traversent et les parents et les enfants sur le chemin de l'éducation*. Donc ça, ça m'a parlé. » (Nolwenn D., coach scolaire indépendante depuis cinq ans dans une ville moyenne de province, 54 ans, a été chargée d'affaires dans le monde de la certification, conjoint directeur général d'un groupe d'immobilier d'entreprises, père directeur d'une société pétrolière et mère sans profession).

« **Sylvia A.** : L'idée d'appliquer les principes et les techniques du coaching aux problématiques étudiantes m'a tout de suite séduite. *Je suis mère de deux enfants, une fille de 17 ans et un garçon de 11 ans et mon approche de coach a souvent facilité les remédiations avec mes enfants ou m'a permis de trouver des outils pour les "accompagner"*. Je trouvais donc tout à fait adapté d'accompagner des jeunes dans leurs problématiques d'étudiants tout en tenant compte des questions et des doutes particuliers liés à cette période de la vie. » (Sylvia A., coach scolaire ICS depuis quatre ans, en région parisienne, 44 ans, a été responsable administratif dans une banque puis formatrice indépendante, parents psychologues indépendants, conjoint cadre administratif et commercial d'entreprise).

⁹⁰ Et possible grâce à la profession du conjoint.

« **Enquêtrice** : Qu'est ce qui vous a conduit à faire votre formation de coach?

Mélanie L. : En fait c'est quelque chose qui a mûri au cours de ces dernières années, et moi je suis vraiment en reconversion professionnelle. C'est venu par mes enfants, j'ai deux jumelles qui avaient des soucis à l'école et puis je n'avais pas de réponse vis-à-vis de leurs soucis. Elles avaient été suivies par une orthophoniste mais je sentais bien que ça ne suffisait pas et j'ai bricolé des petits trucs que j'ai faits moi-même. Et puis je me suis rendue compte que ça marchait et que ça marchait aussi avec les autres. » (Mélanie L., coach scolaire indépendante depuis deux ans, dans une ville moyenne de province, 46 ans, conjoint dentiste, père directeur des ressources humaines dans une entreprise d'aéronautique, puis audit d'entreprises, mère sans profession).

Au regard de ces caractéristiques, on peut dire que le coach scolaire "type" est une femme issue du monde de l'entreprise (aussi bien par son héritage social que par sa propre trajectoire professionnelle), et aspirant à une reconversion professionnelle « plus humaine ». C'est pourquoi, après avoir préalablement repris des études dans le domaine de la psychologie ou des sciences de l'éducation, elle s'est tournée vers une formation de coaching, qui a abouti à une certification à l'âge de quarante-cinq ans. On peut donc dire que le coaching scolaire se situe à la croisée de plusieurs compétences détenues par la future coach scolaire : aussi bien des compétences entrepreneuriales que des compétences appartenant à la sphère scolaire (acquises aussi bien en tant que mère qu'en tant qu'enseignante).

B. Les coachés scolaires

Afin de cerner au mieux les caractéristiques du public qui a recours au coaching scolaire, nous nous appuierons sur quatorze situations de coaching décrites dans les entretiens⁹¹ ainsi que sur les deux cent vingt-cinq dossiers de coachés que nous avons pu analyser⁹².

⁹¹ Nous avons rencontré neuf coachés et sept parents de coachés. Parmi eux, trois sont les parents de coachés que nous avons également interviewés, soit treize familles. Par ailleurs, une mère nous a fait part de deux expériences de coaching scolaire différentes puisque deux de ses enfants ont été coachés.

⁹² Cent soixante-treize issus de l'ICS, consultés en Master 1 et cinquante-deux, d'une coach scolaire indépendante, consultés en cours de doctorat.

1) Capital économique

En reprenant les catégories établies notamment par Agnès Van Zanten⁹³ concernant les caractéristiques de la classe moyenne, près de 83% des pères et près de 62% des mères de coachés, dont le dossier a été étudié⁹⁴, appartiennent au "pôle privé"⁹⁵ des classes moyennes, et plus particulièrement au "pôle des technocrates"⁹⁶ (près de 80% des pères et près de 49% des mères). Cette caractéristique sociale peut apparaître de prime abord comme une explication du recours au coaching scolaire. En effet, c'est une pratique coûteuse -le prix de chaque séance varie entre cinquante et cent-cinquante euros⁹⁷-, qui n'est pas à la portée de tous les budgets. Seules les familles les plus dotées en capital économique ont la capacité de pouvoir autant le mobiliser et donc de pouvoir recourir au coaching scolaire. Le coût non négligeable du coaching scolaire apparaît alors comme une dimension ségrégative au recours à cette pratique. Comme le souligne Dominique Glasman « l'argent est vraisemblablement aujourd'hui plus différenciateur dans la mise en œuvre des stratégies scolaires que dans la scolarisation proprement dite »⁹⁸.

⁹³ Gombert, P. & Van-Zanten, A., 2004- « Le modèle éducatif du pôle "privé" des classes moyennes : ancrages et traductions dans la banlieue parisienne », *Education et Sociétés*, n°14-2, pp. 67-83 ; Van Zanten, A., 2009- *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, PUF, 283 p.

⁹⁴ Et dont la profession des parents a été renseignée. Ce qui représente cent soixante-sept dossiers pour les pères et cent soixante-neuf pour les mères. L'écart est dû au nombre de non-réponses plus important pour les pères (58) que pour les mères (56).

⁹⁵ Ont été comptabilisées sous cette catégorie les CSP suivantes : artisans, commerçants et chefs d'entreprise, professions libérales, cadres administratifs et commerciaux d'entreprise, ingénieurs et cadres techniques, professions intermédiaires et commerciales d'entreprises, techniciens, contremaîtres et agents de maîtrise, employés administratifs d'entreprises, retraités artisans, commerçants et chefs d'entreprise et retraités cadres administratifs et commerciaux d'entreprises.

⁹⁶ Ont été comptabilisées sous cette catégorie les CSP suivantes : artisans, commerçants et chefs d'entreprise, professions libérales, cadres administratifs et commerciaux d'entreprise, ingénieurs et cadres techniques, retraités artisans, commerçants et chefs d'entreprise et retraités cadres administratifs et commerciaux d'entreprises.

⁹⁷ Les tarifs autour de 50 euros sont pratiqués par des coachs indépendants souhaitant s'aligner sur les tarifs pratiqués par les psychologues. Les instituts de coaching pratiquent des prix aux alentours de 100 à 150 euros la séance d'une heure trente environ. Certains coachs scolaires proposent également des "forfaits" qui s'élèvent à 500 euros les six heures.

⁹⁸ Glasman, D., 2006- « L'argent et la réussite scolaire », *Revue administration et éducation*, n°1, pp.29-38. Citation page 38.

Tableau 6: Origine sociale des coachés scolaires

Catégories socio-professionnelles détaillées	Père		Mère	
	Effectif	%	Effectif	%
Agriculteurs	3	1,8	0	0
dont Artisans, com. et chefs d'ent	11	6,6	15	8,9
dont artisans	4	2,4	4	2,4
commerçants		0	7	4,1
chefs d'ent.	7	4,2	4	2,4
Cadres et prof. intel. sup.	139	83,2	83	49,1
dont prof. libérales	27	16,2	26	15,4
cadres de la fonct. publ.	9	5,4	5	3
professeurs et assimilés	6	3,6	7	4,1
professions info., arts et spec.	4	2,4	5	3
cadres adm. et com. d'ent.	65	38,9	34	20,1
ingénieurs et cadres tech. d'ent.	28	16,8	6	3,6
Professions intermédiaires	5	3	37	21,9
dont instit. et assimilés	0	0	11	6,5
prof. interm. santé, travail social	0	0	4	2,4
prof. interm. adm. fonct. publ.	0	0	1	0,6
prof. interm. adm. et com. d'ent.	0	0	21	12,4
techniciens	3	1,8	0	0
contremaîtres, agents de maîtrise	2	1,2	0	0
Employés	1	0,6	6	3,6
dont emp. civils, agents de service fonct. publ	0	0	2	1,2
policiers et militaires	1	0,6	1	0,6
emp. adm. d'entreprise	0	0	1	0,6
personnels de services directs aux part.	0	0	2	1,2
Ouvriers	4	2,4	0	0
dont ouvriers qual. type artisanal	3	1,8	0	0
chauffeurs	1	0,6	0	0
Retraités	3	1,8	1	0,6
dont Retraités artisans, com et chef d'ent.	1	0,6	1	0,6
Retraités cadres de la fonct. publ.	1	0,6	0	0
Retraités cadres adm. et com. d'ent.	1	0,6	0	0
Sans profession	1	0,6	27	16
Total (sans les non-réponses)	167	100	169	100

2) Capital culturel et social

Le capital économique n'est pas l'unique facteur du recours au coaching scolaire. C'est lorsqu'il est cumulé avec un capital culturel et social relativement important, détenu notamment par les familles du "pôle privé" des classes moyennes et supérieures, que les conditions de recours au coaching scolaire sont réunies, ayant alors un effet « de marquage de frontières par rapport aux autres groupes sociaux »⁹⁹.

- **Une culture familiale proche du monde de l'entreprise**

Pour pouvoir convoquer telle ou telle pratique, encore faut-il la connaître, ce que pointent également les coachs : « Il y a quand même une question de connaissance du coaching. [...] Il y a quand même un biais vers les niveaux socio-culturels élevés, c'est évident, pour des questions financières et pour des questions d'information » (Cécile L., co-fondatrice de l'ICS). En effet, les parents des coachés sont très majoritairement des cadres issus du monde de l'entreprise¹⁰⁰ (à des places de direction et de management) dans lequel on se sacrifie au « culte de la personne »¹⁰¹, impliquant une prise de position "méta", de distance à soi-même où il faut être « l'artisan de soi-même »¹⁰², "jouer gagnant" dans une visée de performance et d'efficacité¹⁰³. Aussi, les parents ne sont-ils pas insensibles aux discours du coaching mobilisant les logiques à l'œuvre dans l'univers du management : « les parents tendent ainsi à reproduire dans la sphère éducative les nouvelles règles du jeu propres à l'univers du management. [...] Cette forme de "management éducatif" procède de la même logique que l'évolution récente de l'organisation du travail »¹⁰⁴. C'est bien ce que souligne Madame Boizot à la question lui demandant ce qui l'avait conduite à faire coacher sa fille :

⁹⁹ Gombert, P. & Van-Zanten, A., 2004, *op. cit.*. Citation page 75.

¹⁰⁰ Même si parmi ceux que nous avons interviewés, la répartition public/privé est équivalente. En effet, sur treize familles, sept pères et cinq mères de coachés appartiennent au pôle "privé" des classes moyennes. Il faut seulement souligner que parmi les trois pères "cadres de la fonction publique", un est directeur financier au Ministère des finances, ce qui le rapproche du pôle "privé".

¹⁰¹ Lipovetsky, G., 1993 (nvl. ed.)- *L'ère du vide, essai sur l'individualisme contemporain*, Paris, Gallimard, , 327 p.

¹⁰² Ehrenberg, A., 1991- *op.cit*

¹⁰³ Gombert, P. & Van Zanten, A., 2004- *op.cit*

¹⁰⁴ Gombert, P., 2008- *op.cit.*. Citation pages 154-155.

« **Mme Boizot** : C'est les difficultés que je sentais... Enfin, je sentais qu'elle avait des difficultés sur un certain nombre de sujets et je sentais aussi que je n'étais probablement pas la mieux placée pour l'aider... [...] Comme je venais de faire cette formation [de coach] et que j'avais eu la chance de rencontrer Caroline, qui elle, est une professionnelle à la fois de l'apprentissage et du coaching, je me suis dit que ce serait une bonne idée de la faire accompagner dans ses difficultés scolaires par quelqu'un qui avait cette double formation, que moi, je n'avais pas. Donc Julie, elle avait des difficultés comme on peut tous en avoir à un moment donné. C'était plus des problèmes de structuration, et je me disais qu'il y avait sans doute des difficultés fonctionnelles on va dire, ouais, techniques, mais probablement des problèmes liés à l'estime de soi, liés à la confiance en soi qu'on peut travailler en coaching. » (Mme Boizot, 43 ans, ingénieur en informatique à un poste de manager, a effectué une formation de coach, mère de Julie, 17 ans, 1ère ES, coachée par Caroline).

Ces familles proches de la culture scolaire et de la logique du projet, et qui ont recours au coaching scolaire se distinguent de celles qui n'y ont pas recours, notamment par le fait qu'elles n'ont pas connaissance de l'existence de cette pratique d'accompagnement de la scolarité, fortement imprégnée de la logique entrepreneuriale ; mais aussi, comme le souligne Agnès Van Zanten « à la fois parce qu'il s'agit d'une délégation beaucoup plus importante de la responsabilité maternelle en matière de modelage des enfants et parce que les parents qui y ont recours disposent d'un capital culturel moins élevé, [ces] nouvelles pratiques de coaching inspirées de techniques en vigueur dans les entreprises sont regardées avec plus de suspicion. Cela est particulièrement le cas chez les parents "intellectuels" ou "médiateurs", globalement plus réticents vis-à-vis des cours particuliers à la fois parce qu'ils remettent en cause la compétence professionnelle des enseignants et leur propre compétence culturelle et parce qu'ils renforcent les inégalités sociales d'ordre économique, moins acceptables en France et surtout pour cette fraction des classes moyennes, que celles d'ordre culturel »¹⁰⁵.

- **Une multiplication des stratégies éducatives**

Par ailleurs, "le management éducatif" des parents de coachés est visible non seulement dans leur recours au coaching scolaire, mais également dans leur multiplication de stratégies scolaires. Les coachés ont été très majoritairement scolarisés dans des établissements privés ; reflet d'une stratégie de clôture sociale, par la fréquentation « d'autres semblables »¹⁰⁶. Nous pouvons tout particulièrement

¹⁰⁵ Van Zanten (A.), 2009- *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, PUF, 283 p. Souligné par l'auteur. Citation page 117.

¹⁰⁶ Van Zanten, A., 2009- *ibid.*

l'appréhender à partir des dossiers de coachés d'Anaïta H., où plus de 80% ont été scolarisés dans un établissement privé.

Tableau 7 : Type des établissements scolaires fréquentés par les coachés d'Anaïta H.¹⁰⁷

	Collège		Lycée	
	<i>Nombre</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Nombre</i>	<i>Pourcentage</i>
Privé	34	87,2%	37	80,4%
Public	5	12,8%	9	19,6%
Total	39	100%	46	100%

La faible augmentation de la part de l'enseignement public au lycée s'explique par le fait que les coachés ne recourent plus, pour le lycée, uniquement à l'enseignement privé, mais se tournent également vers de grands lycées publics (parisiens notamment).

Par ailleurs, sur les quatorze situations de coaching appréhendées en entretiens, sept coachés ont effectué une partie de leur scolarité dans un établissement privé sous contrat ou hors contrat (dont les six demeurant en région parisienne).

Cette stratégie de clôture sociale est complétée par le recours aux cours particuliers ou à un accompagnement psychologique, ainsi que par des loisirs sélectifs, tels que le tennis et la musique (concernant chacun 16 coachés sur 52)¹⁰⁸ ; loisirs qui développent des compétences non seulement remobilisables à l'école¹⁰⁹, mais aussi utiles pour le placement professionnel.

- **Un rejet de l'université**

Le capital culturel des coachés est également appréhendable par le rapport qu'ils entretiennent avec l'université. On constate que les parents de coachés rencontrés rejettent tous une orientation, à l'université¹¹⁰, pour leurs enfants, du fait de son caractère

¹⁰⁷ Sans les non-réponse : 13 pour le collège et 6 pour le lycée.

¹⁰⁸ Voir en annexe n°21, le tableau détaillé des loisirs mentionnés par les coachés d'Anaïta H. On ne manquera pas de relever que 16 coachés (sur 52) disent faire du tennis, 9 coachés jouent du piano et 9 coachés mentionnent comme loisirs une activité religieuse.

¹⁰⁹ Bourdieu, P., 1979- *La distinction*, Paris, Minuit, 670 p. et Van Zanten, A., 2009- *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, PUF, 283 p.

¹¹⁰ Hormis dans les domaines de la médecine, du droit et du commerce. Seules filières de l'université où peuvent être scolarisés des coachés, lorsqu'ils ne sont pas dans des écoles d'ingénieurs ou de commerce.

ouvert et donc non élitiste et non "protégé" mais aussi du fait des revenus plus modestes des métiers issus de l'université.

« **Enquêtrice** : Dans quelle filière s'orientent les jeunes que vous coachez ?

Clara B. : Si vous voulez, pour les parents que je vois, *les facs sont considérées, entre guillemets, un peu comme une poubelle*. « Je ne veux pas que mon fils ou ma fille aille en fac ». Les parents veulent que leur gamin fasse prépa et les grandes écoles. Les facs n'ont pas très, très bonne réputation ! [...] En fait, *dans ma clientèle, j'ai pas trop de gamins qui envisagent d'aller en fac, sauf la fac de chimie, la fac peut-être de droit ou la fac de médecine ! Les autres facs, non !* » (coach scolaire indépendante depuis six ans, en région parisienne, 54 ans, a été cadre en communication dans un grand groupe, conjoint enseignant à l'université, père chef d'entreprise, mère cadre administratif d'entreprise).

« **Juliette A.** : Le salaire [dans le choix de l'orientation] est très, très présent ! Y a quand même souvent une peur du manque d'argent. Donc effectivement, quand ils font des recherches sur les métiers, ils regardent combien ça gagne. *Et beaucoup de métiers sont éliminés parce qu'ils se rendent compte qu'avec ça, ils ne gagneront pas leur vie*. Quoi, ils ne gagneront pas leur vie à la hauteur de ce qu'ils veulent. En sachant que moi, j'ai souvent des personnes qui sont issues de milieu favorisé. Donc, ils ont quand même conscience qu'ils ont quand même un train de vie assez **agréable** ! Et que c'est important pour eux. Donc l'argent, oui, est présent. Mais, c'est pas pour autant qu'ils s'imaginent dans un travail où ils vont travailler énormément ! Il faut qu'il y ait de la place pour eux ! Et c'est pareil parfois pour les études ! Y'en a par exemple, les prépas, quand ils se rendent compte que c'est... Un des freins, prépa médecine, tout ça, c'est de se dire « Mais ça veut dire où il va y avoir plusieurs années où je vais faire ça ! Est-ce que j'en suis capable ? Est-ce que j'en ai envie ? » ! [...] Au fur et à mesure, disons qu'ils évoluent vers un secteur d'activité et après, ils se rendent compte qu'autour d'un métier, d'un secteur d'activité, il y a différentes façons de le faire ! Y a aussi *le choix de travailler en indépendant, en libéral ou dans une entreprise !* Donc au fur et à mesure, ça se précise. *Mais par exemple, des gens qui voulaient être profs ou maîtres d'école, ça peut être des choses qu'ils éliminent parce qu'ils savent qu'ils gagnent... Parce qu'ils considèrent qu'ils ne gagneront pas suffisamment bien leur vie. Voilà, des choses comme ça. Mais en général, c'est vrai que comme... Qu'ils ont pas trop de difficultés scolaires, ils vont plutôt vers des prépas, vers des études qui demandent de l'investissement pour des métiers qui demandent de l'investissement de toute façon !*

Enquêtrice : Et du coup, par exemple, est-ce que vous pouvez me dire vers quelles études ils se dirigent ou vers quel secteur d'activité ?

Juliette A. : C'est très variable mais la majeure partie, c'est des prépas. Alors, prépas scientifiques ou d'écoles de commerce. Médecine. Le dernier, c'était kiné. Voilà, des métiers comme ça, assez... Journaliste. *Des métiers assez valorisants en fait.*

Enquêtrice : Et au niveau de l'orientation, est-ce que ce sont des jeunes qui s'orientent en fac ?

Juliette A. : Alors... Ceux que j'ai vus cette année, aucun ! Sur ceux que j'ai vus avant... Relativement peu, je pense...

Enquêtrice : Ou alors fac médecine peut-être ?

Juliette A. : Oui, médecine, y a eu.

Enquêtrice : Droit ?

Juliette A. : Non, j'ai jamais eu de droit.

Enquêtrice : Donc plutôt prépas-grandes écoles en fait ?

Juliette A. : Ouais. Ouais. Ou aussi des écoles d'art !

Enquêtrice : Ah oui ? Assez renommées ou... ?

Juliette A. : Alors je ne sais pas toujours ce que ça a donné mais au moment où je les quitte, ils préparent aux concours aux prépas et ils commencent par les plus renommées. Mais après, je peux pas vous dire où ils sont acceptés... » (Juliette A., coach scolaire indépendante depuis 5 ans, en région parisienne, 37 ans, a été un an et demi déléguée à la tutelle, puis responsable Ressources Humaines pendant 6 ans, conjoint consultant en libéral en communications internet, parents commerçants)

« **Annick B.** : Moi, j'ai pas eu d'étudiants en fac, qui me sont arrivés. Bon, j'interviens aussi dans une école d'ingénieur. Et voilà, après, c'est à la faveur des rencontres et des contacts. Des étudiants en fac, j'en n'ai jamais eu. Je ne dis pas qu'il n'y a pas des besoins, mais c'est vrai que j'en n'ai jamais eu. » (Annick B., coach scolaire indépendante depuis cinq ans, dans une ville moyenne de province, 40 ans, a été ingénieur agronome puis chargée d'études, sans conjoint, père exploitant agricole d'une moyenne exploitation céréalière, mère professeur de français).

De plus, les coachs scolaires disent ne pas avoir, parmi leurs clients, d'étudiants inscrits à l'université. Cela signifie que les étudiants à l'université ne se tournent pas (ou très peu) vers le coaching scolaire. On peut penser que le capital culturel et social des étudiants à l'université ne les prédispose pas à ce type de pratique, à la différence des enfants scolarisés dans des grandes écoles et dont les parents sont issus du monde de l'entreprise (à des postes de dirigeants).

La mise à distance de l'université ou du moins de certaines filières de l'université est visible dans les filières d'orientation des coachés. Sur les quatorze situations de coaching rencontrées, onze retiennent plus particulièrement notre attention puisqu'elles concernent des coachés dont nous connaissons l'orientation dans l'enseignement post-bac¹¹¹. Sur ces onze situations, plus de la moitié (six) concernent des coachés qui sont en école de commerce (ou qui ont connu un parcours scolaire en école de commerce¹¹²), deux en IUT (IUT informatique, mais aussi IUT techniques de commerce), un à l'université (faculté de biologie¹¹³), un en école d'éducateurs spécialisés, un à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres. Un peu plus de sept coachés sur dix se destinent donc à une profession qui s'exerce dans le champ de l'entreprise.

Cette séparation entre nos coachés coïncide avec leur origine géographique (Paris, grande ville de province¹¹⁴, moyenne ville de province¹¹⁵, petite ville de province¹¹⁶). En effet, on n'exerce pas la même profession (ou de la même manière) à Paris, dans une grande ville de province, dans une ville moyenne de province ou dans une petite ville de province.

¹¹¹ Au moment des entretiens avec les coachés, deux sont inscrits au collège et deux au lycée. Cependant, nous avons pu recontacter Julie, qui fut l'une de nos premières enquêtées sur le coaching scolaire. Elle poursuit désormais ses études en école de commerce. Nous l'intégrons donc dans les onze situations sur lesquelles nous nous penchons, ici, plus particulièrement.

¹¹² Que ce soit un parcours complet en école de commerce ou une entrée plus tardive, en Master. C'est par exemple le cas de Sophie, qui est entrée en Master management et commerce international dans une école de commerce et ce, après avoir effectué un parcours à l'université (jusqu'à un master LCE anglais). Sophie a changé de voie après avoir échoué deux années de suite au CAPES d'anglais.

¹¹³ L'université est le second choix d'orientation d'Anaïs, puisqu'elle aurait préféré intégrer Agro campus. Elle avait en effet passé le concours d'entrée et a été admissible à l'Oral où elle n'a pas été retenue.

¹¹⁴ Selon l'INSEE, ville qui compte plus de 200000 habitants.

¹¹⁵ Selon l'INSEE, ville qui compte entre 20000 et 200000 habitants.

¹¹⁶ Selon l'INSEE, ville qui compte entre 2000 et 20000 habitants.

Tableau 8: Etudes supérieures des coachés par rapport à leur ville d'appartenance

Etudes Villes	Etudes qui orientent vers le secteur privé	Etudes qui orientent vers le secteur public	Total
Paris	5	0	5
Grande ville de province	3	0	3
Petite ville de province	0	3	3
Total	8	3	11

Il est également possible de constater cette différenciation d'orientation des coachés, selon leur origine géographique, à partir des entretiens menés avec les coachs scolaires. En effet, les coachs scolaires exerçant dans de petites ou moyennes villes, nous disent connaître une hétérogénéité dans l'origine sociale de leurs coachés, ce qui n'est pas sans influence sur l'orientation scolaire, à la différence des coachs des grandes villes - et plus particulièrement ceux exerçant en région parisienne- qui connaissent une plus grande homogénéité de leur public¹¹⁷. Néanmoins, la distinction que nous avons effectuée entre les villes d'appartenance des coachs et des coachés est tout de même à nuancer. Il ne faut pas négliger le fait que les coachs peuvent connaître un recrutement de leurs clients au-delà de leur ville, c'est-à-dire dans l'aire urbaine, ce qui accroît le nombre d'habitants potentiellement touchés par le coaching. En effet, on constate, malgré le fait que certains coachs exercent dans des petites villes, qu'ils sont tout de même implantés dans de grands bassins d'emplois.

La mise à distance de l'université par les coachés et leurs parents semble être liée à plusieurs choses. Il est tout d'abord possible de penser que cela tient à une forme de clôture sociale. En effet, les parents « technocrates » auxquels appartiennent les parents de coachés sont, parmi l'ensemble des familles de classe moyenne, ceux qui « cherchent à ériger les barrières les plus radicales vis-à-vis des "autres". Ils le font au travers de

¹¹⁷ Même si bien sûr, cela n'est pas figé. Certains coachs parisiens, de par leur réseau, ne s'adressent qu'à des parents "technocrates", qui appartiennent au pôle privé des classes moyennes. D'autres, ont pu élargir leur public, à des parents "techniciens" ou à des parents qui exercent une profession dans le domaine public.

stratégies résidentielles leur permettant d'avoir accès à des environnements urbains regroupant des "semblables", jusqu'à leur degré extrême, celui des *gated communities*, ainsi que des stratégies scolaires, notamment le choix d'établissements privés dont le caractère payant et les modalités de sélection garantissent une forte homogénéité sociale »¹¹⁸. Aussi, peut-on penser que l'orientation scolaire choisie dans le but de poursuivre des études dans le supérieur est bien le reflet des effets d'une négociation familiale par « encerclement » : « terme par lequel nous désignons un ensemble de discours et de pratiques destinés à restreindre l'univers du "souhaitable", apparaît comme la modalité dominante d'encadrement des choix des enfants chez les « technocrates », en lien avec l'importance que les membres de ce groupe accordent à l'exercice d'un contrôle de type managérial sur la scolarité de leurs enfants »¹¹⁹. En effet, après avoir majoritairement scolarisé leurs enfants dans le secteur privé –et parfois également dans le secteur privé hors contrat¹²⁰–, après avoir donc socialisé leurs enfants dans un certain milieu –celui des « autres semblables »–, les coachés se dirigent "naturellement"¹²¹ vers des écoles supérieures –commerce, d'ingénieurs– ou dans des filières universitaires très cadrées – droit.

Le regard critique développé sur l'université –par les coachés ou leurs parents– porte également sur le fonctionnement de l'université où le jeune n'est « qu'un étudiant parmi tant d'autres », c'est-à-dire un lieu où l'on ne prendrait pas en compte l'individualité de chacun.

« **Enquêtrice** : Est-ce qu'elle était inquiète, ta maman, une fois que tu avais choisi d'aller en écoles de commerce, sur les débouchés ?

Solène : Oui, elle s'est inquiétée sur les types d'écoles que ça allait être, comment on allait avoir les cours etc. *Mais bon déjà ça l'inquiétait moins que je sois en école que dans une structure type fac...* Parce qu'elle savait que je fournirais le travail qu'il fallait mais elle avait peur que ce soit trop large pour moi, que j'aie du mal à m'adapter...

Enquêtrice : Que tu sois trop livrée à toi-même finalement à la fac ?

Solène : Voilà !

Enquêtrice : Que tu n'aies pas ce cadre qui te permettrait d'avancer ?

¹¹⁸ Van Zanten, A., 2009-*Choisir son école*, Paris, PUF, 283 p. Citation pages 62-63. Souligné par l'auteur.

¹¹⁹ Van Zanten, A., 2009- *ibid.* Citation page 139.

¹²⁰ Qui nous a véritablement été présenté comme un moyen de contrôle par les parents de la scolarité de leurs enfants, notamment en permettant le passage en classe supérieure alors que celui-ci avait été initialement refusé par l'établissement précédent –public prestigieux ou privé sous contrat. Ce qui, est également un moyen d'acheter, grâce à du capital économique, du capital culturel. Voir notamment Van Zanten, A., 2009- *ibid.*

¹²¹ Nous employons ce terme avec la précaution qui s'impose au sociologue. Cependant, c'est bien cette idée qui ressort des entretiens avec les coachés ou leurs parents. A leurs yeux, cette orientation est "naturelle" puisque leurs frères et sœurs, leurs camarades de classe se sont orientés vers ces filières. Cela est très visible dans les propos de Marie-Cécile : « [J'étais dans un lycée] privé ! Un lycée très élitiste. Mais un lycée tellement élitiste qu'on avait l'impression qu'il n'y avait qu'une seule voie ! Que tout le monde allait faire du droit ou du commerce ou ingénieur polytechnique ! Mais il n'y a rien d'autre qui existe ! »

Solène : Ouais et que si j'avais besoin de poser des questions aux profs, qu'on ne puisse pas par exemple, pouvoir aller en fin d'heure le voir... Donc elle a préféré... *Et puis de dire « vous serez beaucoup en amphi, est-ce que tu arriveras à suivre ? », des choses comme ça.* » (Solène, 1ère année d'école de commerce, a été coachée par Mathieu S. en Tle, père directeur financier au Ministère des Finances, mère professeur de Français dans un collège)

« **Enquêtrice** : Et pour vous, le privé sous contrat, c'était aussi avoir une forme d'encadrement ? Plus que ce qu'il pouvait y avoir dans le public ?

Mme Rimont : Oui, d'encadrement. Quand même un esprit catholique qu'on a dans la famille. Voilà... Enfin, des valeurs qu'il y a dans le privé sous contrat. Vous voyez ? Ca m'avait frappé pour une de mes filles à Carnot, quand j'étais allée voir le professeur de maths. Les maths, on voit quand même pas mal les élèves ! A la moitié du second trimestre, le prof ne voyait même pas qui était ma fille ! Ca, ça n'existe pas dans le privé sous contrat ! [elle rit] Mais bon, vous pouvez avoir une autre opinion...

Enquêtrice : En tout cas, c'est étonnant qu'un enseignant ne connaisse pas ses élèves, c'est sûr.

Mme Rimont : Ils en ont tellement ! Ils vont dans un lycée, dans un autre lycée !... Ouais, c'est un peu comme la fac et les écoles privées ! A la fac, il y a 2000 élèves dans l'amphi, on ne les connaît pas ! A l'école privée, je vois, de commerce que ma fille a faite, on va discuter avec les profs à la fin du cours ! C'est une autre ambiance ! » (Mère de Manon, coachée en 3^{ème} par Anaïta H. en région parisienne, 17 ans, 1^{ère} STG; expert comptable, conjoint cadre administratif et commercial d'entreprise : PDG).

« **Mme Bouvier** : En première année de fac, ils sont un petit peu perdus ! Parce qu'ils ne savent pas du tout où ils vont ! C'est ça, ce qui est difficile dans le système de la fac ! Quand on est au lycée, on est régulièrement noté, alors qu'à la fac, on attend le mois de décembre, on attend la fin du semestre pour savoir où on en est ! Voilà !

Enquêtrice : Et du coup, ça, ce fonctionnement-là, ce n'était pas quelque chose qui convenait trop à Camilia ?

Mme Bouvier : Je ne sais pas si c'est à Camilia ou d'autres, mais c'est difficile ce passage ! Mais il faut savoir où on en est ! Je ne sais pas s'il y a beaucoup de jeunes qui sont satisfaits d'être dans le flou totalement ! Pour avancer, c'est bien d'être évalué ! Sans que ce soit négatif ! D'une façon positive, de savoir où on avance, où on met les pieds. » (Mère de Camilia, coachée en Terminale par Anaïta H. en région parisienne, 24 ans, en école de commerce; sans profession mais gère un monument historique privé, conjoint cadre administratif et commercial d'entreprise : cadre dans un journal quotidien).

Tout comme pour le choix des établissements scolaires pour l'enseignement secondaire, les parents privilégient les établissements (et une orientation scolaire) dont « [l']organisation interne [est] proche à certains égards de celle que prévaut dans leurs propres univers de travail »¹²², c'est-à-dire un environnement très cadré, avec des évaluations régulières. Philippe Gombert et Agnès Van Zanten ont en effet montré que ces familles, dans leurs relations avec les établissements scolaires de leurs enfants « font pression auprès de l'institution, et de ses représentants, pour qu'elle renforce son rôle de sélection, de classement et de récompense des meilleurs. Ils exigent des progressions plus rapides pour leurs enfants, sanctionnées si possible, pour les plus brillants, par un saut de classe dès le primaire. Ils souhaitent aussi des évaluations plus nombreuses permettant de situer le progrès et le profil scolaire de l'enfant et de calculer ses chances futures. Bref, ces parents voient l'éducation principalement sous l'angle d'un bien

¹²² Van Zanten, A., 2009-*ibid.* Citation page 238.

positionnel et l'école –et les professionnels qui y travaillent- comme des moyens au service de la réussite individuelle »¹²³.

Par ailleurs, les critiques formulées en direction de l'université –ou plus précisément de certaines filières de l'université- est dû au fait que les coachés et leurs parents sont conscients des transformations du marché de l'emploi qui nécessitent, pour être "employable", l'acquisition d'un certain nombre de compétences ; compétences dont ils n'estiment pas l'université en mesure de leur permettre de les acquérir.

« **Enquêtrice** : Et l'idée de faire une école de commerce, d'aller dans cette branche-là, ça vous est venu comment ?

Sophie : Disons que j'ai des antécédents dans la famille entre guillemets ! [elle rit] Mon frère a fait l'EDEC, une grande école de commerce et maintenant, il bosse dans la finance. Bon, moi, je ne bosserai pas dans la finance mais je sais... Enfin, dans mon entourage, *j'ai plusieurs amis, des cousines qui ont fait une école de commerce et qui maintenant trouvent du boulot beaucoup plus facilement que les autres*. Enfin, pas en temps de crise, ça, c'est pour tout le monde pareil mais ça leur facilite beaucoup la vie de venir d'écoles comme ça. *Ca fait toujours bien sur un CV, voilà*. J'étais au courant des choses qu'on y enseignait aussi, *de la notoriété que cela ça aurait quand je postulerais sur un travail*. Ca, c'était la chose la plus importante. » (Coachée par Sonia L. dans une grande ville de province, 26 ans, M1 d'école de commerce, père cadre de la fonction publique territoriale et mère professeur d'anglais).

3) Caractéristiques scolaires des coachés

Les coachés sont majoritairement considérés par les coachs et leurs parents comme de bons élèves jusqu'au collège mais qui ont rencontré des difficultés avec l'entrée au lycée. Ils sont alors qualifiés d'élèves "moyens", puisque d'après leurs propos, ils se situent globalement entre huit et douze de moyenne générale. Mais aussi parce que 36% d'entre eux ont pu redoubler¹²⁴.

¹²³ Gombert, P. & Van-Zanten, A., 2004- « Le modèle éducatif du pôle "privé" des classes moyennes : ancrages et traductions dans la banlieue parisienne », *Éducation et Sociétés*, n°14-2, pp. 67-83. Citation page 70.

¹²⁴ Le coaching étant considéré comme une "réponse" au redoublement lorsqu'il est pratiqué l'année du redoublement, ou comme l'anticipation d'un nouveau redoublement. C'est par exemple le cas des coachés qui ont pu redoubler la classe de seconde mais qui se sont faits coacher en terminale, classe dans laquelle ils ont pu rencontrer de nouvelles difficultés scolaires. Nous n'oublions pas que le redoublement est également le reflet de logiques propres à un système scolaire.

Tableau 9: Classe des coachés lors de la demande de coaching scolaire

Classe lors de la demande de coaching	Classe			Niveau d'études	
	Effectifs	% en colonne	% au sein d'un même niveau	Effectifs	% en colonne
5ème	1	0,46	5	20	9,17
4ème	5	2,29	25		
3ème	14	6,42	70		
BEP	2	0,92	1,53	131	60,09
2nde	40	18,35	30,53		
1ère	38	17,43	29,01		
Terminale	51	23,39	38,93		
BTS	2	0,92	4	50	22,94
Classe préparatoire	5	2,29	10		
L1	23	10,60	46		
L2	8	3,69	16		
L3	9	4,15	18		
M1	2	0,92	4		
M2	1	0,46	2		
Marché du travail	17	7,83	100	17	7,83
TOTAL	218	100		218	100

Lecture du tableau : 6,42% des coachés dont le dossier a été dépouillé –et dont la classe était renseignée- sont en classe de troisième, 70% des coachés collégiens sont scolarisés en troisième et 9,17% des coachés sont collégiens.

On constate en effet, que près de 19% des coachés sont scolarisés en classe de seconde. Le recours au coaching scolaire en classe de seconde semble être, pour les coachés et leurs parents, un moyen de pallier l'émergence ou le renforcement de difficultés scolaires lors du passage au lycée.

Malgré les difficultés qu'ils ont pu rencontrer dans leur scolarité, ce ne sont pas pour autant des élèves en grande difficulté scolaire. On peut penser que les élèves qui acceptent de se faire coacher, sont des élèves qui n'ont pas décroché du système scolaire. Se faire accompagner scolairement –d'une manière ou d'une autre-, c'est bien "en rajouter sur l'école". La nécessité de l'adhésion du jeune à la démarche est renforcée par le cadre même du coaching, basé sur un contrat entre le coach et le coaché. Le contrat articule plusieurs dimensions : le contexte du coaché (sa situation scolaire, son questionnement, sa demande de coaching, les différentes contraintes qu'il peut avoir) avec la réponse du coach (son positionnement, sa déontologie, les grands courants théoriques qu'il va utiliser, sa proposition de coaching, les modalités de la réussite du coaching et le nombre de séances fixées). Le contrat rend ainsi *responsables* les deux contractants : le coach et le coaché.

4) Caractéristiques de genre

- Répartition entre les genres

Grâce au dépouillement des dossiers de coachés, on constate que les garçons recourent un peu plus que les filles au coaching scolaire. En effet, près de 45% des coachés dont nous avons analysé le dossier sont des filles. On pourrait être tenté de l'expliquer par le fait que les ambitions des filles –ou les ambitions parentales concernant les filles- sont moins élevées que celles des garçons. Même si cette explication n'est pas à rejeter d'emblée, elle est à nuancer quand on sait que les cours particuliers sont un peu plus pris par des filles que par des garçons¹²⁵. Cependant, on peut se demander s'il n'y a pas un effet de genre dans le recours au coaching scolaire, notamment dans la classe de scolarisation lorsque le jeune fait appel à cette nouvelle pratique d'accompagnement de la scolarité.

Tableau 10: Classe lors de la demande de coaching scolaire selon le genre

Classe lors de la demande	Filles				Garçons			
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
5ème	0	0	8	8,25	1	0,83	12	9,92
4ème	0	0			5	4,13		
3ème	8	8,25			6	4,96		
BEP	0	0	56	57,73	2	1,65	75	61,98
2nde	17	17,53			23	19,01		
1ère	14	14,43			24	19,83		
Terminale	25	25,77			26	21,49		
BTS	0	0	24	24,74	2	1,65	23	19,01
Classe préparatoire	1	1,03			4	3,31		
L1	14	14,43			9	7,44		
L2	4	4,12			4	3,31		
L3	5	5,15			4	3,31		
M1	1	1,03	2	2,06	1	0,83	1	0,83
M2	1	1,03			0	0		
Marché du travail	7	7,22	7	7,22	10	8,26	10	8,26
Total	97	100	97	100	121	100	121	100

Lecture du tableau : Les dossiers dont la classe n'était pas renseignée lors de la demande de coaching, ne sont pas comptabilisés dans ce tableau. Ce qui explique la différence dans le nombre total de dossiers dépouillés

¹²⁵ Glasman (D.) & Collonges (G.), 1994- Cours particuliers et construction sociale de la scolarité, Paris, Centre National de Documentation Pédagogique, 269 p. ; Glasman D., 2005 (a)- Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école, Chambéry, Université de Savoie Langages Littératures Sociétés, coll. Sociétés Religions Politiques, 194 p.

On peut tout de même noter que les filles ont plus recours au coaching scolaire que les garçons lorsqu'elles sont en premier cycle universitaire. Cependant, les différences de recours au coaching scolaire, selon le genre du coaché, en fonction de sa classe de scolarisation ne sont pas flagrantes. Le genre est-il vraiment sans effet dans la pratique du coaching scolaire ?

- **Les raisons de recourir au coaching scolaire : un effet genré**

Le dépouillement des dossiers de coachés permet de mettre en évidence les raisons de recourir au coaching scolaire, qui sont à la fois variées (entre les coachés) et multiples (un même coaché pouvant avancer jusqu'à quatre raisons de se faire coacher¹²⁶). Tout se passe comme si tout ce qui a trait à la scolarité pouvait devenir un objet de coaching scolaire.

Tableau 11: Raisons du recours au coaching scolaire

Raison du recours au coaching scolaire	Filles		Garçons		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Orientation scolaire et professionnelle	85	85	92	73,6	177	78,67
Méthodologie (gestion du temps de travail, organisation, etc.)	26	26	46	36,8	72	32
Motivation	14	14	26	20,8	40	17,78
Confiance en soi	10	10	7	5,6	17	7,56
Gestion du stress	4	4	1	0,8	5	2,22
Amélioration des résultats	10	10	20	16	30	13,33
Recherche de performance	2	2	0	0	2	0,89
Nombre total de dossiers dépouillés	100	100	125	100	225	100

Lecture du tableau : Chaque coaché pouvait donner plusieurs raisons de son recours au coaching scolaire, ce qui explique l'écart entre le nombre de dossiers dépouillés (225) et le nombre total de réponses (313). C'est pourquoi les pourcentages ne sont pas construits sur la base du nombre total de réponses, mais à partir du nombre total de dossiers dépouillés.

Les raisons du recours au coaching scolaire ont été regroupées en sept catégories, élaborées à partir des dossiers de coaching, dans lesquels les coachs retranscrivent les propos des coachés. Aussi les termes utilisés pour expliquer les raisons du recours au coaching peuvent-ils être aussi bien ceux des coachés que ceux du coach (après réinterprétation de la demande du coaché).

¹²⁶ D'autant plus qu'une demande peut en cacher une autre. Par exemple, un coaché peut formuler une demande de coaching d'orientation, et va travailler sur la confiance en soi, la gestion du stress, la méthodologie de travail, ou inversement.

Ce tableau permet tout d'abord de mettre en évidence le fait que l'orientation scolaire et professionnelle est la première raison du recours au coaching scolaire, loin devant le souci de faire émerger sa propre méthodologie de travail et de retrouver une motivation.

Ce tableau permet également de mettre en lumière les différences de raisons du recours au coaching scolaire selon le genre. En effet, les garçons et les filles n'avancent pas, lors de leur premier rendez-vous de coaching, les mêmes raisons de leur démarche. Même si les filles invoquent plus que les garçons le souci de leur orientation scolaire et professionnelle comme raison de se tourner vers le coaching, il n'en demeure pas moins que cette raison est également celle que les garçons évoquent le plus. Par contre, un effet de genre semble jouer pour les garçons, pour les raisons « méthodologie » et « motivation », et pour les filles, pour les raisons « confiance en soi » et « gestion du stress ». Aussi, avons-nous bien à faire à des individus ayant intériorisé les stéréotypes de genre que le sens commun associe à leur sexe (les garçons seraient moins organisés et moins motivés par la tâche scolaire que les filles ; et les filles auraient moins confiance en elles et seraient plus stressées par la tâche scolaire que les garçons).

La raison « recherche de performance » est celle qui interroge le plus puisqu'elle n'a été mentionnée que par des filles (deux), alors que les stéréotypes de genre véhiculent l'idée que c'est une préoccupation plutôt masculine. Or, dans le monde scolaire, la performance s'entendrait comme un synonyme d'excellence scolaire¹²⁷, qui serait, pour les stéréotypes de genre, une préoccupation plutôt féminine. Si on part du postulat que les coachés ont intériorisé les stéréotypes de genre et qu'ils les reprennent à leur compte, on peut comprendre pourquoi ce sont deux filles qui ont invoqué la recherche de performance comme raison de leur recours au coaching scolaire. Néanmoins, n'oublions pas que c'est à partir des dossiers de coachés que nous avons pu saisir les raisons invoquées pour justifier le recours au coaching scolaire. Nous ne pouvons donc pas savoir si ces deux coachées ont expliqué en ces termes (« recherche de performance ») leur recours au coaching scolaire ou si c'est leur coach qui a retranscrit, pour lui et en ces termes, dans leur dossier, la raison qu'elles ont évoqué.

Par ailleurs, nous avons distingué l'item « recherche de performance » avec « amélioration des résultats ». En effet, espérer pouvoir améliorer ses résultats grâce au

¹²⁷ Comme nous pourrons le voir dans le chapitre VI où nous questionnerons cette notion de performance..

coaching scolaire –même si celui-ci n'est pas le but premier que se donnent les coachs- ne se recoupe pas avec le sens premier de la performance, qui se retranscrirait dans l'école par l'excellence scolaire. Ce sont les garçons qui disent plus que les filles, recourir au coaching scolaire dans le but d'améliorer leurs résultats scolaires. Cela fait écho aux deux autres raisons qu'ils invoquent le plus dans leur recours au coaching (méthodologie et motivation).

Conclusion

Ce premier chapitre nous a permis de cerner de façon globale l'émergence du coaching scolaire : tout d'abord en l'inscrivant dans sa filiation avec le coaching sportif et de cadres, mais aussi avec les courants philosophiques -dont la maïeutique socratique-, et psychologiques –pour les outils plus particulièrement-, puis en dressant le portrait des caractéristiques sociologiques principales des coachs scolaires et de leurs coachés. Celle qui domine les autres, parce qu'elle concerne aussi bien les coachs que les coachés, est l'appartenance sociale et plus particulièrement la proximité que les coachs et les coachés peuvent avoir avec le monde de l'entreprise. En cela, le coaching scolaire réaffirme son origine avec le monde de l'entreprise. Cependant, nous nous intéressons tout particulièrement au coaching *scolaire* et à son émergence, qui ne peut, selon nous, se comprendre sans en saisir préalablement le contexte, qui est complètement relié à la sphère scolaire. En effet, si le coaching scolaire apparaît, c'est bien parce qu'il existe également des facteurs "favorables" à son émergence tant dans la société actuelle que dans l'école d'"aujourd'hui"¹²⁸.

¹²⁸ Même si, comme nous pourrions le voir au cours de notre travail, cela n'écarte pas les inquiétudes ou critiques qui peuvent être faites au coaching scolaire, notamment par les membres de l'éducation nationale.

CHAPITRE II

LA MONTÉE DE LA FIGURE DE L'ÉLÈVE COMME INDIVIDU : S'OUTILLER POUR UNE INVESTIGATION

Introduction

L'école a une logique de fonctionnement propre : elle possède des règles et normes particulières ainsi qu'une temporalité indépendante –le calendrier scolaire versus le calendrier civil-, mais également une temporalité longue¹²⁹, à l'écart de la société. Pourtant, l'école est bien au cœur de la société, elle y est complètement immergée et la séparation avec la société tend à se réduire de plus en plus fortement depuis la fin des années 1980. Cela est notamment visible dans le poids que représente l'institution scolaire sur les trajectoires sociales des individus, en les déterminant de plus en plus fermement. En effet, les places sociales qui étaient jusqu'alors déterminées par avance, du fait de « l'ancien pouvoir des pères dans leur capacité à maîtriser le processus d'héritage familial »¹³⁰, sont de plus en plus influencées par les trajectoires scolaires¹³¹. et les certifications scolaires. Pour le dire autrement, on ne devient plus avocat uniquement parce que son père était lui-même avocat, mais bien parce que l'on a acquis également les diplômes permettant de devenir avocat.

Après avoir rappelé brièvement le contexte scolaire (une école qui s'est construite à distance des "autres mondes", mais qui depuis la fin des années 1980 en est de moins

¹²⁹ L'espérance de scolarisation s'établissait, en 2008-2009, entre dix-huit et dix-neuf années d'études. « Les taux de scolarisation par âge constatés en 2008-2009 permettent d'espérer, pour un enfant alors en maternelle, 18,5 années de formation initiale, dont 2,6 années dans l'enseignement supérieur. », in DEPP, 2010-*L'état de l'école*, Paris, n°20, 71 p. Citation page 30.

¹³⁰ Martuccelli, D., 2006- *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, Paris, Armand Colin, 479 p. Citation page 40. Pour avancer cela, Martuccelli s'appuie également sur les travaux de François de Singly : Singly (de), F., 1996- *Le soi, le couple et la famille*, Paris, Nathan, 413 p.

¹³¹ Nous ne négligeons pas, bien sûr, le fait que la famille transmet des dispositions qui sont plus ou moins en accord avec les attentes de l'école, ce qui pèse également dans les trajectoires scolaires.

en moins étanche), nous nous interrogerons sur la notion d'"individu contemporain", ce qui nous permettra de pouvoir mobiliser cette notion au sein de l'école.

I. Bref rappel du contexte scolaire

Le contexte scolaire est marqué à la fois par les fondements de l'école qui était pensée comme devant être séparée des "autres mondes". Un tournant apparaît à la fin des années 1980 avec la loi d'orientation qui place l'élève au centre du système et qui conduit à l'émergence d'un "élève-individu".

A. L'origine de l'école : une séparation avec les "autres mondes"

L'institution scolaire est souvent décrite aussi bien par les médias, le personnel éducatif, que les familles comme une institution "figée" dans le temps, qui n'aurait pas "changé", "évolué"¹³², et qui fonctionnerait toujours –et uniquement– sur la base du modèle de l'intérêt général, à l'origine de l'institution scolaire française. Ce modèle conduit à considérer l'école comme appartenant au monde du Savoir, à distance de la vie quotidienne : « L'école, en quelque sorte, n'est pas de ce monde. Elle est du monde des idées, ou du moins en constitue le parvis. L'univers de l'expérience et celui des Idées sont incompatibles, et ce n'est pas en s'appuyant sur le premier que le maître pourra faire accéder les enfants au second. »¹³³. Jean-Louis Dérouet, dans son ouvrage *Ecole et Justice*, a montré que « la notion de service public s'ancre dans l'idée d'une magistrature de l'école, qui la lie doublement à l'intérêt général. Elle en est à la fois l'expression contre tous les particularismes régionaux, familiaux, culturels et, pour les enfants, le moyen d'y accéder. Il s'ensuit une certaine distance dans les relations. Les individus ne sont pas considérés en tant que tels mais seulement en tant qu'ils incarnent un intérêt ou une valeur générale. »¹³⁴. Aussi, l'institution scolaire ne considère-t-elle pas l'élève en tant qu'enfant mais en tant que futur citoyen et « ne veut voir que l'Homme qui est en

¹³² C'est bien cette idée qui était signifiée lorsqu'un ancien ministre désignait l'institution scolaire comme un "Mammouth".

¹³³ Dérouet, J.-L., 1992- *Ecole et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié, 297 p. Citation page 88.

¹³⁴ Dérouet, J.-L., *ibid.* Citation page 87.

lui »¹³⁵. La logique domestique (objets domestiques déviant l'attention des élèves, proximité des relations entre le maître et ses élèves, spécificité de l'enfance) ainsi que la logique entrepreneuriale, pour reprendre les termes de Luc Boltanski et Laurent Thévenot¹³⁶, étaient considérées comme ne devant pas être mobilisées, ou alors de façon minimale, au sein de l'institution scolaire, le primat étant celui de la logique civique. Un tournant apparaît à partir de la deuxième moitié du 20^{ème} siècle, du fait des mutations économiques, techniques, sociales et culturelles¹³⁷, et s'accroît à la fin des années 1980 et au début des années 1990¹³⁸, conduisant à des compromis plus importants sur le modèle, ou plus précisément sur les modèles, à mobiliser au sein de l'école. Ces compromis naissent dans un contexte de transformations qu'a pu connaître l'institution scolaire (massification scolaire, ouverture du secondaire), transformations liées à des changements sociaux profonds (montée de la figure de l'individu), et contribuant également à les approfondir.

B. La fin des années 1980 : l'émergence de l'"élève individu"

Depuis la loi d'orientation de 1989 qui a pour objectif de construire un collège pour tous et de faire accéder 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, la rhétorique de l'individu et de l'individualisation semblent extrêmement présentes au sein de l'école. Dans ce texte, il n'est pas question d'uniformisation de l'enseignement mais de différenciation de la prise en charge des élèves par l'école, et ce au regard des spécificités de chacun : « pour assurer l'égalité et la réussite des élèves, l'enseignement est adapté à leur diversité par une continuité éducative au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité »¹³⁹. L'accompagnement individualisé des élèves n'est certes pas une idée nouvelle puisque, comme le souligne Jacky Beillerot, « l'aide individualisée est aussi vieille que l'éducation »¹⁴⁰ ; toutefois, depuis 1989, se développe un ensemble de

¹³⁵ Déroutet, J.-L., *ibid.* Citation page 93.

¹³⁶ Boltanski, L. & Thévenot, L., 1991 - *De la justification, les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 483 p.

¹³⁷ Aubert, N., (dir.), 2004- *L'individu hypermoderne*, Paris, Erès, 316 p.; Castel, R., 1995- *Métamorphoses de la question sociale, une chronique du salariat*, Paris, Fayard, 490 p.

¹³⁸ Ehrenberg, A., 1991- *Le culte de la performance*, Paris, Calmann-Lévy, 323 p.

¹³⁹ Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989.

¹⁴⁰ Et dont le préceptorat, selon lui, semble en cristalliser l'essence. Beillerot, J., 2003- « L'aide individualisée, une affaire à deux ! », *Education et formations*, n°65, pp. 115-118. Citation page 116.

dispositifs d'"aide individualisée", dont les appellations et les contenus divergent selon les différentes circulaires de rentrée, comme a pu le mettre en évidence Jeanne Benhaïm¹⁴¹. On a donc pu voir se succéder ou se superposer¹⁴², ne serait-ce qu'au collège, divers dispositifs tels que le « dispositif d'aide et de soutien » en 1991, les « études dirigées ou encadrées » en 1994-1995, les « parcours diversifiés » en 1996, la mise en place du « tutorat » en 1998, l'« aide individualisée » en 1999, le « dispositif d'aide personnalisée » en 2000, les « dispositifs relais » et les « dispositifs d'aide et de conseil » pour individualiser les réponses aux élèves en "rupture" en 2002, les « programmes personnalisés de réussite éducative » en 2006, etc¹⁴³. Cependant, ces modes de prise en charge de l'élève en tant qu'individu relèvent moins du *processus d'individuation*¹⁴⁴ que de *l'individualisation de la scolarité*. Or, notre travail se concentre sur le *processus d'individuation*, puisque nous cherchons à cerner comment, par quels moyens, de quelles manières, l'élève se construit –est construit- en tant qu'individu dans le champ scolaire¹⁴⁵.

Selon Bernard Lahire, depuis une vingtaine d'années, l'école cherche à construire « un type d'élève particulier, différent des types d'élèves antérieurement façonnés par l'institution scolaire : un "élève autonome". [...] Depuis qu'elle existe, l'école, comme univers où règne la règle impersonnelle, s'oppose à toutes ces formes de pouvoir qui reposent sur la volonté ou l'inspiration d'une personne. Dans ce cadre général de la règle impersonnelle, l'école est passée historiquement de la fabrication de l'"élève dressé" (construite à partir de la fin du XVII^{ème} siècle dans les écoles de J.-B. de Salle et celles de Charles Demia) à celle de l'"élève raisonnable et raisonné" (élaborée initialement à partir

¹⁴¹ Benhaïm, J, 2003- « L'"aide individualisée" au collège à travers les circulaires de rentrée de 1989 à 2002 », *Education et formations*, n°65, pp. 45-57.

¹⁴² C'est pourquoi Jeanne Benhaïm parle de « *dispositifs en "poupées russes"* : les mesures, dispositifs, ou autres programmes ne sont pas distincts les uns des autres, mais s'emboîtent, parfois même sur plusieurs niveaux [...], « *dispositifs-phénix* : ce sont des dispositifs qui disparaissent puis réapparaissent, ou encore dont les circulaires ne parlent plus, sans qu'il soit précisé s'ils sont abandonnés ou maintenus. [...], *dispositifs-éclairs* : ce sont des dispositifs cités une seule fois et dont on n'entend plus parler dans les circulaires ultérieures. ». Benhaïm, J, 2003- *ibid.* Citation pages 53-54. Souligné par nous-même.

¹⁴³ Aujourd'hui, trois dispositifs de prise en charge individuelle des élèves se succèdent tout au long de l'enseignement primaire et secondaire : « l'aide personnalisée » à l'école primaire (BO n°25 du 19 juin 2008), « l'accompagnement éducatif » au collège (BO n°25 du 19 juin 2008) et « l'accompagnement personnalisé » en lycée général et technologique (BO spécial n°1 du 4 février 2010).

¹⁴⁴ Martuccelli, D., 2006- *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, Paris, Armand Colin, 479 p.

¹⁴⁵ Nous parlons de "champ scolaire", et non d'école, car tous nos objets de recherche et nos investigations ne se concentrent pas au sein de l'école. Ils ont bien lieu dans le champ scolaire : tant au sein de l'institution scolaire qu'en sa périphérie.

de 1815 au sein des écoles mutuelles), la "raison" étant le pouvoir sur soi-même qui remplace le pouvoir exercé par d'autres, de l'extérieur. En ce sens, aider l'élève à aller seul vers le savoir, concevoir le rôle d'enseignant comme celui d'un guide pédagogique (facilitator) ou d'une "personne ressource" davantage que d'un instructeur (au double sens du terme), demander à l'élève de contrôler ses pulsions ou ses désirs pour respecter les règles de vie scolaires, c'est faire un pas de plus vers l'élève capable de *self-government*. »¹⁴⁶, c'est-à-dire vers un "élève-individu", dont les caractéristiques de l'individualité sont propres à la société contemporaine. Il est ainsi possible de constater que la figure de l'élève, construite au sein de l'école, a changé depuis l'existence de cette institution. De la formation d'un "élève-citoyen", dans un souci d'universalité, l'école s'attacherait plus spécifiquement aujourd'hui –à partir du début des années 1990- à former un "élève-individu", autonome et singulier, c'est-à-dire avec des caractéristiques qui lui sont propres et qui le différencient des autres élèves¹⁴⁷.

II. Etre un individu dans le monde d'"aujourd'hui"

De nombreux débats opposent les chercheurs non seulement sur la définition de l'individu d'"aujourd'hui" que l'on peut appeler (pour le distinguer de celui d'il y a cinquante ans) "individu contemporain"¹⁴⁸, mais également sur la pertinence de ce modèle. Cependant, il nous semble que ces travaux mettent en évidence non pas différentes figures de l'individu, mais différentes facettes de la figure de l'individu, qui font système entre elles. Aussi, chaque auteur s'attache-t-il à un aspect particulier de cet individu que l'on tâchera de mettre en évidence à travers une brève analyse de discours médiatiques.

¹⁴⁶ Lahire, B., 2005- « Fabriquer un type d'homme "autonome" : analyse des dispositifs scolaires », pp. 322-347, in Lahire, B., *L'esprit sociologique*, Paris, La découverte, 434 p. Citation pages 323 à 325. Souligné par l'auteur.

¹⁴⁷ Cependant, former un "élève-individu" ne signifie pas pour autant que cet élève ne deviendra pas un futur citoyen –respectant les lois de son pays, participant à la vie sociale, etc-, tout en conjuguant sa citoyenneté avec son individualité.

¹⁴⁸ Ce qui nous intéresse ici porte bien sur le fait que l'individu d'"aujourd'hui" n'est pas tout à fait le même que celui d'il y a cinquante ans ; et non sur les débats cherchant à qualifier cet individu (moderne, hypermoderne, post-moderne, etc.). Néanmoins, pour le distinguer, nous avons choisi de le qualifier de "contemporain".

A. L'individu "contemporain" : cadrage de la notion

D'après *Le Robert, Dictionnaire historique de la langue française*, l'adjectif "contemporain" « est emprunté (v.1460) au bas latin contemporaneus, de cum « avec » (→co-) et tempus (→temps), avec son sens propre de « qui est du même temps, de la même époque ». Le mot, qui a gardé le sens du latin [...] prend alors une valeur intensive par rapport à *moderne*, supposant la simultanéité avec l'expérience de celui qui parle »¹⁴⁹. C'est donc dans ce sens de simultanéité d'époque que nous emploierons, au long de ce travail, la notion de "contemporain", tout en l'articulant avec celle d'"individu", donnée par Norbert Elias dans la dernière partie de son ouvrage *La société des individus* (écrit en 1987) : « Le terme individu lui-même a aujourd'hui essentiellement pour fonction d'exprimer que toute personne humaine, dans toutes les parties du monde, est ou doit être un être autonome qui commande sa propre vie et en même temps que toute personne humaine est à certains égards différente de toutes les autres, ou peut-être, là encore, qu'elle devrait l'être »¹⁵⁰.

Danilo Martuccelli pointe, à la suite d'Elias, l'émergence historique du modèle de l'individu. Autrement dit, la société d'"individus" telle que nous pouvons la connaître aujourd'hui (société développée, industrialisée et prenant part au mouvement de la "mondialisation") n'a pas toujours existé : « la société que formaient ensemble une multitude de personnes en Europe au XIIème siècle était différente de celle du XVIème ou du XXème siècle »¹⁵¹. Danilo Martuccelli souligne aussi l'idée selon laquelle « il n'y aurait certainement pas d'individu, de la manière dont nous le concevons aujourd'hui dans les actes les plus ordinaires de la vie sociale, sans la mise en place, à la fin de l'Ancien Régime, d'un marché de travailleurs libres contraints de vendre leur force de travail »¹⁵².

La production historique de l'individu est également bien mise en évidence par Robert Castel lorsqu'il s'intéresse aux conditions nécessaires pour être un individu, aux supports –ressources ou capitaux au sens de Bourdieu- sur lesquels les agents sociaux peuvent s'appuyer pour émerger en tant qu'individus ; mais dont les supports changent

¹⁴⁹ Rey, A., (dir.), 1998- *Le Robert, Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Dictionnaires le Robert, 4304 p. Citation page 869. Souligné par l'auteur.

¹⁵⁰ Elias, N., 1991- *La société des individus*, Paris, Fayard, 301 p. Citation page 208.

¹⁵¹ Elias, N., *Op. cit.* Citation page 37.

¹⁵² Martuccelli, M., 2006, *op. cit.* Citation page 9.

au cours de l'histoire : « J'ai parlé jusqu'ici de la propriété privée parce que ce type de propriété me paraît avoir été le premier support pour assurer une telle indépendance, mais la possession de droits peut aussi assurer l'indépendance. [...] Par exemple avant qu'il y ait les systèmes de protection sociale, avant qu'il y ait ce qu'on appelle l'Etat social, la Sécurité sociale, pour être positivement un individu, il fallait disposer d'un certain nombre de biens matériels »¹⁵³. Robert Castel souligne l'idée selon laquelle la société de droits, établie à partir de la Déclaration universelle des droits de l'homme, permet l'émergence de l'individu considéré non pas dans sa singularité mais dans son universalité.

Tout comme Robert Castel, Danilo Martuccelli considère que pour devenir un individu, il est nécessaire de posséder des supports, mais qui ne constituent, pour lui, que la première condition pour être un individu. Dans son ouvrage *Les grammaires de l'individu*, Danilo Martuccelli pointe cinq dimensions qui caractérisent l'individu : les supports, les rôles sociaux, le respect de soi-même, l'identité et la subjectivité¹⁵⁴. Cependant, il précise bien « elles ne sont pas exhaustives. Si nous les avons choisies, c'est parce qu'il nous semble qu'elles permettent le mieux d'en rendre compte. [...] *Toutefois chaque individu les investit d'une manière particulière*. Certains sont ainsi désormais obsédés par leurs dimensions identitaires. [...] Pour d'autres, à l'inverse, cette dimension est relativement pauvre, et ils sont plus concernés par le souci de leur subjectivité, ou encore par leur volonté farouche de se faire respecter dans les méandres des interactions quotidiennes. Et si nous devons tous nous acquitter de rôles dans la vie sociale, c'est désormais en nous y impliquant et désengageant de maintes manières. Enfin, le rapport à nos supports, leur légitimité et la reconnaissance que nous leur octroyons nous définissent et nous différencient largement. »¹⁵⁵.

En plus de souligner l'émergence historique de la figure de l'individu, François de Singly pointe dans ses travaux, en mettant l'accent sur la famille, une caractéristique particulière de l'individu, celle d'autonomie : « Contrairement aux apparences, les individus qui composent les sociétés contemporaines (occidentales) ne ressemblent pas aux individus des générations précédentes. Pour de multiples raisons, à la fois

¹⁵³ Castel, R., & Haroche, C., 2001- *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi*, Paris, Hachette Littératures, 209 p. Citation pages 33-34.

¹⁵⁴ Martuccelli, D., 2002- *Les grammaires de l'individu*, Paris Gallimard, 712 p. De ce fait, on peut dire que la notion d'individu englobe celle de sujet. C'est pourquoi, nous parlons d'individu et non de sujet, et que nous nous intéressons au processus d'individuation de l'élève et non à son processus de subjectivation.

¹⁵⁵ Martuccelli, D., 2002-*op. cit.* Citation pages 567-568. Souligné par nous-même.

idéologiques et objectives, les sociétés contemporaines ont imposé un impératif (Taylor, 1992) : celui de devenir un individu original, c'est-à-dire en accord avec sa nature profonde. Le mythe de l'intériorité –la croyance en des ressources cachées au fond de soi, d'un "vrai moi"- s'est lentement constitué en Occident (Taylor, 1998), jusqu'à devenir une évidence normative pour chacun de nous. A celle-ci s'est ajouté un autre impératif, celui d'être autonome, norme qui ne se confond pas avec la précédente »¹⁵⁶.

La réalisation de l'individu obtenue par une nouvelle quête, celle d'autonomie et de "performance" afin de « s'inventer [soi]-même dans le présent en se singularisant par son action personnelle » ainsi que « la mythologie de l'autoréalisation [où] chacun doit apprendre à se gouverner par [soi]-même et à trouver les guides de son existence en [soi]-même »¹⁵⁷ ne sont pas sans effet pour l'individu, « fatigué » de ces injonctions sociales qui le confrontent à l'incertitude, comme les travaux d'Alain Ehrenberg s'attèlent à nous le montrer. En effet, ce dernier doit sans cesse « se trouver un projet pour agir par lui-même pour ne pas être exclu du lien, quelle que soit la faiblesse des ressources culturelles, économiques ou sociales dont il dispose »¹⁵⁸. Ce mode d'existence touche toutes les sphères de la vie sociale, « qu'il s'agisse de recherche d'emploi, de vie de couple, d'éducation, de manière de travailler ou de se conserver en bonne santé : dans ces domaines et dans d'autres encore, nous sommes incités à être responsables de nous-mêmes. [...] L'individu souffrant semble avoir supplanté l'individu conquérant. Pourtant, l'un ne succède pas à l'autre, ils sont deux faces du gouvernement de soi, suscitées par les styles de relations sociales et les modèles d'action aujourd'hui dominants. »¹⁵⁹.

Ainsi peut-on cerner non seulement l'émergence de l'individu (à partir des 17^{ème} et 18^{ème} siècles), mais également l'émergence de la figure de l'individu "contemporain" (à partir de la fin du 19^{ème} siècle)¹⁶⁰. Robert Castel précise que l'émergence de cette figure ne suppléante pas totalement celle de l'individu qu'il qualifie de moderne, qui a émergé

¹⁵⁶ Singly (de), F., (dir.), 2001- *Etre soi parmi les autres. Famille et individualisation*, Paris, l'Harmattan, 199 p. Citation page 6.

¹⁵⁷ Ehrenberg, A., 1991- *Le culte de la performance*, Paris, Calmann-Lévy, 323 p. Citation pages 172-173.

¹⁵⁸ Ehrenberg, A., 1995- *L'individu incertain*, Paris, Calmann-Lévy, 351 p. Citation page 14.

¹⁵⁹ Ehrenberg, A., *ibid.*, citation page 18.

¹⁶⁰ Castel, R., 2009- *La montée des incertitudes*, Paris, Le Seuil, 458 p.

avec la « propriété salariale »¹⁶¹ : « Je pense que la figure classique de l'individu moderne (indépendance sociale et responsabilité) représentée par le bourgeois du 19^{ème} siècle et élargie à travers l'expansion du salariat protégée, si elle est aujourd'hui menacée, est loin d'être périmée et reste encore dominante »¹⁶². Aussi *tous les individus ne s'inscrivent-ils pas pareillement dans le processus d'individuation.*

Du fait que « la propriété sociale, et avec elle la citoyenneté sociale, [soit] menacée et son avenir [soit] pour le moins incertain [...] [émergent] deux autres profils d'individus modernes, ou hypermodernes, que l'on peut qualifier d'"individus par excès" et d'"individus par défaut" »¹⁶³. Pour Robert Castel, l'"individu par excès" est dans un excès de subjectivité : « L'individu se prend lui-même pour objet et pour fin. [...] [Son] objectif principal est de se réaliser en tant qu'[individu] dans une sorte de solipsisme. [...] [Cet individu possède un] *ethos* hédoniste, allergique aux contraintes sociales, motivé par la recherche d'une certaine jouissance de soi-même »¹⁶⁴. Robert Castel appelle donc "individus par excès" « un profil [...] circonscrit d'individus qui poussent à la limite les effets de caractéristiques importantes de la conjoncture sociale actuelle : la décollectivisation, la désinstitutionnalisation, la montée d'un individualisme lié à un détachement des appartenances et des valeurs collectives. [...] L'individu par excès [...] paraît accomplir une forme de désaffiliation par le haut par laquelle l'individu est détaché/se détache de ses affiliations collectives parce que celles-ci sont en quelque sorte saturées »¹⁶⁵. Par ailleurs, Robert Castel qualifie d'"individus par défaut" des individus qui « sont des individus, mais des individus pris dans la contradiction de ne pas pouvoir être les individus qu'ils aspirent à être »¹⁶⁶.

¹⁶¹ Selon Robert Castel, la propriété est le support indispensable pour devenir un individu. Pour lui, le premier support au processus d'individuation était la propriété privée. « On peut appeler *propriété sociale* ces nouvelles garanties associées à la condition salariale. A défaut d'être propriétaire de biens, le travailleur devient propriétaire de droits », in Castel, R., 2009, *ibid.* Citation page 416.

¹⁶² Castel, R., 2009, *ibid.* Citation page 433.

¹⁶³ Castel, R., 2009, *ibid.* Citation pages 424-425.

¹⁶⁴ Castel, R., 2009, *ibid.* Citation pages 428-429.

¹⁶⁵ Castel, R., 2009, *ibid.* Citation page 433.

¹⁶⁶ Castel, R., 2009, *ibid.* Citation page 434. Robert Castel est en effet revenu sur la notion qu'il avait avancée dans les *Métamorphoses de la question sociale* (1995), celle d'"individus négatifs" : « Je retire cette formulation parce qu'elle me paraît, justement, trop négative. D'une part, elle risque d'attacher une connotation péjorative à l'égard de ces individus, ce qui n'est évidemment pas mon intention. Mais surtout, elle peut induire un contresens si on entendait par là que ces individus ne sont pas du tout des individus, ou ne sont que négativement des individus », citation page 434.

Robert Castel précise, et ce, en s'appuyant sur les travaux de Marcel Gauchet¹⁶⁷, que ces deux types d'individus sont en quelque sorte les deux faces d'une même pièce. « On peut parler d'individu "contemporain" ou d'individu "hypermoderne", ces expressions sont approximatives. Mais il faut en tous les cas éviter de qualifier cet individu de "postmoderne", car si c'est une manifestation de la modernité tardive, elle s'inscrit néanmoins [...] dans la trajectoire de la modernité dont nous ne sommes pas sortis »¹⁶⁸.

Tous les auteurs auxquels nous venons de nous référer mettent en lumière différentes facettes de l'individu, que nous pouvons appréhender comme un modèle pour penser le monde social, tel un idéal type au sens de Weber : « [L'idéal-type] consisterait à accentuer certains traits donnés de façon diffuse dans la vie civilisée moderne, matérielle et spirituelle, pour les assembler en un tableau, idéal non contradictoire, à l'effet de notre investigation. Ce tableau constituerait alors le dessin [Zeichnung] d'une « idée » de la civilisation capitaliste, sans que nous ayons à nous demander ici si l'on peut et comment on peut l'élaborer. Il est possible ou plutôt il faut considérer comme certain qu'il est possible d'esquisser plusieurs et même à coup sûr un très grand nombre d'utopies de ce genre dont aucune ne ressemblerait à l'autre et, raison de plus, dont aucune ne se laisserait jamais observer dans la réalité empirique sous forme d'un ordre réellement en vigueur dans une société, mais dont chacune peut prétendre représenter l'« idée » de la civilisation capitaliste et dont chacune peut même avoir la prétention, dans la mesure où elle a effectivement sélectionné dans la réalité certaines caractéristiques significatives par leur particularité de notre civilisation, de les réunir en un tableau idéal homogène. [...] Dans ce cas les concepts prennent en même temps la forme d'idéaltypes, ce qui veut dire qu'ils ne se manifestent pas ou seulement sporadiquement dans leur pureté conceptuelle. [...] La construction d'idéaltypes abstraits n'entre pas en ligne de compte comme but, mais uniquement comme moyen de la connaissance. »¹⁶⁹.

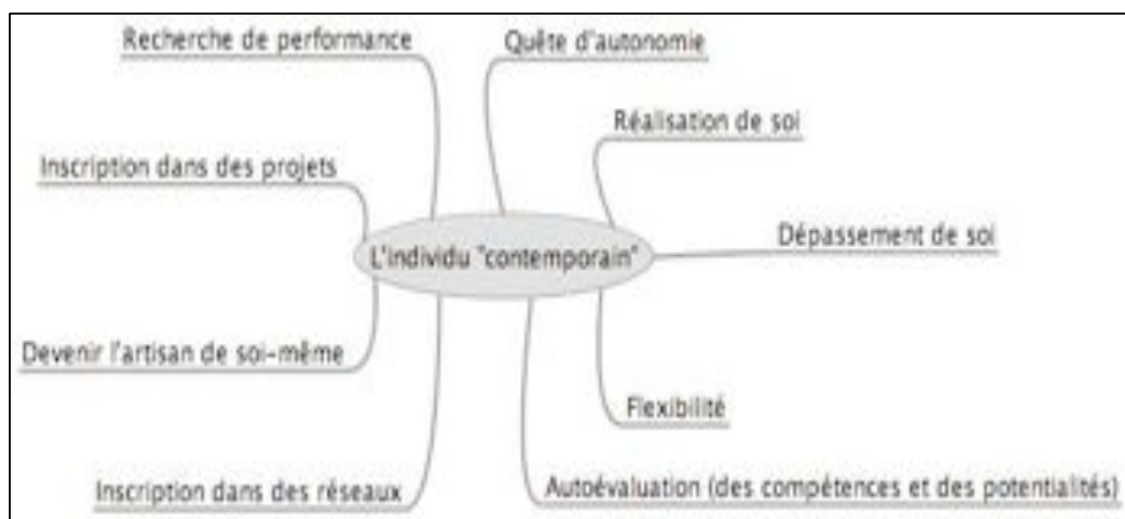
¹⁶⁷ Gauchet, M., 2001 (réed.)- *Le désenchantement du monde*, Paris, Gallimard, 306 p.; Gauchet, M., 1998- « Essai de psychologie contemporaine. Un nouvel âge de la personnalité », *Le Débat*, n°99, pp. 34-92

¹⁶⁸ Castel, R., 2009, *ibid.* Citation page 425 (note de bas de page n°2). Souligné par nous-même.

¹⁶⁹ Weber, M., 1904- *Essai sur la théorie de la science*, premier essai « L'objectivité de la connaissance dans les sciences et la politique sociales », édition numérique réalisée à partir de l'ouvrage *Essai sur la théorie de la science*, Paris, Plon, 1965, 539 p. Citation pages 142-144 de l'édition numérique issue de la collection « Les classiques des sciences sociales », <http://classiques.uqac.ca/>. Souligné par l'auteur.

A partir de l'analyse de ces auteurs, il devient ainsi possible de mettre en évidence l'éventail de facettes de la figure de l'individu "contemporain", non contradictoires, mais dont on peut penser qu'elles font système, même si chaque auteur tend à mettre peu ou prou l'accent sur telle ou telle d'entre elles.

Graphique 2: Idéal-type de la figure de l'individu "contemporain"



Néanmoins, pour nous, ce modèle de l'individu serait moins un idéal-type de l'individu et de son expérience sociale qu'un idéal-type de la représentation que les individus se font d'eux-mêmes et de leurs pratiques¹⁷⁰. En effet, dans le monde social, l'individu ne correspond jamais *totalem*ent à cette figure, l'intériorisation *absolue* des injonctions sociales qui lui sont faites semblant peu probable.

Soulignons, afin de lever toute ambiguïté, que la figure de l'individu que nous mobilisons dans ce travail est à aborder de la même manière qu'il est possible de le faire à l'égard de la notion d'"acteur" dans l'ouvrage de Bernard Lahire, *L'homme pluriel*, c'est-à-dire « en dehors de ses connotations polémiques habituelles [...] que nous n'avons nullement l'intention de réactiver »¹⁷¹. Aussi peut-on travailler sur l'individu sans s'inscrire pour autant dans la théorie de l'individualisme méthodologique ou dans celle de l'"acteur –purement- rationnel". L'emploi de l'adjectif "contemporain" nous permet alors de qualifier l'individu "d'aujourd'hui" et de le distinguer de ce qu'il était "naguère". En effet, la manière de s'inscrire dans le monde social et dans des groupes d'appartenance ainsi que les attentes et les injonctions, auxquelles l'individu s'attache à

¹⁷⁰ En effet, les pratiques de l'individu ne se réduisent pas à ses représentations sociales.

¹⁷¹ Lahire, B., 2001 (réed. 2009)- *L'homme pluriel*, Paris, Hachette Littérature, 392 p. Citation page 14.

répondre, ne sont plus les mêmes. Elles sont caractéristiques des changements que la société a traversés sur les cinquante dernières années.

Par ailleurs, l'appréhension de la figure de l'individu n'est pas uniquement possible par l'étude d'individus déjà "formés" –en tant qu'individus-, mais l'est également par l'étude du processus de socialisation des individus, notamment au sein des instances socialisatrices que sont l'école et la famille. Ce travail sera élaboré à partir de l'étude de discours médiatiques véhiculant une certaine conception de l'individu (de ce qu'il est et de ce qu'il devrait être).

B. L'individu ou des individus socialement situés ? Etude de discours actuels concernant l'individu

Comme cela a été précisé précédemment, les différents travaux récents sur la figure de l'individu d'"aujourd'hui" nous apparaissent comme mettant en évidence autant de facettes de ce modèle, mais sans pour autant les confronter à des travaux empiriques. C'est pourquoi, en effectuant un détour empirique –succinct puisque cela ne constitue pas le cœur de notre travail-, nous souhaitons appréhender, à travers les discours développés notamment dans les médias -et par exemple les magazines¹⁷²- les différentes facettes de la figure de l'individu, mises en lumière par des auteurs tels que Robert Castel, Alain Ehrenberg, Danilo Martuccelli ou encore François de Singly, pour ne citer qu'eux. Ce détour nous permettra également de mettre en évidence que selon ses caractéristiques sociales et d'âge, l'individu reçoit des injonctions sociales différentes.

Choisir de s'intéresser à la presse magazine est dû au fait que ce média est l'un des plus importants en France, puisque, comme le souligne Jean-Marie Charon, « la presse magazine se présente comme un média puissant, plutôt prospère et toujours en expansion. [...] Il est lu par 84 % des Français. Des Français qui seraient d'ailleurs parmi les plus gros lecteurs de magazines en Europe, avec 1354 exemplaires achetés pour 1000

¹⁷² Nous avons bien conscience que ce travail d'appréhension des injonctions sociales faites à l'individu peut être réalisé par d'autres moyens. Cependant, les discours concernant l'individu sont extrêmement présents dans les magazines. Les étudier, et plus particulièrement ceux de magazines jeunes et féminins, nous est apparu pertinent au regard de la question de la faisabilité de cette investigation dans le cadre de notre travail de thèse.

habitants, certains types de gros lecteurs pouvant lire au moins 9,5 titres en moyenne »¹⁷³. Il est ainsi possible de constater, au travers des travaux de Jean-Marie Charon, que les médias auxquels la presse magazine appartient, sont des vecteurs de discours sociaux sur ce que doit être un individu dans notre société. *Or, les médias développent des discours situés socialement en fonction de l'appartenance sociale du lecteur, de son genre et de son âge.* Cependant, nous nous intéresserons tout particulièrement aux différences liées à l'âge et l'appartenance sociale, comme nous l'avons déjà expliqué précédemment.

1) Des discours situés selon l'âge des lecteurs

Le mensuel *Phosphore* s'adresse à des jeunes, qui sont également lycéens¹⁷⁴, et développe un ton tout particulier, propre à son lectorat, en mélangeant les genres des articles, dans lesquels certains –pas les plus nombreux font explicitement référence au modèle de l'individu.

C'est par exemple le cas du numéro de juin 2007 qui consacre un article au bonheur, en l'intitulant « Soyez votre porte bonheur »¹⁷⁵. Le magazine incite les lecteurs à se donner les moyens d'accéder au bonheur en les rendant responsables de ce bonheur. C'est bien ce que conclue l'article : « Décidément, pour reprendre la formule de Michel Faucheux, « le bonheur est une aventure ». Dont vous êtes le héros. ». C'est également le cas de l'article « C'est quoi réussir sa vie ? »¹⁷⁶ qui questionne la notion de réussite en interrogeant des jeunes, mais aussi un philosophe, un historien et un psychiatre. En conclusion de l'article, le lecteur retient l'idée selon laquelle « réussir sa vie » ne se limite pas aux études –condition néanmoins nécessaire-, mais qu'elle passe par « [l'attention] à ses désirs profonds », afin de « réaliser son potentiel individuel » et de

¹⁷³ Charon, J.-M., 2001- « La presse magazine, un média à part entière ? », in Charon, J.-M. (dir.), *Réseaux*, n°105, pp. 53-78. Les notes de bas de page insérées dans cette citation étaient données par l'auteur dans son article. Nous avons choisi de les citer également pour plus de précision.

¹⁷⁴ Le lectorat du magazine est majoritairement lycéen, même si le mensuel consacre des articles sur la préparation du brevet et le passage au lycée. En effet, la tranche d'âge cible du magazine est les 15-20 ans. nous avons consulté les articles parus dans *Phosphore* entre janvier 1989 et décembre 2010. Le choix de couvrir cette période, pour ce magazine, tient tant à l'analyse des discours liés à l'"individu contemporain", qu'à l'analyse du traitement, par le magazine, de la question de l'orientation scolaire et de l'émergence des discours sur le "projet".

¹⁷⁵ *Phosphore*, n°312, juin 2007, pp. 82-86.

¹⁷⁶ *Phosphore*, n°339, septembre 2009, pp. 12-19.

« faire ce qui nous épanouit dans le champ des possibles »¹⁷⁷. L'individu n'est pas seulement en quête de "performance" et de réussite, il doit se réaliser lui-même, « être l'artisan de lui-même » pour reprendre les termes d'Alain Ehrenberg, tout en étant autonome. La question de l'autonomie est traitée principalement dans les pages « études » du magazine. Néanmoins, elle peut constituer le sujet d'un article plus général, tel que celui mettant en scène des témoignages de jeunes qui ont voyagé et « largué les amarres »¹⁷⁸ pour conquérir non pas le monde mais eux-mêmes.

Par ailleurs, le magazine *Phosphore* est publié par le groupe Bayard Presse, de sensibilité catholique¹⁷⁹, ce qui donne une tonalité sur la manière dont le magazine s'adresse à l'individu : « la presse "éducative", qui représente plus de 75 titres aujourd'hui n'a cessé de se transformer et de se spécifier selon des thématiques et sensibilités éditoriales. Se voulant en prise avec la construction intellectuelle, affective, psychologique et morale du jeune lecteur, il est logique que l'engagement autour des valeurs et des optiques philosophiques s'exprime ouvertement dans cette forme de presse »¹⁸⁰. Bien que *Phosphore* ne soit pas un titre développé explicitement en direction des jeunes lecteurs catholiques¹⁸¹, a contrario de *Grain de soleil* ou *Pomme d'Api Soleil*, il est possible d'émettre l'hypothèse selon laquelle le lectorat de ce magazine n'est pas le même que *Star Club* ou *Julie*, du fait des valeurs et des thématiques qui peuvent y être développées, comme le souligne, lors de notre entretien, la responsable du service Education du magazine *Phosphore* :

« Enquêtrice : Vous disiez à l'instant que le meilleur des magazines ne pouvait pas fournir une information personnelle [dans le sens individuelle, pour chaque lecteur]. Est-ce qu'il n'y a pas aussi en fonction du lectorat... Ce que je veux dire... Je ne connais pas le profil de lectorat de Phosphore...

Sophie P : C'est plutôt des lycéens. *Lycée général ou technologique. Plutôt des CSP+* parce que le magazine est cher... C'était quoi votre question déjà ?

Enquêtrice : Le lectorat. Vous disiez que c'était quand même un lectorat particulier. Que c'était pas ceux qui lisaient *Jeune et Jolie* en quelque sorte...

Sophie P : Il y a quelques lectrices qui le lisent quand même mais c'est vrai que c'est plutôt des familles... Voilà, ouais où *les enfants lisent des magazines Bayard depuis qu'ils sont tout petits. Ils sont passés de Pomme d'Api à Astrapi, d'Astrapi à Okapi et*

¹⁷⁷ Dans l'ordre, point de vue du philosophe, de l'historien et du psychiatre. Citations page 18.

¹⁷⁸ *Phosphore*, n°337, juillet 2009, pp 12-19.

¹⁷⁹ Charon, J.-M., 2002- *La presse des jeunes*, Paris, La Découverte, 2002, 123 p.

¹⁸⁰ Charon, J.-M., 2002, *ibid.* Citation page 35.

¹⁸¹ Même si quelques articles –peu nombreux au regard de l'ensemble des articles traités– abordent la question de la vie après la mort (n°107, décembre 1989), des « mystères de l'évolution » (n°111, avril 1990), de la croyance en Dieu (n°166, décembre 1994) qui peuvent rejoindre des questions existentielles telles qu' « à quoi ça sert de vivre ? » (n°199, décembre 1997), mais aussi des articles faisant part de grands rassemblements Scouts (n°353, novembre 2010, par exemple).

d'Okapi à Phosphore parce qu'on a un gros volet d'abonnés. 70% de notre lectorat c'est des abonnés.

Enquêtrice : Donc ils sont un peu dans la culture Bayard presse ?

Sophie P : Tout à fait. »

A la fois magazine d'informations traitant de sujets d'actualités, culturels et généraux, ce magazine, concentre principalement dans ses pages « études » les discours inhérents au modèle d'un individu à la recherche de sa performance, soucieux de lui-même et de sa réussite. On peut penser que ce discours occupe une place centrale au sein des articles traitant de la scolarité, puisque porteuse d'enjeux forts aux yeux des parents et des élèves¹⁸².

Il est ainsi possible de lire régulièrement, dans les pages de *Phosphore*, différentes méthodes pour gérer son stress, gagner de la confiance en soi « ayez confiance en vous ! »¹⁸³, réussir l'oral du bac, « [mieux] réussir au lycée »¹⁸⁴, grâce à des conseils de professeurs, conseillers d'orientation psychologues, lycéens mais également de coachs scolaires : « 5 conseils de notre coach pour booster votre concentration »¹⁸⁵, « les conseils du coach » sur l'orientation, l'autonomie, etc, notamment à partir d'encadrés « coaching perso », ou de tests¹⁸⁶ : « Bien se connaître pour bien s'orienter »¹⁸⁷, « Pour quel(s) métier(s) êtes-vous vraiment fait(e) ? Quel(s) métier(s) selon votre type d'intelligence ? »¹⁸⁸, « Gagnez en autonomie. Évaluez votre degré d'indépendance »¹⁸⁹, « Pour quel type de formation êtes-vous fait(e) ? »¹⁹⁰, « Spécial bac. Qu'est-ce qui vous stresse ? »¹⁹¹, « Avez-vous démarré l'année du bon pied ? »¹⁹², « Cet été, saurez-vous booster vos atouts ? »¹⁹³, « Motivation. L'avoir, la garder, la retrouver. »¹⁹⁴. Les lycéens,

¹⁸² Glasman, D., 2005- *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, Chambéry, Editions de l'Université de Savoie, 194 p. ; Gombert, P., 2008 - *L'école et ses stratégies. Les pratiques éducatives des nouvelles classes supérieures*, Rennes, PUR, 250 p. ; Thin, D., 1998- *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, PUL, 290p. ; Van Zanten, A., 2009 - *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, PUF, 283 p.

¹⁸³ *Phosphore*, n°341, novembre 2009, pp. 42-47

¹⁸⁴ *Phosphore*, n°318, décembre 2007, pp. 49-54

¹⁸⁵ *Phosphore*, n°329, novembre 2008, page 69.

¹⁸⁶ Pour la rubrique « Etudes », ils sont très majoritairement réalisés, entre 2006 et 2009, par la cofondatrice de l'Institut de Coaching Scolaire, dont la description du magazine est la suivante : « docteure en psychologie, agrégée de Sciences de l'éducation et coach scolaire à l'ICS ». Précisons que l'agrégation de Sciences de l'éducation qui est ici évoquée ne correspond pas au concours connu sous le même nom en France, mais à un diplôme d'enseignement supérieur belge (équivalent bac +5) qui permet d'enseigner dans le secondaire belge.

¹⁸⁷ *Phosphore*, n°307, janvier 2007, pp. 56-57

¹⁸⁸ *Phosphore*, n°308, février 2007, pp. 52-54.

¹⁸⁹ *Phosphore*, n°315, septembre 2007, pp. 54-56.

¹⁹⁰ *Phosphore*, n°318, décembre 2007, pp. 56-60

¹⁹¹ *Phosphore*, n°324, juin 2008, pp. 74-77.

¹⁹² *Phosphore*, n°329, novembre 2008, pp. 74-76.

¹⁹³ *Phosphore*, n°337, juillet 2009, pp. 71-72.

pour ce magazine, sont donc représentés comme des jeunes soucieux de leur réussite scolaire et se donnant les moyens d'y parvenir, en quête d'autonomie et de réalisation de soi (que ce soit d'un point de vue sportif, associatif, scolaire ou professionnel); modèle que le magazine peut à la fois critiquer et nuancer tout en y adhérant.

Par cette brève analyse de discours du mensuel *Phosphore*, on peut constater que "les jeunes" sont touchés par les discours véhiculés sur l'individu dans les magazines. Bien que « la jeunesse [ne soit] qu'un mot »¹⁹⁵, le mensuel souhaite s'adresser à "tous" les jeunes –lycéens ou en passe de le devenir rapidement-, qu'ils soient enfants de cadres ou d'ouvriers¹⁹⁶. En effet, les conseils méthodologiques en vue de la préparation du baccalauréat, délivrés par *Phosphore* ne concernent pas plus l'une ou l'autre catégorie sociale, mais bien tous les élèves préparant l'examen¹⁹⁷. Tout se passe comme si, dans ce magazine, l'identité scolaire primait sur l'identité sociale. C'est pourquoi, nous avons choisi de nous intéresser également à deux magazines féminins –qui n'ont pas le même lectorat- afin de cerner les discours sociaux actuels propres à la figure de l'individu, selon les caractéristiques sociales du public auxquels ils s'adressent.

2) Des discours situés socialement

Ce qui nous intéresse tout particulièrement dans cette sous-partie, ce sont les distinctions que l'on peut pointer à partir des discours de magazines s'adressant à un même genre. Le genre nous semble en effet être moins catalyseur des changements des discours sociaux formulés aux individus que l'appartenance sociale. Les différences qui perdurent entre les hommes et les femmes nous semblent moins être dues aux discours sociaux formulant des injonctions propres à l'individu "contemporain" qu'aux inégalités de genre elles-mêmes. Par exemple, à statut professionnel équivalent, les hommes et les femmes doivent avoir le même souci de l'atteinte de leurs résultats. Tandis que sous l'apparence d'un même discours, des divergences plus fortes apparaissent entre les milieux sociaux.

¹⁹⁴ *Phosphore*, n°333, mars 2008, pp. 52-59.

¹⁹⁵ Bourdieu, P., 1984 (2002)- « La jeunesse n'est qu'un mot », pp. 143-154, in *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit, 277 p.

¹⁹⁶ Même si nous avons pu voir que le public touché était tout de même un public particulier.

¹⁹⁷ Même si l'orientation s'opère également en fonction de l'origine sociale.

S'intéresser aux magazines de genre et plus particulièrement féminins, permet donc de cerner les discours sociaux qui s'adressent aux femmes (c'est-à-dire au sein d'un même genre) et qui définissent ce que "doit être" une femme *pleinement* épanouie. Ce travail pourrait être réalisé à l'aide d'autres magazines ou médias, notamment en nous intéressant à la presse masculine, mais cela nous semblait également être moins pertinent pour notre travail au regard de ce que peut dire Sylvette Giet : « le champ masculin ne semble présenter pour lors qu'une structure bipartite, partagée entre les titres "de charme", qui visent d'abord à l'exhibition de corps féminins, quelles que soient par ailleurs les nuances de leur ton, et les titres "de mode" davantage tournés vers la mise en scène hédoniste du mode de vie masculin, pourvu qu'il s'agisse de consommation de luxe »¹⁹⁸.

Ce travail doit nous permettre de mettre en exergue les spécificités des discours sociaux adressés aux individus selon leurs caractéristiques sociales, mais aussi d'âge. En effet, les discours médiatiques, bien que s'inscrivant dans une même veine de pensée, se différencient par le lectorat auquel ils s'adressent. C'est pourquoi, nous avons décidé de nous pencher sur deux magazines féminins différents : l'un, considéré par l'Association pour l'étude de la presse magazine (AEPM), comme appartenant à la presse féminine "haut de gamme" et l'autre à la presse féminine "grand public"¹⁹⁹.

¹⁹⁸ Giet, S., 2005- « *Soyez libres ! C'est un ordre. Le corps dans la presse féminine et masculine.* », Paris, Ed. Autrement, 142 p. Citation page 16. Mais aussi parce que nous n'avons pas saisi, dans les discours des enseignants (pour ce qui nous intéresse dans ce travail, notamment dans l'injonction de formuler un projet), une différence selon qu'ils s'adressent aux filles ou aux garçons; même s'il existe un traitement différencié de l'orientation dans le choix des filières entre les filles et les garçons.

¹⁹⁹ Données issues d'un document (« Profil de lectorat de la presse entre janvier et décembre 2007 ») réalisé par l'agence Tréma effectuant des études destinées aux annonceurs et aux agences de publicité. Source qui n'est désormais plus accessible sur internet.

Tableau 12: Profil de lectorat des magazines *Cosmopolitan* et *Femme Actuelle*

	<i>Cosmopolitan</i>	<i>Femme Actuelle</i>
Sexe de l'interviewé		
Femme	78,50%	72,80%
Homme	21,40%	27,20%
Age de l'interviewé		
15-24 ans	35%	10,8%
25-34 ans	25,9%	13%
35-49 ans	26,5%	29,3%
50-64 ans	10,9%	27,7%
65 ou +	1,7%	21,3%
PCS individuelle		
Agriculteur	0%	1,1%
Artisan, Petit commerçant	4,6%	2,8%
Affaires, cadre supérieur	10,3%	4,8%
Profession intermédiaire	17,8%	10,6%
Employé	22,2%	23%
Ouvrier	6,4%	10,5%
Inactif	38,7%	47,1%

Source : « Profil de lectorat de la presse. AEPM Janvier-Décembre 2007 », agence Tréma.

Ce tableau pointe des divergences dans le lectorat des magazines *Cosmopolitan* et *Femme Actuelle*. La tranche d'âge quinze/vingt-quatre ans est plus représentée pour *Cosmopolitan*, ce qui augmente fortement la part des inactifs dans le lectorat. Cependant, c'est *Femme Actuelle* qui connaît la part d'inactives la plus importante (presque dix points de plus que *Cosmopolitan*), ce qui peut s'expliquer de prime abord par la part importante des plus de soixante-cinq ans -et donc en principe retraitées- dans ce lectorat. Cependant, la catégorie "inactifs" ne regroupant pas uniquement les retraités, mais également les personnes sans emploi en âge de travailler, cela peut augmenter également la part de cette catégorie dans le lectorat. Il faut noter par ailleurs que les trente-cinq/quarante-neuf ans sont quasiment aussi nombreuses pour les deux magazines.

En dehors de l'âge des lectrices (et lecteurs²⁰⁰), ce qui diffère également est la profession et la catégorie sociale des enquêtés. Les cadres, les salariés issus du monde

²⁰⁰ N'ayant pas connaissance du protocole d'enquête de l'agence Tréma, on ne peut pas savoir comment les interviewés ont été rencontrés (chez le marchand de journaux ?), quelle forme a prise la passation du questionnaire (en vis-à-vis, à la maison), ni quel est le contenu de ce questionnaire. Aussi les hommes ayant répondu sont-ils les premiers lecteurs du magazine ? Le lisent-ils après leur conjointe ? Le lisent-ils *vraiment* ou le parcourent-ils ?

des "affaires" ainsi que ceux exerçant une profession intermédiaire sont nettement plus représentés parmi le lectorat de *Cosmopolitan*, que dans celui de *Femme Actuelle*, qui recense plus d'ouvriers²⁰¹, même si les employées sont nombreuses dans les deux cas.

Au regard d'un travail d'analyse des discours²⁰² sociaux véhiculés dans les magazines *Cosmopolitan* et *Femme Actuelle*, il est possible de constater que ces magazines sont traversés, de part en part, par des discours sur l'individu "contemporain", individu soucieux de lui-même, qui doit s'épanouir et à la recherche de sa performance, tel qu'il a pu être décrit par Alain Ehrenberg notamment. Ainsi les lectrices (ce sont très majoritairement des femmes qui lisent les magazines concernés) auront-elles pu, par exemple au mois d'octobre 2008, avoir non seulement accès à « 26 idées pour booster [leur] couple » qu'à « 127 idées pour [se] faire des cheveux de star »²⁰³ et tout au long du mois de janvier 2009 obtenir des astuces pour « mincir sans effort »²⁰⁴.

A travers les gros titres de ces magazines, la quête de l'épanouissement et de la performance individuelle²⁰⁵ apparaît dans tous les domaines de la vie privée : l'entretien du corps, la beauté physique (« Etes-vous prête à avoir un corps de star ? »²⁰⁶, « Plus jeune, 25 solutions pour un corps au top »²⁰⁷), la vie sentimentale (« Réussir son couple (12 secrets pour rester complices et être heureux) »²⁰⁸), la vie sexuelle (« Désir : à bas le sexuellement correct ! »²⁰⁹) mais également plus globalement (« A moi le bonheur ! Etre heureuse, ça se décide ! »²¹⁰ ou bien « En 2009, ça repart ! 40 solutions pour booster sa vie »²¹¹). Il est ainsi possible de constater que cette quête traverse aussi bien un magazine considéré comme « haut de gamme » avec un lectorat « jeune » (quinze/trente-quatre ans principalement) qu'un magazine « grand public » avec un lectorat plus âgé : « Les analyses de Pierre Bourdieu dans *La Distinction* dénonçant le devoir de plaisir et

²⁰¹ Détrez, C., & Simon, A., 2006 - *A leur corps défendant. Les femmes à l'épreuve du nouvel ordre moral*, Le Seuil, Paris, 282 p.

²⁰² D'octobre 2008 à juin 2009 pour *Cosmopolitan* et *Femme Actuelle*.

²⁰³ *Cosmopolitan*, octobre 2008.

²⁰⁴ *Femme Actuelle*, n°1268 (du 12 au 18 janvier 2009), n°1269 (du 19 au 25 janvier 2009) et n°1270 (du 26 janvier au 1^{er} février 2009).

²⁰⁵ L'idée étant "d'être bon" dans tous les domaines de sa vie : être une bonne mère, une bonne épouse, une bonne professionnelle, etc.

²⁰⁶ *Cosmopolitan*, avril 2009.

²⁰⁷ *Femme Actuelle*, n°1275 (du 2 au 8 mars 2009).

²⁰⁸ *Femme Actuelle*, n°1281 (du 13 au 19 avril 2009).

²⁰⁹ *Cosmopolitan*, janvier 2009.

²¹⁰ *Cosmopolitan*, mars 2009

²¹¹ *Femme Actuelle*, n°1267 (du 5 au 11 janvier 2009).

d'exultation du corps et des sens comme une nouvelle norme particulièrement contraignante, s'appliquent ici parfaitement : ce plaisir obligé n'est pas dissociable des exigences de performance et de rendement qui prévalent dans la société contemporaine »²¹².

Néanmoins, *Cosmopolitan* et *Femme Actuelle* ne sont pas deux magazines identiques²¹³, ils n'appartiennent pas au même domaine de la presse féminine, et ne déclinent pas la thématique de la quête de performance sous le même angle. C'est bien ce que précise Sylvette Giet « La presse "moderne" serait l'avant-garde de la consommation et du bien être, le chantre d'une modernité sans cesse à réinventer, et poserait les prémices d'une révolution du corps féminin fondée sur les valeurs de la forme et de l'épanouissement individuel. Les fleurons en étaient à l'époque (les années 1960) *Elle* et *Marie-Claire*, auxquels il faudrait ajouter aujourd'hui *Biba*, *Cosmopolitan* et *Jalouse*. La presse "pratique" viserait à guider les lectrices, à les insérer progressivement dans la modernité en leur offrant des moyens de l'aménager et des couvertures culturelles simplifiées. Les titres majeurs étaient alors et pour quelques années encore *Femmes d'aujourd'hui* et *Mode de Paris*, remplacés aujourd'hui par *Femme Actuelle*, *Avantages* et *Maxi*, notamment »²¹⁴.

Alors que *Femme Actuelle* emploie un ton beaucoup plus policé, *Cosmopolitan* apparaît nettement dans une quête de performance plus poussée. Un même thème ne sera pas abordé de la même manière par les deux magazines. C'est par exemple le cas de la sexualité, comme le soulignent Christine Détrez et Anne Simon « Le public de cette littérature et de cette presse n'est d'ailleurs pas n'importe lequel. Les thèmes liés à la sexualité dite libérée sont le fait de magazines destinés aux actives de milieux plutôt favorisés [...] tandis que, dans la presse plus "populaire", on apprend plutôt la gestion des crises "quotidiennes" du couple »²¹⁵. Nous avons pu en effet constater que la sexualité est traitée en pages Médecine-Psycho de temps en temps²¹⁶ pour l'un (*Femme Actuelle*), alors qu'il est le sujet quasi-principal de l'autre (*Cosmopolitan*) en étant l'objet

²¹² Détrez, C., & Simon, A., 2006, *ibid.*. Citation page 45-46.

²¹³ Se référer au tableau n°12 présentant leur profil de lectorat.

²¹⁴ Giet, S., 2005- *ibid.* Citation page 15.

²¹⁵ Détrez, C., & Simon, A., *ibid.* Citation page 249.

²¹⁶ Deux articles en douze exemplaires entre le n°1256 (du 20 au 26 octobre 2008) et le n°1281 (du 13 au 19 avril 2009).

d'un article (voire plus) tous les mois, et ce en adoptant une « virilisation du ton », et en ayant « les accents de la presse masculine de charme »²¹⁷.

Par ailleurs, la recherche de performance mise en exergue dans les discours sociaux développés par les médias doit se faire au service de l'individu, c'est-à-dire afin qu'il puisse devenir lui-même, se réaliser, voire « s'inventer lui-même »²¹⁸. Il est ainsi possible de constater que *Cosmopolitan* titre en février 2009 « Osez vous affirmer ! C'est tellement plus simple d'être soi ». Tout se passe comme si la lectrice n'était pas véritablement elle-même lorsqu'elle ne suit pas les conseils du coach (figure régulièrement convoquée) ou du magazine. Aussi « rester soi-même ne signifie[-t-il] pas, dans la presse féminine, qu'il suffit d'être ; cela implique au contraire un travail, comme s'il fallait dégager notre personnalité de sa gangue pour la rendre effective »²¹⁹. Cela ne va pas sans paradoxe, non seulement parce qu'être soi serait se soumettre aux préceptes des magazines en intériorisant une norme imposée par l'extérieur, mais aussi parce que la presse de genre tente « à la fois [de] proposer, [d']imposer la norme et [de] tenir un discours critique à propos de cette imposition, voire de la norme elle-même »²²⁰. A l'instar du travail réalisé pour les magazines *Cosmopolitan* et *Femme Actuelle*, on constate que les discours inhérents à la figure de l'individu "contemporain" sont également adressés aux adolescents (*Phosphore*), tout en prenant en compte leurs différentes caractéristiques sociales.

Ce détour empirique nous a permis de voir que *les injonctions adressées aux individus ne sont pas les mêmes selon qu'ils appartiennent à telle ou telle catégorie sociale ou d'âge*. On peut penser qu'il en sera de même dans l'école (on le verra en deuxième partie). Il est ainsi possible de conclure, pour rappeler une formule de Bernard Lahire, que le modèle de l'individu "contemporain" est pluriel, et c'est ce que fera apparaître notre travail empirique dans l'école.

²¹⁷ Giet, S., 2005- *ibid.* Citation page 108.

²¹⁸ Ehrenberg, A., *Le culte de la performance, op. cit.* Citation page 17.

²¹⁹ Giet, S., 2005- *ibid.* Citation page 123.

²²⁰ Giet, S., 2005- *ibid.* Citation page 138.

III. La construction de l'élève en tant qu'individu : travail empirique dans l'école

La construction de l'élève en tant qu'individu dans l'école est appréhendable plus particulièrement sous le prisme de la formulation d'un projet "autonome" d'orientation scolaire et professionnelle. Nous avons fait le choix de ne pas regarder ce qu'il se passe au sein même de la classe afin de ne pas être "parasitée" par des aspects didactiques, que par ailleurs, nous ne sommes pas outillée conceptuellement pour analyser. En effet, nous nous intéressons au projet et à la question de l'autonomie de l'élève en tant que moyens permettant à ce dernier de se construire en tant qu'individu. S'intéresser aux processus propres à la classe nous aurait fait courir le risque d'être prise dans d'autres questions, telles que l'individualisation des prises en charge de l'élève. C'est pourquoi, le travail empirique effectué au sein de différents établissements scolaires s'est penché sur des dispositifs en dehors de la classe, aussi bien dans la construction du projet, qui est une injonction généralisée par les textes officiels, pour tous les établissements et tous les élèves (tables rondes d'orientation concertée et conseils de classe), que dans la construction de l'autonomie de l'élève (plus particulièrement par l'exemple de l'internat scolaire).

Le choix des établissements enquêtés relève de plusieurs dimensions. La première est celle qui a trait au souci d'enquêter auprès d'établissements scolaires du secondaire socialement différenciés, ce qui nous a conduite à réaliser des investigations dans un collège de ZEP et un lycée polyvalent dominé par les enseignements techniques. L'exemple de l'internat scolaire en tant que lieu particulier de construction de l'autonomie de l'élève, nous a également conduite à nous intéresser à des établissements avec un internat (un collège et le lycée). La possibilité de pouvoir enquêter dans ces établissements et d'être acceptée lors de tables rondes d'orientation concertée, conseils de classe ou séances d'Aide individualisée a également motivé le choix des établissements²²¹. Du fait des caractéristiques de ces terrains d'enquête, nous nous

²²¹ Pour ce qui concerne le collège avec internat, c'est bien parce que nous étions inscrite dans la recherche dirigée par D. Glasman sur les internats scolaires que l'établissement nous a ouvert ses portes. Pour ce qui concerne le lycée, cela a été possible parce que les organisatrices de l'Aide individualisée souhaitaient adopter un regard sociologique sur leurs pratiques. Pour ce qui concerne le collège de ZEP, c'est bien parce que nous y avons déjà réalisé une enquête sur l'absentéisme scolaire dans le cadre de notre mémoire de Licence, redoublé par notre qualité d'ancienne élève de l'établissement que nous avons pu effectuer nos recherches.

sommes appuyée sur une méthodologie différente que celle mobilisée lors de nos investigations pour le coaching scolaire.

A. Approche méthodologique : la présence in situ

Enquêter dans des établissements scolaires nous a permis, non pas d'être associée pleinement au paysage de l'établissement (par les élèves, mais aussi le personnel de l'établissement), mais d'être "repérée" en tant qu'enquêtrice et d'être également sollicitée (plus particulièrement par les élèves). Bien que nous ayons accepté ces sollicitations par des rencontres avec les élèves (afin de mieux nous intégrer sur le terrain et d'enrichir nos entretiens par des échanges informels), ces sollicitations n'étaient pas suffisamment nombreuses pour nous empêcher d'avoir une emprise sur les caractéristiques de notre corpus. Nous avons, pour chaque terrain, tâché de constituer un échantillon, non pas représentatif (puisque à l'échelle à laquelle nous travaillons nous ne pouvons pas en constituer un statistiquement représentatif), mais équilibré aussi bien en fonction du genre que de l'origine sociale des élèves.

Par ailleurs, nous avons choisi de rentrer en contact avec les familles par l'intermédiaire de leur enfant après avoir effectué un entretien avec lui, afin de ne pas apparaître trop intrusive ou d'être assimilée au monde scolaire ou social. Bien sûr, certains parents ont pu nous assimiler à la conseillère d'orientation psychologue (jamais en tant que professeur de leur enfant) ou à une future assistante sociale. Cependant, nous avons pu facilement déconstruire ces assimilations, et ce notamment parce que les élèves ont pu évoquer leur rencontre avec « une étudiante (en sociologie) qui travaille sur l'orientation –ou l'internat²²² » avec leurs parents, préparant ainsi notre prise de contact.

Douze entretiens, sur l'ensemble de ceux conduits dans les deux collèges, ont été menés avec deux élèves²²³. Ce mode opératoire, qui n'avait pas été initialement prévu,

²²² L'intitulé de présentation de l'enquête pouvait varier selon le terrain, lié à l'importance d'un des objets étudiés sur ce terrain, mais aussi aux yeux des enquêtés. Par exemple l'internat aux yeux des internes.

²²³ Leur jeune âge peut expliquer leur sentiment d'être impressionnés face à des questions posées dans un cadre formel (au sein du collège, par une étudiante, dans le cadre d'une recherche universitaire, etc). Cela ne signifie pas que certains lycéens n'aient pas connu ce sentiment de timidité, mais dans l'ensemble moins fréquemment (ou du moins, ils n'en faisaient pas part).

nous fut demandé par les élèves eux-mêmes, invoquant leur timidité renforcée par la situation d'entretien. La situation d'entretien collective ne nous est pas apparue comme un biais. Au contraire, c'est une situation qui, nous semble-t-il, enrichissait les entretiens, conduisant les élèves à rebondir sur ce que venait de dire précédemment leur camarade, parfois jusqu'au point où nous nous effacions ; les enquêtés "menant" alors les échanges.

Etant donné les possibilités offertes pour rencontrer les élèves, nous ne disposions en moyenne que d'une heure pour réaliser les entretiens, correspondant à une heure de libre dans l'emploi du temps. Aussi avons-nous rencontré les élèves plusieurs fois, en moyenne deux fois et pour certains, trois fois, renforçant la relation enquêtrice-enquêté.

La situation d'entretien est la résultante de la construction d'interactions et de relations entre l'enquêteur et les enquêtés, mais dominée par « l'enquêteur qui engage le jeu et institue la règle du jeu ; c'est lui qui, le plus souvent, assigne à l'entretien, de manière unilatérale et sans négociation préalable, des objectifs et des usages parfois mal déterminés, au moins pour l'enquêté. Cette dissymétrie est redoublée par une dissymétrie sociale toutes les fois que l'enquêteur occupe une position supérieure à l'enquêté dans la hiérarchie des différentes espèces de capital, du capital culturel notamment »²²⁴. Afin de combler ce déséquilibre et de « *réduire au maximum la violence symbolique qui peut s'exercer* »²²⁵ dans la relation d'entretien, l'enquêteur doit cerner les effets que peut produire sa manière de se présenter et de présenter son travail de recherche, la manière dont l'enquêté perçoit l'enquête, mais aussi « expliciter les raisons qui poussent [l'enquêté] à accepter d'entrer dans l'échange »²²⁶. Les raisons des élèves avec qui nous avons pu échanger, ainsi que les relations enquêteur-enquêté qui ont pu s'établir avec eux, se regroupent en deux pôles qui se distinguent entre, d'une part le collège Jean Moulin et le lycée Léonard de Vinci et d'autre part, le collège Alain Savary.

²²⁴ Bourdieu, P., 1993- « Comprendre », pp. 1389-1424, in Bourdieu, P. (ss. dir.), *La misère du monde*, 1461 p. Citation page 1393.

²²⁵ Bourdieu, P., 1993- *ibid.* Citation page 1393. Souligné par l'auteur.

²²⁶ Bourdieu, P., 1993- *ibid.* Citation page 1392

1) Le collège Jean Moulin de Montbel et le lycée Léonard de Vinci d'Arbin : des échanges avec un "adulte"

Au collège Jean Moulin et au lycée Léonard de Vinci, les entretiens avec les élèves sont des échanges entre l'enquêtrice et l'enquêté, où celui-ci montre son attrait pour le travail de recherche, notamment par son souhait de participer activement à l'enquête. Cela est notamment visible par le contenu des échanges qui peuvent "déborder" du cadre de l'étude, du sujet même de la recherche et où, finalement, l'enquêté peut devenir, parfois à son tour "enquêteur", en posant des questions à l'enquêtrice sur le but de ses recherches, à quoi ces dernières lui serviraient, ses projets professionnels. Cela est notamment très visible avec Jérôme, élève de 1^{ère} Génie Civil au lycée d'Arbin, ou Philippe, élève de 4^{ème} au collège de Montbel ou encore avec Caroline et Alice, toutes deux dans la même classe de 5^{ème}, également scolarisées au collège de Montbel. La manière dont ces entretiens se sont déroulés (plusieurs rencontres, entretiens assez longs de plus de deux heures trente) sont le signe d'un attrait –quasiment intellectuel– de ces élèves pour l'enquête et la situation d'entretien, notamment en rappelant plusieurs fois à l'enquêtrice qu'elle pouvait à nouveau les solliciter. Bien sûr, cela ne signifie pas que les élèves du collège Alain Savary de Cahay n'aient pas cet attrait pour l'enquête, motivant leur participation ; mais ce n'est pas ce qui ressort le plus de la relation d'enquête avec eux.

2) Le collège Alain Savary de Cahay : une assimilation floue au paysage de l'établissement

Ce qui diffère dans les observations et les entretiens effectués au collège Alain Savary de Cahay, et qui a pu créer des relations enquêtrice-enquêté différentes de celles présentées précédemment, tient moins à l'origine sociale des élèves, qu'à la réappropriation par l'établissement de notre qualité d'ancienne élève du collège²²⁷. Bien que ne l'ayant pas mise en avant dans un premier temps, cette qualité d'ancienne élève, qui par la suite nous a conféré un statut particulier, nous a permis d'avoir un accès

²²⁷ « Le chercheur est un acteur du jeu social indigène ; dès son arrivée, il est impliqué, le plus souvent à son insu, dans un réseau d'alliances et d'oppositions. », Althabe, G., 1986 - « Ethnologie du contemporain et enquête de terrain », *Terrain*, n°7, pp. 3-12. Sur les mêmes questions, voir également Weber, F., 1989 - *Le travail à côté. Etude ethnographique ouvrière*, Paris, Inra-EHESS, 212 p.

différent au terrain, aussi bien du côté des élèves que de celui des enseignants ou du personnel administratif²²⁸.

En effet, ces derniers ont pu nous solliciter pour témoigner de notre parcours scolaire et pré-professionnel lors de la remise des diplômes du brevet aux élèves de 3^{ème} de l'année précédente ayant obtenu une mention, de nous remercier dans la brochure constituant le produit final du travail réalisé par les élèves de la classe Découverte Professionnelle 3h²²⁹ pour notre présence lors de certaines séances, ou encore de nous prendre pour "exemple" lors des tables rondes d'orientation active en nous présentant comme « une ancienne élève du collège qui a réussi scolairement ».

Cette réappropriation de notre qualité d'ancienne élève par les enseignants ou le personnel administratif, dans le but de revaloriser l'établissement, aurait pu être un biais important, nous empêchant de créer des relations avec les élèves. Cela n'a pas été le cas puisqu'à chaque fois nous reprecisions notre statut de doctorante –indépendante de l'établissement.

Notre statut d'ancienne élève nous a également permis de créer certaines situations de proximité avec les élèves²³⁰, notamment lorsqu'ils pouvaient nous parler de l'agencement du collège ou, de leurs enseignants, sans pour autant que ces situations nous procurent « l'illusion de "faire illusion" »²³¹.

La proximité dans la relation construite au fil du temps avec les élèves enquêtés ne s'arrête pas aux simples commentaires sur le "collège" ou les "profs", mais se prolonge dans leurs sollicitations. Il n'a pas été rare, en effet, que les élèves nous demandent de leur (ré)expliquer les différences entre les filières d'orientation après la classe de 3^{ème}, ce qui n'a jamais été le cas dans le collège de Montbel. Nous avons pu effectivement répondre à quelques interrogations sur les différences entre les filières générales, technologiques et professionnelles, ou donner quelques renseignements –

²²⁸ Les premiers jours, nous n'avions pas mis en avant auprès des enseignants que nous étions une ancienne élève. C'est au fil des échanges, mais aussi par la rencontre d'anciens professeurs qui nous ont reconnue, que les enseignants que nous avons observés dans leurs pratiques de professeurs principaux, nous ont présentée comme ancienne élève.

²²⁹ Tous les ans, la DP3 du collège de Cahay travaille sur un projet. Lors de l'année scolaire 2009-2010, les élèves ont rencontré les partenaires socio-économiques du bassin de Cahay afin d'élaborer une plaquette-conseils-informations intitulée « Mode d'emploi pour un emploi. Tout ce que vous devez savoir pour trouver un emploi rapidement », distribuée à l'ensemble des élèves du collège et envoyée dans les lycées du secteur.

²³⁰ Egalement facilité par notre manière de nous vêtir (jeans, baskets), de parler (plus familièrement), de rire avec les élèves, mais aussi de ne pas être gênée par le tutoiement de certains au cours des échanges, à notre égard.

²³¹ Mauger, G., 1991- « Enquêter en milieu populaire », *Genèses*, n°6, pp. 125-143. Citation page 128.

partiels- sur les lycées du bassin de Cahay, du fait de notre connaissance de l'offre scolaire qui y est proposée. Cependant, nous avons tenté à chaque fois de recadrer notre statut de doctorante et non de Conseillère d'Orientation Psychologue lorsque les élèves cherchaient à connaître la nature précise des options enseignées dans tel ou tel lycée de Cahay, ou encore lorsque deux élèves –dont une avec qui nous avons déjà effectué un entretien- sont venues nous voir après la remise des diplômes du brevet en nous disant « On aimerait bien prendre rendez-vous avec vous pour parler de notre orientation pour l'année prochaine ».

Malgré ces sollicitations, les élèves avaient bien conscience que nous n'étions pas Conseillère d'Orientation Psychologue, mais les justifiaient par une moindre visibilité de cette dernière (travaillant à mi-temps dans cet établissement, dont le bureau, placé au Centre de Documentation et d'Information du collège, ne leur apparaît pas toujours accessible; et ce plus particulièrement aux yeux des élèves les plus distants de la culture légitime), comparée à celle de l'enquêtrice, plus visible du fait de ses multiples allées et venues dans les couloirs, dans la cour de récréation, etc.

Par ailleurs, si les élèves de Montbel ou d'Arbin pouvaient être "curieux" des raisons de notre enquête, les élèves de Cahay ont poussé leurs questions un peu plus loin et ce, dès les débuts de l'enquête, avant même qu'aient été créées avec eux des relations de proximité. En effet, contrairement aux élèves rencontrés dans les deux autres établissements, les élèves du collège Alain Savary ont pu nous interroger en détail sur notre parcours scolaire et universitaire, notre rapport aux études – « Mais ça ne vous a jamais saoulé les études ? » -, notre statut de doctorante, à la frontière des études et du monde professionnel – « Mais vous êtes payée pour faire ce que vous faites ici ? », « Et vous êtes payée combien ? » -, notre lieu d'habitation quand nous étions au collège, des raisons qui ont fait que nous avons quitté le quartier. Ces questions ont pu s'accompagner, lors d'échanges informels, de commentaires qui touchent à un domaine plus personnel de l'enquêtrice, notamment en relevant certains détails que l'apparence laisse voir : les filles complimentant des aspects aussi bien vestimentaires -un collier fantaisie-, que physiques -une couleur d'yeux ou une texture de cheveux- ; les garçons, notre statut matrimonial en tenant à nous appeler Mademoiselle – « Madame... Heu, Mademoiselle... Ben oui, vous êtes pas mariée, vous n'avez pas d'alliance ! ». Des remarques qui auraient pu

apparaître "déplacées" aux yeux de certains, mais qui, selon nous, signifient plusieurs choses.

D'une part, ces questions font en quelque sorte partie de "l'ordre du jeu" de la relation d'enquête. En effet, pourquoi les questions n'iraient-elles que dans un sens ? Et ce, d'autant plus dans une situation où l'enquêtrice insiste sur sa neutralité scolaire²³² aussi bien dans la relation construite –les rapports enquêtrice-enquêtés ne sont pas des rapports enseignant-élèves-, dans la nature de ce qui est abordé –il n'y a pas de bonnes ou de fausses réponses-, que dans l'usage de la parole donnée –non évaluée, non transmise à leurs enseignants.

D'autre part, les différentes remarques des élèves à notre égard relèvent, selon nous, d'une certaine préoccupation qu'ils peuvent accorder à l'enquêtrice, de la même manière qu'ils peuvent le faire avec certains enseignants –ceux avec qui « ça se passe bien »-, mais sont également le reflet d'un rapport plus distant des élèves de Cahay –aux normes institutionnelles notamment. Répondre aux questions des élèves, les remercier de leurs compliments, c'est être à notre tour dans l'échange et en quelque sorte dans le "don" : « Le terrain n'est pas un pillage mais une rencontre, un échange. Il n'est pas un simple don à sens unique fait par des enquêtés que nous sommes allés chercher et qui n'ont rien demandé. Le contre-don est constitué par cette présentation des résultats de notre travail à l'ensemble des personnes qui nous ont accueillis, enfants et adultes. D'autres formes de contre-don peuvent bien sûr s'y ajouter »²³³.

B. Présentation des établissements enquêtés

Ce travail de recherche ne s'appuie pas, on l'a vu, sur un unique terrain d'enquête, non seulement par les objets concernés (coaching scolaire, projet de l'élève au sein de l'école et construction de l'autonomie de l'élève à l'internat) mais également par les différents types d'établissements scolaires (collège et lycée, enseignement général, technique et professionnel, élèves d'origine sociale différente). Les différents terrains d'enquête ont permis de rencontrer élèves, parents, enseignants et professionnels de l'Education Nationale (Conseillers Principaux d'Education, Conseillers d'Orientation

²³² Même si les entretiens ont eu lieu dans une petite salle d'aide aux devoirs du collège.

²³³ Danic, I., Delalande, J., & Rayou, P., 2006- *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 216 p. Citation page 114.

Psychologues). Segmenter les enquêtes et les terrains lors de l'analyse, conduirait à considérer chaque terrain et chaque enquête comme unique, ne permettant pas alors une montée en généralité des résultats. C'est pourquoi, lors des entretiens, les différents objets de recherche ont été source de questions à tous les enquêtés²³⁴. Pour des raisons de lisibilité, il est cependant nécessaire de présenter, dans un premier temps, de façon distincte leurs caractéristiques, notamment sociales.

Pour cela, nous nous appuyons, pour chacun des établissements, sur le fichier scolarité de l'année scolaire durant laquelle nous avons été présente dans l'établissement. Cependant, des précautions s'imposent à leur égard. En effet, les fichiers scolarité des établissements sont construits sur la base de la déclaration par les parents de leur profession, ou plus précisément de leur catégorie socioprofessionnelle²³⁵. Or, nous avons pu pointer quelques situations où la profession d'un des deux parents ne correspondait pas au classement INSEE. C'est par exemple le cas de Madame Oualdi, dont la fille est scolarisée au collège Alain Savary, nourrice agréée et qui a déclaré appartenir à la catégorie « profession intermédiaire santé, travail social » (n°43) alors que les « assistantes maternelles, gardes d'enfants, familles d'accueil » sont répertoriées par l'INSEE sous la CSP « personnel des services directs aux particuliers » (n°56). Il est possible d'émettre l'hypothèse selon laquelle la catégorie n°56 est à ses yeux, la catégorie qui regroupe les femmes de ménage, métier "repoussoir" comme elle l'exprime clairement lors de notre entretien : (en parlant de l'orientation de sa fille) « Pourquoi elle irait faire le ménage alors qu'elle est allée à l'école toute sa vie ? C'est pas que j'aime pas le ménage, mais le ménage, on peut le faire même si on n'est pas allé à l'école ! ».

Nous avons également rencontré la situation inverse, non pas de valorisation de la profession, mais de sous-valorisation de la position sociale, par un père de Cahay, Monsieur Legrand, adjudant à la Gendarmerie qui s'est déclaré « policier et militaire » (n°53). Or, sous cette catégorie sont répertoriés les « policiers et militaires de grade inférieur à Adjudant ». Les « adjudants-chefs, adjudants et sous officiers de rang supérieur de l'Armée et de la Gendarmerie » sont classés sous la CSP « profession intermédiaire, administration de la fonction publique » (n°45). Plusieurs questions émergent : Vient-il d'être promu adjudant ? Ou l'était-il déjà lorsqu'il a rempli les documents du collège ? Dans ce cas, il est possible de se demander si l'intitulé de la

²³⁴ Même si l'objet concernant principalement l'enquêté en question était plus central lors de l'entretien.

²³⁵ Dans le dossier d'inscription de l'établissement, est jointe la liste des catégories socio-professionnelles, jusqu'au deuxième niveau, de l'INSEE. Aussi les parents ne peuvent-ils pas savoir en détail, quelles professions correspondent aux différents libellés.

catégorie « Policier et militaire » ne reflèterait-il pas au mieux une appartenance à une corporation professionnelle, beaucoup plus lisible que l'intitulé de la catégorie 45.

Ce ne sont pas, bien sûr, uniquement les parents de Cahay qui se retrouvent dans ces situations de difficulté de classement de leur profession ; même si on peut émettre l'hypothèse selon laquelle la majorité d'entre eux peut être plus distante des "codes" des grilles de lecture des CSP de l'INSEE. Il est vrai que certains parents du collège Jean Moulin, par exemple ceux exerçant à la fois la profession de moniteur de ski ainsi qu'une autre activité (généralement de l'artisanat) pouvaient ne pas déclarer leur profession de moniteur de ski, mais leur profession d'artisan. De plus, ces écarts entre les situations sociales et la déclaration par les parents de ces dernières, ne nous semblent pas suffisamment importants pour modifier considérablement le paysage social de chacun des établissements que nous allons tâcher de présenter ; ils nous indiquent –seulement- les précautions à prendre face aux documents.

Malgré ces différences –certes non négligeables- entre les terrains d'enquête, nous avons essayé de conserver la même posture déontologique –ne pas être assimilée au corps enseignant- et méthodologique –manière de nous présenter et de présenter l'objet et les buts de la recherche-, sur des terrains similaires par leur nature d'établissements scolaires. Comme nous l'avons déjà souligné, les investigations sur le coaching scolaire –que ce soit auprès des coachs, des coachés ou de leurs parents-, n'ont pas pu être réalisées avec la même méthodologie²³⁶, du fait de la spécificité de ce terrain qui n'est pas constitué en un terrain physique –tel un établissement scolaire.

1) Le collège Jean Moulin de Montbel

Le collège Jean Moulin de Montbel a la particularité d'être un collège de montagne. Aussi, la diversité territoriale du bassin de recrutement de l'établissement (plaine/vallées de montagne) engendre une hétérogénéité sociale du public. Etre un collège de montagne conduit également l'établissement à proposer un internat, considéré par le chef d'établissement comme « un internat de confort ».

²³⁶ Mais en conservant la même posture déontologique.

- **Diversité du territoire et origines socioprofessionnelles hétérogènes des élèves**

Le fichier scolarité de l'établissement nous a permis de cerner la répartition socioprofessionnelle des élèves²³⁷, notamment selon leur ville de provenance. Ce document –malgré ses biais- est nécessaire dans la compréhension et la connaissance de l'établissement, afin de pointer les différentes répartitions d'élèves en fonction de leur appartenance sociale. Aussi pour tenter de répondre à cette question, nous baserons-nous sur ce document -et donc sur la profession du responsable légal 1²³⁸. 11,74% des responsables légaux 1 travaillent dans un commerce -commerçant et employé de commerce. Bien que les employés de commerce n'ont pas les mêmes fonctions que les commerçants, ils connaissent des conditions de travail liées au commerce (par exemple les horaires de travail). Par ailleurs, près de 41% des responsables légaux 1 travaillent dans le monde ouvrier.

Les tableaux de l'annexe n°31 nous permettent de pointer le fait que les habitants de Montbel -et ses environs dans le fond de la vallée- n'ont pas les mêmes caractéristiques socioprofessionnelles que les habitants des vallées en altitude. Montbel est caractérisée par une population ouvrière importante -un peu plus de 40%-, alors que cette caractéristique est beaucoup moins prégnante dans les vallées. Cela peut s'expliquer notamment par le fait que les élèves des vallées représentent une part moins importante que ceux de Montbel dans la part totale des élèves. Les vallées, sont quant à elles caractérisées par des taux moyens entre les catégories socioprofessionnelles, avec des écarts entre elles moins importants -sauf concernant les chômeurs et les retraités. Parmi les responsables légaux des élèves demeurant dans les vallées, près de 30% sont ouvriers, 20% artisans, commerçants et chefs d'entreprise et un peu moins de 20% sont cadres ou

²³⁷ Le document avec lequel nous avons pu travailler est à prendre avec une double précaution : les informations ont été données par les parents eux-mêmes, ne se déclarant pas toujours dans la catégorie socio-professionnelle leur correspondant, mais aussi parce que l'établissement ne nous a transmis, dans le fichier scolarité, que la profession des responsables légaux de l'élève, sans que nous ayons pu connaître le lien -de parenté- qui les unit à l'élève, puisque cela nous a été refusé par l'établissement. Bien que le « responsable légal 1 » soit majoritairement le père de l'élève, cela n'est pas toujours le cas, principalement pour les familles monoparentales -situations de divorce où la mère a la garde de son enfant et situations de veuvage. Si nous prenons le cas des situations où les parents sont divorcés, le père peut être inscrit en tant que « responsable légal 2 », il peut également ne pas apparaître. Nous pouvons également émettre l'hypothèse selon laquelle l'un des beaux-parents -conjoint de la mère ou conjoint du père- puisse faire figure de « responsable légal 2 », comme cela a parfois pu être constaté lors du dépouillement des dossiers des internes dans les archives du collège. Voir annexe n°30 "Présentation des enquêtés du collège de Montbel".

²³⁸ Afin de mieux comparer les caractéristiques sociales des deux collèges enquêtés, nous insérerons les chiffres complets de la répartition des CSP des parents du collège de Montbel, au sein du même tableau dans lequel sont présentés ceux des parents du collège de Cahay. Voir annexe n°28.

exercent une profession intellectuelle supérieure²³⁹. Ainsi la majorité des responsables légaux 1 issus de ces deux dernières CSP proviennent-ils à près de 55% des aires d'habitation d'altitude. Il est alors possible de constater un rapport quasi inverse au niveau des caractéristiques sociales des élèves selon leur lieu d'habitation -voir les tableaux en annexe n°31 regroupant les cinq vallées.

Du fait que ces vallées hébergent des stations de ski conduit à ce qu'une même profession connaisse des réalités socio-économiques différentes. En effet, un ouvrier "de station" ne vit pas de la "même" manière qu'un ouvrier de Montbel. Les conditions de travail sont différentes²⁴⁰, mais également les rétributions salariales. Bien que les habitants des stations vivent du travail saisonnier, et n'ont donc pour la plupart, que des emplois saisonniers, ils peuvent percevoir –en fonction de leur profession et de leur diplôme- un salaire deux à trois fois plus important que celui qu'ils percevraient en travaillant « en bas »²⁴¹. Bien que les saisonniers ne perçoivent qu'un salaire pendant six à sept mois dans l'année et doivent procéder à une gestion différente de leur budget, leur situation financière est contrebalancée par le fait qu'un certain nombre d'entre eux – principalement les pères- exercent une autre activité professionnelle pendant l'intersaison (entretien des pistes, artisanat : rénovation/construction de maisons), ou peuvent percevoir des indemnités de chômage pendant cette période²⁴². Ces trois dimensions prises en compte font que les habitants des vallées, travaillant grâce au tourisme engendré par les stations, connaissent une situation économique globalement plus favorable que les habitants de Montbel appartenant à la même CSP. Cela est notamment visible par le nombre d'élèves boursiers chez les internes (qui viennent très majoritairement des stations) par rapport à la part de boursiers chez les élèves demi-pensionnaires et externes²⁴³ (qui viennent plutôt de Montbel), mais également au regard

²³⁹ Cela n'est pas surprenant puisque les emplois offerts dans les stations sont des emplois appartenant à ces catégories socio-professionnelles.

²⁴⁰ Cela ne signifie pas qu'il serait « plus facile » ou « moins facile » d'être ouvrier en station -réparer les remontées mécaniques par exemple- que d'être ouvrier à Montbel -en usine.

²⁴¹ C'est ce que les enquêtés des stations peuvent nous dire. Et ce d'autant plus dans certains emplois, tels que les remontées mécaniques, les pistes et les parkings. Il n'en est pas toujours de même concernant **tous** les métiers en relation avec les stations de ski, mais tout au moins pour un certain nombre de nos enquêtés.

²⁴² Bien que pendant notre travail de terrain, la question du chômage saisonnier a fait débat, il n'a pas été supprimé.

²⁴³ Il y a 6 élèves boursiers pour 69 internes, soit 8,7% et 131 boursiers pour 757 élèves demi-pensionnaires et externes, soit 9,1%.

du montant trimestriel de la bourse²⁴⁴. Ces différences de montants perçus par les familles, pointent de façon significative les niveaux de ressources différents entre les familles d'internes et les familles dont les enfants sont demi-pensionnaires ou externes. Aussi, une même classification de professions (ouvrier par exemple), une même catégorie socioprofessionnelle, regroupent-elles des disparités non seulement dans les conditions de travail mais également dans les conditions socio-économiques que peuvent connaître les salariés.

L'hétérogénéité du public de cet établissement corrélée à la provenance géographique des élèves (les vallées/Montbel) ne va pas sans créer des tensions parfois fortes entre les élèves. Deux groupes peuvent s'affronter, celui des élèves du bassin de Montbel, majoritairement issus de l'immigration, face à celui des élèves des stations de ski, cristallisé par les "skieurs", c'est-à-dire les élèves des classes ski-études. Des insultes sur les deux camps sont écrites sur certains murs de la cour ou des toilettes ; des bagarres ont eu lieu allant jusqu'au point où le collège interdit aux élèves sport-études de venir avec leur veste de club de ski, symbole à la fois d'un milieu social mais aussi d'une certaine réussite scolaire²⁴⁵.

- **Un collège de montagne et un internat « de confort »**

« La demi-pension et l'internat sont *des services non obligatoires rendus aux familles* qui en font la demande. Ces demandes sont acceptées dans la limite des capacités d'accueil de l'établissement. Priorité est donnée aux élèves dont le domicile est éloigné du collège. » (Règlement intérieur du collège, alinéa V-1 : « Principe général concernant la demi-pension et l'internat »).²⁴⁶

²⁴⁴ Sur les 6 élèves internes boursiers, aucun ne bénéficie du montant le plus élevé de la bourse, soit 110,49€ par trimestre (les calculs des bourses prennent bien en compte le régime de l'élève), alors que ce montant de bourse est perçu par 25 élèves demi-pensionnaires et externes. Aussi le montant le plus élevé de bourse est-il perçu par des familles dont le coût du collège est moindre (le demi-pensionnat, soit 135€ par trimestre pour les élèves demi-pensionnaires et aucun coût pour les élèves externes) par rapport aux familles qui ont au moins un enfant à l'internat : 353€ par trimestre pour l'internat complet et 240€ par trimestre pour l'internat en forfait modulé (un tarif dégressif existe pour les familles ayant 3 enfants ou plus à l'internat). Précisons que seulement 4 élèves (dont deux sœurs) parmi les 25 élèves demi-pensionnaires et externes bénéficiant d'une bourse trimestrielle de 110,49€ demeurent en station.

²⁴⁵ Puisque les élèves admis en classe ski études sont à la fois sélectionnés sur leurs résultats sportifs, et également sur leurs résultats scolaires. Par ailleurs, bien que les "skieurs" ne viennent plus au collège avec leur veste du club, d'autres codes vestimentaires distinctifs apparaissent autour de certaines marques comme Roxy ou Pull-in. Le degré de la "classe" et de la "cool-attitude" des élèves se mesure par le nombre de vêtements de ces marques issues du "monde de la glisse". Aussi certains élèves non skieurs, cherchent-ils également à avoir des vêtements de ces marques.

²⁴⁶ Les termes en italique l'étaient dans le texte original. Cela signifie que l'établissement, dans son règlement intérieur, précise cette dimension de service rendu aux familles mais la souligne également.

Ce collège public, qui comptait plus de huit cent élèves lors de l'année scolaire 2007-2008²⁴⁷, a la particularité d'être un collège de "montagne", c'est-à-dire qu'il a pour aire de recrutement non seulement Montbel même et ses propres environs, mais également les villages de montagne ainsi que les stations de ski les plus proches. Bien que tous les lieux d'habitation compris dans cette aire de recrutement –sauf pour la plus haute station de ski, Touviers- permettent aux élèves d'être demi-pensionnaires, tous ne le sont pas pour autant et certains sont internes. Les élèves de Touviers, contrairement aux autres, ne bénéficient pas d'un car de ramassage scolaire quotidien, mais hebdomadaire, soit un le lundi matin et un le vendredi après-midi. Aussi considèrent-ils qu'ils sont "obligés" d'être internes, à moins qu'un membre de leur famille ne les emmène à Marquise (dernière station de ski desservie par un car de ramassage scolaire quotidien) tous les jours au car de six heures quarante-cinq, et ne vienne les chercher tous les soirs –ce qui n'a pas jamais été observé sur le terrain.

Cette caractéristique ne concerne que les enfants de Touviers. Bien que ces enfants soient "tous" internes²⁴⁸, tous les internes ne sont pas des habitants de cette station²⁴⁹. Aussi, pour le personnel éducatif de l'établissement, l'internat n'est-il qu'un « internat de confort » (M. Poulain, principal du collège Jean Moulin), permettant aux élèves de se lever moins tôt, d'être moins fatigués par les trajets et par les variations d'altitude importantes. Il permet également aux parents d'être "soulagés" de la garde de leur enfant, plus particulièrement pendant la saison d'hiver (puisque beaucoup travaillent du tourisme lié au ski²⁵⁰), mais aussi de la route.

Du fait de sa caractéristique d'être un établissement de montagne, le collège Jean Moulin accueille une section sport-études ski, ce qui conduit à l'aménagement des emplois du temps de ces élèves, afin de favoriser leurs entraînements toute l'année et plus particulièrement pendant la "saison". Pour ces élèves, la présence à l'internat est alors variable: ils bénéficient du « forfait modulé », ce qui leur permet de rentrer chez

²⁴⁷ Année d'investigation sur ce terrain d'enquête.

²⁴⁸ Sauf un seul (que nous avons rencontré, ainsi que ses parents) qui est demi-pensionnaire car il a été exclu de l'internat. Aussi demeure-t-il la semaine chez sa tante, près de Montbel.

²⁴⁹ 81,16% des internes proviennent de la vallée de Saint Marcouf -vallée de Touviers et de Marquise-, et 13,04% de la commune d'Audry- vallée de Merville. Ces chiffres ne distinguent pas la disparité géographique -et donc d'éloignement du collège et de transport scolaire- qui existe entre le lieu d'habitation -par exemple Touviers, Marquise, et Merville- et la commune administrative d'habitation - Saint Marcouf et Audry. Voir tableaux en annexe n°31.

²⁵⁰ En sachant que la "saison" (de ski) dure de début ou mi-novembre à début mai, du fait que les stations concernées sont des stations de haute montagne où l'enneigement dure plus longtemps (et donc également la saison de ski). Nous emploierons l'expression "la saison" dans le même sens que nos enquêtés, c'est-à-dire en désignant la saison d'hiver, puisque c'est elle qui compte principalement pour eux.

eux le mardi soir et de revenir au collège le jeudi matin (la journée du mercredi étant consacrée, en hiver, aux entraînements de ski). Le forfait modulé existe également pour les autres élèves, qui peuvent rentrer chez eux le mercredi midi après les cours de la matinée.

Les effectifs de l'internat sont alors variables non seulement selon les jours mais également selon les trimestres²⁵¹. En effet, certains élèves sont internes uniquement pour le deuxième trimestre, parce que leurs parents sont saisonniers -ils déménagent ou ne travaillent plus, ou moins et sont plus "présents"²⁵²-, parce que pendant la saison d'hiver, les routes sont mauvaises et qu'il n'apparaît pas toujours prudent, pour certains parents de mettre leur enfant dans le car, mais également à la demande de l'enfant qui, lui-même, convoque en partie les arguments précédents²⁵³.

Au début de notre présence sur le terrain d'enquête²⁵⁴, l'établissement comptait huit cent vingt-six élèves, dont cent quatre-vingt demi-pensionnaires, cent soixante-dix-sept externes et soixante-neuf internes (trente et une filles et trente-huit garçons). Tous les chiffres élaborés sont construits à partir de ces données. Il était en effet difficile de les mettre à jour au fur et à mesure des départs et des changements de régime des élèves, non seulement parce que nous n'en étions pas toujours informée mais également parce que le fichier scolarité n'est lui-même pas toujours mis à jour régulièrement²⁵⁵. Comme cela a été précisé précédemment, les variations des effectifs des internes n'engendrent pas de fortes variations dans la représentativité des internes (la moyenne des lits occupés

²⁵¹ Bien que l'inscription à l'internat soit pour l'année (officiellement au regard du règlement intérieur du collège), il est tout à fait possible de changer de régime selon les trimestres (et pendant les trimestres) en écrivant un courrier à l'administration.

²⁵² Dans le sens où ils sont plus souvent et pendant plus longtemps à la maison, et non au travail. Le fait qu'ils soient moins présents pendant la "saison" ne signifie pas qu'ils délaissent leurs enfants et qu'ils n'en ont pas le souci. La vie en station conduit souvent les parents à rentrer tard le soir –vingt heures, vingt heures trente pour les commerçants par exemple- et conduit les enfants à se "débrouiller", comme ont pu nous le dire les parents. Sur ce plan-là, l'internat les rassure.

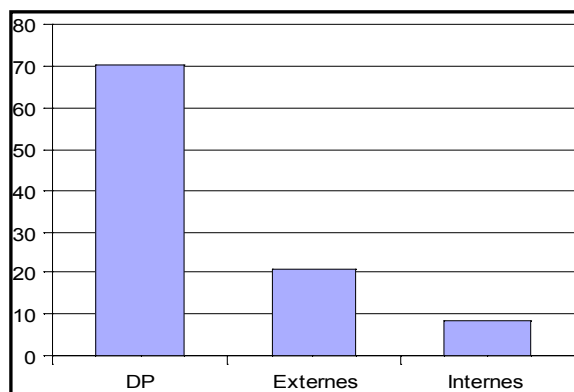
²⁵³ Sans compter également les départs qui ne sont pas seulement ceux de l'internat, mais de l'établissement scolaire.

²⁵⁴ A la rentrée de janvier 2008. Nous sommes restée sur ce terrain jusqu'à la fin de l'année scolaire 2007-2008.

²⁵⁵ Nous avons par exemple rencontré le cas de Marie uniquement scolarisée au collège Jean Moulin pendant les deux premiers trimestres et pendant lesquels elle change de régime, passant de demi-pensionnaire à interne. Or, dans le fichier scolarité elle était enregistrée, tout au long de l'année, comme demi-pensionnaire. Mais également le cas de Tobias qui fut interne à la rentrée de janvier et de Lucie qui décida de ne plus être interne à la rentrée des vacances de février.

est la même à chaque trimestre, les variations se font plus sentir pendant un trimestre, ponctuellement, et non pendant l'année²⁵⁶).

Graphique 3: Régime des élèves du collège Jean Moulin, en pourcentage



Par ce graphique, on constate qu'un peu plus de 8% des élèves du collège sont internes. Il est alors possible d'émettre l'hypothèse selon laquelle les caractéristiques géographiques de cet établissement font qu'il connaît un taux d'internes plus important que la moyenne nationale. En effet, selon Sophie O'Prey « Le recours à l'internat tend ainsi à augmenter avec l'avancement de la scolarité: s'il ne concerne que 1% des collégiens à l'entrée en sixième, il se rapproche de 4% des élèves quatre ans après. [...] Ainsi, 11% des élèves des lycées généraux ou technologiques et 22% des élèves des lycées professionnels ont été hébergés au moins une année en internat au cours de leur formation en lycée, contre seulement 4% des collégiens. »²⁵⁷.

Dominique Glasman, dans son rapport *Les usages sociaux de l'internat. Les familles populaires et l'internat*, nous apprend qu'en 2008, la part d'élèves internes scolarisés dans un collège public est un peu moins de 0,4% contre 4% pour ceux scolarisés dans un collège privé²⁵⁸. La part d'internes au collège de Montbel est donc nettement plus importante que la moyenne nationale. C'est pourquoi on peut penser que les caractéristiques contextuelles -géographiques, mais également historiques, sociales et culturelles-

²⁵⁶ De plus, bien que les effectifs d'internes varient selon les années, on peut constater qu'ils se situent globalement dans le même ordre de grandeur (entre soixante-cinq et soixante-dix). Cette variation des effectifs a été mesurée à la même période de l'année (au mois de janvier, période où il y a le plus d'internes inscrits en même temps).

²⁵⁷ O'Prey, S., 2003- « L'internat au cours des études secondaires », *Education et Formation*, n°65, pp. 9-21. Citation page 10. Souligné par nous-même. Chiffres construits à partir du panel 1989.

²⁵⁸ Glasman, D., 2010- *Les usages sociaux de l'internat scolaire*, Rapport pour la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (Ministère de l'Éducation Nationale), Chambéry, Université de Savoie, Laboratoire Langages, Littératures et Sociétés, 260 p.

expliquent cette situation. Dominique Glasman précise en effet que « l'offre de places est inégale selon les niveaux et les régions. Et surtout les internes sont très inégalement répartis sur le territoire, du fait de la distribution très variable des internats et des écarts dans leurs taux d'occupation. On trouve beaucoup moins d'internats dans les établissements des académies à forte densité urbaine (de 4,5% à 5,4% dans les académies de Versailles, Créteil et Paris) que dans ceux des académies à dominante rurale (47,2% pour Limoges, 36,7% pour Toulouse, de 32% à 33% pour Reims, Besançon et Bordeaux). Le taux d'occupation varie presque en sens inverse : très élevé dans les académies de Paris ou Grenoble, où les internats peuvent presque arriver à saturation, il est nettement plus faible dans d'autres académies, comme Besançon, où le taux n'atteint pas 75% »²⁵⁹. C'est également ce que nous dit Madame Grand, l'une des deux CPE du collège de Montbel « Chez moi, je ne viens pas d'ici, ça s'entend [elle a effectivement "l'accent du Sud"], dans le Sud, à Nîmes, il n'y a pas de collège-internat. Il n'y a que des lycées-internat, sauf un qui se trouve en Lozère, mais là aussi c'est l'enclavement ».

2) Le collège Alain Savary de Cahay

Le collège Alain Savary est quant à lui, caractérisé par son statut de collège de ZEP dont les effectifs subissent les effets de la réforme de la carte scolaire.

- **Un collège de ZEP...**

Comme nous l'avons précisé précédemment, sur chaque terrain d'enquête furent abordés les différents objets qui nous intéressent pour notre recherche. Bien que le collège de Montbel ait été particulièrement choisi du fait de son statut de collège-internat, il n'en demeure pas moins que nous nous sommes également penchée sur la question du projet scolaire et professionnel dans cet établissement. Afin de pouvoir comparer la mise en œuvre du processus d'orientation au sein du collège de Montbel, nous avons choisi d'enquêter sur un autre collège, mais dont les caractéristiques sociales des élèves divergent. Aussi avons-nous complété notre corpus dans un collège situé en Zone d'Education Prioritaire, qui durant l'année scolaire 2009-2010 comptait cinq cent soixante-sept élèves. C'est pourquoi, nous avons choisi de présenter les caractéristiques

²⁵⁹ Glasman, D., 2010- *ibid.* Citation page 12.

socioprofessionnelles des parents des deux collèges sous un même tableau, bien qu'ils ne soient pas tout à fait construits de la même manière²⁶⁰.

Tableau 13: CSP des parents d'élèves du collège de Cahay (durant l'année scolaire 2009-2010) par rapport à la CSP des parents d'élèves du collège de Montbel (durant l'année scolaire 2007-2008)²⁶¹

Catégories socioprofessionnelles	Cahay		Montbel		Cahay		Montbel	
	Père		Resp. Légal 1		Mère		Resp. Légal 2	
	En nb	%	En nb	%	En nb	%	En nb	%
Agriculteurs et exploitants	1	0,18	7	0,85		0	8	0,97
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	28	4,94	114	13,80	7	1,23	69	8,35
Cadres et prof. intellectuelles supérieures	41	7,23	101	12,23	21	3,70	70	8,47
Professions intermédiaires	51	8,99	105	12,71	76	13,40	88	10,65
Employés	57	10,05	143	17,31	128	22,57	246	29,78
Ouvriers	251	44,27	302	36,56	122	21,52	115	13,92
Retraités	25	4,41	10	1,21	3	0,53	3	0,36
Personnes sans activité professionnelle	39	6,88	32	3,87	198	34,92	125	15,13
Non Réponses ²⁶²	74	13,05	12	1,45	12	2,12	102	12,35
TOTAL	567	100	826	100	567	100	826	100

Le collège de Montbel est marqué par la part importante de familles dites "populaires" (près de 45% des pères sont ouvriers et près de 7% n'ont pas d'activité professionnelle), mais aussi par la -quasi- absence de familles de classes moyennes et supérieures (à peine 10% des pères sont employés, 9% exercent une profession intermédiaire et un peu plus de 7% sont cadres ou exercent une profession intellectuelle supérieure). Bien que la part des enfants d'ouvriers soit fortement dominante dans le collège de Montbel, ce dernier est toutefois marqué par un recrutement moins populaire que le collège de Cahay. En effet, le collège Jean Moulin compte près de 3 fois plus d'enfants d'artisans, commerçants et chefs d'entreprise, près de 2 fois plus d'enfants

²⁶⁰ Voir ce que nous avons pu pointer précédemment sur les précautions à prendre face à la construction de ces données –sur les chiffres eux-mêmes, mais aussi sur le fait qu'ils soient construits, pour le collège de Montbel à partir de la CSP des responsables légaux sans avoir la précision du lien qui unit ces derniers à l'élève, ni même le genre du responsable légal 1 et du responsable légal 2, ce qui aurait pu nous donner une indication quand au lien de parenté.

²⁶¹ Du fait que les établissements ne sauvegardent pas tous les ans leur fichier scolarité, nous avons dû, pour construire ces données, nous appuyer sur le fichier scolarité de l'année de nos investigations dans l'établissement. C'est pourquoi, nous nous basons, pour comparer les caractéristiques socioprofessionnelles des parents d'élèves du collège de Cahay et de Montbel, sur deux années différentes.

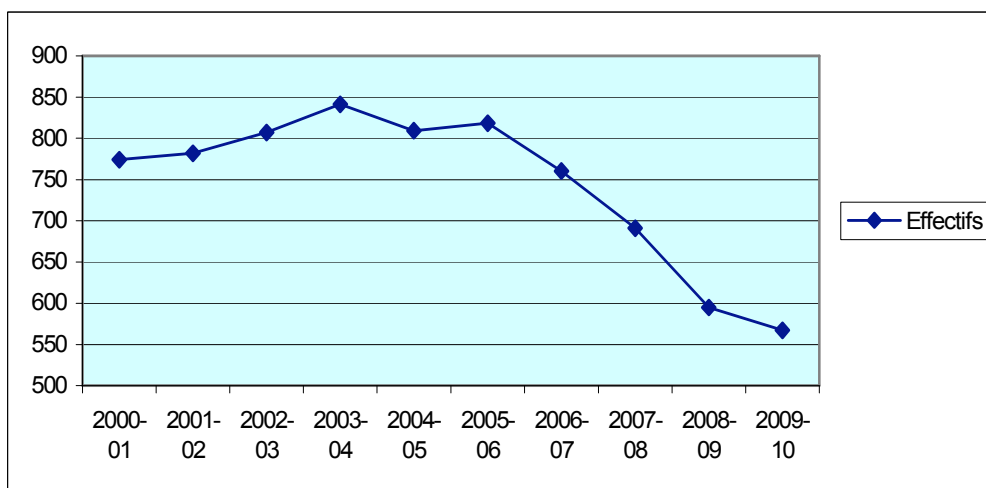
²⁶² Ce qui peut dans un premier temps surprendre, est le taux non négligeable de non réponses de la catégorie socio-professionnelle des pères du collège de Cahay, proche de celui des mères du collège de Montbel. Nous avons regroupé sous cet item « non-réponses » aussi bien les réponses cochées « non renseigné », dans le fichier scolarité que les absences de déclaration de CSP. Parmi les 74 non-réponses de CSP des pères du collège de Cahay, nous pouvons compter 67 absences de déclaration de CSP du père par la mère, mais aussi l'absence de second responsable légal. Aussi, la part importante des non-réponses de CSP des pères est très majoritairement liée à des situations de monoparentalité, vécue par la mère. Dans le fichier scolarité du collège Jean Moulin, il y a 70 cas où la profession du responsable légal 2 n'est pas renseignée. Dans ce cas, on peut également supposer que cela est dû à des situations de monoparentalité.

d'employés, un peu plus d'une fois et demie de plus d'enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures et près d'une fois et demie de plus d'enfants de professions intermédiaires.

- ... dont les effectifs subissent les effets de la réforme de la carte scolaire

Depuis l'année 2004-2005, les effectifs de l'établissement ne cessent de décroître comme l'indique le graphique suivant, pour atteindre à la rentrée 2009-2010, cinq cent soixante-sept élèves.

**Graphique 4: Evolution des effectifs du collège de Cahay
entre les années scolaires 2000-2001 et 2009-2010**



L'assouplissement de la carte scolaire a accentué la défection du collège au sein de l'ensemble des couches sociales. On constate que le choix de l'établissement est devenu une véritable stratégie scolaire en fonction des caractéristiques des élèves. C'est notamment visible dans les propos des parents de Zahir dont le petit frère est scolarisé dans un collège public hors secteur :

« **Enquêtrice** : Est-ce que vous pouvez me dire ce qui vous a conduit à scolariser Mohamed au collège Paul Eluard [un collège public hors secteur] ?

Mme Sadouki (mère de Zahir et Mohamed) : En 6^{ème}, ça s'était mal passé à Alain Savary. On a alors préféré le changer d'établissement.

Enquêtrice : Ca se passait mal avec les enseignants ou avec ses camarades de classe ?

Mme Sadouki : Non, non, pas avec ses enseignants. Mais, il était tombé dans une classe très bruyante et ça le dérangeait d'être dans une classe comme ça. Il était en souffrance, quoi ! Parce que tous les jours, il arrivait, il se plaignait qu'il y avait trop de bruit, qu'il ne travaillait pas parce que les profs perdaient du temps à mettre de l'ordre dans la classe. Avec certains élèves, il ne s'entendait pas et à la fin de l'année, il y a eu une dispute avec un des élèves et sur ce, on a pris la décision de le changer d'établissement; plus par rapport à l'ambiance de la classe que par rapport aux

professeurs. A Paul Eluard, ça se passe bien, il a fait une bonne 5^{ème}. Là, il a fait une bonne 4^{ème}. Il avait ses copains de primaire qui étaient arrivés en 6^{ème} avec lui et donc ça l'embêtait de les quitter mais du point de vue scolarité ça se passe beaucoup mieux. » (Mère de Zahir, 14 ans, scolarisé en 3ème au collège Alain Savary; assistante maternelle et conjoint agent d'intervention sur systèmes automatisés au chômage)

Bien que l'établissement ait toujours été marqué par un recrutement "populaire" des familles, une plus grande mixité sociale pouvait encore exister il y a quelques années, ce que permet de montrer le tableau suivant.

**Tableau 14: CSP pères des élèves du collège de Cahay
durant les années scolaires 2004-2005²⁶³ et 2009-2010**

Catégories socio-professionnelles des pères	Part en 2004-2005	Part en 2009-2010
Agriculteurs	0	0,2
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	4,3	4,9
Cadres et professions intellectuelles supérieures	8,2	7,2
Professions intermédiaires	11	9
Employés	15	10,1
Ouvriers	41,5	44,3
Retraités	2,5	4,4
Sans activité professionnelle	17,3	6,9
Non-réponse	0,2	13,1

La forte baisse de la part des pères sans activité professionnelle entre l'année scolaire 2004-2005 et l'année scolaire 2009-2010 (-10,4 points) pourrait contredire l'idée d'une moindre mixité sociale si elle n'était pas compensée par la très forte hausse du taux de non-réponse (+12,9 points) et accompagnée de la baisse de la part des employés (-4,9 points), des professions intermédiaires (-2 points) et des cadres et professions intellectuelles supérieures (-1 point). Parallèlement, on constate une hausse de la part d'ouvriers (+2,8 points), de retraités²⁶⁴ (+1,9 points), plus légère parmi les artisans, commerçants et chefs d'entreprise (+0,6 point) et les agriculteurs (+0,2 point).

« M. Artaud (principal du collège Alain Savary) : Les établissements scolaires, de par l'assouplissement de la carte scolaire, inévitablement rentrent en compétition. Bon. Cet établissement a souffert énormément de cet assouplissement de la carte scolaire. Parce que je pense, du temps où vous y étiez, cet établissement avait certainement 800 à 900 gamins (« oui »). Voilà. Il est passé de 800 à 900 gamins ; à la rentrée 2009 à 550 (10 ans depuis la fin du collège). (« Ah oui, effectivement... ») Avec une baisse régulière des effectifs de cet établissement depuis sept-huit ans. Voilà. Ou au moins depuis la création de l'assouplissement de la carte scolaire. Mais auparavant, même au moment où il n'y avait pas d'assouplissement de la carte scolaire, le quartier se ghettoisant, les parents un peu informés savaient ce qu'il fallait faire pour échapper à cet établissement.

²⁶³ Les données concernant cette année scolaire ont été obtenues lors de nos investigations dans cet établissement dans le cadre de notre mémoire de Licence de Sociologie sur l'absentéisme scolaire.

²⁶⁴ Nous ne connaissons pas quelle activité professionnelle ils pouvaient exercer avant leur retraite.

Donc il y a eu un phénomène d'évitement depuis, on va dire, quatre-cinq ans, de plus en plus important...

Enquêtrice : Pourtant vous avez une classe européenne, l'option latin...

M. Artaud : Pourtant on a tous les outils ! Deux classes européennes ! Une classe européenne anglais, une classe européenne italien, du latin, toutes des activités d'excellence. Bien sûr. Bien sûr... Mais ça n'empêche pas que le regard des parents vis-à-vis de l'extérieur et vis-à-vis de l'établissement s'est fortement dégradé, lié au quartier. Le quartier souffre de cette image. A titre d'exemple, c'est le logement social. On sait que le logement social est une difficulté sur le bassin de Cahay, on sait que les Hauts-de-Cahay offrent plus volontiers de logements sociaux que sur le reste du bassin mais les gens ne veulent pas y venir ! Et on a la même chose au niveau de l'établissement scolaire...

Enquêtrice : Oui, c'est « la ZUP »...

M. Artaud : C'est la ZUP. Les élèves de classes moyennes, les élèves qui habitent plutôt dans des secteurs pavillonnaires ont plutôt tendance à s'échapper... Les élèves de Sofia par exemple, qui est une école primaire rattachée à Cahay-le-Haut, les élèves de Cahay-le-Vieux, ont tous tendance à s'échapper soit vers le privé, soit vers un choix d'options judicieux qui leur permet d'aller vers des collèges de centre ville. »

L'assouplissement de la carte scolaire a donc accentué la baisse des effectifs, mais de façon encore plus forte au sein de certaines catégories socioprofessionnelles, malgré les stratégies d'options de l'établissement, ce qui renforce la ségrégation sociale de l'établissement.

3) Le lycée Léonard de Vinci d'Arbin

Le lycée Léonard de Vinci d'Arbin est un lycée polyvalent public, à dominante technique (dont les filières sont valorisées) et professionnelle. La filière générale est représentée uniquement par la section scientifique en première et terminale²⁶⁵. Par ailleurs, le lycée compte un cursus de classe préparatoire²⁶⁶ (physique) ainsi que plusieurs BTS²⁶⁷ (suite du cursus technique). Aussi, le lycée Léonard de Vinci lors de l'année scolaire 2008-2009 (année d'investigation sur ce terrain d'enquête) comptait-il au total mille cent cinquante-deux élèves dont huit cent cinquante-trois lycéens (et parmi eux soixante-quatre filles) et deux cent quatre-vingt-dix-neuf étudiants²⁶⁸. Cet établissement a également la particularité de proposer un accompagnement de la scolarité non disciplinaire.

²⁶⁵ Soit deux classes de première sur dix (cinquante-six élèves pour deux cent quatre-vingt-seize élèves de première) et deux classes de terminale sur onze (cinquante-cinq élèves pour trois cent six élèves de terminale).

²⁶⁶ Soit soixante-dix élèves entre la première année et la seconde année de classe préparatoire.

²⁶⁷ Brevet de Technicien Supérieur. Représentant deux cent vingt-neuf élèves.

²⁶⁸ Données établies à partir du fichier scolarité de l'établissement pour l'année scolaire 2008-2009. Les données qui vont suivre seront construites sur la base d'élèves lycéens, soit huit cent cinquante-trois élèves, puisque l'enquête ne s'intéresse pas aux étudiants.

- **Des filières techniques valorisées**

La spécificité principale du lycée d'Arbin réside dans les filières qu'il propose, des filières techniques et professionnelles rares qui nécessitent une bonne maîtrise des disciplines scientifiques²⁶⁹ : Génie-Civil, Génie-Mécanique, Génie-Electrotechnique, Génie-Electronique. Les enseignements de détermination et optionnels en seconde sont majoritairement à consonance technique, orientation dominante, puisque la filière technologique représente près de 70% des élèves de première et terminale, contre moins de 19% pour la filière générale et près de 12% pour la filière professionnelle. Cette particularité du lycée Léonard de Vinci conduit à accueillir un public lycéen spécifique.

Tout d'abord, dispenser des enseignements techniques tels que ceux de cet établissement conduit à une forte masculinisation du lycée puisque les filles ne représentent que 7,6% des élèves. La rareté des disciplines enseignées engendre également un taux d'internes non négligeable, qui s'établit à 39%, ce qui est bien au-dessus de la moyenne nationale, puisqu'en moyenne, il y a 7% d'internes en lycée général et 12% en lycée technique et professionnel²⁷⁰.

Par ailleurs, la profession des parents n'est pas sans lien avec le choix, par les élèves, de ces filières à dominante technique.

²⁶⁹ Cette spécificité est visible non seulement par l'importance de la part d'internes au sein de l'établissement mais également par le fait que 37,2% d'entre eux sont domiciliés hors du département dans lequel se situe le lycée. Par contraste, les internes du collège de Montbel demeurent tous dans l'aire de recrutement de l'établissement.

²⁷⁰ Glasman, D., 2010- *ibid.* Données établies à partir de la Base élèves 2008 et de la Base établissements 2008.

Tableau 15: CSP des parents des élèves du lycée d'Arbin

CSP	Père		Mère	
	Total	%	Total	%
Agriculteurs exploitants	8	0,9	5	0,59
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	128	15	49	5,7
Cadres et professions intellectuelles supérieures	205	24	122	14,3
Professions intermédiaires	170	19,9	191	22,4
Employés	84	10	279	32,7
Ouvriers	163	19,1	67	7,9
Retraités	13	1,5	7	0,8
Sans profession	7	0,8	86	10,1
Non renseigné	75	8,8	47	5,5
Total	853	100	853	100

On constate une relative répartition entre les catégories socioprofessionnelles « cadres et professions intellectuelles supérieures », « professions intermédiaires », « ouvriers » et « artisans, commerçants et chefs d'entreprise » pour les pères. Le décalage est plus important pour les mères puisque près d'un tiers d'entre elles sont employées, contre 22,4% qui exercent une profession intermédiaire et 14,3% sont cadres ou exercent une profession intellectuelle supérieure. Cependant, un tel tableau ne donne qu'une vision partielle de la profession des parents, notamment dans le lien avec le choix d'études. C'est pourquoi il est nécessaire de s'intéresser plus en détail à la profession exercée par les parents et plus particulièrement celle des pères, à l'instar de Claude Thélot. Ce dernier s'interroge notamment, dans son ouvrage *Tel père, tel fils ?*²⁷¹ sur les caractéristiques des ouvriers fils de cadres, ainsi que sur celles de leurs pères cadres. Bien qu'il souligne l'importance de « la dépendance étroite, dans tous les milieux, entre le diplôme paternel et le diplôme du fils »²⁷², il nous semble tout de même possible, à l'aide des données que nous possédons²⁷³, de nous questionner sur le lien entre la profession du père et l'orientation de leur enfant dans un établissement tel que celui d'Arbin. En regroupant les catégories professionnelles « techniques », quel que soit le niveau de

²⁷¹ Thélot, C., 1982- *Tel père, tel fils ?*, Paris, Dunod, 249 p.

²⁷² Thélot, C., *ibid.* Citation page 120.

²⁷³ Nous n'avons, en effet, pas accès au niveau scolaire des parents par les diplômes qu'ils ont pu obtenir.

diplôme requis²⁷⁴, on constate qu'elles représentent un peu plus de 53% de l'ensemble des professions exercées par les pères dont un peu plus de 18% sont ouvriers qualifiés. Il est ainsi possible d'émettre l'hypothèse selon laquelle avoir un père exerçant dans le domaine technique conduirait, à un peu plus de 50%²⁷⁵, les élèves à se diriger vers l'enseignement technique et professionnel. Claude Thélot note un phénomène similaire au sujet des pères cadres dont le fils est ouvrier : « On a déjà noté, au début, qu'ils étaient plus souvent ingénieurs, cadres administratifs (moyens ou supérieurs), ou techniciens qu'instituteurs, professeurs ou membres d'une profession libérale ; donc qu'ils appartenaient plutôt à une catégorie à laquelle on peut accéder par promotion au fil du temps »²⁷⁶. Le tableau en annexe 22 met bien en évidence les différences dans le choix des filières selon la CSP du père, puisque les enfants de cadres, et plus particulièrement d'ingénieurs, poursuivent très majoritairement leurs études en filière générale –dans ce lycée, en filière scientifique–, tandis que les enfants de techniciens se retrouvent plutôt dans une filière technique, et les enfants d'ouvriers –qualifiés– aussi bien dans une des filières techniques que professionnelles proposées par l'établissement.

- **La mise en œuvre d'un accompagnement de la scolarité non disciplinaire**

Le choix de travailler sur cet établissement n'est pas uniquement dû à la spécificité même de l'établissement en tant que lycée proposant un enseignement technique et professionnel dont les disciplines font partie des plus valorisées, ce qui le conduit à avoir un internat, mais également par la mise en place d'un accompagnement de la scolarité non disciplinaire (que nous appellerons Aide individualisée) à l'initiative d'une enseignante en mathématiques, rejointe par deux Conseillères Principales d'Education et d'une dizaine d'autres enseignantes. Lors de notre investigation sur ce terrain durant l'année scolaire 2008-2009, cet accompagnement est mis en place pour la troisième année consécutive. Ce type d'accompagnement scolaire repose non pas sur un

²⁷⁴ Soit les « artisans », « ingénieurs, cadres techniques d'entreprise », « techniciens », « contremaîtres, agents de maîtrise », « ouvriers non qualifiés », « ouvriers qualifiés » et « retraités employés et ouvriers ». Nous pouvons par ailleurs ajouter à cela la catégorie « chefs d'entreprise » puisqu'il est possible de penser que les pères d'élèves du lycée d'Arbin chefs d'entreprise, le sont essentiellement pour des petites entreprises de l'industrie ou du bâtiment, et non dans le secteur tertiaire.

²⁷⁵ Bien que cela ne représente que la moitié, il n'est pas négligeable qu'un domaine professionnel (en l'occurrence, ici celui des professions "techniques") à lui tout seul regroupe un tel taux. Il faut, en effet, agréger l'ensemble des autres secteurs d'activité pour représenter environ 50% des pères.

²⁷⁶ Thélot, C., *ibid.* Citation page 66.

accompagnement scolaire disciplinaire, mais sur un accompagnement transversal, de l'ordre de la méthodologie, de la remotivation, de la remobilisation de l'élève, du sens qu'il peut mettre dans sa scolarité –et dans sa scolarité au sein de cet établissement en particulier et de telle filière-, etc. Les deux encadrés suivants nous permettent de saisir les points communs entre cette aide et le coaching scolaire.

Encadré 5 : Document de présentation de l'Aide individualisée

« Idées du projet :

- Repérer des élèves tout à fait démunis dans leur scolarité, parce que :
 - le niveau qu'ils ont atteint ne correspond pas aux attentes qu'on exige d'eux.
 - les méthodes qu'ils ont construites sont insuffisantes, inefficaces, voire inexistantes et ne leur permettent pas de progresser seuls.
 - devant de telles difficultés, ils ne peuvent plus maintenir une motivation et ils se mettent en situation de démission.
 - ils perdent alors toute confiance en eux et la situation d'apprentissage est totalement bloquée.
- Proposer à ces élèves un travail individuel qui permettrait :
 - de donner à chaque élève une réponse à la problématique qui est exactement la sienne.
 - d'établir une relation plus personnalisée, en vue de reconstruire une confiance dans les études.
 - d'accompagner chaque élève dans une démarche qui lui apprendra à travailler. »

Encadré 6 : Présentation et objectifs du coaching scolaire sur le site de l'ICS

« Qu'est-ce que le coaching scolaire ?

"Du besoin au plaisir d'étudier". Le coaching scolaire [...] permet de donner du sens aux études et de trouver chaque jour de la motivation et de l'énergie pour avancer et construire son autonomie.

L'orientation scolaire et professionnelle, la gestion de la motivation au quotidien et pendant les périodes d'examen, la maîtrise du stress et de la confiance en soi, sont des pistes que nous explorons au cours d'un coaching scolaire.

Objectifs pour les jeunes de 15 à 25 ans :

- aider au changement de comportement
- soutenir dans la difficulté
- créer des conditions d'une meilleure motivation
- accompagner d'un point A à un point B dans une logique d'amélioration et d'épanouissement
- apprendre à savoir gérer le stress en gagnant en confiance en soi. »

Autant l'Aide individualisée peut avoir des points communs avec le coaching scolaire (sans que les organisatrices se soient inspirées du coaching scolaire), autant elle peut s'en distinguer. C'est pourquoi, s'intéresser à l'Aide individualisée nous permettra de mieux définir les contours du coaching scolaire.

L'Aide individualisée est un accompagnement qui a lieu au sein même de l'établissement scolaire (et non en sa périphérie comme c'est le cas pour le coaching

scolaire) et est organisé par des enseignants et deux CPE (alors que les coachs scolaires sont majoritairement issus du monde de l'entreprise et, pour ceux qui ont pu enseigner quelques années, qu'ils aient été vacataires ou enseignants, ils gardent un goût amer de l'Education Nationale, qu'ils pensent devoir réformer). Il est en effet impensable pour ce groupe de faire appel ne serait-ce qu'aux assistants d'éducation du lycée, alors que ces derniers interviennent auprès des élèves pour le soutien basé sur les disciplines scolaires. Le noyau organisateur de l'Aide individualisée (la professeure de mathématiques et les deux CPE) ainsi que l'ensemble de l'équipe participante mettent fortement en avant l'idée selon laquelle « L'Aide individualisée [telle que nous le faisons au lycée] c'est permettre de rendre l'école lisible aux élèves, qu'ils puissent en obtenir tous les codes, tous les sens. Et c'est bien à l'école de faire ce travail de lisibilité et non à d'autres personnes.» (Annie Poupier, professeure de mathématiques, à l'origine du projet).

Par ailleurs, l'Aide individualisée s'est considérablement développée au cours de ses trois premières années de mise en œuvre. Durant la première année, l'Aide individualisée était simplement proposée aux élèves de seconde (vingt et un élèves concernés). Annie Poupier, à l'origine du dispositif, effectuait seule l'accompagnement qui pouvait prendre alors la forme d'entretiens collectifs. La deuxième année, l'une des quatre conseillers d'éducation a rejoint Madame Poupier et le dispositif n'a pris la forme que d'entretiens individuels d'une durée d'une vingtaine de minutes²⁷⁷ et s'est étendu aux élèves de première. Il concernait alors soixante-dix élèves (dont trois qui étaient venus l'année précédente). Depuis la troisième année, l'accompagnement scolaire s'étend largement au sein du lycée, tant du côté des élèves, puisque cent trois élèves ont été inscrits (dont vingt et un de l'année précédente et un qui est venu les trois années), que du côté des organisatrices (rejointes par une autre conseillère d'éducation) et des accompagnatrices (atteignant alors le nombre de sept si l'on compte également les organisatrices). Sur l'ensemble des années scolaires 2006-07, 2007-08 et 2008-09, ce sont donc cent soixante-neuf élèves qui ont participé au moins à une séance d'Aide individualisée.

²⁷⁷ Durée prévue et ce, pour des raisons liées à l'organisation. Néanmoins, si ni l'accompagnatrice, ni l'élève n'a d'obligation après la séance (cours, car de ramassage scolaire, etc.), elle peut durer beaucoup plus longtemps.

C. Caractéristiques des élèves participant à l'Aide individualisée

L'étude du coaching scolaire nous amène à comparer d'autres formes d'accompagnement de la scolarité non disciplinaire, telle que l'Aide individualisée mise en œuvre au lycée d'Arbin. En effet, ce sont deux accompagnements de la scolarité non disciplinaires, qui ont à la fois des points communs et des divergences. Il nous faut alors présenter –au même titre que nous avons pu le faire pour le coaching scolaire- les profils des élèves participant à l'Aide individualisée²⁷⁸.

Pour cela, nous nous appuyons sur le dépouillement des dossiers scolaires et d'inscription de l'ensemble des élèves ayant participé au moins une fois à cet accompagnement depuis sa création, et encore inscrits au sein du lycée. Ce travail a concerné cent quarante-quatre élèves, ce qui représente un peu plus de 85% de l'ensemble des élèves ayant bénéficié de cet accompagnement depuis l'année scolaire 2006-2007²⁷⁹. De plus, l'équipe organisatrice réalise chaque année, la passation d'un questionnaire à l'ensemble des élèves accompagnés l'année en cours afin qu'ils puissent effectuer un bilan du dispositif. Pour des raisons organisationnelles, le questionnaire de l'année scolaire 2008-2009 n'a pu être distribué qu'à quarante-six élèves sur les cent trois accompagnés, ce qui représente un peu moins de 45% des élèves ayant participé au dispositif lors de cette année scolaire. Nous nous appuyons également sur les réponses des cinquante-six élèves ayant répondu au questionnaire diffusé l'année suivante²⁸⁰; ce qui représente près de 51% des élèves accompagnés. Bien que les taux de retour du questionnaire ne soient pas statistiquement valables, nous pouvons tout de même traiter ces données, d'autant plus qu'elles seront croisées avec le traitement des entretiens effectués. Nous avons, en effet, réalisé des entretiens semi-directifs, d'une durée comprise entre une heure et demie et deux heures avec huit lycéens participant à l'Aide individualisée, et sept observations d'entretiens d'Aide individualisée qui ont été enregistrées et qui concernent cinq élèves (dont trois élèves avec qui nous avons effectué entretien).

²⁷⁸ Voire même avec plus de précisions puisque nous avons eu accès aux dossiers scolaires des élèves.

²⁷⁹ Vingt-cinq élèves sont partis de l'établissement entre les deux premières années d'accompagnement scolaire et la troisième année.

²⁸⁰ Pour la première fois, le même questionnaire a été diffusé deux années de suite, ce qui permet de mieux comparer les résultats. Sur l'année scolaire 2009-2010, ce sont cent dix élèves qui ont été accompagnés dans le cadre de l'Aide individualisée.

1) Caractéristiques sociales des élèves participant à l'Aide individualisée d'Arbin

On peut penser que les élèves participant à l'Aide individualisée mise en œuvre au lycée Léonard de Vinci, sont des élèves qui, de part leur origine sociale, ne sont pas trop éloignés de la culture scolaire. En effet, se faire accompagner au lycée impose à l'élève de rester plus longtemps dans l'établissement, et ce plus particulièrement pour les internes, puisqu'ils se font généralement accompagner pendant leur temps libre à l'internat, comme le mercredi après-midi ; ce qui les conduit à réduire leur temps de sortie avec leurs amis. Cela signifie donc que ces élèves ne sont pas dans un rejet massif de l'école et qu'ils acceptent d'elle une forme de soutien.

Tableau 16 : CSP des parents d'élèves participant à l'Aide individualisée

CSP	Père		Mère	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Agriculteurs	2	1,4%	3	2,1%
Artisans, com. et chefs d'entreprise	20	13,9%	8	5,6%
Cadres et prof. intellectuelles supérieures	37	25,7%	16	11,1%
Professions intermédiaires	22	15,3%	25	17,4%
Employés	16	11,1%	53	36,8%
Ouvriers	34	23,6%	12	8,3%
Retraités	3	2,1%	2	1,4%
Chômeurs	2	1,4%	14	9,7%
Non réponse	8	5,6%	11	7,6%
Total	144	100%	144	100%

On constate qu'un peu plus d'un quart des élèves inscrits à l'Aide individualisée ont un père cadre ou exerçant une profession intellectuelle supérieure, 15% ont un père exerçant une profession intermédiaire et 14% ont un père artisan, commerçant ou chef d'entreprise ; ce qui représente près de 55% des élèves accompagnés dans le cadre de l'Aide individualisée. Cependant un peu plus d'un tiers des élèves participant à l'Aide individualisée ont une mère employée. Or, on sait que les caractéristiques sociales –et scolaires- de la mère constituent un poids non négligeable dans le rapport à la scolarité des enfants, puisque c'est elle qui joue le plus un rôle d'accompagnement des tâches scolaires. Aussi peut-on en conclure que les élèves accompagnés dans le cadre de l'Aide

individualisée, connaissent une relative proximité, de part leur socialisation, avec le monde scolaire.

Par ailleurs, on constate grâce au tableau ci-dessous que les élèves dont le père exerce une profession intermédiaire, et qui participent à l'Aide individualisée, sont sous-représentés au regard de l'ensemble des élèves du lycée dont le père appartient à la même catégorie socio-professionnelle (-4,6 points), alors que c'est le constat opposé qui s'opère pour les enfants dont le père est ouvrier (+4,5 points). Les écarts de représentation des élèves selon la CSP de leur père se réduit très nettement pour les autres CSP où les enfants de cadres et d'employés sont légèrement sur-représentés (+1,7 et +1,1 points) et où les enfants d'artisans, commerçants et chefs d'entreprise sont quant à eux, légèrement sous-représentés (-1,1 point).

Tableau 17 : CSP des pères des élèves du lycée d'Arbin et de ceux participant à l'Aide individualisée

CSP	CSP des pères de l'ensemble des élèves du lycée d'Arbin		CSP des pères des élèves participant à l'Aide individualisée		Ecart en points
	En nb	%	En nb	%	
Agriculteurs exploitants	8	0,9	2	1,4	+0,5
Artisans, com. et chefs d'entreprise	128	15	20	13,9	-1,1
Cadres et prof. intell. supérieures	205	24	37	25,7	+1,7
Professions interm.	170	19,9	22	15,3	-4,6
Employés	84	10	16	11,1	+1,1
Ouvriers	163	19,1	34	23,6	+4,5
Retraités	13	1,5	3	2,1	+0,6
Sans profession	7	0,8	2	1,4	+0,6
Non renseigné	75	8,8	8	5,5	-3,3
Total	853	100	144	100	

Face à ce constat qui apparaît de prime abord comme contradictoire, il existe plusieurs hypothèses possibles. Tout d'abord, notons que les séances d'Aide individualisée sont proposées aux élèves par l'intermédiaire des professeurs principaux; certains relayant plus que d'autres l'existence de cet accompagnement. De plus, l'Aide individualisée ne se limite pas aux élèves les plus en difficultés scolaires, mais s'adresse à tous ceux qui ressentent le besoin, à un moment ou un autre, de bénéficier d'un soutien dans leur scolarité. Néanmoins, on peut penser que les professeurs principaux s'attachent à ce que les élèves les plus en difficultés soient bien informés de la présence au lycée de ce type d'accompagnement. On peut également penser que les professeurs principaux informent plus les élèves (rencontrant des difficultés) dont ils pensent qu'ils

ne peuvent bénéficier d'un soutien en dehors du lycée; ce qui permet de comprendre pourquoi les enfants d'ouvriers sont fortement représentés à l'Aide individualisée. On peut alors se demander si l'Aide individualisée n'est pas plus facilement proposée à des enfants d'ouvriers, justement parce que ce sont des enfants d'ouvriers, et que l'équipe enseignante pense qu'ils disposent de moins de ressources que les autres, pour une aide en dehors de l'école.

La situation des enfants dont le père exerce une profession intermédiaire nous apparaît plus complexe. Leur forte sous-représentativité n'est pas, selon nous, uniquement le résultat d'un effet mathématique puisque si tel était le cas, les enfants dont le père est cadre ou exerçant une profession intellectuelle supérieure seraient également sous-représentés parmi les élèves accompagnés. Or, cela n'est pas le cas, puisqu'ils connaissent une légère sur-représentation à l'accompagnement scolaire (vis-à-vis de l'ensemble de l'établissement). Il est alors possible de penser qu'à résultats égaux, les élèves dont les pères sont cadres, seraient plus prompts à se faire accompagner du fait de leur recours à des stratégies scolaires, au préalable, mises en œuvre dans leur sphère privée (tels que des cours particuliers par exemple).

Le moindre recours (en proportion en fonction de l'ensemble des élèves de l'établissement) à l'Aide individualisée, des élèves dont le père est artisan, commerçant ou chef d'entreprise, par rapport aux enfants d'employés interroge également. L'hypothèse émise précédemment n'est pas valable pour ces élèves puisque leurs parents respectifs connaissent la même distance vis-à-vis du monde scolaire (c'est-à-dire qu'ils n'en sont pas aussi proches que les pères cadres ou exerçant une profession intellectuelle supérieure). Il est alors possible d'émettre l'hypothèse selon laquelle la culture familiale des élèves dont le père est artisan, commerçant ou chef d'entreprise serait plus en adéquation (que celle des élèves dont le père est employé) avec la culture scolaire et le mode de socialisation d'un établissement fortement marqué par les disciplines techniques. On peut alors se demander si cette proximité n'engendrerait pas un recours moindre à l'Aide individualisée pour ces élèves, d'autant plus qu'elle peut impliquer, pour ces pères, d'avoir plus de ressources pour aider leurs enfants dans certaines disciplines²⁸¹.

²⁸¹ On peut, par exemple, penser aux pères charpentier, menuisier ou travaillant dans le bâtiment puisque ce sont des filières dispensées au sein de cet établissement.

Cependant, n'oublions pas que ces hypothèses sont formulées à partir de données générales sur une catégorie socioprofessionnelle et non sur des données plus précises que sont les professions en elles-mêmes. On peut penser qu'au sein d'une même catégorie socioprofessionnelle, il doit exister des divergences, selon les professions des parents, dans le recours (ou le non recours) à l'Aide individualisée. Rappelons également les réserves émises par rapport à la classification des parents dans une catégorie de l'INSEE lors de l'inscription scolaire de leur enfant.

2) Caractéristiques scolaires des élèves accompagnés au lycée d'Arbin

Par le dépouillement des dossiers scolaires des élèves ayant participé au moins à une séance d'Aide individualisée depuis sa mise en œuvre (et encore scolarisés dans l'établissement au moment de notre investigation), nous avons pu obtenir de façon détaillée les caractéristiques scolaires de ces élèves.

- **Les résultats scolaires**

Dans un premier temps, nous nous sommes penchée sur les résultats scolaires obtenus par ces élèves pendant les classes de troisième, seconde, première et terminale, et ce, en distinguant les disciplines littéraires (français, histoire-géographie, langues vivantes), scientifiques (mathématiques, physique-chimie, science et vie de la terre) et techniques²⁸² ce qui nous permet d'obtenir les tableaux suivants.

Tableau 18 : Moyennes des élèves ayant participé à l'Aide individualisée, selon la classe et les disciplines

Classe	Premier trimestre			Deuxième trimestre			Troisième trimestre			Moyenne annuelle
	Litt.	Scq.	Tech.	Litt.	Scq.	Tech.	Litt.	Scq.	Tech.	
3ème	10,9	11,8	/	10,2	11	/	10	10,8	/	10,8
2nde	10,3	10,1	12,1	10	9,5	12,1	9,7	9,2	12,1	10,6
1ère	9,9	9,1	10,7	9,5	8,6	10	9,5	8	10	9,5
Term.	9	8,4	10,1	8,2	8,4	9,5	8,3	7,3	8,9	8,7

Les élèves concernés par l'Aide individualisée ont en moyenne des résultats inférieurs à onze en troisième et seconde, et inférieurs à dix en première et terminale. Ce

²⁸² Uniquement au lycée car au collège, l'enseignement de technologie ne nous apparaissait pas comme représentatif des disciplines techniques, à la différence des disciplines générales.

sont bien des élèves qui connaissent des difficultés scolaires, et ce un peu plus que les coachés. Cependant, ce ne sont pas, pour la grande majorité, des élèves en grande difficulté scolaire, ce qui confirme bien l'idée que ce ne sont pas des élèves rejetant l'école et le soutien qu'elle peut leur proposer.

- **La trajectoire scolaire de l'élève**

La trajectoire scolaire des élèves est également une indication pour caractériser les élèves participant à l'Aide individualisée. On constate que près de 76% des élèves concernés par l'Aide individualisée ont au moins une année de retard²⁸³. Cependant, ce taux ne représente pas la part des redoublants puisque dix-neuf élèves (soit 13% de l'ensemble des élèves accompagnés) étaient inscrits dans un cursus BEP avant leur entrée au lycée Léonard de Vinci. Cela signifie qu'une part non négligeable des élèves accompagnés dans le cadre de l'Aide individualisée ont effectué un "détour" par la voie professionnelle (du fait de résultats scolaires en fin de troisième considérés comme insuffisants pour une orientation en seconde générale et technologique) avant de réintégrer un cursus technique (là aussi du fait de leurs résultats scolaires). Ce sont donc près de 63% des élèves concernés par l'Aide individualisée qui ont redoublé au moins une fois au cours de leur scolarité²⁸⁴ et parmi eux, 87% avant l'accompagnement scolaire.

Tableau 19 : Répartition des élèves de l'Aide individualisée selon la classe redoublée

Classe redoublée	En nombre	En pourcentage
Primaire	9	9,5%
Collège	30	31,6
Seconde	29	30,5%
Première	20	21%
Terminale	2	2,1%
Non réponse	5	5,3%
Total	95	100%

41% des élèves redoublants ont redoublé avant leur entrée au lycée. La classe de seconde apparaît, tout comme pour les coachés, une classe de redoublement important puisqu'elle concerne 30,5% des élèves ayant redoublé au moins une fois durant leur

²⁸³ Lors de nos investigations dans cet établissement durant l'année scolaire 2008-2009

²⁸⁴ Soit 37% des élèves accompagnés dans le cadre de l'Aide individualisée n'ont pas redoublé. On constate un rapport quasi-inverse (entre les redoublants et les non-redoublants) pour les coachés scolaires puisque 55% des coachés n'ont pas redoublé au cours de leur scolarité (avant le coaching).

scolarité. On constate que l'Aide individualisée concerne des élèves ayant connu une scolarité parfois difficile²⁸⁵, mais également des élèves ayant connu une scolarité sans encombre jusqu'au lycée, et dont l'entrée en seconde apparaît comme un palier scolaire important, révélant des lacunes, notamment méthodologiques.

« **Enquêtrice** : Est-ce que tu peux me dire comment s'est passée ta scolarité, précédemment, donc au collège ?

Camille : Donc au collège, super ! Pas de problème ! [elle sourit] Je faisais partie des têtes de classe, donc ça allait.

Enquêtrice : Quand tu dis que tu faisais partie des têtes de classe, c'est-à-dire que tu avais à peu près combien de moyenne par exemple ?

Camille : Ben je tournais à 15-16 ! [...]

Enquêtrice : Et tu travaillais beaucoup pour avoir ces résultats-là ? Tu fournissais des efforts ?

Camille : Absolument pas. Je n'ai quasiment jamais travaillé tout le temps que j'ai passé au collège et en primaire.

Enquêtrice : En fait, tu arrivais à apprendre tes leçons facilement ?

Camille : Ouais, ouais, ouais. J'avais **beaucoup** de facilités c'est pour ça, quand je suis rentrée au lycée, d'un seul coup, ça m'a fait tout drôle ! Parce que moi, j'avais jamais appris à travailler et d'un coup, là... [elle baisse le ton de sa voix]. » (Camille, 17 ans, redouble sa 1ère S au lycée Léonard de Vinci, participe pour la 2ème année à l'Aide individualisée, père contremaître et mère assistante de vie scolaire dans un collège).

La classe de seconde semble en effet être un palier dans le cursus scolaire des élèves qui ont recours à l'un ou l'autre accompagnement scolaire non disciplinaire que nous étudions, puisque près de 35% des élèves qui participent à l'Aide individualisée sont en classe de seconde et près de 18,5% des coachés sont scolarisés en seconde. Cela confirme bien l'idée que le recours à l'Aide individualisée ou au coaching scolaire en classe de seconde serait un moyen de pallier l'émergence ou le renforcement de difficultés scolaires lors du passage au lycée.

3) Un recours genré

Les filles participant à l'Aide individualisée représentent 9,7% des élèves concernés. Une telle part d'élèves peut paraître faible aux yeux d'un établissement d'enseignement général, mais pas dans un lycée tel que celui d'Arbin, dispensant principalement un enseignement technique et professionnel, recrutant alors une part non négligeable de garçons. Parmi l'ensemble des lycéens, les filles représentent 7,6% des élèves. Aussi sont-elles proportionnellement un peu plus présentes au sein de l'Aide individualisée que les garçons. Il y aurait donc un recours genré de l'Aide individualisée, tant dans les attentes des élèves que dans le nombre de séances effectuées.

²⁸⁵ Même si la pratique du redoublement ou de l'orientation en filière professionnelle sont des indicateurs forts du fonctionnement des systèmes scolaires.

• **Les attentes des élèves qui recourent à l'Aide individualisée**

S'appuyant sur la question demandant aux élèves ayant participé à l'Aide individualisée, de classer, parmi vingt attentes, les dix plus importantes²⁸⁶, on constate que les filles et les garçons n'ont pas les mêmes attentes dans leur recours à l'Aide individualisée. Cependant, si l'on veut cerner au mieux les attentes des élèves, il faut prendre en compte le fait que ces catégories ne sont pas homogènes quant au nombre maximum de réponses qu'elles peuvent obtenir. En effet, ces différentes catégories peuvent regrouper deux, trois ou quatre items, ce qui de fait, peut engendrer un biais.

Tableau 20 : Attentes des élèves participant à l'Aide individualisée durant l'année scolaire 2008-2009, selon le genre²⁸⁷

Catégories	Filles			Garçons		
	Résultats en nombre	Nombre maximum de réponses possible	Résultats/ nombre de réponses possible	Résultats en nombre	Nombre maximum de réponses possible	Résultats/ nombre de réponses possible
Apprendre à se tenir en classe	5	3 items*6 filles= 18	27,8%	46	3 items*39 garçons= 117	39,3%
Méthodes de travail scolaire	10	4 items*6 filles= 24	41,7%	94	4 items*39 garçons= 156	60,3%
Relation à un adulte	12	4 items*6 filles= 24	50%	56	4 items*39 garçons= 156	35,9%
Soutien	10	4 items*6 filles= 24	41,7%	67	4 items*39 garçons= 156	42,9
Gestion de soi	7	3 items*6 filles= 18	38,9%	57	3 items*39 garçons= 117	48,7
Effets scolaires	6	2 items*6 filles= 12	50%	52	2 items*39 garçons= 78	66,7%

Lecture du tableau: 6 filles et 39 garçons (qui se sont faits accompagner, dans le cadre de l'Aide individualisée en 2008-2009) ont répondu au questionnaire. Pour obtenir le nombre maximum de réponses possibles (pour chacune des catégories), nous avons multiplié le nombre de filles (ou de garçons) par le nombre d'items regroupés dans chaque catégorie d'attentes, ce qui permet de pouvoir comparer les catégories d'attentes des élèves ayant participé à l'Aide individualisée entre elles. Bien que les "méthodes de travail scolaire" ont été cochées 94 fois (par les garçons), elles constituent une attente moins forte que les "effets scolaires" cochés 52 fois (par les garçons). On ne peut donc pas comparer les attentes des élèves "en nombre".

²⁸⁶ Que nous avons par la suite organisé en six catégories : « **apprendre à se tenir en classe** » (qui regroupe les attentes : « des conseils pour changer d'attitude en classe », « améliorer l'écoute en classe », « améliorer la prise de notes »), « **les méthodes de travail scolaire** » (qui regroupe les attentes : « organiser mon temps de travail », « apprendre à apprendre », « organiser mes cours », « apprendre des méthodes de travail »), « **la relation avec un adulte basée sur la parole et l'écoute** » (qui correspond aux attentes : « parler à un professeur que je ne connais pas », « un lieu pour parler », « un lieu pour être écouté », « une ambiance calme »), « **la dimension de soutien** » (qui correspond aux attentes : « me sentir moins seul au lycée », « un soutien », « un accompagnement », « de l'encouragement »), « **le rapport à soi et la gestion de soi** » (qui correspond aux attentes : « me préparer à affronter le travail scolaire », « retrouver une motivation », « apprendre à contrôler le stress »), et « **les effets scolaires** » (qui correspond aux attentes : « améliorer les résultats », « ne plus travailler pour rien »).

²⁸⁷ Pour un questionnaire, le genre n'a pas été renseigné. Nous ne l'avons donc pas traité ici. Ce qui explique la différence entre le nombre total de questionnaires (quarante-six) et ceux traités dans ce tableau (quarante-cinq).

Tableau 21 : Attentes des élèves participant à l'Aide individualisée durant l'année scolaire 2009-2010, selon le genre

Catégories	Filles			Garçons		
	Résultats en nombre	Nombre maximum de réponses possible	Résultats/ nombre de réponses possible	Résultats en nombre	Nombre maximum de réponses possible	Résultats/ nombre de réponses possible
Apprendre à se tenir en classe	7	3 items*10 filles= 30	23,3%	42	3 items*46 garçons= 138	30,4%
Méthodes de travail scolaire	22	4 items*10 filles= 40	55%	112	4 items*46 garçons= 184	60,9%
Relation à un adulte	14	4 items*10 filles= 40	35%	68	4 items*46 garçons= 184	37%
Soutien	18	4 items*10 filles= 40	45%	80	4 items*46 garçons= 184	43,5
Gestion de soi	13	3 items*10 filles= 30	43,3%	62	3 items*46 garçons= 138	44,9%
Effets scolaires	7	2 items*10 filles= 20	35%	61	2 items*46 garçons= 92	66,3%

Lecture du tableau: 10 filles et 46 garçons (qui se sont faits accompagner, dans le cadre de l'Aide individualisée en 2009-2010) ont répondu au questionnaire. Pour obtenir le nombre maximum de réponses possibles (pour chacune des catégories), nous avons multiplié le nombre de filles (ou de garçons) par le nombre d'items regroupés dans chaque catégorie d'attentes, ce qui permet de pouvoir comparer les catégories d'attentes des élèves ayant participé à l'Aide individualisée entre elles.

On constate que sur les deux années, les garçons recherchent dans l'Aide individualisée une aide en termes de méthodes de travail scolaire ainsi que des effets sur leurs résultats scolaires. Même si les filles, en 2009-2010 recherchent également en majorité une aide en termes de méthodes de travail scolaire, elles attendent globalement (sur les deux années) un soutien apporté par un adulte en termes de gestion de soi. Ces résultats se rapprochent de ceux obtenus grâce à l'analyse des dossiers de coachés. En dehors de l'orientation qui est la raison la plus souvent invoquée aussi bien par les filles que par les garçons dans le recours au coaching scolaire²⁸⁸, on a pu constater que les garçons invoquent plus que les filles, comme raison du recours au coaching, la recherche de méthodologie, de motivation ainsi que l'augmentation de leurs résultats scolaires ; tandis que les filles se tournent plus que les garçons vers le coaching scolaire pour des raisons liées au manque de confiance en soi et à la gestion du stress.

²⁸⁸ Et qu'on ne peut comparer avec les résultats obtenus sur les attentes de l'Aide individualisée, puisqu'il n'y avait pas cette modalité de réponse dans la question.

- **Le nombre de séances suivies**

L'Aide individualisée est proposée, par le biais des professeurs principaux qui conseillent aux élèves d'accepter ou non cet accompagnement après une première séance. Aussi un quart des élèves concernés par l'Aide individualisée ne sont-ils venus qu'à une seule séance et près de 20% à seulement deux séances. Ce sont donc près de 45% des élèves inscrits à l'Aide individualisée qui ne sont pas venus à plus de deux séances²⁸⁹. Cela ne signifie pas pour autant que l'Aide individualisée mise en œuvre au sein du lycée est inefficace, un faible nombre de séances pouvant apparaître suffisant pour un certain nombre d'élèves. En effet, le nombre moyen de séances suivies est de quatre²⁹⁰. Le recours à l'accompagnement scolaire diffère également selon les filles et garçons au regard du nombre de séances, essentiellement lors de leur première année d'accompagnement. Le nombre moyen de séances est nettement différent entre les filles qui viennent près de six fois la première année (5,93) et les garçons qui viennent un peu moins de quatre séances (3,90). Cet écart tend à s'atténuer lorsque les élèves poursuivent leur accompagnement une deuxième année, les filles venant en moyenne 4,67 fois et les garçons 4,19 fois. La répartition du nombre de séances selon le genre confirme qu'il existe une différence de pratique dans le recours à l'Aide individualisée selon le genre.

Tableau 22 : Répartition du nombre de séances, lors de la première année d'Aide individualisée, selon le genre

Nombre de séances	Filles			Garçons			Ensemble		
1	2	14,3%	28,6%	34	26,2%	59,27%	36	25%	56,2%
2	2	14,3%		26	20%		28	19,4%	
3	0	0%		17	13,07%		17	11,8%	
4	4	28,6%	42,9%	7	5,38%	23,88%	11	7,6%	25,6%
5	1	7,15%		14	10,8%		15	10,4%	
6	1	7,15%		10	7,7%		11	7,6%	
7	1	7,15%	14,3%	5	3,8%	10,67%	6	4,16%	11,16%
8	0	0%		5	3,8%		5	3,5%	
9	1	7,15%		4	3,07%		5	3,5%	
10	0	0%	14,4%	2	1,5%	6%	2	1,4%	5,6%
11	0	0%		2	1,5%		2	1,4%	
12	0	0%		2	1,5%		2	1,4%	
15	0	0%		2	1,5%		2	1,4%	
17	2	14,4%		0	0%		2	1,4%	
Total	14	100%	100%	130	100%	100%	144	100%	100%

²⁸⁹ A partir de nos données, nous ne savons pas quelle est la raison de l'arrêt par l'élève de l'Aide individualisée.

²⁹⁰ 4,1 séances en moyenne, pour les élèves venus sur une année scolaire, et 4,23 séances en moyenne pour ceux qui sont venus une deuxième année.

Bien que les pourcentages des filles ne soient calculés que sur quatorze élèves, on constate qu'elles viennent plus longtemps que les garçons à l'Aide individualisée.

Il existe donc bien un recours genré à l'Aide individualisée (tout comme pour le coaching scolaire). Les études sur le genre²⁹¹ montrent bien que les filles n'ont pas le même rapport à leur scolarité que les garçons. On peut donc se demander si les filles ne seraient pas plus promptes à accepter de participer à l'Aide individualisée, et le type de filière dans lesquelles elles sont inscrites pourrait renforcer cet effet.

Du fait que les filles soient inscrites dans des filières techniques, à "caractère" masculin²⁹², elles pourraient ressentir un sentiment parfois d'illégitimité ou d'infériorité face aux garçons plus sûrs d'eux à résultats scolaires équivalents²⁹³. C'est bien ce qu'ont pu souligner Christian Baudelot et Roger Establet « Les filles s'orientent moins souvent et moins volontiers en sciences que les garçons. Et il nous faut rechercher l'explication de cette différence dans les effets actifs de la socialisation. Les stéréotypes de sexe existent, et leur relative constance dans l'espace et le temps est bien attestée. [...] La classe de seconde occupe dans ce processus de découplage des destins scolaires masculins et féminins une position stratégique. Indifférenciée dans son principe, elle joue en fait le rôle d'une plaque d'orientation irréversible d'où vont se séparer pour toujours les cohortes de filles et celles de garçons. Encore franchement majoritaires en seconde du fait de leur meilleure résistance aux mécanismes de sélection de la fin de troisième, les filles disparaissent ensuite rapidement des filières scolaires et universitaires qui affichent de plus en plus leur vocation scientifique. Le niveau initial ne pouvant en aucun cas tenir lieu de facteur explicatif, il importe de conduire l'investigation de façon plus qualitative. Il faut en particulier entrer dans le détail des comportements et des motivations « culturelles » ou cognitives qui permettent de rendre compte de l'attraction

²⁹¹ Notamment: Baudelot, C. & Establet, R., 1992- *Allez les filles*, Paris, Seuil, 244 p.; Baudelot, C. & Establet, R., 2007- *Quoi de neuf chez les filles? Entre stéréotypes et libertés*, Paris, Nathan, 141 p.; Duru-Bellat, M., 2004 (nvlle ed.)- *L'école des filles*, Paris, L'Harmattan, 276 p.; Mosconi, N., 1989- *La mixité dans l'enseignement secondaire, un faux-semblant ?*, Paris, PUF, 281 p.; Rosenwald, F., 2006 (a)- « Filles et garçons dans le système éducatif depuis vingt ans », *Données sociales-La société française*, pp. 87-94.

²⁹² Bien qu'il n'y ait pas des métiers pour les filles et des métiers pour les garçons, certains domaines attirent différemment les élèves selon leur genre.

²⁹³ Notons toutefois que sur les deux années, seuls des garçons ont dit attendre de l'Aide individualisée un soutien pour se sentir moins seul au lycée (2 sur 39 en 2008-2009 et 6 sur 46 l'année suivante ; ce qui représente respectivement un peu plus de 5% et de 13% des garçons accompagnés) ; alors même que les filles représentent moins de 10% des élèves scolarisés dans ce lycée.

ou de la répulsion des garçons et des filles à l'égard des mathématiques en particulier, et des sciences en général »²⁹⁴.

Conclusion

Lors de ce travail de recherche, nous pourrions comparer ces établissements scolaires entre eux –et plus particulièrement les deux collèges- afin de mettre en évidence des différences de pratiques qui peuvent être liées au public de chacun des établissements. Cependant, nous ne perdons pas de vue que malgré des règles de fonctionnement propres à l'institution scolaire, chaque établissement est animé par des hommes et des femmes qui ont une trajectoire et un parcours –scolaire et social- particuliers. Dans la manière de gérer, par exemple, la question de l'orientation, il peut y avoir, bien sûr, des effets liés aux biographies personnelles des acteurs, même si des "rôles" scolaires sont engagés. On peut penser, par exemple, que le collège Jean Moulin de Montbel connaît une plus grande connivence sociale entre l'équipe pédagogique et les élèves, ce qui est loin d'être le cas pour le collège Alain Savary de Cahay.

²⁹⁴ Baudelot, C; & Establet, R., 1992- *Allez les filles !*, Paris, Seuil, 244 p. Citation pages 114-119.

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE

Cette première partie nous a permis de cerner la construction théorique et méthodologique de notre objet de recherche « Coaching scolaire, école, individu ».

Nous avons pu effectuer une première description analytique du coaching scolaire, des coachs et des coachés. Celle-ci a pu mettre en évidence que ceux qui se tournent vers le coaching scolaire (coachs et coachés) sont proches du monde de l'entreprise et sont plus dotés en capital économique qu'en capital scolaire. On ne manquera pas non plus de noter qu'il existe un recours genré au coaching scolaire.

Néanmoins, cette première description analytique du coaching scolaire ne permet pas de comprendre pleinement son contexte d'émergence qu'il nous semble nécessaire de questionner. C'est pourquoi, nous avons également effectué des investigations de terrain au sein d'établissements scolaires socialement différenciés. Cela nous permettra de mettre en évidence, dans notre seconde partie, tant les injonctions scolaires qui émergent à partir de la loi d'orientation de 1989 que leur déclinaison selon les caractéristiques scolaires et sociales des élèves.

DEUXIEME PARTIE

LE PAYSAGE DANS LEQUEL EMERGE LE COACHING SCOLAIRE : L’AFFIRMATION DE NOUVELLES INJONCTIONS SCOLAIRES

INTRODUCTION

Le cœur de notre réflexion porte sur le coaching scolaire. Mais si celui-ci émerge, c'est bien au regard des transformations de l'école et de l'émergence de nouvelles injonctions scolaires auquel l'élève doit faire face. Selon nous, pour comprendre le coaching scolaire et les raisons de son émergence, il est nécessaire de se pencher sur le contexte sur lequel il s'appuie. C'est pourquoi, il nous faut faire un détour par l'école, pour revenir ensuite au coaching scolaire.

La loi d'orientation 1989, dite Loi Jospin, est un tournant dans la conception de la scolarité et plus particulièrement de l'élève. Celui-ci est placé "au centre"²⁹⁵ du système et "devient" acteur de son orientation, puisqu'il doit désormais trouver sa propre voie. Ce sont bien « les élèves [...] [qui] élaborent leur projet d'orientation scolaire [...] et professionnelle en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des professionnels compétents. »²⁹⁶. « A cette fin, les élèves disposent de l'ensemble des informations de nature à permettre l'élaboration d'un projet d'orientation scolaire et professionnelle. »²⁹⁷. L'idée principale de ce texte est que « le jeune construit son orientation au lieu de la subir »²⁹⁸ grâce à un droit au conseil à l'orientation.

Dix-sept ans plus tard, la notion de « socle commun de connaissances et de compétences » apparaît officiellement²⁹⁹. Sa maîtrise, selon ses promoteurs, est « indispensable pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société »³⁰⁰. Parmi six connaissances et compétences d'origine scolaire³⁰¹, « l'autonomie et l'initiative » -

²⁹⁵ Pour une analyse critique : Rayou, P., 2000- « L'enfant au centre. Un lieu commun "pédagogiquement correct" », pp. 246-274, in Dérouet, J.-L. (dir.), *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles, De Boeck, 299 p.

²⁹⁶ Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, article premier.

²⁹⁷ Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, article 8.

²⁹⁸ *Les missions et les objectifs fixés par la nation. Les missions du système éducatif*, Rapport sur la loi d'orientation 1989, Bernard Toulemonde, doyen du groupe « Etablissements et vie scolaire » au ministère de l'Éducation Nationale », février 1998.

²⁹⁹ Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°29 du 20 juillet 2006.

³⁰⁰ Article 9 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

³⁰¹ La maîtrise de la langue française ; la pratique d'une langue vivante étrangère ; les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technique ; la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ; la culture humaniste. A cela s'ajoutent les compétences sociales et civiques. Bien que ces dernières ne soient pas "purement" scolaires comme les précédentes, elles n'en constituent pas moins le terreau de l'école républicaine française.

dernière compétence du socle commun- crée, selon nous, un "effet loupe" de l'enracinement, dans l'école, des thèmes et préoccupations développés dans la loi d'orientation.

Encadré 7: Compétence 7 du socle commun: "L'autonomie et l'initiative"

« L'autonomie de la personne humaine est le complément indispensable des droits de l'homme : le socle commun établit la possibilité d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de juger par soi-même.

L'autonomie est aussi une condition de la réussite scolaire, d'une bonne orientation et de l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale. [...] La maîtrise des autres éléments du socle commun est indissociable de l'acquisition de cette compétence, mais chaque élève doit aussi :

- connaître les processus d'apprentissage, ses propres points forts et faiblesses
- connaître l'environnement économique : l'entreprise, les métiers de secteurs et de niveaux de qualification variés ainsi que les parcours de formation correspondants et les possibilités de s'y intégrer. Les principales capacités attendues d'un élève autonome sont les suivantes :
- s'appuyer sur des méthodes de travail (organiser son temps et planifier son travail, prendre des notes, consulter spontanément un dictionnaire, une encyclopédie, ou tout autre outil nécessaire, se concentrer, mémoriser, élaborer un dossier, exposer)
- savoir respecter des consignes
- être capable de raisonner avec logique et rigueur et donc savoir :
 - . identifier un problème et mettre au point une démarche de résolution
 - . rechercher l'information utile, l'analyser, la trier, la hiérarchiser, l'organiser, la synthétiser
 - . mettre en relation les acquis des différentes disciplines et les mobiliser dans des situations variées
 - . identifier, expliquer, rectifier une erreur
 - . distinguer ce dont on est sûr de ce qu'il faut prouver
 - . mettre à l'essai plusieurs pistes de solution
- savoir s'auto-évaluer
- savoir choisir un parcours de formation, première étape de la formation tout au long de la vie
- développer sa persévérance
- avoir une bonne maîtrise de son corps, savoir nager.

La motivation, la confiance en soi, le désir de réussir et de progresser sont des attitudes fondamentales. Chacun doit avoir :

- la volonté de se prendre en charge personnellement, d'exploiter ses facultés intellectuelles et physiques
- conscience de la nécessité de s'impliquer, de rechercher des occasions d'apprendre
- conscience de l'influence des autres sur ses valeurs et ses choix
- une ouverture d'esprit aux différents secteurs professionnels et conscience de leur égale dignité.

Il faut que l'élève se montre capable de concevoir, de mettre en œuvre et de réaliser des projets individuels ou collectifs dans les domaines artistiques, sportifs, patrimoniaux ou socio-économiques.

Quelle qu'en soit la nature, le projet -toujours validé par l'établissement scolaire- valorise l'implication de l'élève. [...] Il s'agit d'apprendre à passer des idées aux actes, ce qui suppose savoir :

- définir une démarche adaptée au projet
- trouver et contacter des partenaires, consulter des personnes-ressources
- prendre des décisions, s'engager et prendre des risques en conséquence

- prendre l'avis des autres, échanger, informer, organiser une réunion, représenter le groupe
- déterminer les tâches à accomplir, établir des priorités.

L'envie de prendre des initiatives, d'anticiper, d'être indépendant et inventif dans la vie privée, dans la vie publique et plus tard au travail, constitue une attitude essentielle. Elle implique :

- curiosité et créativité
- motivation et détermination dans la réalisation d'objectifs.³⁰² »

Tout comme dans la loi Jospin, la rhétorique de la « cité par projet », où pour être un individu à part entière, il faut s'inscrire dans des projets, est pleinement présente dans le socle commun de connaissances et de compétences. Cependant, la mise en œuvre d'une même injonction va se décliner de manière différenciée du fait que cette dernière s'adresse à des élèves qui sont différents socialement et scolairement les uns des autres. C'est par exemple le cas de l'injonction scolaire faite aux élèves de formuler un projet (chapitre III) qui est censé leur permettre de trouver leur voie (chapitre IV), tout en acquérant de l'autonomie (chapitre V). Se pencher sur les déclinaisons de ces injonctions scolaires, selon les caractéristiques des élèves, nous permettra, dans notre troisième partie, de mettre en évidence que le coaching scolaire s'adresse moins à tous les élèves qu'à certains d'entre eux ; les plus préparés à être en phase avec les injonctions scolaires (même s'ils peuvent parfois rencontrer des difficultés pour y répondre).

³⁰² Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°29 du 20 juillet 2006. Souligné par nous-mêmes.

CHAPITRE III : FORMULER UN PROJET

« Ceux qui n'ont pas un projet, je me demande pourquoi ils se lèvent le matin ! Il faut donner du sens [à l'école] et le projet donne du sens... » (M. Poulain, principal du collège Jean Moulin)

Introduction

Grâce au cadre établi par la loi d'orientation du 10 juillet 1989, sept ans plus tard, en 1996³⁰³, émerge la notion d'« éducation à l'orientation ». Cette notion apparaît, aux yeux de l'institution scolaire, nécessaire face aux évolutions de la société, du marché du travail et de l'enseignement qui produisent un contexte général considéré comme « évolutif et parfois difficile à appréhender : système de formation aux articulations complexes et variées, monde professionnel en mutation rapide »³⁰⁴. Ce chapitre s'intéressera tout particulièrement à la formulation, par l'élève, d'un projet d'orientation scolaire et professionnelle. Face à cette injonction scolaire, l'élève est considéré par le corps enseignant comme devant être acteur (de son orientation et de sa scolarité) mais aussi devant être cohérent dans son projet.

³⁰³ Cette loi est issue d'un travail de réflexion préalablement mené durant les deux années scolaires précédentes. Le groupe de travail était constitué de conseillers et directeurs de CIO, d'IEN-IO, comptant également un chef d'établissement, un documentaliste, des enseignants... Informations tirées de l'article: Brunel, O., 2000- « L'éducation à l'orientation au collège : genèse du texte et enjeux », *Questions d'orientation*, n°4, pp. 41-50.

³⁰⁴ Les citations qui suivent sont extraites des deux BOEN institutionnalisant la notion d'éducation à l'orientation : « Mise en œuvre de l'expérimentation sur l'éducation à l'orientation au collège », *BOEN*, n°31, 5 septembre 1996; « Mise en œuvre d'une éducation à l'orientation dans les lycées d'enseignement général et technologique », *BOEN*, n°36, 10 octobre 1996. Ce Bulletin officiel est moins développé que celui concernant l'éducation à l'orientation au collège: le BO n°31 pose en effet les principes de l'éducation à l'orientation qui seront reconvoqués au lycée. L'éducation à l'orientation au lycée est pensée comme devant s'effectuer donc dans la continuité de ce qui a été mis en place au collège.

I. L'injonction d'être un "élève à projet"³⁰⁵

L'éducation à l'orientation mise en œuvre au collège ou au lycée doit permettre aux élèves de « dégager au maximum leurs potentialités », « de prendre la mesure de [leurs] potentialités », de cerner leurs compétences mais d'en favoriser de nouvelles afin de « former des choix aussi autonomes que possible et pour les mettre en œuvre selon une stratégie appropriée », « d'élaborer en fin de collège un premier choix éclairé et adapté à ses capacités, intérêts et aspirations ».

Savoir s'auto-évaluer, travailler en équipe, formuler des projets, dégager au maximum ses potentialités, autant d'expressions appartenant au registre de « la cité par projet »³⁰⁶, développées dans le monde de l'entreprise avec une logique entrepreneuriale et investissant les discours institutionnels de l'école et plus particulièrement ceux liés à l'éducation à l'orientation scolaire et professionnelle. Dans leur ouvrage, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Luc Boltanski et Eve Chiapello ont analysé les discours de management destinés aux cadres d'entreprises comme « support offrant l'accès le plus direct aux représentations associées à l'esprit du capitalisme d'une époque »³⁰⁷, du fait des prescriptions normatives qu'ils peuvent développer³⁰⁸. A partir des années 1990, les textes préconisent une attention « obsessionnelle à l'adaptation, au changement, à la flexibilité »³⁰⁹, précisent qu'il faut rechercher des salariés exceptionnels en tout point puisque « compétents pour de nombreuses tâches, se formant en permanence, adaptables, capables de s'auto-organiser et de travailler avec des gens très différents »³¹⁰.

³⁰⁵ Nous paraphrasons ici la formule de Philippe Perrenoud « êtres à projet ». Perrenoud, P., 2001- *Le projet personnel de l'élève, une fiction ?*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 22 p. Citation page 10. Source, le 29.03.2007: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_20.html

³⁰⁶ Boltanski, L. & Chiapello, E., 1999- *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 843 p.

³⁰⁷ Boltanski, L. & Chiapello, E., 1999- *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 843 p. Citation page 94.

³⁰⁸ Les auteurs développent l'idée selon laquelle l'esprit du capitalisme a varié selon les époques, en opposant les années 1960 à celles des années 1990, opposant la structure du monde du travail dans les années 1960 et le monde du travail des années 1990.

³⁰⁹ Luc Boltanski et Eve Chiapello, *ibid.* Citation pages 113-114.

³¹⁰ Luc Boltanski et Eve Chiapello, *ibid.* Citation page 120.

L'éducation à l'orientation apparaît nécessaire dans la formation de l'élève afin qu'il puisse devenir un « être à projet »³¹¹, conforme aux "attentes de la société" et plus particulièrement au marché du travail. Et c'est bien au cours des années 1990 que mûrit l'idée d'une éducation à l'orientation³¹², non seulement dans le but de construire l'élève en tant qu'individu mais aussi de le considérer comme tel, ce qui aboutit à un texte officiel en 1996. Aussi constate-on une proximité temporelle entre les textes de management des années 1990 et les Bulletins Officiels de l'Education Nationale -à partir de 1996- au sujet de l'orientation scolaire et professionnelle.

L'injonction d'être un "élève à projet" devient donc une injonction scolaire forte depuis le texte de 1996. Bien qu'elle soit considérée commune à tous les élèves, il n'en demeure pas moins qu'elle ne se décline pas de la même façon selon les élèves et leurs caractéristiques sociales et scolaires. Aussi dans ce premier point, nous intéresserons-nous à la manière dont cette injonction se traduit concrètement dans les établissements scolaires, tout en mettant en évidence la diversité des façons dont elle se décline.

A. Pour une (re)mobilisation scolaire

L'injonction de formuler un projet d'orientation scolaire et professionnelle mise en évidence dans les textes liés à l'éducation à l'orientation, est pleinement relayée au sein des établissements mais aussi au sein des familles. La construction d'un projet est en effet considérée comme un enjeu majeur pour les élèves, du fait que « la plupart des sociétés contemporaines imaginent qu'il faut se projeter dans l'avenir, avoir une stratégie de développement. La capacité de former des projets est, comme le rapport au savoir, fondamentalement culturelle. Son sens s'ancre dans le rapport au monde qui prévaut dans la société dans laquelle on vit. [...] Dans les sociétés développées, qui sont aussi des sociétés fortement scolarisées, cette forme de rapport au monde est devenue

³¹¹ Au point que l'injonction du projet devienne quasiment une obsession, comme le souligne Mme Jeunier, parent d'élève du collège de Montbel, au sujet de la table ronde d'orientation concertée de sa fille aînée, désormais au lycée : « Déjà, pour Claire, quand elle était en 3ème, je me souviens d'une réunion au mois de décembre ! C'était juste avant les vacances, il y avait le principal, peut-être une conseillère d'éducation, enfin d'orientation plutôt, sa prof principale et les parents ! Et Claire. Et il fallait absolument qu'elle sorte quelque chose ! Mais elle n'avait rien dans sa tête ! ».

³¹² Il n'y a qu'à voir la multitude des documents internes aux Centres d'Information et d'Orientation réalisés par des conseillers d'orientation psychologues ainsi que l'ensemble des articles rédigés dans les revues professionnelles, telles que *L'orientation scolaire et professionnelle* et *Questions d'orientation* (revue de l'Association des COP de France).

dominante. On y considère l'absence de projet comme un signe d'immaturation ou de marginalité. On ? Ceux qui pensent la condition humaine et le sens de la vie, les écrivains, les philosophes, ceux qui font les lois et les programmes scolaires, ceux qui maîtrisent les médias et la publicité. Une anthropologie du projet amène à relativiser ce rapport au monde, mais aussi à montrer qu'aux yeux de nombreux acteurs il est devenu une norme »³¹³. Par ailleurs, « il existerait une relation causale entre projet et réussite, la construction du projet devant dès lors être un objectif prioritaire du procès de formation »³¹⁴. Tout se passe comme si le projet était "moteur", mobilisant alors les élèves dans leur scolarité et leurs apprentissages.

« **Enquêtrice** : Est-ce que vous demandez à tous les élèves de formuler un projet ?

M. Poulain (Principal collège de Montbel) : A tous les élèves de... On commence déjà en 6^{ème} et c'est quelque chose qui se fait tout au long de la scolarité et qui aboutit en 3^{ème}.

Enquêtrice : D'accord. Et est-ce que tous y arrivent ?

M. Poulain: Oui... Enfin, c'est plus ou moins élaboré, c'est plus ou moins précis... On sait bien que ce n'est pas définitif, que ça reste ouvert. Qu'en fin de 3^{ème}, l'élève a décidé d'aller dans cette voie-là, non, on sait que l'élève qui a un projet, il sait pourquoi il travaille. Donc, ça donne du sens à ses apprentissages et donc qu'il a plus de chances de réussir. Et donc formuler un projet, c'est très important. [...] Et j'ai envie de dire, ceux qui n'ont pas un projet, je me demande pourquoi ils se lèvent le matin ! Il faut donner du sens et le projet donne du sens... »

La dernière phrase du principal met bien en évidence l'idée que l'élève se trouve dans une situation où il doit trouver d'autres raisons de se lever le matin que la simple obligation scolaire. Cependant, cette idée d'une mobilisation scolaire par l'intermédiaire du projet, parce que l'élève saurait pourquoi il va et travaille à l'école, ne semble pas être convoquée de la même manière pour tous les élèves.

« **Enquêtrice** : Vous demandez à tous les élèves de formuler un projet d'orientation à la fin de la troisième ?

M. Frison (Professeur d'histoire-géographie au collège de Montbel, professeur principal de 3ème et un des responsables de l'option Découverte Professionnelle 3 heures) : Oui, ils doivent avoir un projet. Bon, ce projet, ça peut être d'aller en seconde mais en essayant de nous dire un petit peu plus loin ! Ils vont demander des options, mais en fonction de quoi ? De ce qu'ils disent à plus long terme. Mais pas forcément un métier mais un genre d'activités...

Enquêtrice : D'accord. Et quelles seraient les conséquences pour l'élève et sa scolarité de ne pas formuler ou de formuler un projet ?

M. Frison : Moi, je pense... Déjà, dans ceux qui sont un peu en difficulté, un peu paumés, on note quand même souvent qu'à partir du moment où ils ont choisi, c'est-à-dire qu'ils sont déterminés pour faire quelque chose, ils se remettent à travailler un minimum et à avoir des résultats plus corrects. Simplement parce qu'ils se disent « On sait à quoi ça sert, c'est pour telle raison. ». Maintenant, pour les élèves qui sont bons, ça ne change pas grand chose... De toute façon, ils ont un projet à long terme qui est

³¹³ Perrenoud, P., 2001- *Le projet personnel de l'élève, une fiction ?*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 22 p. Citation pages 6-7. Souligné par l'auteur.

³¹⁴ Rochex, J.-Y., 1992- « Interrogations sur le "projet", la question du sens », *Migrants-Formation*, n°89, juin, pp. 102-118. Citation page 106.

assez vague et faire des études supérieures et puis voilà. Et tant qu'ils ne sont pas au bout, au bac, ça leur suffit comme projet. »

Ce qui apparaît paradoxal dans ce dernier extrait d'entretien, et que l'on retrouve dans l'ensemble de nos échanges avec le corps professoral, c'est l'idée selon laquelle la mobilisation dans les apprentissages, par l'intermédiaire du projet, concernerait principalement les élèves les plus en difficultés scolaires, puisque les bons élèves n'en auraient pas besoin pour réussir à l'école.

« M. Artaud (Principal collège de Cahay) : Donc deux lycées [du secteur] proposent à des élèves en difficulté scolaire de bénéficier d'un apprentissage du monde professionnel à raison de 6 heures par semaine, donc DP6 [Découverte Professionnelle 6 heures]. Alors cette formation, elle nous semble être assez intéressante pour ces élèves qui semblent un peu en rupture parce que justement l'orientation, pour nous, est un véritable outil de motivation. C'est vraiment le moteur de la motivation. »

Les modules de découverte professionnelle apparaissent alors comme un outil permettant aux élèves de pouvoir travailler sur l'orientation.

Encadré 8: Les modules de Découverte professionnelle en 3^{ème}

La Découverte Professionnelle 6 heures concerne des élèves de 3^{ème} pris en charge dans un lycée professionnel (cependant, ils dépendent administrativement d'un collège), où ils ont six heures de découverte professionnelle par semaine (ateliers, stages). La DP6 apparaît comme une pré-scolarisation en lycée professionnel. Par contre, la Découverte Professionnelle 3 heures est une option, au même titre que les autres proposées aux élèves de 3^{ème} (qui sont sélectionnés pour être admis dans l'option). La DP3 est une option de découverte du monde professionnel, non pas par du travail en atelier, mais par des rencontres avec des professionnels du bassin de l'établissement, dans le but d'élargir le champ des possibles des élèves dans leur orientation). Théoriquement (et dans les établissements étudiés), elle ne s'adresse pas à des élèves "en difficultés", dont les enseignants pensent qu'un enseignement professionnel les remotiverait. Cependant, par le jeu des options, généralement proposées en amont de la classe de 3^{ème}, l'option DP3 ne concerne pas les meilleurs élèves, qui globalement font du latin, sont en section européenne ou classe bilingue depuis la 6^{ème} ou 5^{ème}. Par ailleurs, et ce notamment par la proximité des appellations (DP3/DP6), certains établissements peuvent recruter des élèves pour la DP3 de la même manière que pour la DP6, c'est-à-dire avec l'idée de leur proposer un pré-enseignement professionnel³¹⁵.

Cependant, que ce soit l'option facultative de découverte professionnelle (DP3) ou le module de découverte professionnelle (DP6), la référence à la construction du projet de l'élève est forte. En effet, comme on peut le constater dans le Bulletin Officiel n°11 du 17 mars 2005³¹⁶ :

La DP3 doit permettre aux élèves « d'opérer des choix plus éclairés dans la construction de leur parcours de formation. [...] L'équipe pédagogique accordera une attention particulière à l'élaboration d'une progression annuelle s'appuyant sur un projet collectif prenant en compte à

³¹⁵ Cependant, cela n'a pas été le cas dans les deux collèges enquêtés.

³¹⁶ Bulletin Officiel de l'Education Nationale n°11 du 17 mars 2005, « La découverte professionnelle 3 heures et la découverte professionnelle 6 heures ».

la fois les projets émergents des élèves et les objectifs assignés à l'option. [...] Les démarches entreprises et l'implication de l'élève dans l'élaboration d'une stratégie d'orientation doivent être prises en compte dans l'évaluation ».

« Le module de 6 heures hebdomadaires de découverte professionnelle est proposé à des élèves volontaires prêts à se remobiliser autour d'un projet de formation dans les voies professionnelle, générale ou technologique. Il a pour but : d'apporter aux élèves une connaissance du monde professionnel par une approche des métiers et de l'environnement économique et social ; de les aider à retrouver le sens d'un projet scolaire en construisant leur projet personnel par la connaissance des voies et des parcours de formation. Il participe à l'éducation à l'orientation, en conduisant les élèves à : appréhender la réalité des métiers et des formations professionnelles et donner le goût d'entreprendre ; mesurer l'importance du choix qu'ils auront à exprimer à l'issue de la classe de troisième ; découvrir les possibilités et les passerelles offertes par le système éducatif. Pris en charge par une équipe pluridisciplinaire (comprenant notamment les conseillers d'orientation psychologues), le module de découverte professionnelle permet de développer des compétences et connaissances générales et d'aborder des savoirs relatifs au monde professionnel. En prenant appui sur une pédagogie de projet et en particulier sur des réalisations, il permet aux élèves de construire de nouveaux apprentissages à partir de situations concrètes et en favorisant une comparaison avec le monde du travail ».

« La quasi-totalité des promoteurs des démarches d'"aide à l'élaboration du projet personnel et professionnel" s'accordent pour considérer l'émergence d'un tel projet comme condition, voire comme préalable nécessaire à l'investissement scolaire de jeunes dont les difficultés seraient d'ordre motivationnel avant que d'être d'ordre cognitif. [...] D'autre part, tous les observateurs, professionnels ou chercheurs, constatent que les bons élèves n'ont guère de projet, et en tout cas, n'en ont pas besoin pour réussir. [...] Si les bons élèves qui réussissent au collège ou au lycée n'ont, pour la plupart, pas eu besoin d'"élaborer un projet personnel et professionnel" pour ce faire, c'est bien parce que les rapports dialectiques qui se nouent, sans qu'ils en aient nécessairement conscience, entre les situations et activités scolaires et les dynamiques sociales et subjectives constitutives de leur histoire en devenir leur permettent de donner du sens à leur expérience scolaire dans son ici et maintenant, parce que le sens que prend ainsi leur scolarité ne se réduit pas à son utilité pour un "plus tard" incertain »³¹⁷.

La formulation d'un projet (éventuellement aidée par les modules de découverte professionnelle) apparaît, aux yeux des enseignants, comme un moyen pour l'élève de se (re)mobiliser à l'école. Aussi est-elle d'autant plus importante pour les élèves les plus en difficultés scolaires, notamment lorsqu'ils sont confrontés à un palier d'orientation, comme c'est le cas en classe de troisième.

³¹⁷ Rochex, J.-Y., 1992, *ibid.* Citation pages 107-108.

B. Pour s'orienter favorablement

L'injonction faite à l'élève de formuler un projet ne tient pas uniquement à l'idée que celui-ci serait "moteur" dans la scolarité de l'élève ; mais aussi parce que ce dernier est confronté à un palier d'orientation.

1) Un objectif d'orientation

La nécessité de formuler un projet apparaît d'autant plus pressante lors d'un palier d'orientation scolaire, lorsque l'élève est *obligé* de faire des choix, notamment en fin de troisième. Du fait du fonctionnement du système scolaire, l'argument du projet permettant de mobiliser l'élève dans sa scolarité permet de justifier la nécessité de faire un choix.

« **Enquêtrice** : Quelles sont les conséquences pour l'élève et sa scolarité de formuler ou non un projet ?

Mme Istone (Professeur d'histoire géographie et professeur principal de 3^{ème} au collège de Montbel) : Il est obligé d'en formuler ! Vous avez vu ce truc-là ? [elle montre la feuille avec le calendrier de l'orientation en 3^{ème} où effectivement les échéances se succèdent] Il est obligé ! Il est cerné, là ! C'est une obligation ! On est là pour ça !

Enquêtrice : Oui bien sûr. Mais vous ne croyez pas qu'il y a des élèves qui forment un projet par défaut et que ce n'est pas leur projet ?

Mme Istone : Ah ! C'est autre chose ça ! Qu'ils remplissent les cases ? Oh, ben, ça, sûrement qu'il y en a ! Mais bon, que faire ? Ils ne peuvent pas rester au collège indéfiniment !

Enquêtrice : Oui bien sûr. Souvent on entend des discours dans les médias, où on dit que si on a un projet de vie, ça va donner du sens à sa scolarité, on va se remobiliser pour travailler. Et ça, qu'est-ce que vous en pensez ?

Mme Istone : C'est vrai ! C'est vrai ! Même si c'est difficile à cet âge-là ! C'est l'âge en plus où... Ouais, c'est l'âge où ils testent tout ! L'alcool, un peu tout ! Certains...

Enquêtrice : Mais on leur demande bien ça en troisième ? [blanc] De formuler ce projet ?

Mme Istone : Oui, c'est sûr ! Mais parce que notre système scolaire, il est fait de cette manière-là ! Avant, c'était pire, c'était plus tôt, je vous signale ! Donc c'est un peu mieux, dans le sens où c'est un peu plus tard maintenant ! ».

Le calendrier d'orientation mis en place dans les établissements scolaires « cerne » littéralement les élèves entre séances avec le conseiller d'orientation, tests de personnalité avec le logiciel GPO³¹⁸, tables rondes d'orientation concertée, circulation des fiches de vœux, etc. L'institution scolaire fait donc en sorte que l'élève soit obligé de réfléchir à son projet d'orientation, qu'il ne puisse pas en être autrement, comme nous pouvons le constater grâce au document évoqué par Madame Istone et reproduit ci-dessous.

³¹⁸ Guide Pour l'Orientation.

Encadré 9: Calendrier de l'orientation en classe de 3^{ème}, collège Jean Moulin

Aux parents : les dates et les heures sont données sous réserve de modification. Vous recevrez une information précise avant chaque rendez-vous important.

Je suis en 3^{ème} C

Je prépare mon projet d'orientation

- **Lundi 8 octobre 2007 de 8h à 9h** : Heure d'information sur l'orientation 3^{ème} présentée par Mr Bachelard, conseiller d'orientation.
- **Lundi 22 octobre 2007** pour le début de la classe (de A... Thomas à G... Manon) et **lundi 12 novembre 2007** pour la fin de la liste (de H... Servane à U... Zuleyha) : Je passe le **test GPO** (Guide pour l'orientation) pendant l'heure de vie scolaire en salle informatique. Je peux également passer le test PARADE (Programme d'aide à la recherche auto documentaire) pendant une heure de libre au CDI.
- **Mardi 13 novembre 2007** à 18h en salle D35 : Réunion d'information générale destinée aux parents et aux élèves de 3^{ème}, intitulée « Que faire après la 3^{ème} ? ».
- **Lundi 26 novembre 2007** de 8h à 9h : Intervention de Mr Bachelard pour préparer le carrefour des métiers.
- **Jeudi 29 novembre 2007 : Carrefour des Métiers.** Pendant 2 heures, je peux rencontrer des professionnels auxquels je m'adresse directement, auxquels je pose des questions. Je découvre les professions du bassin d'emploi. De 16h à 19h, les professionnels recevront aussi les parents qui le souhaitent.
- **Lundi 26 novembre et mardi 27 novembre 2007** : Conseil de classe du 1^{er} trimestre. Je fais le point sur mes résultats. Je compare mes résultats et mes ambitions pour l'an prochain.
- **Mardi 4 décembre 2007 : CONCERTATION ACTIVE OU TABLE RONDE**, fixée sur rendez-vous individuel. Je fais le point avec mes parents, Mr Poulain le Principal, le conseiller d'orientation Mr Bachelard et mon professeur principal Mme Isonne.
- **Jeudi 20 décembre 2007** à 18h en salle D35 : Réunion d'informations pour les parents et les élèves sur les voies professionnelles avec la participation des chefs d'établissement des lycées professionnels de la région.
- **Jeudi 24 janvier et vendredi 25 janvier 2008** : Brevet Blanc n°1
- **Du lundi 28 janvier au vendredi 1^{er} février 2008** : Je fais un stage de 3 jours dans une entreprise.
- **A partir des vacances d'hiver (février-mars)** : Je peux découvrir des formations techniques et professionnelles en faisant **un ou des mini-stage(s)** dans un lycée technique ou professionnel. Je peux également me rendre avec mes parents à des journées « Portes ouvertes » dans de nombreux lycées **en mars et avril**.
- **Jeudi 7 février 2008 : Réunion parents-professeurs.**
- **Février/mars** : Je formule mes premiers vœux d'orientation.
- **Début mars** : Conseil de classe du 2^{ème} trimestre qui se prononce sur mes vœux d'orientation et me donne des conseils.
- **Mardi 6 mai et mercredi 7 mai 2008** : Brevet blanc n°2.
- **Mi mai** : Je formule mes vœux d'orientation définitifs.
- **Fin mai/début juin** : Conseil de classe du 3^{ème} trimestre qui se prononce sur mes vœux d'orientation définitifs.

SIGNATURE DES PARENTS ET DE L'ÉLÈVE

Faire signer le document par les parents mais aussi par l'élève, est pensé comme un moyen d'impliquer les uns et les autres dans le processus d'orientation. Cela est renforcé par l'usage de la première personne du singulier, donnant alors l'impression que c'est l'élève qui parle et qu'il se donne à lui-même les "bons" conseils pour mener à bien son orientation. Cet effet renforce l'idée que c'est l'élève qui est au cœur de son orientation.

Par ailleurs, ce document présente tous les événements importants à venir durant l'année scolaire de la classe de 3^{ème} rattachés à l'orientation. On constate que les brevets blancs en font parti alors qu'ils peuvent être considérés par les élèves comme des épreuves *scolaires*, et non comme ayant des effets sur leur orientation ; ce qui est bien le signe que les résultats scolaires (et donc ceux des brevets blancs qui peuvent être fortement coefficientés dans la moyenne de l'élève) jouent dans le processus d'orientation. Aussi l'orientation et la formulation d'un projet apparaissent-elles comme les objectifs premiers de la classe de troisième.

2) Une orientation influencée par les résultats scolaires

Bien que les résultats scolaires ne soient pas les seuls à compter dans le processus d'orientation des élèves, ils jouent plus fortement pour ceux qui ont des difficultés scolaires et qui s'orientent –ou sont orientés- dès la troisième : ces derniers sont alors, plus précocement que leurs camarades orientés en seconde générale, confrontés à la formulation d'un projet plus ou moins précis.

« Mme Cararo (Professeur principal et professeur d'histoire-géographie au collège Alain Savary, lors de la table ronde de Laure) : Bien sûr que c'est important, le brevet ! C'est le premier diplôme ! Et puis même si toi, Laure, tu considères que le papier où c'est écrit que tu as le brevet n'est pas important, il y a des notes qui vont avec et *ces notes, elles sont importantes pour l'année prochaine !* Ton dossier, il est aussi fonction des notes aux brevets blancs et au brevet ! [...] Je vois bien que tu n'es pas intéressée et j'en suis désolée mais tu es obligée d'être là et dans la vie, il y a d'autres moments où on t'obligera de faire des choses ! C'est comme ça et on y passe tous ! Et de se botter les fesses à certains moments, ça permet d'avoir le choix [pour l'orientation notamment] ! » (Collège de Cahay, au sujet de Laure, un an de retard scolaire, 9,25 de moyenne générale³¹⁹ (8,88 dans les disciplines littéraires³²⁰, 6,85 dans les disciplines scientifiques³²¹, 8,79 dans les autres disciplines³²², et 19 pour la note de vie scolaire³²³), père ouvrier qualifié et mère ouvrier non qualifié).

Le lien entre résultats scolaires, possibilité de choisir et maîtriser son orientation est clairement établi ici. Notons également que l'école est en quelque sorte présentée comme le premier lieu, avant le travail et en opposition avec la sphère familiale, où l'élève apprend qu'il ne peut pas faire ce qu'il veut, alors même qu'il est censé formuler par lui-même un projet, c'est-à-dire qu'il doit dire ce qu'il souhaite faire plus tard. Mais l'idée est bien que s'il veut un jour pouvoir choisir, il doit prendre conscience qu'il doit s'investir dans sa scolarité, même si cela ne lui plaît pas.

Alors que certains sont contraints de formuler « un choix pour toute la vie » (M. Poulain), d'autres, par le redoublement par exemple, peuvent prendre le temps de mûrir.

³¹⁹ Lors de la table ronde, soit à partir des notes obtenues au premier trimestre. Les tables rondes ayant lieu, à Montbel à la fin du premier trimestre et à Cahay, au milieu du deuxième trimestre. Aussi, au collège Alain Savary, les enseignants se basent-ils principalement sur les moyennes du premier trimestre, qu'ils complètent par les notes de demi-trimestre. C'est pourquoi, nous donnerons toujours les notes du premier trimestre à la fin des extraits d'observation de tables rondes. Par ailleurs, la note de vie scolaire est comptée dans la moyenne générale, et ce pour plusieurs raisons. Non seulement parce que la note de vie scolaire compte pour le Diplôme National du Brevet, mais aussi parce qu'elle est présentée, par les enseignants, comme un argument de poids dans l'orientation. En effet, dans le logiciel d'orientation, une note de comportement, motivation doit être renseignée. Les enseignants et le chef d'établissement affirment, pour cela, se baser sur la note de vie de classe. Voir Gasparini, R., 2011- « La note de vie scolaire au collège. Des principes de justice mis en tension autour d'une pratique d'évaluation des comportements scolaires », communication présentée au congrès de l'AFS-Réseau thématique 4 Sociologie de l'éducation et de la formation, Grenoble, 5-8 juillet.

³²⁰ Français, Histoire-Géographie, Langues Vivantes 1 et 2 et Latin (si en option).

³²¹ Mathématiques, Physique-Chimie et Sciences et Vie de la Terre.

³²² Technologie, Education Musicale, Arts Plastiques et Education Physique et Sportive. La technologie n'a pas été regroupée avec les matières scientifiques, non pas parce qu'elle n'a pas de lien avec ces dernières, mais parce que dans sa mise en œuvre (organisation de la classe, approche didactique), elle a plus de liens avec ce que nous avons maladroitement appelé « les autres disciplines », afin de les distinguer, autant que faire se peut, des matières "principales" (littéraires et scientifiques).

³²³ Dans les établissements rencontrés, la note de vie scolaire est divisée en deux parties : dix points impartis à la vie scolaires et dix points, à la classe, modulée par les enseignants et plus particulièrement par le professeur principal. Les critères mentionnés pour le retrait des points sont : travail non fait, oublis répétés de matériel, bavardages/dissipation, insultes/insolence, retards/absences répétés, non respect du règlement. Ce qui pose question dans le calcul de cette note est le manque d'application d'une règle "objective" pour tous, c'est-à-dire, par exemple le nombre de faits qui amènent à perdre un point, mais aussi, dans certains cas, à en rattraper.

« **M. Poulain (principal du collège de Montbel, lors de la table ronde d'Axel)** : Alors Axel, on t'écoute.

Axel : Moi, j'aurais voulu continuer dans des études plutôt scientifiques.

M. Poulain : Pour quoi faire ?

Axel : Je sais pas...

M. Poulain : Pour aller où ?

Axel : En face [donc au lycée de secteur].

M. Poulain : Pour faire une seconde générale ?

Axel : Non, mes notes ne sont pas suffisantes.

M. Poulain : Une seconde professionnelle ?

Axel : Ce qu'il y a de mieux ! *Enfin, ce qui va avec mes notes...*

M. Poulain : Effectivement, là tes notes ne permettent pas une seconde générale et technologique.

M. Bachelard (COP) : Donc dans ce cas-là, c'est une seconde professionnelle. »

(Collège de Montbel, Axel, un an de retard, 11,8 de moyenne générale (7,56 dans les matières littéraires, 11,63 dans les matières scientifiques, 14,75 dans les autres matières et 17,5 de note de vie scolaire), père technicien, mère sans activité professionnelle).

Axel est contraint de formuler un projet à la différence de Maxime, par exemple, qui a pourtant une moyenne générale très proche de celle de son camarade puisqu'elle est de 12,07.

« **Maxime** : Je sais pas trop encore où m'orienter, c'est un peu flou. Je suis un peu inquiet par rapport au français et aux maths. Mais sinon, je resterais bien dans la voie générale tant que je n'ai pas d'idée, mais si c'est possible...

M. Poulain : Tu as fait un bon résumé, tant que tu n'as pas d'idée, c'est mieux de faire un cursus général que professionnel. Mais le bac général, ce n'est pas qualifiant.

Maxime : Ouais, c'est ça qui m'inquiète. J'ai pas envie de faire dix ans d'études, je suis pas trop études...

Professeur principal : Pas dix ans, mais cinq, c'est envisageable ?

Maxime : Ouais, quand même !

M. Poulain : Et sinon, qu'est-ce que tu as vu au carrefour des métiers ?

Maxime : J'ai vu la section BE ski mais je ne sais pas trop comme je ne suis plus en club.

M. Poulain : Ils prennent les meilleurs en BE, alors attention aux résultats. Sinon, tu peux opter pour un redoublement pour mûrir et avoir plus de temps pour la réflexion. [...]

Mère de Maxime : Le problème, c'est qu'il ne sait pas travailler tout seul et il voudrait de l'aide à l'internat. Comment peut-on l'aider s'il veut rester dans une voie plus générale ? Moi, je suis pas contre le professionnel, mais il n'a pas d'idée, trouver un métier maintenant, c'est un peu prématuré...

M. Poulain : Je comprends qu'il panique aussi. *Choisir une section professionnelle maintenant, c'est un choix pour toute la vie.*

Maxime : Moi, ma priorité, c'est la voie générale avec l'option sport, sinon...

M. Poulain : Attention, l'option sport, c'est une classe à capacité limitée. La seconde est envisageable actuellement avec deux faiblesses dans les matières essentielles mais il y a deux trimestres encore ! » (Collège de Montbel, Maxime, un an de retard, 12,07 de moyenne générale (11,6 dans les matières littéraires, 11,56 dans les matières scientifiques, 11,3 dans les autres disciplines et 18,5 en note de vie scolaire), interne, père employé de commerce et mère commerçante).

Aussi Maxime, à la différence d'Axel, est-il encouragé à améliorer ses résultats, afin de consolider son entrée en seconde et d'éviter le redoublement. Ne pas avoir de projet scolaire défini en fonction d'une idée de métier n'est pas, pour cet élève, un obstacle aux yeux de l'équipe pédagogique et ce au regard de ses résultats scolaires.

- **Le poids des matières "principales"**

Cependant, les décisions d'orientation ne se basent pas uniquement sur les résultats globaux -tels que la moyenne générale- des élèves, comme nous avons pu le voir à propos d'Axel et de Maxime, dont les moyennes générales sont proches.

Ces deux situations nous permettent de mettre en évidence, non seulement l'importance des résultats dans les décisions d'orientation, mais aussi –et surtout- des résultats dans les matières considérées comme "principales": le français, les mathématiques, l'histoire-géographie, matières évaluées en examen terminal lors du brevet des collèges

Tableau 23: Résultats du 1er trimestre d'Axel et Maxime

Discipline	Axel	Maxime
Français	4,3	7,3
Histoire-géographie	6,15	11,6
Mathématiques	8,7	9,4
Moyenne matières principales	6,38	9,43
Anglais (LV1)	7,8	14,6
Italien (LV2)	12	12,9
Moyenne des langues	9,9	13,75
Physique-chimie	11,2	13,2
SVT	15	12,1
Moyenne matières scientifiques 2	13,1	12,65
Technologie	16,5	10
Education Musicale	12,8	9
Arts Plastiques	12,8	13,3
EPS	16,9	12,9
Moyenne matières "secondaire"	14,75	11,3
Note de vie scolaire	17,5	18,5
Moyenne générale	11,8	12,07

Les difficultés d'Axel dans les matières principales et les langues ne semblent pas, aux yeux du professeur principal et du chef d'établissement, comme compensables par ses bons résultats dans les autres disciplines scientifiques ainsi que dans les disciplines "secondaires". De plus, les résultats de Maxime sont considérés, dans le bulletin, comme « corrects et constants » (il a un peu plus de 11 de moyenne aussi bien dans les matières

littéraires, scientifiques et secondaires) alors que ceux d'Axel sont qualifiés « d'insuffisants et d'irréguliers ». Aussi les résultats obtenus dans les matières fondamentales déterminent-ils en partie les décisions d'orientation.

Tout en comprenant la logique scolaire, on peut néanmoins se demander comment cela est perçu pour ces élèves ayant une moyenne générale supérieure à dix, mais pour qui le passage en seconde est refusé. Il est vrai que la moyenne générale est considérée, du moins pour les élèves et leurs parents, comme le reflet du niveau scolaire de l'élève. En effet, nombreux sont les parents nous disant que pour leur enfant « ça marche à l'école » puisqu'il a des notes au-dessus de la moyenne. Une moyenne générale de dix est donc, pour les élèves et leurs parents, la barrière symbolique à franchir, alors qu'elle ne semble pas suffire pour obtenir favorablement une orientation en seconde générale et technologique.

Par ailleurs, les enseignants semblent s'appuyer sur un découpage des disciplines entre matières scientifiques et matières littéraires, afin de pouvoir faire émerger un profil de l'élève (plutôt scientifique ou littéraire). Aussi les différents découpages qui peuvent exister entre les disciplines ne sont-ils que le reflet d'un changement de focale et de niveau d'analyse des résultats scolaires de l'élève.

- **L'influence des résultats sur le temps donné à la réflexion**

On l'a vu, les résultats scolaires influent sur l'orientation dans une filière. Leurs effets sur le processus d'orientation ne s'arrêtent pas là, puisqu'ils jouent également sur le temps imparti à la réflexion de l'élève sur son projet.

« **Enquêtrice** : Est-ce qu'on peut qualifier, entre guillemets, les élèves qui n'ont pas de projet? Qui sont ces élèves qui n'ont pas de projet? Est-ce qu'ils ont des caractéristiques récurrentes ou pas ?

M. Tardy (Prof. technologie et responsable de la DP3 au collège de Montbel) : Déjà, il y a ceux qui n'ont pas de projet et qui vont en seconde.

M. Astier (Prof. physique et responsable de la DP3) : Oui, ceux-là on leur laisse encore trois ans pour réfléchir !

M. Tardy : Ceux-là, ils ont encore trois ans pour réfléchir et nous, à la limite, on ne sait même pas s'ils ont un projet ou pas. En tout cas, on ne leur a jamais demandé. Ils sont supérieurs à la moyenne. On va juste leur demander un peu quelles options ils vont faire et voilà. Ensuite, il y a les élèves qui veulent..., qui ne veulent..., [il se reprend] qui ne peuvent pas aller en seconde et qui n'ont pas de projet.

M. Frison (Prof. histoire-géo., prof. principal de 3ème et responsable de la DP3) : Oui, je crois que c'est surtout pour ceux-là parce qu'en troisième, la majorité des élèves n'a pas de projet. Mais en fait, il se trouve qu'on demande à ceux, moi, je pense qu'en fait, on demande à ceux qui sont les moins capables d'en avoir un, justement de nous en dire un ! (il rit "jaune") Soit parce qu'ils sont un peu comme ça, au jour le jour, ils s'en fichent, ils ne savent pas et leur dire « Qu'est-ce que tu vas faire après-demain ? », c'est... Et

puis d'autres simplement parce qu'ils sont très gamins et qu'ils se sentent bien ici et que leur projet, c'est d'être bien et puis voilà, c'est comme ça.

Enquêtrice : Donc si j'ai bien compris, le gros point noir, ce n'est pas seulement ceux qui n'ont pas de projet mais ceux qui n'ont pas de projet et qui ne peuvent pas aller en seconde générale ?

M. Frison : Voilà ! Parce que eux, on leur dit « A la fin de l'année tu vas devoir nous dire de façon précise ce que tu veux faire. », d'autant que eux, ils vont demander un BEP et que le BEP, c'est à entrée limitée puisque les établissements proposent un nombre de places et après ils choisissent. Bon, pour certains, on rentre à peu près comme on veut parce qu'il y a peu de demandes. Mais quand même de plus en plus, c'est plus difficile. Alors que ceux qui veulent aller en seconde, s'ils [ne] demandent pas une formation très particulière, ils vont en seconde, si ils ont le niveau...

M. Astier : Souvent, on entend des élèves comme ça qui doivent choisir, c'est dur de dire ça mais qui doivent choisir un BEP parce qu'ils n'ont pas le niveau pour aller en seconde ! »

Cette injonction de formulation d'un projet, liée à l'impossibilité d'aller en seconde, est très visible lors des observations de tables rondes d'orientation concertée. Tandis que le temps de la réflexion, mais aussi celui de mûrir, de grandir est important pour les uns, il est infime pour les autres. On peut également le voir dans les échanges qui suivent le premier extrait de la table ronde d'Axel :

« **M. Poulain** : Effectivement, là tes notes ne permettent pas une seconde générale et technologique.

M. Bachelard (COP) : Donc dans ce cas-là, c'est une seconde professionnelle.

Mère d'Axel : Mais il n'a pas d'idée de ce qu'il veut faire ! Il vaut donc mieux qu'il poursuive ses études. Il n'y a pas une seconde sport ?

Professeur principal : Si mais c'est une seconde générale. Par contre, c'est vrai que pour la voie professionnelle, il faut choisir.

Madame R. : Oui, mais il n'a pas d'idée ! [...] Sinon, tu fais comme ta sœur, tu arrêtes et tu fais un CAP-BEP.

Axel : [Après que le conseiller d'orientation lui ait montré les possibilités de CAP-BEP dans le lycée de secteur] Ou peut-être un bac pro...

M. Poulain : La fin de l'année, c'est dans six mois, donc renseigne-toi ! *Tu es au pied du mur, là ! Soit tu as trouvé un domaine professionnel et tu y vas, soit tu redoubles.*

Axel : Non, je ne veux pas redoubler. Je peux augmenter mes notes...

Professeur principal : Mais là, à la fin de l'année, avec ces notes-là, tu ne peux pas aller en seconde. Le professionnel, c'est la voie la plus adaptée.

M. Bachelard : Et du coup, il va y avoir un choix à faire. Il vaut mieux que tu y réfléchisses pour pouvoir faire un choix positif...

Tout se passe comme si la table ronde d'orientation concertée était le lieu, et le moment, où le corps professoral devait « calmer le jobard »³²⁴ et où l'élève devait prendre conscience de ses possibilités d'orientation, notamment en intériorisant ces (ses) contraintes.

Si au cours de la table ronde, l'injonction d'émettre un projet pour l'année suivante est formulée, c'est à cause des résultats scolaires d'Axel qui ne lui permettent pas l'accès

³²⁴ Goffman, E., 1952- « On cooling the mark out. Some aspects of adaptation to failure », *Psychiatry*, vol. 15. Traduit sous le titre « Calmer le jobard: quelques aspects de l'adaptation à l'échec », in Castel, R., Cosnier, J. & Joseph, I., 1989- *Le parler frais d'Erving Goffman*, Paris, Editions de Minuit.

à une seconde générale et technologique. De ce fait, il est confronté au choix d'une filière d'enseignement professionnel. Or Axel n'a aucune idée de ce qu'il voudrait faire, ni quelle serait la branche professionnelle qui lui plairait le plus, ou plus précisément celle qui lui déplairait le moins, bien que le conseiller d'orientation parle de « choix positif » à faire. Il nous a été possible d'observer la réaction d'Axel, celui-ci ne semblant pas enthousiaste face aux possibilités d'orientation présentées par le conseiller d'orientation. Bien sûr, comme a pu le souligner le professeur principal, ce choix n'est pas à faire lors de la table ronde et nécessitera une nouvelle rencontre avec l'élève et le conseiller d'orientation. Cependant, d'ici la fin de l'année, Axel sera contraint de formuler un projet d'orientation scolaire cohérent avec ses résultats, même s'il ne l'est pas au regard de son rapport au monde et de son développement psychologique. Les travaux d'Henri Wallon consacrés au développement de la personne (de l'enfance à l'âge adulte) mettent en exergue le passage successif de périodes centrifuges pendant lesquelles l'individu est centré sur son environnement et de périodes centripètes où l'individu est centré sur lui-même. Néanmoins, comme le fait remarquer Jacques Legrès « une progression n'est jamais linéaire, comme en toute progression psychologique, il y a des retours en arrière, quand on progresse vers un projet, il y a des blocages, il y a des arrêts, il y a des malheurs... En tout cas, il y a des difficultés qui nous font parfois régresser. La régression est normale. »³²⁵.

L'orientation de fin de troisième, qu'elle se fasse vers une seconde professionnelle ou vers une seconde générale et technologique conditionne donc le temps imparti à l'élève pour une réflexion dans le but de construire et finaliser son projet.

« Gaëlle S. (lors de sa table ronde, à Montbel) : Je voudrais rentrer en seconde générale. J'ai pas d'idée de métiers mais j'aimerais avoir le BE ski [Brevet d'Etat pour être moniteur de ski] pour avoir un petit job, mais pas pour toute la saison de ski...

M. Poulain : *Que tu n'aies pas d'idée de métier, ce n'est pas extraordinaire à ton âge ! Ce n'est pas grave, surtout avec les notes que tu as ! Ca l'est pour ceux qui n'ont pas de bonnes notes, car ils devront choisir une voie professionnelle.* » (Collège de Montbel, Gaëlle, pas de retard scolaire, 15,79 de moyenne générale (16,26 dans les matières littéraires, 14,2 dans les matières scientifiques, 15,35 dans les autres disciplines et 20 en note de vie scolaire), père technicien et mère commerçante).

Ne pas avoir d'idée de métier en fin de troisième n'est pas, pour les enseignants, surprenant, mais devient problématique pour ceux qui ne peuvent s'orienter en seconde

³²⁵ Legrès, J., 1988- « Emergence du projet chez le jeune », conférence d'octobre 1988. Document de travail du SAIO de Toulouse.

générale et technologique. Le redoublement de la classe de troisième est alors proposé aux élèves dont les enseignants estiment qu'ils ont encore besoin de temps pour mûrir et réfléchir à leur projet. Ce sont donc bien les élèves les plus en difficultés scolaires qui sont confrontés le plus rapidement à l'injonction de devoir formuler un projet scolaire et professionnel.

3) Une orientation influencée par le rapport de l'élève au "projet"

Les résultats scolaires ne sont pas les seuls facteurs discriminants lors des choix d'orientation. Comme le souligne Philippe Perrenoud, tous les élèves n'ont pas le même rapport au monde, à l'école et au projet. « *Le problème avec l'école est qu'elle accueille des enfants dont certains sont "tombés dans le chaudron" du projet, bien avant qu'on leur parle de l'école et d'autres dont la socialisation les a plutôt dissuadés de se projeter dans l'avenir, ou alors seulement dans l'espoir de ne pas être plus mal lotis que leurs parents. [...] Leur histoire de vie et leur condition d'origine ne les prédisposent pas à se penser comme acteurs, à s'attribuer du pouvoir et à se mettre en projet* »³²⁶.

Quand les uns ont une idée de filière professionnelle (qui pourra être une base pour choisir les enseignements optionnels au lycée), même floue, qu'ils n'osent pas révéler à leurs parents, à eux-mêmes, d'autres ne semblent pas en apparence en avoir, ou plus précisément, aux yeux de l'institution scolaire :

« Mme Cararo (lors de la table ronde, au sujet de Sonia) : Alors on s'est déjà rencontré cette année, et on a parlé un peu de Sonia. Et donc maintenant, on est au milieu de l'année et on pense de plus en plus sérieusement à ce qui va se faire l'année prochaine ! A l'orientation. Donc cette orientation, elle dépend de l'envie que tu as, de ce que tu veux faire et aussi de tes résultats. [...] Quand on s'était vu, vous m'aviez dit que le problème de Sonia, c'est qu'elle savait pas, qu'elle n'avait pas d'idée pour l'orientation.

Mme Oualdi (mère de Sonia) : C'est ça, elle sait pas. Elle n'a pas d'idée... » (Collège Alain Savary, Sonia, un an de retard scolaire, 10,71 de moyenne générale (9,25 dans les matières littéraires, 9,48 dans les matières scientifiques, 11,02 dans les autres disciplines et 19 en note de vie scolaire), externe, père ouvrier qualifié, mère assistante maternelle agréée).

La table ronde se poursuit sur les résultats scolaires de Sonia, mais également sur les professionnels qu'elle a pu rencontrer au Forum des métiers :

³²⁶ Philippe Perrenoud, 1999- « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? », Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Source : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html, le 29.03.2007. Citation pages 8 et 9. Souligné par nous-même.

« **Mme Mace (COP)** : Qu'est-ce que tu as vu au forum des métiers ? Tu as vu quelque chose en particulier ?

Sonia : Ouais, j'ai vu comptable et puéricultrice.

Mme Mace : Et alors est-ce que tu as eu un bon ressenti par rapport à ça ?

Sonia : Ouais...

Mme Mace : Plus comptabilité ou... ?

Sonia : Comptabilité.

Mme Cararo : Ah ! Ca c'est quelque chose qui est aussi... Ca veut dire que si tu restes à ce niveau de notes, tu peux toujours faire en premier vœu la 2nde GT et tu verras si le conseil de classe te donne son aval ou pas. Et puis tu peux mettre en 2^{ème} vœu, alors ça s'appelle comment maintenant ?

Mme Mace : C'est un bac pro services et il y a une dominante comptabilité.

Mme Cararo : Après tu pourras toujours revoir Mme Mace pour les intitulés exacts. Après ça, ça se demande au 3^{ème} trimestre. Et après, ça t'amène à un baccalauréat ! [blanc] J'ai l'impression que pour toi, si on te donne la voie professionnelle, c'est comme si on te punit, non ?

Sonia : Non...

Mme Cararo : C'est sûr ? Parce qu'il ne faut pas le voir comme ça ! Il ne faut vraiment pas le voir comme ça ! En plus, c'est vraiment la volonté de toutes les réformes qui sont faites en ce moment, c'est pour valoriser la voie professionnelle ! Parce que combien d'élèves vont dans la voie générale et se cassent la figure parce qu'ils sont trop faibles et qu'ils n'y arrivent pas, parce que c'est très général ? Il faut être bon dans toutes les matières et ça, c'est pas évident ! Alors qu'au contraire, on voit souvent des élèves qui sont allés dans la voie professionnelle et qui se retrouvent contents parce qu'il y a des enseignements professionnels plus concrets, c'est moins général ! Il y a toujours du français, des maths, de l'histoire, des langues ! Mais y a aussi des choses plus pratiques et plus concrètes et souvent ça leur plaît d'avantage. Bon alors, tu regardes ce site [celui de l'ONISEP] et tu travailles un peu plus ! Parce que si tu penses que tu peux travailler un peu plus, ça vaut le coup de le faire ! Là, il va y avoir le brevet blanc, tu sais que ça va être important pour les notes du 2nd trimestre. Travaille bien ce brevet blanc, c'est la semaine prochaine. [...] Ca serait bien que tu le réussisses bien pour augmenter un peu ta moyenne. »

Bien que l'orientation ne soit pas complètement jouée lors de la table ronde, des idées de projet doivent –absolument- émerger, l'échéance s'approchant de plus en plus. « Ce qui est présenté comme une esquisse de projet de la part du collégien, apparaît surtout comme une construction de la part des différents agents qui tentent de trouver une issue à un parcours scolaire qu'ils perçoivent comme un échec et dans une impasse »³²⁷. Même si Sonia n'a pas un parcours scolaire similaire à celui des élèves inscrits dans les dispositifs relais, il n'en est pas moins laborieux. Il doit donc aboutir à la mise en œuvre d'un projet. Pour cela, le corps enseignant s'appuie sur une "simple" rencontre lors du Forum des métiers. Bien que cette dernière ait été tout particulièrement préparée lors d'une heure de vie de classe, il est possible de se demander dans quelle mesure ce projet est construit par l'élève. D'autant plus que Madame Cararo souligne le fait que Sonia ne connaît pas l'ensemble des métiers, ou plus précisément, l'ensemble des formations professionnelles proposées dans le bassin de Cahay :

« **Mme Cararo** : Après, je comprends aussi que ce ne soit pas rigolo pour toi d'envisager une 2nde professionnelle alors que tu n'as pas d'idée ! Je comprends aussi. Mais je me demande si tu te rends compte de tout ce qui existe ! Je ne crois pas que tu

³²⁷ Thin, D., 2005- « Le travail d'orientation et sur le devenir des collégiens », *op. cit.* Citation page 206.

saches tout ce qui existe ! Donc il faudrait voir peut-être, prendre du temps pour aller voir. »

Ces différentes observations de tables rondes montrent bien que l'on renvoie vers l'élève la responsabilité de son projet, aussi bien de sa formulation que de l'aboutissement de celui-ci. C'est donc bien à lui d'y réfléchir. Pour cela, il doit se considérer lui-même comme en étant le principal acteur.

II. L'injonction d'être un élève acteur

On constate que l'injonction faite à l'élève de devoir formuler un projet conduit les enseignants à le sommer d'être acteur, et ce aussi bien de son orientation que de sa scolarité.

A. Etre acteur de son orientation

L'idée selon laquelle l'élève est le principal acteur de son orientation semble aller d'elle-même, tel un pré-requis pour les enseignants :

« Mme Cararo (lors de la table ronde, au sujet de Sofiane) : Mais le problème de Sofiane, à moins que ça ait changé, c'est que tu ne savais pas trop ce que tu voulais faire... Et là, quand on ne sait pas, *il faut encore plus chercher ! Il faut chercher* en allant aux journées portes ouvertes, en profitant de toute la documentation qui est mise sur le site du collège et faire un premier tri. Tout seul ou avec quelqu'un à côté, ça oui, ça pourquoi pas et tu fais une liste ! Et une fois que tu as fait ta liste, tu regardes dans quel lycée ça se passe, tu te renseignes un peu plus et là, tu vas forcément trouver quelque chose qui va te tenter un peu plus. Parce que là, à moins d'un miracle !... » (Collège Alain Savary, au sujet de Sofiane, 8,13 de moyenne générale (7,55 dans les matières littéraires, 6,47 dans les matières scientifiques, 7,25 dans les autres disciplines et 19 en note de vie scolaire), père artisan et mère sans activité professionnelle).

« Mme Andrieux (lors de la table ronde, au sujet de Mélanie) : T'as qu'à voir ta grande sœur, elle avait un projet au départ qui était bien fixe de ce que ta maman m'a expliqué [mère qui acquiesce], mais elle n'a pas pris le chemin le plus direct ! Elle a pris le chemin qui lui correspondait le mieux, à elle, personnellement. Donc tu peux faire... *Tu ne pourras pas te dire adulte « En fait, on m'a poussée là-dedans ! ». Non, moi je te veux volontaire dans ton projet d'orientation ! Moi, ce que je veux, c'est que c'est toi qui y ailles ! Que c'est pas moi qui t'y emmène. [...]* Ce que je souhaite, c'est que chaque élève aille dans son projet de façon volontaire. (collège Alain Savary, au sujet de Mélanie, pas de retard scolaire, 10,49 de moyenne générale (8,23 dans les matières littéraires, 7,71 dans les matières scientifiques, 13,22 dans les autres disciplines et 17 en note de vie scolaire), père ouvrier qualifié et mère profession intermédiaire, santé, travail social).

« M. Artaud (lors de la table ronde, au sujet d'Ahmed) : Notre souci et ça tu le comprends bien, c'est à travers cet entretien, te dire « Allez, tu t'y mets » et on t'aidera un maximum. Ou tu ne t'y mets pas et on ne veut pas te mettre en difficulté l'année prochaine ! Tu as une intention, c'est d'aller en 2^{nde} générale et technologique, allez, donne-toi les moyens d'y aller ! [...]

Mme Andrieux : L'orientation, c'est un des moments les plus difficiles pour moi parce que quelque part, *on se sent impuissant parce qu'on dépend totalement de ce que tu vas avoir envie de faire !* Et je connais pas la formule magique pour déclencher cette envie de travail ! C'est une motivation personnelle. Est-ce que tu as envie de refaire une

3^{ème}, toi ? Est-ce que tu as envie d'aller en 2^{nde} pro sachant que tu pourrais faire des études brillantes en [voie] général[e] ? Surtout en voyant le parcours de ton frère ! Alors t'es pas pareil, chacun son modèle ! Mais est-ce que tu as envie d'aller perdre trois ans en professionnel ? Redoubler la 3^{ème}, moi franchement je te le déconseillerais, mais passer en professionnel pour peut-être rebondir ? Je ne sais pas, je ne sais pas quelle est la solution ! Mais si tu n'as pas de vue professionnelle, ça va être difficile de choisir une voie professionnelle !

M. Artaud : Ben oui on en est bien conscient mais si tu n'as pas de projet !

Mme Andrieux : Si tu me disais, je vais faire ça, mais je vais le faire en plusieurs étapes, je vais faire ça et après ça ; je me dirais c'est jouable. *Mais c'est pas nous qui te mettons quelque part, c'est toi qui es acteur ! C'est ta vie ! C'est ton orientation, c'est tes études à toi ! C'est pas mes études à moi !* Moi quand je prends des nouvelles de mes anciens élèves, je suis contente mais voilà, c'est pas ma vie. C'est leur vie à eux, c'est eux qui ont su la mener ! C'est important !

M. Artaud : Est-ce que tu as conscience que tu as ce choix à faire ? » (Collège Alain Savary, au sujet d'Ahmed, un an de retard, 10,06 de moyenne générale (7,86 dans les matières littéraires, 11,09 dans les matières scientifiques, 11,01 dans les autres disciplines et 12 en note de vie scolaire), père ouvrier qualifié et mère sans activité professionnelle).

Avant de poursuivre notre réflexion, soulignons les propos de Madame Andrieux dans ce dernier extrait d'observation. On relève en effet l'idée qu'Ahmed, en choisissant une orientation en voie professionnelle, « [perdrait] trois ans ». Cet argument est mobilisé puisqu'il est considéré comme « [pouvant] faire des études brillantes en [voie] générale ». Cependant, une orientation en voie professionnelle est valorisée pour les élèves dont les enseignants pensent qu'ils ne peuvent pas passer en seconde générale, notamment en leur expliquant l'existence de passerelles entre la voie professionnelle et la voie technologique. Tout se passe donc comme si un cursus en voie professionnelle était un moyen de prendre le temps de construire son projet³²⁸, alors que pour d'autres, elle était une perte de temps.

Lors des tables rondes, l'élève doit tout particulièrement montrer qu'il est l'acteur principal de son orientation³²⁹, en étant « volontaire » puisque « c'est [sa] vie » qu'il est en train de construire. Pour autant, on peut se demander si cela n'entre pas en contradiction avec les moyens que l'élève a à sa disposition pour choisir et élaborer son projet. Il est vrai que les professeurs principaux ont l'impression qu'ils passent beaucoup de temps sur l'orientation, mais est-ce suffisant ? On peut faire la même remarque au sujet des conseillers d'orientation qui sont en charge en moyenne de mille deux cent à mille cinq

³²⁸ Ce qui apparaît d'autant plus paradoxal, qu'il est nécessaire que l'élève ait formulé un projet professionnel pour choisir au mieux une filière d'enseignement professionnel.

³²⁹ Cela n'exclut pas le fait qu'il doit également le montrer toute l'année. La différence se situe dans la situation de la rencontre où l'élève doit explicitement adopter cette posture.

cent élèves³³⁰ et qui peuvent être sur plusieurs établissements à la fois. C'est par exemple le cas de Madame Mace dont la permanence au collège Alain Savary est de deux demi-journées. On comprend donc qu'avec de tels moyens –notamment de temps- mis en œuvre par l'institution scolaire, les professeurs principaux et les conseillers d'orientation ne peuvent consacrer plus de temps qu'ils ne le font, comme ils le souhaiteraient, pour accompagner leurs élèves dans leur démarche de projet.

1) Le montrer lors des tables rondes d'orientation concertée

« Les entretiens personnalisés d'orientation sont généralisés à tous les niveaux concernés (3^{ème}, 1^{ère}, Terminale) et réalisés dès que possible dans l'année scolaire. [...] En 3^{ème}, ces entretiens sont d'une importance toute particulière pour assurer la transition entre collège et lycée »³³¹. Même s'ils sont officiellement appelés « entretiens personnalisés d'orientation », dans les établissements étudiés, ils sont désignés par l'expression « tables rondes d'orientation active ». Les termes employés dans les établissements étudiés montrent bien que l'élève est mis (en apparence) au cœur de son orientation scolaire et professionnelle. Cela est particulièrement visible au collège Jean Moulin.

- **Le collège Jean Moulin : la parole donnée à l'élève**

Une fois les présentations faites, l'élève et ses parents installés, le principal commence toujours l'entretien par « Alors, on est là pour toi, dis-nous tout. », ou « Alors, on est là pour quoi ? ». Dès les premiers instants de la rencontre la parole est donnée à l'élève. C'est à lui d'expliquer les raisons de sa présence et de montrer qu'il s'est renseigné et qu'il a effectué des recherches sur son orientation. Pendant ce temps de parole, l'élève

³³⁰ « Le conseiller [d'orientation] intervient également en établissements scolaires : il a à charge trois à quatre établissements et mille quatre cent élèves en moyenne », http://www.ac-orleans-tours.fr/orientation/les_services_dinformation_et_dorientation/centres_dinformation_et_dorientation/les_conseillers_dorientation_psychologues/print/%22Welcome/#c271. Source du 30 juin 2011. L'article paru dans *Libération* le 2 mars 2009, « Coachs à gogo pour ados désorientés » parle quant à lui de mille deux cent élèves en moyenne par conseiller d'orientation. Article en page 16 du journal.

³³¹ BOEN n°21 du 21 mai 2009, « Préparation de la rentrée 2009 ». Même si officiellement ils sont appelés « entretiens personnalisés d'orientation », dans les établissements étudiés, ils sont désignés par l'expression « tables rondes d'orientation active ». Soulignons que dans les établissements étudiés, une journée est consacrée, pour chaque classe de 3^{ème}, aux tables rondes.

doit donc montrer qu'il a préparé la rencontre, notamment en formulant un projet, ou du moins ses prémices.

« Enquêtrice : Vous disiez que vous aviez eu une réunion parents-profs. Il me semble qu'en troisième, il y a une table ronde d'organisée...

Mme Chappuis : Oui, au mois de décembre. Alors là, c'est pas moi qui étais présente, c'était son père. Moi, j'ai pas pu, mon emploi du temps ne me le permettait pas. Et ça c'est très bien passé. Ça s'est très bien passé. [Charlotte acquiesce] Tu peux peut-être en parler mieux que moi puisque je n'y étais pas...

Charlotte : Ouais... Voilà, j'ai dit ce que je voulais faire plus tard, j'ai expliqué mon speech et puis voilà !

Enquêtrice : Et eux ? Qu'est-ce qu'ils t'ont dit par rapport à ton projet ?

Charlotte : Au début, ils étaient un peu étonnés qu'une fille fasse pilote de chasse. Mais ouais, ça existe ! Même si y en a pas beaucoup... Et j'ai expliqué et voilà ! Et ils m'ont dit « C'est bien d'avoir des ambitions comme ça. », et moi je leur ai dit « Oui, c'est ce que je veux. »...

Mme Chappuis : En fait, tu as bien présenté ton projet. Elle a... *Tu avais bien préparé cette réunion. Et en fait, elle les a pas laissés beaucoup parler ! Elle leur a dit ce qu'elle voulait faire, elle a argumenté...* Je le dis parce que c'est son papa qui me l'a dit. Il m'a dit qu'elle l'avait très bien préparé, que les profs lui ont dit que c'était bien, qu'elle était très mature et que c'était pas des choses utopiques. Que c'était tout à fait réalisable, avec beaucoup de travail mais que c'était très bien. Donc, elle s'était très bien documentée sur comment y arriver et ce qu'il fallait faire et donc, ils lui ont dit que c'était très bien.

Enquêtrice : D'accord. Et au collège, vous trouvez qu'on leur en parle de ça ? De leur projet ?

Mme Chappuis : Oh, oui, oui, quand même, oui. Non, c'est vrai que cette petite table ronde, ça a duré, quoi, un quart d'heure. C'est pas énorme. C'est pas énorme. *C'est beaucoup à l'élève de préparer... Elle l'avait bien préparé mais ça fait déjà deux ans que ça mûrit dans sa tête.* C'est pas acquis loin de là mais elle sait ce qu'elle veut. Et je pense que ce n'est pas le cas de tout le monde. C'est moins évident. Nous, on le vit plutôt bien et on se dit « Oui, c'est bien, ils préparent bien les gamins, etc. Ils leur donnent toutes les informations justement pour aller pêcher plus d'infos ! ». Après, si l'élève est assez sérieux, et bien il le fera. Mais s'il ne veut pas le faire, et bien voilà... *Après, c'est aux parents et aux élèves de faire ce qu'il faut, quoi !* » (Elève de 3ème au collège Jean Moulin, 14,24 de moyenne générale (13,08 dans les matières littéraires, 13,93 dans les matières scientifiques, 15,65 dans les autres disciplines, 20 en note de vie scolaire), père directeur adjoint de l'école de ski de St Marcouf, mère responsable réservation à l'office du tourisme de Touvières).

Ce serait beaucoup trop réducteur d'avancer l'idée selon laquelle tous les élèves de troisième du collège Jean Moulin préparent autant que Charlotte leur entretien à l'occasion de la table ronde, ou soient aussi à l'aise pour prendre la parole. Certains élèves sont déconcertés par l'entrée en matière du principal, qui leur pose d'autres questions afin d'amorcer l'échange : « Pourquoi tu es au collège ? (Pour avoir du travail plus tard.) Parle-moi de ça. ». Dans tous les cas, Monsieur Poulain, le principal, essaie de faire en sorte que l'entretien soit "orienté" par la parole de l'élève. L'élève est donc considéré comme l'acteur principal de son orientation, tout en étant soutenu et encadré par ses parents et l'institution scolaire représentée par le professeur principal, le conseiller d'orientation psychologue ainsi que le principal du collège.

- **Le collège Alain Savary : une domination de l'information**

Dans cet établissement, les tables rondes d'orientation sont fortement dirigées par les professeurs principaux³³² qui commencent toujours la rencontre en remerciant les parents de leur présence³³³, et expliquant, avec le plus de détails possibles, la réforme du lycée. Aussi, l'élève a-t-il peu la parole.

On comprend bien pourquoi les professeurs principaux évitent une entrée en matière similaire à celle de Monsieur Poulain, qui pourrait déstabiliser un élève peu sûr de lui et des parents considérés majoritairement comme peu joignables et pas toujours à l'aise lors des rencontres avec les enseignants³³⁴. On cerne également bien le souci qu'a l'équipe pédagogique du collège Alain Savary de profiter de la table ronde, pour expliquer en détails la réforme des lycées et les enjeux de l'orientation ; ce d'autant plus qu'ils s'adressent majoritairement à des parents distants de la culture scolaire et du fonctionnement du système scolaire. Cela produit une prédominance de l'information du fonctionnement même du système scolaire et des procédures administratives d'orientation, sur la place éventuellement accordée à la parole de l'élève. Cela peut créer une sorte d'injonction paradoxale où il est demandé à l'élève d'être le principal acteur de son orientation, tout en restant en retrait lors des tables rondes.

- **Deux collèges, des publics différents : deux approches**

Les caractéristiques du public de ces deux établissements nous semblent les conduire à avoir une approche différente du processus d'élaboration du projet. Quand l'un considère qu'il relève essentiellement de l'élève et de sa famille, l'autre estime que ce travail relève également de la mission de l'école, plus particulièrement en zone d'éducation prioritaire :

« Mme Cararo (lors de la table ronde, à Sonia) : Je me demande si tu te rends compte de tout ce qui existe ! Je ne crois pas que tu saches tout ce qui existe ! Donc il faudrait voir

³³² Pour ce qui concerne la mise en œuvre de ce dispositif au collège de Montbel. A Cahay, le principal n'était pas toujours présent, il venait pour les « situations difficiles ».

³³³ Et donc d'avoir pris les dispositions nécessaires pour se libérer. Alors que cela apparaissait comme une évidence aux yeux du principal du collège de Montbel. La réponse qu'il a pu faire à un élève lui disant que ses parents ne pouvaient pas venir à la table ronde parce qu'ils travaillent, est éloquente : « Nous aussi, on travaille ! ».

³³⁴ Dutercq, Y., 1995- « Une partie inégale. Les interventions publiques des parents d'élèves », *Politix*, n°31, vol 8, pp. 124-135.

peut-être, prendre du temps pour aller voir. Bon, on ira à la prochaine heure de vie de classe, sur le site du collège, regarder ce lien et puis regarder tous les métiers ! Il y en a peut-être 50 de formations professionnelles, il y en a beaucoup, de toutes sortes ! Et on n'y pense pas forcément mais il faut regarder la liste. » (Collège Alain Savary, Sonia, un an de retard scolaire, 10,71 de moyenne générale (9,25 dans les matières littéraires, 9,48 dans les matières scientifiques, 11,02 dans les autres disciplines et 19 en note de vie scolaire), externe, père ouvrier qualifié, mère assistante maternelle agréée).

On peut penser que l'équipe pédagogique du collège Alain Savary cherche à faire en sorte que ses élèves deviennent des "élèves à projets", alors qu'ils ne sont pas « tombés dans le chaudron du projet »³³⁵, alors que leur socialisation familiale ne les prédispose pas à se concevoir comme des individus, acteurs d'eux-mêmes (du moins pour une majorité d'entre eux).

« **M. Artaud** : Quand on parle d'orientation, on parle de mobilité géographique. Les élèves de ce secteur ne l'ont absolument pas. Les élèves de ce secteur sont très attachés à leur quartier, ils n'en bougent pas et donc, dans notre esprit, il y a automatiquement la nécessité de mettre en place des actions de découverte culturelle au sens large du terme, qui les provoquent, qui les fassent sortir du quartier. Parce que des stages en entreprise qu'ils se choisissent, qu'ils se cherchent, ce sont tous dans des entreprises de proximité ! Avec un regard très étroit sur le monde du travail. Il n'y a pas une sensibilité du monde du travail très forte chez nos gamins du quartier. »

Bien que le collège Jean Moulin ait un recrutement moins populaire que le collège de Cahay, il accueille néanmoins des familles aux caractéristiques socioculturelles proches de celles du collège Alain Savary (familles populaires, familles issues de l'immigration, plus particulièrement turque à Montbel, plus large à Cahay). Du fait que cette frange du public du collège de Montbel ne soit pas majoritaire, ses spécificités ne sont pas, pour les questions liées à l'orientation, prises particulièrement en compte, comme cela peut l'être au collège de Cahay. Aussi, au collège Alain Savary, n'est-il pas possible pour les enseignants de passer à côté des particularités de ces élèves, notamment dans leur rapport à l'école, aux savoirs et au projet. C'est pourquoi, au collège Alain Savary, les professeurs principaux semblent plus accompagner les élèves dans cette démarche de projet. Cela s'explique notamment par le fait qu'au collège Jean Moulin, la majorité des élèves sont déjà porteurs de cette démarche de projet.

2) L'importance d'être en mouvement

Etre acteur de son orientation, c'est aussi montrer que l'on est en mouvement, inscrit dans des projets. On constate que ce qui importe aux yeux des parents, et plus particulièrement pour ceux dont l'enfant est un bon élève, tient moins dans le projet lui-

³³⁵ Perrenoud, P.-2001, *op. cit.*

même que dans le fait d'être en mouvement, inscrit dans la logique du projet. Cela est très visible dans les échanges que nous avons pu avoir avec les parents d'un élève, Philippe Guerineau :

« **Enquêtrice** : Est-ce que vous savez si Philippe a un projet, ce qu'il envisage de faire plus tard ?

M. Guerineau : [blanc] Un projet, oui, il sait ce qu'il a envie de faire mais il ne sait pas complètement...

Mme Guerineau : Il ne sait pas ! Il a des idées !

M. Guerineau : Il a envie d'être pilote !

Mme Guerineau : Oui et puis après il veut être journaliste !

M. Guerineau : Oui, ça change et ça risque de changer !

Enquêtrice : Il a plutôt une idée, plusieurs idées ?

Mme Guerineau : Plusieurs idées ! Plusieurs idées ! Il a dit pilote, après il a dit qu'il voulait être journaliste ! Après, il a dit prof d'histoire-géo ! C'est normal ! C'est comme tous les enfants ! Je pense que c'est bien d'avoir des idées déjà ! Et vous, vous savez même ce que vous allez faire ?

Enquêtrice : Je sais ce que j'ai envie de faire mais après, est-ce que je vais y arriver ?

Mme Guerineau : Oui mais enfin, y en a beaucoup qui a vingt ans, ils ne savent pas ce qu'ils ont envie de faire ! Donc déjà, à quatorze ans, c'est bien.

Enquêtrice : Bien sûr. [à M. Guerineau] Mais ça a l'air de vous faire rire, ce sont les idées qui vous font rire ou le fait que ça change ?

M. Guerineau : Le fait que ça change. On sait très bien qu'il y a peu d'enfants ou de jeunes qui savent exactement ce qu'ils...

Mme Guerineau : Oui. Mais c'est bien justement que ça change et qu'il ait des idées ! Y en a...

M. Guerineau : Qui arrivent à concrétiser ce qu'ils ont envie de faire quand ils sont grands.

Mme Guerineau : Y en a à dix-huit ans, ils ne savent pas ! Ça fait dix-huit ans qu'ils disent « Je sais pas, je sais pas, je sais pas ! ». Donc au moins il a des idées !

Enquêtrice : Pour vous, ce qui compte, c'est qu'il ait des idées, même s'il ne fait pas prof d'histoire par exemple ?

Mme Guerineau : Ouais, ouais, c'est bien ! Même s'il ne fait pas ça et qu'il fait maçon et ben, il fera maçon ! Mais au moins, il aura eu des idées de ce qu'il voulait faire !... C'est pas un manuel ! Ça m'étonnerait qu'il fasse maçon !

M. Guerineau : Oui !...

Mme Guerineau : Non, mais pour dire, quoi ! C'est le fait de savoir, d'avoir des idées ! Il a toujours envie de faire quelque chose ! Il a envie de faire du tennis, il fait du tennis, il a envie de... Il a fait du golf aussi ! Quand, même, non mais c'est vrai ! C'est avoir envie de faire quelque chose ! » (au sujet de Philippe, 13 ans, pas de retard scolaire, scolarisé en 4ème au collège Jean Moulin, 16,32 de moyenne générale (16 dans les matières littéraires, 17,6 dans les matières scientifiques, 16,15 dans les autres disciplines, pas de note de vie scolaire), parents commerçants).

Malgré l'importance que leur fils soit inscrit dans des projets -ce qui apparaît, aux yeux de ses parents (et des enseignants) comme le reflet du souci que Philippe accorde à son orientation scolaire- il ne faut pas, néanmoins, que ses projets soient trop à l'écart des attentes de ses parents. Il est vrai que Madame Guerineau dit « s'il ne fait pas ça [professeur d'histoire-géographie] et qu'il fait maçon et ben, il fera maçon ! Mais au moins, il aura eu des idées de ce qu'il voulait faire ! ». Elle poursuit en précisant bien « C'est pas un manuel ! Ça m'étonnerait qu'il fasse maçon ! ». Puis ajoute :

« **Mme Guerineau** : C'est des périodes en plus où on doute ! Douze, treize, quatorze ans c'est des périodes où on doute, quand même, où ils doutent. *Si tu ne les influences pas pour faire des trucs, ils doutent, ils doutent, ils font rien à ces âges-là.* Enfin, ils font rien, je veux dire...

M. Guerineau : *Il faut les orienter quand même un peu.*

Mme Guerineau : Si tu ne lui dis pas « Va au tennis ! ». Enfin, « va au tennis », il y va au tennis, parce qu'il aime ! Mais si par exemple tu lui dis pas « Va là, va là ! », des fois, il va rester à rien faire ! Parce que les copains, ils font rien du tout pendant les vacances ! Il faut les aider à s'orienter quand même !

Enquêtrice : Et vous, vous l'aidez plutôt à l'orienter vers ?

Mme Guerineau : Ah pour le métier, il choisira ! On s'en fout ! On s'en fout ! A dix-huit ans, il saura bien où il veut aller ! De toute façon, il veut aller au bac, après le bac, il aura dix-huit ans. Après, on voit les choses d'une autre façon !

M. Guerineau : Peut-être qu'on lui fera découvrir l'aviation...

Mme Guerineau : Peut-être qu'il fera autre chose !

M. Guerineau : Peut-être qu'il pourra piloter au moins pour voir ! Mais je pense que ça, faut pas le faire trop tôt, c'est pas la peine...

Mme Guerineau : Non ! Faut rien faire trop tôt !

Enquêtrice : Quand vous dites qu'il faut les orienter, c'est dans les loisirs ?

Mme Guerineau : Oui ! Oui ! Pas dans la vie future, ils sont grands !

M. Guerineau : Dans la vie future aussi ! S'il veut faire de l'aviation.

Mme Guerineau : Oui, oui ! Mais pas pour le moment ! On verra au jour le jour ! On va pas lui dire « A dix-huit ans, tu feras ça ! ». Au jour le jour ! Si par exemple, demain, y a pas école, si on est là tous assis, il restera assis là, il s'en fout ! Ok ? C'est à nous de lui dire « Maintenant, tu vas aller faire ci, tu vas aller faire ça ! ». Si on lui dit « Pendant les vacances de juillet, qu'est-ce que tu as envie de faire ? », il va te dire « Rien ». Bon, c'est bien à nous de lui dire « Tu vas aller faire un stage de tennis, tu vas aller faire ça. ».

M. Guerineau : Non, il le dit maintenant...

Mme Guerineau : Ben oui, *on lui demande parce qu'il a été élevé comme ça ! Il a été élevé comme ça !* A faire beaucoup de choses parce qu'on a pu, parce qu'on a les moyens, parce que, on est comme ça nous-mêmes ! Parce que nous-mêmes, on a beaucoup bougé ! Il est privilégié par rapport à d'autres enfants, c'est clair ! »

Les propos des parents de Philippe mettent bien en évidence l'importance de leur socialisation familiale. Si Philippe est aussi actif, s'il a autant d'idées de métiers, c'est bien, comme le souligne sa mère, « parce qu'il a été élevé comme ça ! ». C'est bien parce que ses parents l'ont toujours inscrit dans des projets –sportifs et de vacances "actives" principalement-, et c'est bien parce qu'ils lui ont montré les apports du projet : être inscrit dans un projet (ou des projets), c'est pouvoir choisir. Aussi, les parents de Philippe sont-ils plutôt dans une négociation familiale par « encerclement », c'est-à-dire qu'ils tiennent à leur fils « un ensemble de discours et de pratiques destinés à restreindre l'univers du "souhaitable" »³³⁶. Cela est tout particulièrement visible lorsque Philippe nous explique comment l'inscription à l'internat a été "négociée".

« **Enquêtrice :** Et est-ce que tu peux me dire comment ça se fait que tu sois devenu interne au collège Jean Moulin ?

Philippe : Alors ! Mes parents. Mes parents. Mes parents. Voilà.

Enquêtrice : C'est-à-dire ?

Philippe : Au départ, je me dis « pourquoi pas ? ». Mes parents, eux, ils sont à fond dedans ! [...]

Enquêtrice : Et toi, tu as pris ça comment quand tes parents t'ont proposé ?

Philippe : Au début, je me suis dit « pourquoi pas ? », mais après, j'en avais un peu marre, quoi ! Franchement ! J'en avais un peu marre !

Enquêtrice : Tu en as toujours un peu marre ou c'est passé ?

³³⁶ Van Zanten, A., 2009- *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, PUF, 283 p. Citation page 139.

Philippe : Un peu. Ouais, un petit peu. Bon, après, voilà. C'est le choix de mes parents !
C'est un peu mon choix aussi !

Enquêtrice : Dans quel sens c'est ton choix ?

Philippe : *Parce qu'aussi, mes parents, ils m'ont un peu mis dans la tête que c'était bien l'internat ! Parce qu'on se lève un peu plus tard ! Parce qu'on a un peu plus de temps pour travailler ! Un peu plus de temps pour s'amuser aussi ! Au début, je leur ai fait un peu confiance ! Mais des fois, j'ai des coups de pompe à l'internat ! J'ai envie de rentrer ! »*

Cependant, après s'être assurés que Philippe prendra, pour ses parents, les "bonnes" décisions qui le concernent –dans certains domaines-, ils l'associent à leur prise de décisions. Et donc en y participant et en y adhérant, il ne peut remettre pleinement en cause ces décisions. C'est bien ce qu'il dit par « c'est un peu mon choix aussi [l'internat] ! Parce que mes parents, ils m'ont un peu mis dans la tête que c'était bien l'internat ! ».

Même si pour les parents de Philippe, ce qui compte, c'est que leur fils soit inscrit dans des projets, soit en mouvement, soit acteur de son orientation, la nature même du projet n'est pas complètement sans importance. En effet, Monsieur et Madame Guérineau précisent bien que Philippe fera un baccalauréat scientifique.

« **Enquêtrice** : Et avec vous, il en parle de l'orientation ? Vous en parlez ensemble ?

M. Guérineau : Pas trop souvent. On ne lui en parle pas.

Mme Guérineau : Non, non ! Pour l'instant, on ne lui en parle pas. Mais c'est trop jeune ! Il a que treize ans, c'est trop jeune ! C'est des périodes où ils ont besoin, il va à l'école, il joue et puis voilà ! Je dis, il joue... Enfin, c'est trop jeune !

M. Guérineau : Faut pas dire que c'est trop jeune, parce qu'attends, l'orientation, elle se fait l'année prochaine en fait !

Mme Guérineau : Non, c'est en seconde quand tu fais une seconde générale ! Faut pas exagérer, quand t'as des gamins qui travaillent bien !

M. Guérineau : S'il a le niveau scolaire...

Mme Guérineau : *Il va faire un bac D et puis terminé !*

M. Guérineau : *Il va faire un bac S, après, il nous le dira...*

Mme Guérineau : *Ouais, un bac S ou je sais pas quoi ! Quand on a un gamin qui travaille bien, c'est pas problématique !*

M. Guérineau : C'est moins problématique.

Mme Guérineau : C'est quand un gamin, il peut pas aller jusqu'au bac, là, c'est problématique. Mais sinon, c'est pas problématique ! Enfin, pour moi, c'est pas problématique ! Il travaille bien, il ira au bahut jusqu'au bac ! Le bac qu'il pourra !

Enquêtrice : Il a envie de faire un bac S ?

Mme Guérineau : Oui ! Oui, oui !

M. Guérineau : Enfin, il a envie... *Je pense que c'est pas qu'il a envie. Là, compte tenu du niveau scolaire qu'il a, nous, on l'orientera là, c'est clair ! C'est évident de toute façon !*

Mme Guérineau : Il adore les maths !

Enquêtrice : Pour quelles raisons ?

M. Guérineau : Ben, *pour lui donner le maximum de chances ! C'est quand même... C'est le bac royal ! »*

L'élève doit donc montrer aussi bien à ses enseignants qu'à ses parents qu'il se considère comme le principal acteur de son orientation. Pour cela, il doit prendre la parole notamment lors des tables rondes, pour exposer les différentes recherches qu'il a pu effectuer pour construire son projet et pour montrer qu'il se renseigne sur sa

scolarité. On le voit tout particulièrement lorsque Monsieur Poulain questionne les élèves sur la réforme du lycée (notamment sur les mesures transformant les BEP en baccalauréats professionnels) afin de cerner s'ils « suivent les réformes qui les concernent »; reflet selon lui que l'élève est acteur de sa scolarité.

B. Etre acteur de sa scolarité

En montrant qu'il se considère comme le principal acteur de sa scolarité, l'élève mettrait toutes les chances de son côté dans le but d'obtenir l'orientation qu'il souhaite. Aux yeux de l'institution scolaire, cela est tout particulièrement visible au travers des résultats obtenus.

1) Etre acteur de sa scolarité pour obtenir l'orientation souhaitée

Dans l'appréciation globale du conseil de classe du troisième trimestre de Rima, les résultats scolaires dominent sur le comportement et la motivation, dans l'orientation : « Bien que motivée par son orientation, Rima ne s'est pas suffisamment battue pour se donner les moyens de l'obtenir dans de bonnes conditions. Ni le travail, ni les résultats n'ont été à la hauteur. ». Tout se passe comme si, pour le corps enseignant, la motivation pour une orientation particulière se reflétait automatiquement dans les résultats scolaires, comme l'illustrent très bien les propos échangés au sujet de Rima, lors du conseil de classe du 3^{ème} trimestre :

« **Mme Cararo** : Alors, Rima. Ici présente [Rima est déléguée de classe suppléante]. Qui bavarde en conseil de classe. Alors, Rima, sa moyenne n'a cessé de baisser ! 11 ; 9 ; 8 ! A part quelques inquiétudes en fin d'année à l'approche des échéances d'orientation, Rima a vécu cette année scolaire dans l'insouciance des résultats qu'elle obtenait. Et les bavardages étaient toujours là ! Les appréciations sont positives en arts plastiques, et puis c'est tout ! Et puis, elle a quand même zéro en maths ! Zéro en maths !

Prof. maths : De moyenne.

Mme Cararo : De moyenne ! Oui, oui, de moyenne ! Je parle de la moyenne. « Bien que motivée pour son orientation, Rima ne s'est pas suffisamment battue pour se donner les moyens de l'obtenir dans de bonnes conditions. Ni le travail, ni les résultats n'ont été à la

hauteur ». On peut difficilement dire autre chose. Elle a 110 points³³⁷ ... 110 points pour le moment. Alors, c'est vrai qu'elle est très motivée pour son orientation. Elle veut absolument partir en BEP Carrières Sanitaires et Sociales à Aix-en-montagne [50 km]. Elle a même rédigé une lettre de motivation pour ça. Je vous en fais lecture rapidement : « Afin que vous puissiez vous prononcer sur mes motivations et sur la qualité de l'élaboration de mon projet d'orientation, je tiens à vous donner les informations suivantes : Je suis très motivée pour une formation professionnelle Sanitaire et sociale. C'est les relations avec les personnes qui m'intéressent. Je suis allée à la journée portes ouvertes à St Exupéry³³⁸. J'ai aussi rencontré la conseillère d'orientation qui m'a donné d'autres informations sur d'autres établissements et c'est ainsi que j'ai choisi de faire mon inscription au lycée Paul Eluard à Aix-en-montagne. J'ai fait des demandes pour rencontrer des professionnels de la santé et de l'enfance : Auxiliaire de puériculture, infirmière, aide soignante, animatrice de maison de l'enfance. Je pratique des activités extrascolaires en lien avec mon projet d'avenir : babysitting, fréquentation de centres sociaux. [Mme Cararo hausse le ton pour le dernier argument] Vu mon niveau en français et en maths, il est inenvisageable que je devienne secrétaire ou comptable. Merci de votre compréhension. ».

Prof. anglais : Ca, c'est très bien, la fin ! [elle rit] C'est bien.

Mme Cararo : Bon, voilà.

Prof. SVT : C'est bien rédigé.

Mme Cararo : Ah ben oui, y a un effort de rédaction, oui ! Et de recherche d'arguments ! Oui, c'est sûr ! Elle a la motivation depuis le début de l'année, elle est très motivée pour ce diplôme-là ! Mais c'était le cas de Clara aussi l'année dernière ! Peut-être ne demandait-elle pas Aix-en-montagne ! Mais on est embêté, là ! Tu le savais qu'on serait embêté par rapport à tes résultats. Et alors, je ne pouvais même pas imaginer que tu pouvais avoir zéro de moyenne en maths ! Voilà... Sauf que...

Prof. maths : *La motivation, elle n'est peut-être pas partout !*

Mme Cararo : Non, mais pour l'orientation sans prendre conscience que pour l'orientation...

Prof. maths : *Mais quand on est motivé pour l'orientation, on travaille partout !*

Mme Cararo : *C'est ce que j'allais dire, c'est prendre conscience que pour l'orientation, il est nécessaire de fournir des efforts dans les matières et pour le travail !*

Prof. maths : *C'est une sorte de motivation un peu dans le vent alors ! Comme ça !*

Mme Cararo : *Non, c'est une motivation qui ressemble à un vœu pieux !*

Prof. EPS : En choisissant cette voie, j'ai le droit d'être nulle en maths parce qu'après, je vais faire autre chose ! Mais ça, ils n'y arrivent pas ! Il faut qu'ils entendent que c'est pas ça !

Mme Cararo : C'est un peu comme un vœu, un souhait !

Prof. maths : Ouais... Un vœu pieux.

Mme Cararo : C'est ce que j'avais dit au départ, je voulais pas... [ils rient] Après...

Prof. arts plastiques : Moi, j'ai du mal à appuyer des dossiers comme ça !

Mme Cararo : [ton désolé] Je comprends...

Prof. arts plastiques : *Parce qu'ils ne font rien pour eux !*

Mme Cararo : Mais par rapport à sa persévérance sur ce vœu, est-ce que... Bon et puis par ailleurs d'autres éléments personnels et l'intervention de Mme Scaringella [assistante sociale scolaire], est-ce qu'on ne peut pas quand même mettre très favorable, pour ce vœu-là ? Ne serait-ce que parce qu'elle a vraiment persévéré, fait des lettres, expliqué !

M. Artaud : Moi, elle m'a sollicité pour ça... Parce que je me suis dit « Mais peut-être qu'elle va nous revenir Rima ! ».

Mme Cararo : Voilà...

M. Artaud : Mais là, il y a le blocage des notes ! 2,25 de moyenne annuelle en mathématiques !...

Mme Cararo : Néanmoins est-ce que...

³³⁷ Pour le Brevet. Les points sont calculés de la manière suivante : 220 points en contrôle continu (résultats de la classe de 3^{ème}) et 120 points lors de l'examen terminal (français, mathématiques, histoire-géographie et éducation civique). Soit 340 points qui correspondent à la note maximale (20/20). Aussi, pour obtenir le brevet, faut-il obtenir 170 points. Il manque donc 60 points à Rima pour obtenir le brevet, ce qui veut dire qu'elle doit obtenir la moyenne à l'ensemble des matières évaluées en contrôle terminal. Ce qui apparaît difficile puisqu'elle a 6,88 de moyenne annuelle en français, 6,59 en histoire-géographie et 2,33 en mathématiques.

³³⁸ Seul lycée du bassin de Cahay à proposer cette formation.

Prof. maths : La moyenne mais il y a toujours des bavardages ! Il faut régulièrement la recadrer, lui faire des remarques ! *Si elle se comportait bien en classe, pourquoi pas ?* Ou alors faire comme pour Clara ! Parce que c'est vrai qu'on a quelques élèves qui ne travaillent absolument pas, mais qui se tiennent à carreau ! Qui laissent le reste de la classe travailler ! [certains professeurs acquiescent] Mais Rima, elle empêche le reste de la classe de travailler ! Parce qu'il faut toujours la recadrer, faut s'arrêter, faut toujours lui faire une remarque ! Et on perd du temps. Aussi, à cause des élèves comme ça...

Mme Cararo : Sachant aussi que ses autres vœux, c'est...Bon le troisième est inutile puisque c'est CAP petite enfance ! Et le 2^{ème}, c'est bac pro commerce, et on vient de dire que c'était difficile à obtenir... Sachant que pour Rima, il est important qu'elle soit interne l'année prochaine, ça serait bien... [blanc 5 secondes] Bon, moi personnellement, je pense qu'il ne faut pas la bloquer dans ce vœu-là ! Parce qu'elle a vraiment persévéré dans cette demande et que bon, elle a des éléments par ailleurs qui font que ça serait dommage de la bloquer ! Mais !... Ouais, tu nous aides pas à t'aider, quoi ! *Tu vois, tu nous aides pas à t'aider !* Vraiment !

Déléguée parents : Je peux me permettre, mais faut quand même lui dire... Je veux pas être méchante, mais moi, je connais une personne qui avait mieux, avec 12, qui en a pleuré aussi ! Carrière sanitaire et sociale, ils sont devenus exigeants et très haut [ils recherchent un plus haut niveau scolaire] ! [les professeurs acquiescent]

Mme Cararo : Oui, bien sûr !

Déléguée parents : Moi je l'ai vécu avec ma propre fille qui avait 12 de moyenne générale et on pensait qu'elle allait y arriver ! Et que ça soit Cahay ou Aix-en-montagne, il faut t'attendre à que ça soit très dur ! Et à pleurer ! Vu les sélections qu'ils font maintenant ! Alors, je sais bien que c'est ton vœu le plus cher, mais il faut peut-être envisager...

Prof. SVT : *De te retrousser les manches.*

Prof. arts plastiques : *Ou de demander autre chose.*

Déléguée parents : Parce qu'il y a pas mal de voies de garage aussi ! Là, on t'y envoie bien aussi facilement ! Donc je ne suis pas contre quand vous dites que vous voulez l'aider un maximum mais il faudrait quand même lui dire que, ouais, que ça peut être plus grave que prévu !

Mme Cararo : Et il [n']y a plus de maths en BEP Carrières sanitaires et sociales ? [en regardant Rima]

Rima : Si...

Mme Cararo : Il y a toujours des maths.

Prof. EPS : Une filière où il n'y a pas de maths...

Prof. maths : Il y a des maths partout !

Mme Cararo : Non mais je sais. Je sais. Je sais bien...

Prof. maths : Même dans les filières professionnelles ! Après, selon les filières, les coefficients sont différents. Par exemple pour un BEP hôtellerie, on aura un coefficient moins important qu'en Bac pro comptabilité-gestion.

Prof. anglais : Moi je pense que... *Moi, je regarde la note en vie scolaire ! 15. Donc ça veut dire que son comportement dans l'ensemble était bien !*

Mme Cararo : Oui...

Prof. anglais : Donc moi, je dirais très favorable pour...

Mme Cararo : *La majorité de la classe a une note de vie scolaire très basse parce qu'ils sont très souvent en retard ou absents sans justification de leurs retards ou absences. Pour elle, elle n'a perdu effectivement que 2 points pour les absences ou les retards. Elle a ça pour elle, c'est certain.*

Prof. anglais : *Donc elle a ça ! Elle a sa motivation, elle a ses vœux et moi, j'appuie. C'est sûr, c'est pas les maths !*

Mme Cararo : *Après, il y a la cohérence... Et après, il y a des éléments...* [elle soupire] C'est difficile pour Rima ! Voilà, elle nous aide pas à l'aider !

M. Artaud : Non, elle nous aide pas beaucoup ! Bien...

Mme Cararo : Alors ? Favorable ou très favorable ? Sachant que même si on te met très favorable, c'est pas gagné du tout !

Prof. EPS : C'est pas gagné, ça dépend pas de nous !

M. Artaud : C'est sûr !

Mme Cararo : Moi, je propose qu'on lui mette quand même très favorable. Mais tu vas te retrouver peut-être dans l'obligation de devoir chercher complètement autre chose ! Faut le savoir ! » (au sujet de Rima, 11,08 de moyenne générale (10,43 dans les matières littéraires, 8,6 dans les matières scientifiques et 12,1 dans les autres disciplines), profession du père non renseignée, mère employée de commerce).

Ce long extrait d'observation de conseil de classe appelle quelques remarques. Tout d'abord notons que la seule prise de parole de Rima se limite à un « si » d'acquiescement à une question du professeur principal, tandis que l'ensemble de l'équipe pédagogique pointe le fait que Rima ne se soit pas suffisamment emparée de sa scolarité afin d'obtenir l'orientation souhaitée. Cependant, durant environ dix minutes, l'équipe pédagogique a échangé à son sujet, de ses résultats scolaires, de son implication (ou non) dans sa scolarité, tout en faisant comme si elle n'était pas présente. On parle d'elle : elle n'est à aucun moment impliquée. Elle doit être, aux yeux des enseignants, l'actrice principale de sa scolarité afin de maîtriser le plus de paramètres possibles pour son orientation, mais la situation scolaire fait qu'elle ne peut l'être pleinement.

De plus, la légitimité de la présence de Rima au conseil de classe est floue. Bien que Rima soit déléguée de classe suppléante, ce jour-là, elle n'y exerce pas ses fonctions de suppléante. Au dernier conseil de classe, le principal accepte que les délégués suppléants soient également présents, alors même que les élèves délégués titulaires assistent au conseil de classe. Si Rima est présente, c'est bien avant tout pour en savoir plus sur ce qui sera dit à son sujet, notamment sur les décisions qui seront prises pour son orientation ; ce qui a conduit les enseignants à l'interpeller pendant le conseil de classe, en tant qu'élève dont la situation scolaire est débattue à ce moment-là.

Finalement, cet extrait d'observation montre bien en quoi les résultats scolaires obtenus, renforcés par le comportement de l'élève, sont considérés comme le reflet de la motivation de ce dernier pour son orientation et donc de son investissement dans l'aboutissement de son projet (« quand on est motivé pour l'orientation, on travaille partout ! »).

C'est également par son comportement que l'élève doit montrer qu'il se considère lui-même comme le véritable acteur de sa scolarité.

« Mme Cararo (lors de la table ronde, au sujet de Rima) : Mais tu sais que tu vas être en concurrence avec beaucoup d'autres personnes qui veulent aussi rentrer dans ce BEP [carrières sanitaires et sociales]. *Et il faut que tu fasses la différence et tu peux faire la différence sur ton comportement, les résultats aussi mais la motivation, ça compte beaucoup ! Il ne faut pas que tu donnes l'impression que tu t'en moques ! Quand tu es en cours, si t'es là pff ! Montre-nous que tu es motivée ! Pas forcément par la matière mais par ton avenir et ta volonté de faire cette section-là ! Et nous, on pourra commencer à dire, quand on rentre les dossiers des élèves « Rima, elle est vraiment motivée, on lui met vraiment la note maximum pour la motivation. ».* Et ça peut compenser éventuellement des résultats un peu faibles dans certaines matières. » (au sujet de Rima, 11,08 de moyenne générale (10,43 dans les matières littéraires, 8,6 dans les matières scientifiques et 12,1 dans les autres disciplines), profession du père non renseignée, mère employée de commerce).

Face à des situations scolaires comme celle de Rima, les enseignants soulignent nettement l'importance du comportement dans le processus d'orientation, et ce, selon eux, dans le but que l'élève ne se laisse pas couler face aux difficultés scolaires qu'il peut rencontrer. Cependant, cela peut créer un effet de survalorisation du poids du comportement, dans l'orientation. Nous avons, en effet, souvent entendu les élèves – ainsi que des parents- ayant émis un vœu dans une filière professionnelle, que « ce qui compte le plus, c'est le comportement », ce qui tend à masquer l'effet mécanique de l'orientation. En effet, c'est un logiciel qui affecte les élèves, selon différents critères dont le comportement en tant que reflet de la motivation de l'élève pour la filière demandée, mais aussi –et surtout- en fonction des notes, qui sont coefficientées selon les matières dominantes dans la filière souhaitée. Néanmoins, si les enseignants tendent à mettre l'accent sur les effets du comportement de l'élève dans le processus d'affectation, c'est avec l'idée de ne pas le décourager.

On peut donc dire qu'être acteur de son orientation, c'est être acteur de sa scolarité ; et être acteur de sa scolarité, c'est être acteur de son orientation. Ces liens ne sont pas toujours évidents aux yeux des élèves dont le sens de l'école « [se réduit] à son utilité pour un "plus tard" incertain »³³⁹.

2) La question du sens de l'école

Jean-Yves Rochex souligne que dans la construction du projet, la question du sens de l'expérience scolaire de l'élève est cruciale : « Plus que le projet considéré comme un objet extérieur à l'expérience scolaire, c'est le sens de celle-ci qui devient alors la question centrale »³⁴⁰. Cependant, la question du sens n'est pas pour autant interrogée et est souvent écartée, laissant la place à celle de l'utilité : « A rabattre la question du sens sur celle de l'utilité, bon nombre de discours et de pratiques visant à ne justifier la scolarité que de sa fonction de préparation de l'avenir social et professionnel courent le risque d'enfermer les jeunes d'origine populaire dans un rapport au savoir et à l'école qui ne leur permet pas de comprendre quel est le sens du savoir, quelle est la spécificité de l'école et de ses activités. Plus même, une telle logique ne peut qu'aller dans le sens du

³³⁹ Rochex, J.-Y., 1992- *op. cit.* Citation page 108.

³⁴⁰ Rochex, J.-Y., 1992- *op. cit.* Citation page 108.

renforcement des comportements consuméristes qui amènent ces adolescents à choisir parmi les disciplines et les contenus de formation ceux qu'ils pensent, à tort ou à raison, utiles à la réalisation de leur "projet", et à négliger ceux dont ils pensent qu'"ils ne servent à rien" »³⁴¹.

- **Un rapport utilitariste au(x) savoir(s)**

Soulignons tout d'abord que le rapport utilitariste aux savoirs est plus visible dans les entretiens que nous avons pu réaliser avec les élèves les plus en difficultés à l'école.

On peut, à nouveau, l'illustrer avec le cas de Rima. Si elle ne fait plus d'effort en mathématiques, c'est parce que cette matière, selon elle, ne fait pas partie des enseignements dominants dans le BEP carrières sanitaires et sociales dans lequel elle souhaite poursuivre sa scolarité.

« Enquêtrice : Qu'est-ce qu'elle t'a dit la conseillère d'orientation sur la différence entre le BEP et le CAP ?

Rima : Elle m'avait dit pour le BEP et le CAP petite enfance... *Parce que pour le BEP, y a pas maths ! Enfin, c'est pas... C'est coeff. 2 ! Et en CAP, si ! Et moi, les maths... J'ai 2 de moyenne en maths... Je vais pas aller loin ! Donc je préfère le BEP ! [...]*

Enquêtrice : Et Madame Cararo, elle te dit quoi [sur ton choix d'orientation] ?

Rima : Elle me dit : « Oui, mais il faut que tu fasses des efforts ! », pour que mon dossier soit pris.

Enquêtrice : Et toi, tu en fais des efforts ?

Rima : Ben si ! J'en fais quand même ! *Mais moi, je vous parle que des maths ! Après des efforts dans les autres matières, j'en fais ! Mais pas en maths !*

Enquêtrice : Et Mme Cararo, elle l'a vu que tu avais fait des efforts dans les autres matières ?

Rima : Ben oui, c'est écrit dans le bulletin ! Y en a des efforts, mais en maths, je fais rien du tout !

Enquêtrice : C'est trop dur les maths ?

Rima : Ouais, j'aime pas les maths... J'y arrive pas, c'est trop compliqué... J'ai pas envie !

Enquêtrice : Donc tu laisses tomber les maths et tu te concentres sur les autres matières ?

Rima : Ouais... »

Pour Rima, ce qu'elle apprend au collège doit lui être utile pour l'année suivante. Pour Idir et Anouar, ce qu'ils apprennent au collège doit leur être utile pour leur "vie de tous les jours", qu'elle soit présente ou future (notamment dans leur futur métier).

« Enquêtrice : [Après m'avoir dit qu'ils en avaient marre de parler tout le temps du passé en cours d'histoire, et qu'ils préféreraient parler d'eux et du moment présent.] C'est important de parler de soi ? Du moment présent, du moment dans lequel on vit ?

Anouar : Ouais.

Idir : Ouais, c'est mieux parce que...

³⁴¹ Rochex, J.-Y., 1992- *op. cit.* Citation pages 109-110.

Anouar : Je pense que ça nous intéresse plus ! Parce qu'en général, *dès qu'on a un cours, je me dis « Qu'est-ce que je vais faire avec ça ? » !*

Idir : Voilà !

Anouar : Je me dis « Tout ça, ça va me servir à quoi dans ma vie ? » ! Voilà ! *Comme les maths, y a des trucs en maths, ça va vraiment servir à rien !*

Idir : Même le prof, il dit « ça sert à rien » ! C'est du vent ! Du vent ! C'est-à-dire, ça sert à rien ! Dès que tu sors du collège, tu oublies tout ! Et ça sert à rien ! Je le garde juste pour le prochain contrôle et dès que c'est fini, hop, hasta la vista ! J'efface tout ! Je formate le cerveau et on recommence une nouvelle leçon !

Enquêtrice : D'accord. Mais par exemple, est-ce que connaître le passé des pays, est-ce que ça ne sert pas aussi à comprendre le présent ?

Idir : Si, si, y a tout le temps un rapport !

Anouar : Ouais, ça d'accord. *Mais à comprendre, à connaître, je sais pas, moi, la guerre qu'il y a eu ! Qu'est-ce qu'il s'est passé pendant la guerre, franchement, ça me sert à rien, moi ! La guerre froide, les chinois !...*

Idir : Insulte pas l'histoire ! L'histoire, c'est une des matières préférées que j'ai !

Anouar : J'insulte pas *mais je pense que ça me servira à rien à moi !* » (Idir, 16 ans, scolarisé en 3ème au collège Alain Savary, un an de retard, a redoublé le CP car venait d'arriver du Kurdistan, père maçon à son compte et mère au foyer ; Anouar, 16 ans, scolarisé en 3ème au collège Alain Savary, un an de retard, a redoublé la 4ème, père maçon à son compte, mère au foyer)

Idir et Anouar –et plus Anouar qu'Idir- pensent que les savoirs scolaires doivent être utiles et monnayables pour la "vie de tous les jours" et dans l'exercice de sa profession : « Tout ça, ça va me servir à quoi dans ma vie ? ». Cela les a conduits notamment à sélectionner une partie de leurs cours en fonction des horaires, mais aussi de l'enseignant et de la matière alors considérée comme inutile³⁴²; pour autant, ils ne sont pas des élèves déscolarisés, en très grand échec scolaire. Concernant Idir, malgré des difficultés en français et dans les langues, le conseil de classe ne s'oppose pas à son passage en seconde générale et technologique³⁴³. Pour ce qui concerne Anouar, qui a obtenu 9,35 de moyenne générale annuelle, il a décidé d'aller l'année suivante au centre de formation et d'apprentissage³⁴⁴, justement pour apprendre ce dont il aura besoin pour travailler.

- **L'importance de l'apprentissage**

Du fait d'un rapport utilitariste aux savoirs et à l'école, on aurait pu penser qu'Anouar ne considère pas comme important le fait de poursuivre ses études afin d'obtenir un BEP. Cependant, malgré une proposition "alléchante" de son grand frère

³⁴² Pour une analyse plus approfondie, voir les différents rapports issu du programme interministériel de recherches sur la déscolarisation (novembre 1999-mars 2003), et pour une synthèse des recherches : Glasman, D. & Oeuvarard, F., (dir.), 2004- *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, 313 p.

³⁴³ Il a eu 12,47 de moyenne générale annuelle : 10,05 dans les matières littéraires (mais avec 14,49 de moyenne annuelle en histoire-géographie), 14,06 dans les matières scientifiques, 13,94 dans les autres disciplines et 12 de moyenne en note de vie scolaire.

³⁴⁴ Soulignons qu'Anouar dit bien qu'il a choisi son orientation. Il n'était pas, il est vrai, dans une situation où il a dû négocier son orientation avec les enseignants.

artisan-plombier (son futur patron), il considère comme nécessaire d'avoir une formation de plombier validée par un diplôme.

« **Enquêtrice** : Et donc t'es sûr d'aller au CFA l'année prochaine ? Tu as trouvé un patron ?

Anouar : Moi, c'est sûr ! J'ai signé le contrat, j'ai vu la paie ! J'ai tout vu, c'est bon !

Enquêtrice : Et alors, la paie, elle est comment en apprentissage ?

Anouar : La paie normale, elle est de 552 € le mois ! Et moi, j'ai 200 € de prime déjà avant de commencer. Je sais pas pourquoi il m'a donné ça...

Idir : Y a officiellement et officieusement !

Anouar : Ca me fait 752 € le mois donc je suis tranquille ! Franchement, c'est pas mal !

Idir : Ca te fait combien la journée ? Ca te fait 50 ?

Anouar : Nan, moins !

Idir : Alors que moi, ça me fait 50 la journée ! [au noir]

Anouar : Parce que moi, j'ai pas voulu travailler comme ça ! Parce que si je voulais... Parce que le patron, c'est mon frère. Il m'a dit « Si tu veux travailler et arrêter l'école, je te paie 100 € au black. ». *Mais bon, je voulais pas faire du black. Je voulais apprendre.* Je voulais d'abord en fait apprendre les... Parce que le métier, je le connais ! Je le connais grave bien ! Parce qu'il l'a grave appris ! *Mais j'ai quand même envie d'apprendre les bases en fait, les trucs fondamentaux qu'on apprend à l'école ! Et après, une fois que j'ai appris ça, je m'en vais !*

Enquêtrice : Donc en fait, ce n'est pas toute l'école que tu n'aimes pas ?

Anouar : Ah non, c'est pas toute l'école ! J'ai pas dit ça ! C'est la générale ! C'est... Je sais pas... [...]

Enquêtrice : Et tu penses que tu vas travailler [la partie théorique] au CFA ?

Anouar : Ben ouais, là, je vais être...

Idir : C'est pas de l'école, là ! C'est pas de l'école là-bas ! C'est...

Enquêtrice : C'est pas de l'école, mais tu apprends bien des choses ?

Anouar : *Nan mais c'est plus une école ! Après là-bas, je [ne] suis plus scolarisé, je suis salarié !*

Idir : *Parce que là-bas, ils savent ce qu'ils veulent faire ! Ils savent ce qu'ils vont faire ! Que là, t'as des matières, elles sont inutiles !* »

Idir et Anouar présentent le contenu des apprentissages en CFA (centre de formation et d'apprentissage) comme des apprentissages utiles pour leur vie future et ce notamment parce que le CFA, ce n'est plus vraiment l'école (« [on est] salarié »). Même s'ils opposent l'école et le CFA en tant que semi-monde du travail, apprendre est tout de même important à leurs yeux ; au CFA pour le premier, en seconde générale pour le second.

« **Enquêtrice** : Et du coup, Idir, tu vas en seconde l'année prochaine ?

Idir : Ouais. *Mais seconde générale, c'est juste un test !* Si je réussis et que je vois que j'ai les capacités ! Si j'y arrive pas, je m'oriente sur un bac pro commerce-vente. Une année ! C'est en une année que je vais tout choisir ! Si ça marche, ça marche ! Si ça marche pas, ça marche pas ! [...]

Enquêtrice : D'accord. Et donc toi, Idir, tes parents, ils voulaient que tu continues tes études ?

Idir : Ouais, moi, ils voulaient que je continue ! Je vais continuer encore après. [...] Mais moi, *je veux juste savoir c'est quoi la générale ! Parce que je veux essayer ! Je veux voir !* »

Pour Idir, le simple fait « d'essayer la seconde générale » est synonyme de réussite, notamment par le fait qu'il sera allé plus loin que son frère aîné, maçon dans l'entreprise de leur cousin. Son aspiration à changer de condition sociale –liée à des conditions de

travail difficiles- semble être une motivation forte face à des apprentissages dont il ne cerne pas toujours l'intérêt.

« **Enquêtrice** : Et alors, toi, Idir, pourquoi tu ne voudrais pas travailler dans le bâtiment ?
Idir : *Parce que j'ai connu la galère ! [il rit] [...]*
Enquêtrice : Tu peux m'en dire un peu plus ?
Idir : J'ai travaillé avec mon père pendant un moment sur le chantier, c'est galère ! C'est physique ! Je peux pas !
Enquêtrice : Malgré le fait que tu puisses avoir une bonne paie ?
Idir : Je m'imagine pas travailler là-dedans pendant 40 ans. Je m'imagine pas... [...]
 Parce que moi, j'ai déjà travaillé en chantiers. Les chantiers, c'est pas comme l'école ! Y a personne qui est là... »

Le rapport utilitariste aux savoirs scolaires qu'ont les élèves les plus distants de la culture scolaire, ne signifie pas pour autant que ces élèves ne considèrent pas l'école comme importante ; tous nous l'ont, au contraire, affirmé (ainsi que leurs parents).

- **L'importance de la socialisation amicale**

Pour certains élèves, l'école est importante, certes, mais moins par rapport à ce que l'on peut y apprendre, que parce qu'elle permet de retrouver ses copains, d'avoir un métier plus tard « comme ça après, on n'est pas à la rue » (Zozan), de sortir de chez soi.

« **Zozan** : Mais Madame, ça vous a pas saoulée d'être assise sur une chaise, les profs, ils vous ont pas pris la tête ?
Sanaa : Ca fait combien d'années que vous êtes en études ? [Je commence par leur expliquer mon parcours scolaire : scolarité dans le même collège, lycée, puis licence, master, doctorat. Sanaa note]. Donc là, ça fait huit ans que vous êtes en études ? [j'acquiesce] Pour faire quoi ?... Je voulais savoir pourquoi ces années d'études, est-ce que c'est dur et qu'est-ce qu'on fait, à quoi ça consiste ?
Enquêtrice : [j'explique ce qu'est la sociologie, ce que je fais] Mais oui, c'est sûr, ce n'est pas toujours facile, mais ça me plaît ce que je fais... Et si ça te plaît...
Sanaa : *C'est vrai ça, Madame, quand j'aime quelque chose, je le fais à fond, à fond ! Mais quand j'aime pas !...* Et par exemple, l'italien, j'aime pas du tout, j'ai des notes catastrophiques ! En fait, c'est bizarre, quand ça me saoule, j'ai que des mauvaises notes, que des mauvaises notes !
Zozan : Mais quand on n'aime rien... *J'aime rien, aucune matière. Mais j'aime venir au collège, pour voir les copines. Voir mes copines et tout, voir les gens de ma classe, aussi certains profs. Mais je sais pas, je suis pas motivée pour aller en cours. J'aime bien quand on réfléchit et tout mais j'ai des mauvaises notes.* »
 (Zozan, 16 ans, scolarisée en 3^{ème} au collège Alain Savary, a redoublé la 4^{ème}, père maçon à son compte, mère sans activité professionnelle ; Sanaa, 16 ans, scolarisée en 3^{ème} au collège Alain Savary, a redoublé la 3^{ème}, père rédacteur à la mairie, mère ATSEM).

Avant d'aller plus loin dans notre analyse, relevons la dernière phrase de Zozan : « J'aime bien quand on réfléchit et tout mais j'ai des mauvaises notes. ». On peut penser que ce qu'elle veut dire c'est que lorsqu'elle réfléchit, elle n'arrive pas à le faire dans le sens attendu par les enseignants, avec "méthode", ce qui explique en partie ses mauvais résultats.

Aller au collège (uniquement) pour « voir les copines », « rigoler avec elles en classe », et ne pas obtenir les résultats qu'elle escomptait lorsqu'elle réfléchit, a conduit Zozan à être certes présente physiquement en cours, mais à être absente autant sur le plan des résultats scolaires que sur celui de l'attitude scolaire. C'est-à-dire que Zozan, plus particulièrement en 4^{ème} (qu'elle a redoublée), ne faisait pas (plus ?) semblant d'être dans l'activité scolaire.

« **Sanaa** : Tu te souviens, ton sac, il était tout le temps vide !

Zozan : Il n'y avait rien dans mon sac, il y avait juste ma brosse (elles rient), mon gloss... Je rigole mais ça fait pas rire ! Je n'avais que des accessoires, il y avait mes claquettes !

Sanaa : Des fois, tu prenais ton miroir et tu te mettais à te coiffer ! Mme D. (prof. de français), elle se mettait à hurler ! (elles rient)

Zozan : Je prenais ma mousse et tout ! Mme D. elle en avait trop marre de moi ! »

Rire de son comportement, qui va à l'encontre de la logique scolaire, c'est semblait-il, pour Zozan, un moyen de ne pas perdre totalement « la face »³⁴⁵, ou comme l'analysent Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, comme un moyen « de rendre [l'échec scolaire] psychologiquement plus supportable : l'échec est plus facile à assumer lorsqu'on n'a pas voulu que lorsqu'on n'a pas pu »³⁴⁶.

Pour autant, Zozan (tout comme Anouar) a bien conscience que « l'école, c'est important pour avoir du travail plus tard », que son comportement n'est pas celui que devrait avoir un élève, « c'est pas bien ». Mais cela ne suffit pas à la (re)mobiliser pour l'école et ce, dans un contexte où les aspirations professionnelles futures semblent inatteignables, même lorsqu'elles ont été revues à la baisse pour l'orientation.

« **Enquêtrice** : Pourquoi tu t'es dit « les cours, c'est une perte de temps » ?

Zozan : Parce que je sais que je vais aller dans une voie professionnelle et je me suis dit que j'allais faire un bac pro et que *la 2^{nde} générale et tout ça, c'est pas pour moi...* [...]

Enquêtrice : Et donc, l'année prochaine, tu as choisi d'aller en BEP ?

Zozan : Ouais, en bac pro.

Enquêtrice : Tu penses que tu auras cette orientation-là ? (en termes d'affectation)

Zozan : Non... Je vais avoir mon bac pro, au moins mon bac et après, je vais faire un BTS et des autres concours. Parce que comptabilité, si ça m'intéresse pas trop... Mais j'ai trop peur de ne pas avoir le bac ! Mais ça doit être facile pour un bac pro, non ?

Enquêtrice : Faut quand même travailler un peu... Mais qu'est-ce que tu veux dire quand tu dis « j'ai trop peur de ne pas avoir le bac » ?

Zozan : Je sais que je [ne] vais pas avoir le brevet et *après j'aurai aucun diplôme, je serai à la rue !*

Enquêtrice : Tu crois que tu n'auras pas le brevet ?

Zozan : Ouais... Parce que j'ai beaucoup de points à rattraper et j'ai pas envie de refaire une année, c'est pour ça... [...]

³⁴⁵ Goffman, E., 1974- *Les rites d'interaction*, Paris, Les Editions de Minuit, 230 p. C'est également ce que nous dit Anouar lorsqu'il rit de ne plus venir au collège avec son sac de cours depuis le mois de mai ; suite au fait qu'Idir le lui ait lancé par la fenêtre parce qu'il était vide. Aussi, Anouar vient-il sans rien au collège et demande, lorsqu'il en a envie de prendre des notes, une feuille et un crayon à l'un de ses camarades.

³⁴⁶ Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y., 2000 (rééd), *op. cit.* citation page 59.

Enquêtrice : Qu'est-ce qui ferait que tu n'aurais pas ton bac ?

Zozan : Ben déjà, Marie Curie [lycée de Cahay hors secteur, une demie-heure de transport en commun], c'est loin. A peine ici, je suis tout le temps en retard ! Alors je pense qu'à Marie Curie, je pense que je serai tout le temps en retard... J'ai peur d'être tout le temps en retard, d'avoir beaucoup d'absences. J'ai peur de ne pas être motivée et tout ça !

Enquêtrice : Mais pourquoi tu serais tout le temps absente ?

Zozan : Parce que je sais que je suis une fille qui a tout le temps la flemme ! [elle rit] Le matin, j'ai trop la flemme tout le temps de me lever ! Je trouverai tout le temps une excuse ! Même s'il le faut, je me lèverai même pas ! Je dormirai et j'irai pas à l'école ! » (Zozan, un an de retard scolaire, 8,42 de moyenne générale (8,12 dans les matières littéraires, 6,27 dans les matières scientifiques et 10,68 dans les autres disciplines), père artisan, mère sans activité professionnelle)

Ainsi des élèves comme Zozan peuvent-ils être pris dans une tension contradictoire permanente entre ce qu'ils aspirent être et le rapport qu'ils entretiennent à l'école, au travail scolaire, au savoir; tout en tâchant de ne pas perdre la face vis-à-vis de leurs camarades. Face à cela, le travail de formulation d'un projet d'orientation scolaire et professionnelle devient primordial afin d'éviter une situation qui rassemblerait un certain nombre de conditions favorables au décrochage scolaire³⁴⁷.

3) Des effets sur le rapport au projet

L'analyse des bilans de savoirs, rajoutés à la fin des entretiens³⁴⁸ menés au collègue Alain Savary, montrent que lorsque certains élèves retiennent ce qu'ils ont appris à l'école (« les bases », « la culture générale », « ce qu'il faut savoir pour les examens »), d'autres retiennent ce qu'ils ont appris à "l'école de la vie" par leurs parents (« respecter les personnes plus grandes », « ne pas se faire marcher sur les pieds », « réfléchir avant tout »). Cependant, la non-prise en compte de ce rapport utilitariste à l'école, par l'équipe pédagogique des établissements, a un impact non négligeable sur la manière dont l'école considère les projets de ces élèves, ainsi que leur rapport au projet. Non seulement parce que les enseignants ne comprennent pas, on l'a vu, que des élèves pourtant motivés par une orientation qu'ils ont choisie « ne se donnent pas les moyens d'y arriver » en augmentant leurs résultats scolaires ; alors que ce qu'ils peuvent apprendre au collège ne leur semble pas -ou très peu- "monnayable" sur le marché du travail ; mais aussi parce que les enseignants, du fait de l'organisation du système scolaire, peuvent parfois, quasiment à leur insu, enfermer ces élèves dans une orientation qui leur semble souvent

³⁴⁷ Glasman, D. & Oeuvarard, F. (dir.), 2004- *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, 313 p.

³⁴⁸ Construit à partir des travaux dirigés par Bernard Charlot : Charlot, B. & Rochex, J.-Y., 1996- "L'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire", *Lien social et politique*, n°35, pp. 137-150. Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y., 2000 (rééd.)- *Ecole et savoirs dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Bordas, 253 p. Bilan de savoir en annexe 24.

prédestinée³⁴⁹, ce qui ne leur permet pas d'avoir accès à un autre rapport à l'école³⁵⁰ et au projet.

- **Travailler sur le projet à l'école : un travail scolaire ?**

Lorsque les enseignants travaillent sur l'orientation avec leurs élèves, ils peuvent leur demander d'effectuer des recherches sur différents métiers. Cela peut apparaître, plus particulièrement aux yeux des élèves les plus distants de la culture du projet, similaire à un travail scolaire ; ce qui a été possible d'appréhender lors d'une observation d'une séance d'heure de vie de classe au collège Alain Savary, consacrée à la préparation du Forum des Métiers, en salle informatique³⁵¹. Après avoir instauré un calme fragile, le professeur principal leur distribue une fiche (annexe n°29) que les élèves doivent renseigner lors de la séance et lors du Forum des Métiers. Les élèves doivent donc, à partir du site du collège où sont présentés différents métiers et secteurs professionnels, choisir deux ou trois métiers qu'ils aiment ainsi que deux métiers qu'ils n'aiment pas ou qu'ils ne connaissent pas. Ils doivent également justifier leur choix et dire ce qu'ils savent de ces métiers ou comment ils se les représentent. La visite du forum des métiers devra leur permettre de confronter leurs idées reçues avec les discours des professionnels rencontrés. Cependant, ce travail préparatoire apparaît aux yeux d'un certain nombre d'élèves similaire à un travail "purement" scolaire. Le cadre de leur recherche est toujours celui de la classe, c'est-à-dire sous la conduite du professeur et le travail doit être effectué à l'écrit³⁵² (malgré une recherche sur internet). Certains élèves ne sont pas toujours à ce qu'ils font ou devraient faire : ils s'interpellent, peuvent se lever et aller voir leurs camarades, justifiant leur comportement par les difficultés de connexion à l'intranet du collège : « Mais mon ordinateur, il est pourri, il marche pas ! ».

³⁴⁹ Ce qui apparaît très fortement lors des conseils de classe où l'orientation en seconde générale (sauf pour les bons élèves) apparaît comme « un pari sur l'avenir ».

³⁵⁰ Nuançons notre propos : ce constat que nous pouvons faire ne relève pas d'une volonté explicite des enseignants. En effet ces derniers, et plus particulièrement au collège Alain Savary, semblent désemparés face à une situation où ils sont pris entre deux feux : la volonté d'élargir le champ des possibles de leurs élèves (nous y reviendrons plus en détail dans le chapitre IV) et le fonctionnement du système scolaire qui fait qu'« il faut bien les mettre quelque part » (Mme Andrieux).

³⁵¹ Nous avons précédemment précisé que nous ne nous intéressons pas à la sphère de la classe. Néanmoins, pour comprendre ce qui se joue notamment dans les tables rondes, il nous est paru nécessaire d'effectuer quelques observations d'heures de vie de classe consacrées à l'orientation ou de séances de DP3.

³⁵² Et on comprend la logique scolaire de vouloir que les élèves « gardent des traces ».

Le cadre de la réflexion autour du projet certes, joue mais c'est également le cas du rapport qu'entretiennent les élèves au projet puisque les élèves en option DP3 (du même collège) effectuent avec intérêt les recherches demandées. On peut également émettre l'hypothèse selon laquelle le fait d'avoir choisi une telle option fait toute la différence dans les recherches que mène (ou non) l'élève sur son orientation, la formulation de son projet. Quand les uns relèguent ces recherches du côté de l'école, les autres tentent de se les approprier :

« Enquêtrice : Et vous, qu'est-ce qui vous a conduites à choisir l'option DP3 ?

Anissa : Ceux de l'année dernière !

Hasna : Il y avait mon frère moi dedans ! Il me disait « C'est bien, ça te permet de faire des sorties, de voir des stages ! ».

Anissa : Et puis aussi, ça fait des points au brevet !

Hasna : Ouais, il me dit « Tu peux faire des stages et tout ! ». C'est bien parce qu'on est en demi-classe et on travaille pas pareil... Et puis on apprend plus de choses...

Anissa : Sur les entreprises et tout ça.

Hasna : Et ouais, c'est vrai ! Moi, je suis satisfaite d'avoir choisi la DP3 !

Anissa : Ouais, moi aussi !

Hasna : Parce que ça nous prend peut-être le mardi après-midi et les autres, ils sont libres...

Anissa : Mais ça change rien !

Hasna : Ouais voilà, ça change rien parce que c'est mieux que de rester chez soi à s'ennuyer ou à sortir dehors ! Ça nous apprend plus de choses en fait ! C'est intéressant. C'est plus intéressant. Comme là, vous êtes venue [observation d'une séance] ou on sort, en stage, on est allé au Technopôle... [...]

Enquêtrice : D'accord. Et la DP3, est-ce que vous pensez que ça vous permet de réfléchir un peu plus sur votre orientation ou pas du tout ?

Anissa : Ouais !

Hasna : Si quand même !

Anissa : Quand on va voir les entreprises...

Hasna : Ouais, c'est plus par rapport aux stages ! Moi, j'ai fait mon stage dans un cabinet d'architecte, avec la DP3 et ça m'a fait réfléchir. Et je me disais si j'aimais bien tout ce qu'ils faisaient dedans et tout. Ça donnait des idées pour plus tard ! Et même la DP3 ! Ça m'avait bien plu, c'était bien. J'ai appris plein de choses dessus, c'était bien. »

(Scolarisées en 3^{ème} option DP3 au collège Alain Savary. Anissa, 15 ans, pas de retard scolaire, père agent de production, mère employée au service courrier de la ville de Cahay ; Hasna, 15 ans, pas de retard scolaire, père ouvrier cariste, mère aide soignante).

Si des élèves se tournent vers l'option DP3, c'est bien aussi parce qu'ils s'interrogent sur leur orientation scolaire et professionnelle et qu'ils la considèrent comme un moyen d'amorcer ou de compléter leur réflexion à ce sujet.

- **L'influence du déclassement social par le parcours migratoire sur le rapport au projet**

Un certain nombre d'élèves rencontrés au collège Alain Savary, bien que considérés par l'établissement comme appartenant à des familles populaires, ne sont pas pour autant aussi distants de la culture scolaire et de la logique du projet que le collège peut le penser, et ce notamment du fait d'un parcours migratoire des parents qui ont

subi un déclassement social. C'est par exemple le cas d'Hasna dont le père est ouvrier cariste et la mère aide soignante, alors qu'ils étaient respectivement directeur des douanes et secrétaire de direction dans une usine pétrochimique en Algérie. C'est aussi le cas des parents de Sanaa, qui ont connu un déclassement social plus prononcé ; le père étant ingénieur géomètre et la mère enseignante en mathématiques à l'Université d'Alger (suite à son doctorat), et n'ont pu retrouver du travail en France dans leurs branches professionnelles. Les parents de Sanaa sont désormais tous les deux employés civils à la mairie de Cahay³⁵³. Aussi, ces parents peuvent-ils transmettre à leurs enfants certaines dispositions dans le rapport à l'école et au projet, et notamment un rapport épistémique au savoir³⁵⁴ :

« Sanaa : *Moi, personnellement, à chaque fois que je voulais faire un métier, il y avait toujours la voie générale ! Et les années d'études. J'ai toujours visé haut, tout le temps, tout le temps. Je voulais devenir ingénieur, avocat, professeur des écoles, professeur de plein de matières ! Maths, SVT ! Après, il y a une période, je voulais devenir tout ce qui est dans la sociologie, c'est-à-dire, psychologue, psychothérapeute et maintenant, ma nouvelle détermination, c'est médecin... [...] Et ma petite sœur qui est au collège, en 6^{ème}, elle a 11 ans, elle n'a jamais redoublé, elle aime beaucoup l'école, elle aime travailler, faire ses devoirs à la maison ! Elle est très sérieuse ! Très, très sérieuse !*

Enquêtrice : Aussi sérieuse que toi, alors ?

Sanaa : Ben non parce que moi, ça dépend si j'aime ou si j'aime pas, que elle, non. Elle, même les matières qu'elle aime pas, elle les travaille. Moi, ça dépend de mes ambitions.

Enquêtrice : C'est-à-dire ?

Sanaa : Ben, mes ambitions, de métier, de bac. Bac, surtout, le bac que je veux préparer et les études. *Je veux faire des études, je veux aller à l'université. Pour moi, c'est quelque chose d'important...*

Enquêtrice : Pourquoi c'est important pour toi ?

Sanaa : Pour la culture générale. Moi, je sais que quelqu'un qui fait un bac+5, +6, +7, même s'il ne va pas trouver du boulot dans le métier qu'il a étudié, il a une certaine façon de réfléchir. Il a une culture. Pour moi, par exemple, les bacs pros, les BEP, les CAP, c'est... Je me mordrais les doigts si je faisais ça... Je sais pas comment expliquer, mais c'est pour la culture... Puis aussi, faire des études, ça apprend ! On vit mieux. On développe plus d'intelligence, je trouve. La personne qui a fait des études et une autre qui n'en fait pas, elle a une autre façon de réfléchir qui est plus... » (Sanaa, 16 ans, scolarisée en 3ème au collège Alain Savary, a redoublé la 3ème, père rédacteur à la mairie, mère ATSEM).

L'intérêt porté aux études et à la culture, conduisent Sanaa, malgré le redoublement de sa troisième, à devenir "actrice" de son orientation et à ne plus se laisser porter par sa scolarité. Elle a en effet pris conscience que son orientation dépendait de l'ensemble de ses résultats scolaires, et non uniquement de ceux du dernier trimestre :

³⁵³ Son père est rédacteur à la mairie et sa mère ATSEM dans une école maternelle du quartier.

³⁵⁴ Sens donné à l'acte d'apprendre et au fait de savoir. Le rapport épistémique au savoir se distingue du rapport identitaire au savoir qui recouvre les différents mobiles qui poussent le sujet (en référence à son identité) à apprendre.

« **Sanaa** : C'est l'échec que je ne supporte pas. C'est pour ça qu'à la dernière minute, quand j'ai redoublé là, c'était vraiment une grosse claque. J'avais bien travaillé au dernier trimestre mais le dernier mois, j'avais que des bonnes notes ! Le bulletin du 3^{ème}, il était bien mais celui du 2^{ème} et du 1^{er}, non. Alors qu'avant, on s'en foutait du 2^{ème} et du 1^{er} trimestre ! Mais ça, je le savais pas qu'en 3^{ème}, ça fonctionnait comme ça.
Zozan : Tu croyais que ça fonctionnait comme la 4^{ème}. Parce que la 4^{ème}, c'est le 3^{ème} [trimestre] qu'ils regardent [pour faire passer ou non dans la classe supérieure].
Sanaa : Ouais ! Mais moi, je supporte pas du tout l'échec, mais vraiment pas du tout ! »
 (**Sanaa** 15 ans, (redouble sa 3ème) père rédacteur à la mairie, mère ATSEM et **Zozan** 16 ans (redouble sa 3ème), père maçon et mère sans activité professionnelle)

Aussi peut-on regrouper nos enquêtés en trois catégories. D'une part, les familles les plus dotées socialement et d'autre part, les familles "populaires", mais parmi elles, les franges les plus populaires et celles les moins distantes de la culture scolaire et du projet.

La question de l'orientation cristallise l'injonction scolaire faite à l'élève d'être acteur de sa scolarité, puisque tout se passe comme si celui qui n'est pas considéré comme acteur de son orientation, n'était pas perçu, par le corps pédagogique, comme acteur de sa scolarité. Renvoyer à l'élève la responsabilité de son projet peut tenir à deux facteurs. D'une part, le manque de temps des professeurs et conseillers d'orientation psychologues pour s'occuper individuellement de chaque élève. D'autre part –et peut-être bien en lien avec le premier facteur, mais sans s'y limiter- l'incitation, voire l'injonction de l'élève à être *acteur* signifie qu'*il ne doit pas se contenter de "suivre sa scolarité" en étant "seulement" "actif" (en cours, à la maison), mais en en faisant "son affaire"*, notamment en effectuant les recherches nécessaires à l'émergence des prémices d'un projet. Aussi la scolarité et l'orientation sont-elles fortement imbriquées l'une et l'autre et s'influencent-elles réciproquement. Cependant, pour être un "élève en projet" il ne suffit, aux yeux de l'institution scolaire d'être "acteur" de son orientation et de la scolarité. Il est également nécessaire que l'élève apparaisse "cohérent".

III. L'injonction d'être un élève cohérent

On l'a vu, dans la première partie de ce chapitre, les élèves doivent formuler un projet d'orientation. Celui est pensé comme se devant être cohérent avec leurs résultats scolaires. Cette cohérence, demandée par les enseignants, passe également par le choix du stage effectué, selon les établissements, en classe de quatrième ou de troisième.

A. Une exigence différenciée de cohérence : l'exemple du choix du stage en entreprise

Le stage obligatoire de trois jours est utilisé par le corps enseignant comme un outil pour évaluer la cohérence du projet de l'élève, et ce plus particulièrement pour les élèves appartenant aux catégories sociales les moins favorisées et parmi eux, les plus en difficulté scolaire. C'est par exemple le cas d'Imed, jeune garçon de quinze ans scolarisé au collège Jean Moulin, dont le père est ouvrier qualifié et la mère sans activité professionnelle et issu de l'immigration turque. Imed vient sans ses parents à l'entretien d'orientation concertée, il explique que sa mère est à l'hôpital et que son père travaille. A cela, le principal répond qu'eux aussi travaillent. La suspicion que ses parents ne s'intéressent pas à son avenir scolaire et professionnel plane durant l'entretien, et crée une tension. Imed souhaite effectuer un BEP électricien mais n'a pas trouvé d'électricien chez qui faire son stage.

« Imed : Je voudrais faire un BEP électricien à Aix-en-montagne mais je sais que j'ai des difficultés dans quelques matières...

M. Poulain : C'est un euphémisme.

Mme Foucher (prof. principal) : [à voix basse pour qu'Imed ne l'entende pas] Il ne sait pas ce que c'est... [...]

M. Poulain : Même les élèves de Segpa n'ont pas ces notes là ! Pour un BEP c'est juste. Si tu n'es pas pris à Aix-en-montagne [30 km] ou à Saint Urbin [40 km], la seule solution c'est le redoublement et moi, je ne te vois pas redoubler !

Imed : Je vais faire le mieux que je peux... [le professeur principal rit] Madame, déjà, riez-pas ! Et puis, y a des profs qui nous aiment pas ! Alors, on les aime pas.

Mme Foucher : Parce que tu ne fais rien pour qu'on t'aime.

Imed : Lundi, on avait une fête religieuse et le prof, il a dit que lui, il travaillait bien ! C'est quoi, ça !

M. Poulain : C'est pas une question d'amour ou pas.

M. Bachelard (COP) : Enfin, ton objectif, c'est bien d'être un bon professionnel ?

Imed : Oui...

M. Bachelard : Tu n'es pas obligé de faire un bac pro, un CAP, c'est bien aussi pour devenir un bon professionnel...

M. Poulain : En tout cas, il faut que tu cherches une solution qui te permette de quitter au mieux le collège ! Il faut que tu te retrousses les manches, ça ne va pas tomber tout cuit !

Imed : Ben oui...

M. Poulain : Et ton père, il fait quoi ?

Imed : Maçonnerie

M. Poulain : Ca te plaît ?

Imed : Pas trop...

M. Poulain : C'est dur ?

Imed : Ouais.

M. Poulain : Ben ouais... Et ton stage, tu le fais où ?

Imed : Je voulais le faire avec un électricien mais je n'ai pas trouvé. Alors là, je vais le faire dans un restaurant que je connais...

M. Poulain : Et chez C. [électricien réputé sur Montbel] ?

Imed : Non, j'ai pas demandé...

M. Poulain : Je crois que ça serait bien que tu y ailles ! » (Imed, un an de retard, 5,09 de moyenne générale (4 dans les matières littéraires, 7,73 dans les matières scientifiques, 3,33 dans les autres disciplines et 5 en note de vie scolaire), père ouvrier qualifié et mère sans activité professionnelle).

**Encadré 10: Les tables rondes au collège Jean Moulin :
un concentré de violence symbolique pour certains élèves**

Avant d'analyser cet extrait d'observation de table ronde d'orientation concertée, sous l'angle du processus d'orientation, il nous semble nécessaire de faire "un pas de côté", en se penchant plus précisément sur la situation elle-même.

On a pu observer, lors des tables rondes du collège Jean Moulin des situations de violence symbolique de l'institution scolaire sur les élèves et leurs parents que l'on peut qualifier d'"acteurs faibles"³⁵⁵. Il est possible de l'appréhender ici, mais aussi dans d'autres extraits que nous pourrions mobiliser plus loin. C'est par exemple le cas lorsque le principal du collège de Montbel dit à Mohammed (en présence de sa mère) qu'à la place de son futur maître d'apprentissage, il ne l'aurait pas embauché. Cela est également visible dans l'attitude et les commentaires de Madame Foucher, professeur principal, lorsqu'elle dit à Imed qu'elle ne l'aime pas³⁵⁶, ou qu'elle rit des réponses de certains élèves ; que ce soit en présence ou non des parents, qui sont alors considérés comme de mauvais parents et se retrouvent, lorsqu'ils sont présents, –à nouveau- à une place de mauvais élève car ne maîtrisant pas toujours les contraintes de la parole publique³⁵⁷.

Il est vrai, et nous l'avons précisé lors de la présentation de nos terrains d'enquête, que les établissements scolaires sont composés d'hommes et de femmes porteurs d'une histoire qui leur est propre, indépendamment de leur appartenance au corps enseignant. Cependant, on peut se demander si la connivence sociale qui existe au collège de Montbel (par rapport au collège Alain Savary) ne conduit pas les enseignants ou le chef d'établissement à moins prendre en compte la spécificité d'une partie de leurs élèves. Au contraire, au collège Alain Savary de Cahay, la distance sociale qui sépare tendanciellement le corps enseignant de la majorité des élèves, conduit à une prise en compte, notamment dans les manières de faire des enseignants, des particularités du public auquel ils s'adressent (élèves et familles populaires distants de la culture scolaire).

Par ailleurs, enseignants, conseillers d'orientation et chefs d'établissement, malgré leurs différences, se situent à des places où s'exerce une forme de domination. En effet, les enseignants sont des « êtres sociaux porteurs des logiques pédagogiques qui sont dominantes, par définition dans l'espace scolaire et dans le domaine éducatif. [...] La configuration des relations entre familles populaires et enseignants dans l'espace scolaire est nécessairement défavorable aux parents. Ce sont les enseignants qui détiennent les cartes du jeu scolaire et qui ont le pouvoir d'en édicter les règles et de les imposer aux parents »³⁵⁸. Cela conduit à présenter « comme une évidence que les parents doivent se rendre à l'école et rencontrer les enseignants, aussi bien dans l'intérêt des élèves que pour le bon fonctionnement de l'école. [...] L'absence aux réunions, l'absence de rencontres régulières avec les enseignants sont fatalement interprétées comme des démonstrations du peu d'intérêt des familles pour les questions scolaires »³⁵⁹. Et malgré un obstacle proprement matériel à l'absence des parents d'Imed, le principal du collège

³⁵⁵ Payet, J.-P., Giuliani, F. & Laforgue, D. (dir.), 2008- *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance.*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 246 p. Voir plus particulièrement le chapitre : Glasman, D., « L'institution scolaire et les parents de milieux populaires : habilitation ou disqualification ? », pp. 107-119.

³⁵⁶ On peut également se demander si les enseignants doivent *aimer* leurs élèves ou si la relation élève-professeur ne se situe pas sur un autre registre.

³⁵⁷ Dutercq, Y., 1995- « Une partie inégale. Les interventions publiques des parents d'élèves », *Politix*, n°31, vol 8, pp. 124-135. ; Dutercq, Y., 2001- « Les parents d'élèves : entre absence et consommation », *Revue française de pédagogie*, n°134, pp. 111-121.

³⁵⁸ Thin, D., 1998- *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 285 p. Citation pages 171-173.

³⁵⁹ Thin, D., 1998- *ibid.* Citation page 171, souligné par l'auteur.

de Montbel suspecte la démission parentale.

Les différences de rapport au monde et de rapport au projet selon l'appartenance sociale des élèves sont visibles non seulement pendant les entretiens de tables rondes eux-mêmes mais également entre les entretiens, par les remarques du professeur principal plus particulièrement. C'est par exemple ce qu'il se passe à Montbel lorsque le tour de Fatima arrive : « Alors là, c'est pas la même ! (que le précédent) Elle rit comme une conne et elle parle comme la Koumba, la fille d'*Entre les murs* ! C'est la même ! La même ! En plus, je suis sûre que sa mère ne va pas venir, ça se trouve, elle l'a pas dit ! » (Mme Foucher). La mère de Fatima n'est effectivement pas présente, du fait qu'elle ne comprend pas le français, mais Fatima est accompagnée par sa grande sœur (reflet de la préoccupation familiale de l'orientation de Fatima).

La violence symbolique visible lors des tables rondes du collège de Montbel (plus particulièrement) tient non seulement à ce qui est dit par les membres de l'équipe pédagogique aux élèves ainsi qu'à leurs parents, mais aussi parce qu'on peut se demander « si l'objectif majeur [ici des tables rondes] est de donner une voix aux acteurs faibles ou bien de faire en sorte qu'ils entendent la voix de l'institution »³⁶⁰.

1) Effectuer son stage en dehors de l'entreprise familiale

En dehors de la tension qui ressort du précédent extrait d'observation de table ronde (concernant Imed), il est possible de constater qu'il est conseillé à Imed de faire son stage chez un électricien afin de mieux connaître son futur métier. Il peut en effet apparaître logique que le stage de troisième soit en cohérence avec le projet professionnel de l'élève. Pour autant, les élèves souhaitant travailler dans la même branche professionnelle que leur père (ou d'un autre membre de la famille proche), ne sont pas encouragés à effectuer leur stage dans la même entreprise. Le principal ou le professeur principal expliquant que le stage est un stage de découverte professionnelle. En l'effectuant dans l'entreprise familiale (ou celle dans laquelle est salarié leur père), « l'élève ne découvrirait rien du tout » (M. Poulain), et ce d'autant plus que ces élèves peuvent déjà y travailler.

Cependant, on constate que, face à ces élèves, le corps enseignant du collège de Montbel ne semble pas s'interroger –ni interroger les élèves- sur les raisons qui font qu'ils souhaitent effectuer leur stage dans l'entreprise familiale. Le souci de la découverte professionnelle prend le pas sur des raisons qui peuvent notamment être matérielles. En effet, la difficulté de trouver un stage dans une autre entreprise peut être une "bonne raison" pour effectuer son stage dans l'entreprise de son père –ou celle de son frère. Une autre raison peut également jouer dans le choix du stage : celle de craindre de

³⁶⁰ Glasman, D, 2008- « L'institution scolaire et les parents de milieux populaires : habilitation ou disqualification ? », pp. 107-119, in Payet, J.-P., Giuliani, F. & Laforgue, D. (dir.)- *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance.*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 246 p. Citation page 112.

s'exposer à un cadre, à des situations de travail, à des relations où l'on ne dispose d'aucun repère. Aussi, la réserve des enseignants face à ces élèves, semble-t-elle nier le fait que tous les élèves choisissent leur stage au sein d'un réseau familial ou amical. La confrontation à l'inconnu n'est jamais facile, et on peut sans peine imaginer qu'elle est plus difficile encore pour des élèves distants de la culture du projet et dont le champ du pensable est restreint.

2) Une exigence moins forte pour les élèves issus des classes moyennes

Le principe de cohérence stage-projet professionnel semble plus flexible pour les élèves issus des classes moyennes et supérieures, et plus encore pour les bons élèves.

« **Charles** : Je voudrais travailler dans l'informatique, ça m'intéresse bien. Créer des logiciels.

M. Poulain : D'accord. Et la seconde générale, ça te paraît envisageable ?

Charles : [un peu gêné] Oui, je pense bien...

M. Poulain : Oui. Oui, pas de souci ! Prends confiance en toi ! Je te renouvelle les félicitations du conseil de classe. Et avec que 19 en maths, je pense que c'est bon pour le bac S. *Tu as un projet réaliste, c'est bien, c'est très bien même !* Et ton stage, tu penses le faire où ?

Charles : Avec un cuisinier.

M. Poulain : Ah bon ? Pourquoi ?

Charles : *Je le connais bien et je pense bien que je vais m'amuser avec lui.*

Mme Foucher (Professeur principal) : *Ca le changera un peu ! Il s'amuse pas trop en classe.*

Mère de Charles : Il aime bien cuisiner, et c'est la seule occasion pour lui de le faire.

[...]

M. Bachelard : Et puis, il existe bien des logiciels qui apprennent à faire la cuisine ! [...]

M. Poulain : On n'est pas inquiet pour toi, continue comme ça. Et tu peux même te permettre de rire trois jours avec un cuisinier ! » (Collège Jean Moulin, Charles, pas de retard scolaire, 17,16 de moyenne générale (16,82 dans les matières littéraires, 17,17 dans les matières scientifiques, 16,88 dans les autres disciplines et 20 en note de vie scolaire), père professeur et mère profession intermédiaire santé, travail social).

Pour certains élèves, le choix du stage permettrait donc de montrer leur motivation à l'égard d'un métier et de vérifier concrètement s'ils se font une idée "juste" de ce qui les attend, alors que pour d'autres, le stage est assimilé à un "bol d'air". En effet, formuler des envies contradictoires voire "farfelues" ou ne pas effectuer son stage auprès d'un professionnel appartenant à la branche désirée ne sont pas condamnés par l'équipe éducative pour des élèves comme Charles, ou encore comme Louis, qui lui aussi

devrait faire son stage dans un restaurant alors qu'il souhaite devenir ingénieur en aéronautique³⁶¹.

On peut ainsi penser que l'exigence de cohérence demandée par l'institution scolaire change de nature selon l'élève à qui elle est adressée. Quand pour les uns, il est attendu qu'ils effectuent un stage dans le domaine professionnel vers lequel ils se projettent, il est attendu, pour les autres, qu'ils prennent de la distance avec leur rôle d'élève et qu'ils mettent en avant leurs dispositions à l'exploration. En dépit d'une apparente incohérence, ces élèves n'en sont pas pour autant accusés. L'institution scolaire attend d'eux une *autre* cohérence : une cohérence en termes d'attitude. C'est bien ce que reflète la critique, « il est trop scolaire », et qui doit certainement déconcerter les élèves –et les parents– à qui elle s'adresse. Cette formule signifie, qu'au sein du monde scolaire, il ne suffit pas « d'être scolaire ». L'élève doit montrer qu'il peut aller au-delà de ce qui est explicitement demandé, notamment en montrant qu'il est "curieux", qu'il n'est pas collé à son projet.

Par ailleurs, et comme nous avons déjà pu le souligner, Montbel est une ville de fond de vallée. Aussi un certain nombre de collégiens³⁶² pratiquent-ils très régulièrement le ski. De ce fait, les stages en école de ski ou auprès des pisteurs ne sont-ils pas vus d'un très bon œil par le principal mais tolérés et soutenus par le professeur principal à l'égard des bons élèves, telle Gaëlle.

« M. Poulain : Et ton stage, tu vas le faire où ?
Gaëlle : Avec les pisteurs secouristes.
M. Poulain : C'est un métier que tu ne connais pas ?
Gaëlle : Non, j'en connais mais pas le métier...
M. Poulain : Si c'est pour faire trois jours de ski...

³⁶¹ Dont les deux parents sont professeurs et Louis termine son premier trimestre de troisième avec 15,5 de moyenne générale (14,1 pour les matières littéraires, 16,7 pour les matières scientifiques et 15,5 pour les autres disciplines et 19,5 en note de vie scolaire).

³⁶² Ce qui est le cas de ceux habitant plus particulièrement en station de ski. Même si Montbel se situe à une quinzaine de kilomètres des premières stations de ski, la majorité des élèves habitant Montbel ne pratiquent pas le ski, notamment pour des questions financières. Il existe en effet une ségrégation socio-spatiale au collège. La majorité des élèves habitant Montbel et ses environs proches sont issus de l'immigration (turque plus particulièrement), comme on a pu le constater lors de nos entretiens et en consultant le fichier scolarité de l'établissement. Soulignons qu'il existe des tensions non négligeables entre ces élèves (issus de l'immigration, appartenant aux familles populaires) et les élèves des stations ; et plus encore ceux en ski-club (dotés d'un capital scolaire et économique plus important). Tensions exacerbées du fait que le public de l'établissement est un public relativement captif, puisqu'il n'y a qu'un seul collège public et un seul collège privé à Montbel. Le collège privé a la particularité d'être non mixte au niveau de l'internat, qui est réservé aux filles. Aussi, les parents qui souhaitent inscrire leur fils dans un établissement privé sont-ils contraints de l'inscrire à 17 km de Montbel, au collège St Jacques avec internat non mixte, réservé aux garçons.

Mme Foucher : *C'est pas le genre ! Je suis sûre qu'elle ira bien voir le métier...*

M. Poulain : Et tu ne veux pas être pisteur ?

Gaëlle : Non.

Mère de Gaëlle : C'est un domaine qui lui plaît mais c'est pour avoir un peu d'argent pendant ses études.

M. Poulain : C'est clair, ce n'est pas négligeable d'avoir un petit pécule. [...]

M. Bachelard : On ne te demande pas de choisir ton métier aujourd'hui mais c'est mieux si le stage te permet d'avoir des idées de métier.

M. Poulain : Ou de voir une grosse entreprise, pour voir comment ça fonctionne. Parce que pisteur...

Gaëlle : Je veux pas en faire mon métier, c'est juste pour voir...

M. Poulain : Enfin, bon...

Mme Foucher : *Non, ça va ! Je pense qu'elle va vraiment observer le métier, n'est-ce pas ?* [Gaëlle acquiesce] *Ca ne pose pas trop de problème !* » (Collège Jean Moulin, Gaëlle, pas de retard scolaire, 15,79 de moyenne générale (16,26 dans les matières littéraires, 14,2 dans les matières scientifiques, 15,35 dans les autres disciplines et 20 en note de vie scolaire), père technicien et mère commerçante).

Le regard que porte l'institution scolaire sur les projets des élèves, qu'ils soient scolaires, professionnels ou de stage est différent selon les caractéristiques sociales et scolaires de l'élève, mais peut-être parce que la nature même des projets des élèves ou plus particulièrement la manière dont ils se mettent en projet (ou non) est différente. Dans son ouvrage *L'anthropologie du projet*, Jean-Pierre Boutinet explique qu'un rapport spécifique au monde est nécessaire pour formuler des projets, et que ce rapport au monde n'existe pas dans toutes les sociétés, dans toutes les cultures, même si tous les êtres humains ont des intentions et des buts. C'est bien ce qu'explique également Philippe Perrenoud : « Pour une partie de nos contemporains, le sens de la vie est de former et de réaliser des projets. La vie même est un projet. [...] Toutes les familles ne vivent pas selon ce modèle et ne le transmettent pas spontanément à leurs enfants. [...] Probablement parce que la capacité de former des projets entretient un rapport extrêmement étroit avec le pouvoir. Il faut avoir prise sur le réel pour qu'un projet ait un sens »³⁶³.

Par ailleurs, les différences de traitement du projet entre les élèves, que nous venons de pointer peuvent s'expliquer par l'hypothèse complémentaire suivante. Dans la mesure où, et en particulier depuis la loi de 1989, l'école doit également s'occuper de préparer l'orientation professionnelle, elle peut, avec certains élèves s'estimer quitte de cette obligation. C'est le cas des "bons" élèves, de ceux qui "ont une famille derrière eux" pour les soutenir dans leurs démarches et dont finalement l'orientation est différée bien au-delà du collège. Pour les autres élèves, ceux dont l'orientation en seconde générale n'est pas envisageable, l'école a le souci d'une sortie "positive" du système scolaire, et ce en dépit de leurs faibles résultats. D'où la nécessité, aux yeux des

³⁶³ Philippe Perrenoud, 2001- *ibid.* Citation page 7.

enseignants, que l'élève ne perde pas de temps, ne "papillonne" pas et donc construisse dès le stage son orientation, et ce dans le but d'organiser au mieux la dernière phase de la scolarité.

B. L'offre scolaire limite les choix et assouplit l'exigence de cohérence

Les échanges entre l'équipe pédagogique et Fatima ou Houda, une de ses camarades, s'articulent implicitement autour de leur appartenance sociale et culturelle, mais aussi autour de l'offre scolaire qu'il leur est possible d'obtenir. Fatima et Houda veulent toutes les deux entrer dans un BEP du lycée de Montbel. Or, leurs résultats scolaires ne leur permettent pas de poursuivre leurs études en BEP et ce d'autant plus que la réforme du lycée prévoit de supprimer les BEP et de les transformer en baccalauréats professionnels³⁶⁴. Aussi doivent-elles envisager un CAP. Or, le lycée professionnel de Montbel dispense plus particulièrement des CAP ouvrant sur des métiers fortement masculinisés, tel que le CAP « transport par câble et remontées mécaniques ». Il leur faudrait alors s'inscrire dans un établissement situé à Aix-en-montagne (vingt-cinq kilomètres de Montbel) ou à St Urbin (trente-quatre kilomètres de Montbel), et donc de devenir internes. Une fois la nécessité de l'internat posée, Houda et Fatima n'apparaissent plus aussi sûres de leur projet d'orientation scolaire, si tant est qu'elles l'aient déjà été.

« M. Poulain : Bon, tu choisis ton bac pro en fonction de quoi ? De tes goûts ou du lycée ?

Fatima : De mes goûts...

M. Poulain : Donc, tourisme, tu peux faire ça où ?

Fatima : En face...

M. Bachelard : Non, c'est plus ici. C'est à Saint Urbin [à 40 km de Montbel].

M. Poulain : Est-ce que tu es prête à aller à Saint Urbin ?

Fatima : Mais je sais pas trop entre tourisme et comptabilité...

M. Poulain : Je te dis ça parce que compte tenu de tes notes, tu ne peux pas faire un BEP. Avec la réforme, ça va être tout en bac pro et donc il y aura encore plus de sélection, ils vont choisir encore plus les meilleurs. Et les plus faibles, ils iront en CAP. Et en face, il n'y a pas de CAP pour les filles. Je sais bien qu'il n'y a pas de métier pour les garçons et pour les filles mais je connais vos goûts ! » (Collège de Montbel, un an de retard, 8,17 de moyenne générale (6,71 dans les matières littéraires, 6,53 dans les matières scientifiques,

³⁶⁴ Ce qui signifie que les élèves qui rentrent en seconde professionnelle visent obligatoirement l'obtention d'un baccalauréat professionnel. Une fin d'études après le BEP ne sera plus possible. Pour les enseignants, cela signifie une augmentation du niveau d'exigences pour tous ; même si le baccalauréat professionnel est obtenu en trois ans et non en quatre ans (deux années de BEP et deux années de première et terminale professionnelle).

11,65 dans les autres disciplines et 5 de note de vie scolaire), père ouvrier qualifié, mère sans activité professionnelle).

« **Houda** : Après la troisième, je vais faire un BEP.

M. Poulain : Dans quelle branche ?

Houda : Secrétariat.

M. Bachelard : Où ça ?

Houda : A Montbel.

M. Bachelard : Là, tu n'as pas de chance parce qu'il n'y aura plus secrétariat à Montbel. La filière va être supprimée.

Houda : Et alors ?

M. Poulain : Ben c'est vraiment ce que tu veux faire ?

Houda : Non, c'est mes notes...

M. Poulain : Si tu veux vraiment faire secrétariat, c'est à Saint Urbin

Houda : Ah... [avec une voix qui montre qu'elle a pris conscience de ce que cela signifiait de faire secrétariat].

M. Poulain : Tu veux rester à Montbel ?

Houda : Oui...

M. Poulain : Est-ce que tu es prête à aller à Saint Urbin ?

Houda : Je pense pas...

M. Poulain : Il faut regarder les CAP compte tenu du bulletin.

M. Bachelard : Avec des notes comme ça, faire un bac pro et même un BEP, ça me paraît difficile...

Mme Foucher : Il faudrait envisager un CAP alors.

M. Bachelard : Ouais, ça serait plus réaliste... Et remontées mécaniques ?

Houda : Non...

M. Poulain : Je suis inquiet, très inquiet même... [à l'attention du COP] Et Aix-en-montagne [30 km de Montbel] ?

M. Bachelard : Ouais, Aix-en-montagne, ça élargit le choix des CAP...

Mme Foucher : Ca serait possible que tu ailles à Aix-en-montagne ?

Houda : [avec une petite voix] Ouais, Aix-en-montagne, peut-être... Et si j'améliore mes résultats ?

Mme Foucher : Ah ouais, mais il faut s'y mettre tout de suite, tout de suite...

M. Poulain : [il surligne les possibilités de CAP qui s'offrent à elle avec ses résultats actuels et lui montre].

Houda : [avec la même petite voix] Ben je vais en parler à mes parents pour Saint Urbin... [pour secrétariat]

Mme Foucher : Il faut que tu améliores tes résultats déjà mais ça va être difficile. Ca va pas être facile du tout... [elle soupire] C'est tes parents qui veulent que tu restes à Montbel ?

Houda : Ouais... » (Collège de Montbel, un an de retard, 6,45 de moyenne générale (6,06 dans les disciplines littéraires, 7,2 dans les disciplines scientifiques, 5,63 dans les autres disciplines et 9 en note de vie scolaire)³⁶⁵, père ouvrier qualifié, mère sans activité professionnelle).

Au cours des tables rondes, il est possible de constater que finalement Fatima hésite dans le choix de son orientation scolaire et Houda espère que l'amélioration de ses résultats lui évitera de quitter Montbel. A la fin des entretiens d'orientation active, une fois les élèves parties, le professeur principal ajoute « C'est terrible ça ! Les familles turques, elles ne veulent pas que les filles partent ! Pauvres filles... ». Aussi, les choix d'orientation peuvent-ils être conditionnés par la réticence qu'ont les parents de milieu modeste et issus de l'immigration (turque dans ce cas), d'inscrire leurs filles à

³⁶⁵ 2,5 en français, 3,8 en mathématiques, 3,9 en histoire-géographie, 5,8 en anglais, 7,8 en SVT. Elle obtient la moyenne en italien et en physique-chimie.

l'internat³⁶⁶. L'offre des formations proposées dans le bassin du collège joue également dans l'orientation. En effet, il est proposé aux élèves –et de surcroît à ceux les plus en difficulté scolaire- un éventail de formations de niveau équivalent, plus ou moins large selon son lieu d'habitation. L'éventail proposé est beaucoup plus réduit pour les élèves du collège de Montbel, qui est une petite ville que pour ceux de Cahay, ville moyenne.

Par ailleurs, le moindre choix de formations dans le bassin de Montbel n'a pas uniquement des effets sur les élèves s'orientant dans une filière professionnelle mais en a également sur ceux s'orientant en seconde.

« Enquêtrice : Vous disiez que le projet d'avenir et d'orientation, ce n'est pas toujours cohérent...

M. Astier (prof. de physique et responsable de la DP3 du collège de Montbel) : Ils partent sur une orientation sans savoir ce qu'ils veulent en faire, ce qu'ils vont faire...

Enquêtrice : C'est-à-dire? Par exemple?

M. Astier : Un élève de troisième, pour beaucoup, il veut partir en seconde générale. Voilà, pour décrocher le bac.

M. Frison (prof. principal et responsable de la DP3) : Oui, voilà. Si tu veux, j'ai un exemple précis en tête parce que j'ai rencontré ce matin justement, c'est un élève qui veut une seconde et il se trouve que le conseil de classe lui a refusé. Mais rien que quand on regarde ses vœux... Lui, il dit que son projet d'avenir c'est de travailler dans un labo! Or, lui, il demande STL [Sciences et Techniques de Laboratoire] en 2 [voeu n°2] et il demande en 1 [voeu n°1] MPI [Maths, Physique, Informatique], ici. Parce que pour faire STL, il faut qu'il aille à Cahay (à 80 km). Donc son projet immédiat c'est rester ici. Et donc il part dans une seconde qui n'a pas vraiment à voir avec ce qu'il veut faire parce que pour le moment, ça lui permet de rester là...

Enquêtrice: Comment ça ?

M. Astier : MPI, on va dire que c'est pour préparer un bac S, dans les meilleures conditions.

Prof principal: Voilà. Et nous, on lui dit « Tiens, tu souhaites préparer un bac S. », il dit « Non, non, moi je voudrais travailler dans un labo. Je voudrais faire STL et tout ça ». Et STL, il le demande en 2 ! Alors que de toute façon MPI, ce n'est pas un enseignement à passage limité, s'il a son passage en seconde, il va ici en MPI. Donc il semble avoir un projet d'avenir assez précis et son projet d'orientation ne colle pas avec. »

Ainsi les élèves de Montbel –plus que ceux de Cahay³⁶⁷- préfèrent-ils choisir une option ou un enseignement de détermination³⁶⁸ que le lycée de secteur propose, même si ce choix n'est pas, aux yeux des enseignants, le meilleur choix en termes de cohérence avec le projet professionnel.

³⁶⁶ Glasman, D., 2010- *Les usages sociaux de l'internat scolaire*, Rapport pour la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (Ministère de l'Éducation Nationale), Chambéry, Université de Savoie, Laboratoire Langages, Littératures et Sociétés, 260 p ; Djellab, N., 2007-*L'usage de l'internat par des filles maghrébines*, Mémoire de Master 1, sous la direction de D. Glasman, Département de Sociologie, Université de Savoie.

³⁶⁷ L'équipe pédagogique du collège Alain Savary insiste sur l'ampleur des offres de formations proposées dans le bassin de Cahay ; ils ne se réduisent pas, en effet, à l'offre de formations proposée dans le lycée de secteur. Pour autant, « être à côté du lycée St Exupéry » (le lycée de secteur) joue dans le fait que certains élèves du collège Alain Savary choisissent cet établissement.

³⁶⁸ Lors de notre investigation au collège de Montbel durant l'année scolaire 2007-2008, la réforme des lycées n'étant pas encore passée, l'appellation « enseignements d'exploration » n'était pas employée.

C. Un autre aspect de la "cohérence" : l'ajustement à la "personnalité" de l'élève

Du fait que l'orientation scolaire soit principalement conditionnée par les résultats obtenus, l'équipe pédagogique n'émet pas de réserve quant au vœu d'orientation pour les élèves qui formulent un choix d'orientation scolaire "cohérent" avec leurs résultats (même ceux qui ont de faibles résultats) ; mais vis-à-vis des élèves qui ne se donneraient pas, selon eux, les moyens de réaliser leur projet (d'autant plus si le projet est d'entrer en CAP ou BEP, du fait de la sélection sur dossier), ou de l'ajuster à leurs résultats scolaires. Aussi le principal du collège a-t-il pu dire à Karl³⁶⁹ dont l'objectif d'effectuer un bac pro menuiserie est compromis « Tu es lucide, c'est ça qui me surprend ! Pourquoi, tu ne te donnes pas les moyens d'y arriver ? » ou à Mohammed :

« **M. Poulain** : Tu as de la chance d'avoir trouvé une entreprise [pour effectuer l'année suivante une formation en alternance]. Moi, je t'embaucherai pas !

Mohammed : Pourquoi ?

M. Poulain : Quelqu'un qui a eu un avertissement travail et un avertissement comportement à l'école, pour moi, c'est non. Si tu étais patron, est-ce que tu t'embaucherais ?

Mohammed : Je ferai un test.

M. Poulain : Mais *peut-être que c'est l'école le test*. [...] Bon, ce que je te dis là, c'est entre nous, j'irai pas voir ton patron. [...]

M. Bachelard : Tu as la chance d'avoir déjà trouvé un employeur, maintenant, c'est l'école qui compte.

Mère de Mohammed : Mais c'est plus les appréciations qui comptent que les notes, il y en a qui font un CAP et qui n'ont pas la moyenne.

M. Poulain : Bien sûr. Mais il faut que tu changes de comportement, sinon tu ne seras peut-être pas pris. Il ne faudrait pas gâcher ta chance d'avoir un employeur. [...]

Mère de Mohammed : Mais le collège, il peut appuyer le dossier, non ? Si vous voulez qu'il y aille, vous pouvez. J'ai appelé et ils m'ont dit que vous aviez un mot à dire.

M. Poulain : *Oui, un élève qui se tient bien et qui a fait des efforts*.

M. Bachelard : *Oui ou un élève qui avait des difficultés et qui a montré qu'il pouvait faire des choses bien, qu'il a fait des efforts*.

M. Poulain : Bon, si tu as besoin d'une attestation de l'établissement, tu fais en sorte de l'obtenir ! Tu vas pas obliger Madame Foucher à mentir ? Elle peut pas dire que tu es sérieux et travailleur si tu ne l'es pas. » (Collège Jean Moulin, Mohammed B., un an de retard, 8,76 de moyenne générale (9,28 dans les matières littéraires, 7,57 dans les matières scientifiques, 10,08 dans les autres disciplines et 5 de note de vie scolaire), père ouvrier qualifié, mère sans activité professionnelle).

Cependant, la cohérence attendue par le corps enseignant, dans la formulation du projet de l'élève ne se limite pas à celle des résultats. En effet, la "personnalité" de l'élève, ou plus précisément, ce que les enseignants perçoivent de cette dernière, joue non seulement dans la formulation du projet de l'élève, mais également dans sa

³⁶⁹ Deux ans de retard, 8,2 de moyenne générale (5,2 dans les matières littéraires, 8,6 dans les matières scientifiques, 10,8 dans les autres disciplines et 9 en note de vie scolaire), père artisan menuisier et mère sans activité professionnelle.

négociation avec le corps pédagogique. On le voit tout particulièrement au collège Jean Moulin où le principal peut dire à des élèves qui souhaitent entrer en seconde générale et technologique, alors qu'ils ont un faible niveau scolaire « On ne t'imagines pas encore avec un papier et un crayon pendant six ans³⁷⁰ ! ». Alors qu'au collège Alain Savary ce lien de cohérence entre le projet de l'élève et sa "personnalité" est développé par l'idée selon laquelle l'élève doit trouver une voie « qui lui convienne, qui lui corresponde et dans laquelle il s'épanouira »³⁷¹.

Conclusion

Devenir un individu, entrer dans ce processus d'individuation, passe, dans le champ scolaire par le fait de devenir un "élève à projet". Comme nous avons pu le constater, le projet apparaît, aussi bien aux yeux des enseignants, que des parents et même des élèves, comme mobilisateur au niveau des apprentissages et du sens que peut leur donner l'élève. Cependant, comme l'ont montré Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, il ne faut pas confondre mobilisation sur l'école et mobilisation à l'école : « le projet peut soutenir, voire engendrer la mobilisation sur l'école, mais il peut aussi être inutile ou superficiel. Tout dépend de son articulation avec d'autres processus. En outre, la mobilisation sur l'école ne garantit pas la mobilisation à l'école »³⁷².

A l'instar de celle de "contrat", la notion de projet est une notion qui rend responsable celui qui le mène, aussi bien de sa réussite que de son échec. « Le projet est l'affaire de ceux qui le mènent »³⁷³. Aussi le poids de la responsabilité de la réussite et de l'échec d'un projet se déplace-t-il de l'Etat, de l'institution à l'individu. Et comme nous avons pu le constater, la formulation d'un projet scolaire devient une injonction d'autant plus forte faite aux élèves lorsqu'ils sont en difficultés scolaires. Cela peut produire des

³⁷⁰ Etant donné que le baccalauréat général n'est pas "qualifiant", il considère que les élèves doivent poursuivre leurs études au minimum trois ans après le bac afin d'obtenir un diplôme monnayable sur le marché du travail, ce qui constitue une poursuite d'études de six années après le collège.

³⁷¹ Ce lien, plus particulièrement établi par les enseignants du collège Alain Savary, entre le fait de trouver sa voie et d'être épanoui sera interrogé dans le chapitre suivant.

³⁷² Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y., 2000 (rééd.), *op. cit.* Citation page 79.

³⁷³ Glasman, D., 2005 (b)- « La "bonne forme" des politiques publiques ? », pp 123-131, in Ballain, R., Glasman, D & Raymond, R. (ss. dir.), *Entre protection et compassion. Des politiques publiques travaillées par la question sociale (1980-2005)*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 344 p. Citation page 126, souligné par l'auteur.

situations où ce n'est pas l'élève qui formule son propre projet, mais où l'élève est incité à formuler tel ou tel type de projet, voire obligé d'adhérer à tel ou tel projet. C'est notamment le cas lorsque le corps enseignant incite l'élève à choisir une orientation en milieu professionnel. Et plus particulièrement, dans un panel de formations, celles proposées dans le bassin scolaire. On peut également penser aux situations où l'élève n'a pas pu obtenir l'un des vœux d'orientation qu'il avait formulés. Dans ce cas, l'orientation est "négociée" début juillet avec le principal du collège (pour trouver une filière professionnelle avec des places encore disponibles, ce qui conduit l'élève à effectuer un "non-choix" entre des filières de relégation). Ainsi l'élève est-il non seulement orienté dans une filière qu'il n'avait pas préalablement choisie, mais l'est-il également dans une filière professionnelle de "relégation", dans laquelle il reste encore des places disponibles début juillet. On peut donc s'interroger sur les effets d'une telle orientation, et plus particulièrement sur la manière dont l'élève arrive à se l'approprier³⁷⁴.

A l'instar de ce que D. Glasman a pu constater de la mobilisation de la rhétorique du projet au sein des politiques publiques, ce qui importe, d'après les discours des enseignants et des chefs d'établissements, c'est que l'élève soit en projet, même si ce dernier est "extorqué". « La question qui se pose aux professionnels est bien celle-ci : comment faire entrer dans une dynamique de changement un individu qu'il n'est ni possible ni souhaitable ni efficace de contraindre, autrement qu'en l'invitant à se déterminer lui-même ? Mais cela au prix parfois d'un simulacre d'adhésion à un projet extorqué, dont la raison d'être pourrait bien être moins le contenu précis que le fait "d'être en projet", sorte d'indice de socialisation de l'individu dans la "cité par projets" ; le bénéfice est de faire passer entre les mains de l'individu aidé la responsabilité de ce qu'il adviendra. Sans en être totalement dupes, les professionnels peuvent se trouver compromis dans ce qui peut bien apparaître comme une inversion de l'obligation, naguère obligation de la société vers l'individu en difficulté qui, de plus en plus, est recouverte par une obligation de cet individu envers la société »³⁷⁵. Aussi peut-on penser que le "projet" est un moyen, pour l'institution scolaire, de (re)valoriser une scolarité et une orientation qui ne répondraient pas aux attentes de l'élève et de ses parents, et ce, plus particulièrement lorsque l'élève est orienté dans une filière de relégation. Là encore,

³⁷⁴ Dans cette situation, le risque de déscolarisation plane fortement. Cf Glasman, D. & Oeuverdard, F. (dir.), 2004- *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, 313 p.

³⁷⁵ Glasman, D., 2005 (b), *op. cit.* Citation page 130.

il y a une déclinaison des caractéristiques actuelles de l'individu selon les caractéristiques scolaires et sociales des élèves. En effet, quand les uns sont sommés de formuler un projet "épanouissant", pour masquer une orientation "décevante", les autres sont invités à être des élèves autonomes, aussi bien dans leur travail scolaire que dans leur rapport à l'institution ou à ce qui leur est demandé (notamment dans le choix du stage) ; le "projet" ne pâtissant aucunement d'être reporté à plus tard. On peut donc prendre la mesure de déclinaisons très différentes, selon les élèves, des injonctions qui leur sont adressées.

La mobilisation de la notion de projet interroge également, puisque tous les individus, comme nos données tendent à la montrer, ne sont pas en mesure d'en formuler. En effet, par l'injonction de l'école faite aux élèves de devoir formuler un projet d'orientation, tout se passe comme si l'école pensait (ou souhaitait) avoir affaire à des individus que Robert Castel qualifie d'"individus par excès" (inscrits implicitement³⁷⁶ dans des projets et qui recourent à différentes stratégies éducatives dont on peut penser, comme nous le verrons dans la troisième partie de ce travail, que le coaching scolaire est l'une des plus significatives). En effet, c'est par l'intermédiaire du projet que l'école cherche à faire devenir les élèves les plus en difficultés, des individus. Tandis que pour les plus à l'aise, plus proches de la culture scolaire et de celle du projet, l'école suppose implicitement qu'ils sont déjà placés dans une dynamique de projet, qu'elle ne se contente que d'accompagner et de confirmer.

³⁷⁶ Puisque ces élèves se dirigent vers des études longues. Ils n'ont donc pas besoin de formuler explicitement un projet.

CHAPITRE IV : TROUVER SA VOIE

« Delphine, elle a de la maturité, mais par rapport à ce projet professionnel-là, il faut qu'elle trouve sa voie ! Quand elle l'aura trouvée, elle sera beaucoup plus mature ! [...] Je dis toujours aux élèves « il faut toujours viser haut pour retomber le moins bas possible », donc je la pousserai toujours à viser le plus. Après, il faut aussi voir la capacité de l'élève à faire ce plus, sa volonté et son épanouissement. » (Mme Greco, professeur principal de 3^{ème} au collège Alain Savary, lors de la table ronde de Delphine)

Introduction

On l'a vu, l'élève de classe de troisième est invité, par l'institution scolaire à formuler un projet d'orientation scolaire et professionnelle. Celui-ci doit être d'autant plus précis que l'élève ne peut être orienté en seconde générale et professionnelle. Cependant, le projet, qu'il soit précis ou non, est censé permettre à l'élève de "trouver sa voie". C'est-à-dire trouver la voie professionnelle lui permettant de s'épanouir, de se révéler et par là-même celle dans laquelle il pourra exceller et être "performant".

Cependant, pour trouver sa voie encore faut-il que l'élève sache qu'elle existe. C'est-à-dire qu'il ait à la fois conscience qu'il existe une voie professionnelle (qu'il ne connaît peut-être pas encore) dans laquelle il pourra "s'épanouir", mais qu'il ait également connaissance d'un certain nombre de filières ou domaines professionnels parmi lesquels il pourra choisir. Cela signifie que le travail d'orientation mené par les professeurs principaux doit permettre à l'élève d'élargir son champ des possibles, et par là-même de développer ses aspirations ; ce qui est fait notamment par le recours aux tests de "personnalité". Cependant, le processus d'orientation est un processus contraint fortement par les résultats scolaires, complétés par le comportement de l'élève, ce qui conduit parfois les enseignants à réfréner les aspirations de l'élève en le confrontant au "principe de réalité". Pour trouver sa voie, l'élève doit donc apprendre à gérer ses aspirations afin de pouvoir atteindre son objectif, objectif qui se doit d'être réaliste pour être réalisable.

I. Trouver sa voie pour s'épanouir

Au collège Alain Savary on constate que l'injonction faite à l'élève de trouver sa voie, notamment par le biais de tests de "personnalité" est considérée, par les enseignants, comme un moyen pour l'élève de s'épanouir. Cependant, le recours à la notion d'épanouissement dans une filière scolaire permettrait de revaloriser une orientation non désirée préalablement par l'élève, qui ne peut obtenir du fait de ses résultats son premier vœu d'orientation.

A. Un moyen de revaloriser une orientation non désirée au départ

La mobilisation de ce lien entre épanouissement personnel³⁷⁷ et choix d'orientation apparaît en particulier dans les appréciations générales des bulletins du troisième trimestre des élèves en difficultés scolaires, pour qui il n'est pas envisageable d'être orientés en seconde générale et technologique.

« Les résultats sont bien faibles dans de nombreuses matières. Ilam n'a pas fait tout ce qu'il aurait fallu pour surmonter ses difficultés : elle est sérieuse en classe, mais trop passive. Espérons que la voie professionnelle lui permette de s'épanouir. » (Mme Damaisin, collège Alain Savary, au sujet d'Ilam, un an de retard scolaire, 9,59 de moyenne générale (7,12 dans les matières littéraires, 6,07 dans les matières scientifiques et 13,08 dans les autres disciplines), parents ouvriers non qualifiés).

« Des résultats très insuffisants par manque de motivation. L'attitude reste toujours agréable en classe. Un enseignement plus pratique peut lui permettre de s'épanouir scolairement. ». (Mme Andreux, collège Alain Savary, au sujet de Zozan, un an de retard scolaire, 8,42 de moyenne générale (8,12 dans les matières littéraires, 6,27 dans les matières scientifiques et 10,68 dans les autres disciplines), père artisan, mère sans activité professionnelle).

« Une bien piètre fin d'année (excepté en histoire-géographie³⁷⁸), révélatrice d'un besoin pour Tiphaine de "sortir du cadre" et de s'épanouir enfin dans la voie de son choix³⁷⁹. Le conseil vous le souhaite. » (Mme Greco, collège Alain Savary, au sujet de Tiphaine, pas de retard scolaire, 7,34 de moyenne générale (6,53 dans les matières littéraires, 6,99 dans les matières scientifiques et 7 dans les autres disciplines), père ouvrier qualifié, mère employée de commerce).

Cette notion d'épanouissement est également mobilisée lors des tables rondes d'orientation active, principalement dans les situations où l'élève est considéré comme étant ni en difficulté scolaire ni en excellente réussite.

³⁷⁷ On a pu constater que la notion d'épanouissement personnel est notamment très mobilisée dans les discours développés dans les magazines.

³⁷⁸ Elle avait effectivement 13,76 de moyenne en histoire-géographie au 3^{ème} trimestre.

³⁷⁹ Elle a formulé des demandes des CAP « Service aux personnes » en Maisons Familiales Rurales.

« **Mme Greco** : Après j'entends les parents qui disent « J'aimerais qu'il fasse ça. », j'entends le jeune qui a des ambitions, des envies et il faut s'écouter je crois quand même et viser son épanouissement personnel. Qu'est-ce que j'aime et dans quoi je me ferais plaisir ? La difficulté, on la surmonte si on fait quelque chose qu'on aime et dans laquelle on s'épanouit ! Et puis la vie est suffisamment difficile, même si on aime son métier, pour viser... Et c'est un luxe de viser l'épanouissement par le travail ! *Mais l'épanouissement, ça passe aussi par « peut-être que ça, c'est pas épanouissant pour certains mais moi, je m'épanouirai mieux, je me reconnaitrai mieux dans ce type de métier-là.* Et j'ai envie... ». (Collège Alain Savary, au sujet d'Alexis, 13,95 de moyenne générale (13,31 dans les matières littéraires, 13,29 dans les matières scientifiques, 13,43 dans les autres disciplines et 20 en note de vie scolaire), père ouvrier qualifié, mère employée civil).

« **Mme Greco** : Tu m'avais dit seconde générale avec les options à affiner parce que tu n'as pas forcément d'idée de métier maintenant, ce qui est bien légitime en troisième. Mme Hassany [prof. italien] est un peu plus réservée pour un profil ES. De toute façon, ce n'est pas maintenant que tu choisis la première que tu feras, on va parler des enseignements d'exploration. Mais elle te verrait bien dans d'autres filières et t'invite à t'investir dans ton travail personnel et à mûrir quelque peu. Ce qui va de pair avec le fait de s'investir. [...] Les résultats, c'est une chose mais après, l'investissement de l'enfant dans la matière et le potentiel qu'on envisage qu'il peut exploiter dépend d'autres facteurs comme celui de la bonne volonté, de la rigueur, la régularité par rapport à l'effort... [...] *Je pense aussi que pour qu'elle gagne en maturité, Delphine, elle a de la maturité, mais par rapport à ce projet professionnel-là, il faut qu'elle trouve sa voie ! Quand elle l'aura trouvée, elle sera beaucoup plus mature, enfin, elle sera automatiquement mature !* C'est curieux parce que je te sens quand même assez mature et pour autant tu peines... [...] *Moi, je dis toujours aux élèves « il faut toujours viser haut pour retomber le moins bas possible », donc je la pousserai toujours à viser le plus. Après, il faut aussi voir la capacité de l'élève à faire ce plus, sa volonté et son épanouissement.* Parce que si vous l'avez 3 ans déprimée, limite dépressive, j'exagère, je caricature mais il y a des jeunes qui supportent très mal la pression du système scolaire, voire même qu'elle arrête tout, qu'elle stoppe tout parce qu'à un moment donné, c'est trop, voilà ! Si après, elle dit « Ok, je suis un petit peu jeune, je me suis plus amusée qu'autre chose mais je vais me reprendre et je veux ! », très bien ! ES, les yeux fermés ! Mais c'est le mental qui va faire la différence ! » (Collège Alain Savary, au sujet de Diane, 12,46 de moyenne générale (12,32 dans les matières littéraires, 10,97 dans les matières scientifiques, 11,83 dans les autres disciplines et 20 en note de vie scolaire), père ouvrier qualifié, mère employée administratif et commerce d'entreprise).

Les premières phrases de Madame Greco, dans ce dernier extrait d'observation de table ronde, mettent bien en évidence le fait que les enseignants tiennent des propos différents à leurs élèves selon leurs caractéristiques scolaires notamment, mais aussi sociales. Quand les uns sont fortement incités à formuler un projet d'orientation scolaire et professionnelle, les autres sont –seulement- invités à y réfléchir, mais sans devoir pour autant se décider. Ne pas avoir d'idée de métier à quinze ou seize ans n'a que peu d'effets sur les élèves qui pourront poursuivre leur scolarité en seconde générale et technologique. Tandis que pour les autres, ceux s'orientant dans une voie professionnelle, ne pas avoir d'idée de métier en troisième –même si « c'est légitime »- est lourd de conséquences ; notamment ne pas choisir une voie professionnelle dans laquelle l'élève pourra s'épanouir.

A partir de ces extraits d'observations, on constate que les professeurs pensent que l'élève s'épanouira lorsqu'il aura trouvé sa voie ; ce qui fait écho à plusieurs choses. La première, celle qui est la plus répandue dans le monde social, est celle qui relève d'un

effet de causalité entre trouver sa voie, faire quelque chose (une filière scolaire, un métier, etc.) que l'on aime et par là-même s'épanouir ce qui rendrait "performant" dans ce domaine.

La seconde est le fait que trouver sa voie permettrait à l'élève de devenir mature (ou montre qu'il est devenu mature), et ce parce qu'il s'est questionné sur ce qu'il est, ce qu'il aime et ce qu'il souhaite devenir. Aux yeux des enseignants, pour formuler un projet personnel, il est nécessaire que l'élève prenne de l'autonomie de l'élève (notamment par rapport à ses attaches familiales et amicales), signe de sa maturité. On retrouve cette idée dans ce que peut dire Madame Greco à Alexis et à sa mère : « Mais l'épanouissement, ça passe aussi par « peut-être que ça, c'est pas épanouissant pour certains mais moi, je m'épanouirai mieux, je me reconnaitrai mieux dans ce type de métier-là. ». Par ces propos, elle cherche bien à faire prendre conscience à Alexis et à sa mère que ce qui est "bon" et "épanouissant" pour les uns ne l'est pas forcément pour les autres ; les autres étant les camarades de classe mais aussi les parents.

Mettre en évidence le manque d'épanouissement de l'élève dans telle ou telle voie scolaire, du fait d'une inadéquation entre sa "personnalité" et les exigences de la filière souhaitée, doit permettre à l'élève d'intégrer ses faiblesses scolaires et donc de faire le "deuil" d'une filière qui ne lui correspondrait pas³⁸⁰. La mobilisation de cette notion au sujet de ces élèves joue donc un rôle bien particulier : celui de la consolation vis-à-vis d'un parcours scolaire qui n'est pas à la hauteur de ses espérances, ou de celles de ses parents. Alors qu'il y a vingt ou cinquante ans, les enseignants pouvaient essentiellement mobiliser (pour justifier une orientation dans une voie professionnelle ou technologique) l'argument « il faut bien vivre et gagner sa vie », ce dernier est aujourd'hui transformé positivement par « dans cette filière, tu seras plus épanoui », ce qui pose la question des outils que l'école transmet à l'élève pour trouver sa voie.

³⁸⁰ C'est principalement le cas lorsque la filière se doit d'avoir été choisie qu'en raison de sa place dans la hiérarchie des filières.

B. Quel(s) outil(s) disponible(s) pour trouver sa voie ?

Au cours de nos investigations dans les établissements scolaires, les tests de "personnalité" constituent le principal outil sur lequel les enseignants s'appuient pour permettre à l'élève de réfléchir à son orientation et de trouver sa voie.

1) Les tests de "personnalité" : un outil pour trouver sa voie ?

Afin d'aider l'élève à faire le deuil d'une filière qui ne lui correspondrait pas et l'aider à trouver sa voie, les enseignants et les conseillers d'orientation s'appuient sur ce qu'ils perçoivent de la "personnalité" de l'élève, au regard de son engagement dans son travail scolaire, de son comportement en classe, mais aussi à partir des résultats de tests de personnalité, qui font correspondre les centres d'intérêt de l'élève avec des domaines professionnels³⁸¹.

« **Mme Greco [lors de la table ronde au sujet d'Elisa, collègue de Cahay]** : Voilà, ce que je peux vous dire. C'est positif. Et quand on a plutôt l'embarras du choix... Après, moi, je serais à ta place, après, c'est tes parents aussi qui te guident et qui sont tes tuteurs, *mais visez l'épanouissement !* [acquiescement de la mère]. *Ce que tu aimes quoi !* Parce que j'ai une belle fille qui fait S parce que papa voulait qu'elle fasse S, elle aime mais c'est dur ! Il faut aussi... T'es bonne partout mais toi, qu'est-ce que tu aimes ? Et peut-être penser plus en termes de métiers ! [...] Il me semble qu'il faudrait peut-être affiner ce côté, ton envie de métier.

Elisa : En fait, j'ai des idées de métier mais c'est tout à l'opposé, donc...

Mme Greco : C'est pour ça que je te dis, *tu es en train encore un peu de te chercher ! Au CDI, il y a des tests de connaissance, de personnalité des choses comme ça. Je pense que tu te connais assez bien, que tu sais qui tu es mais je pense que ça pourrait peut-être t'aiguiller un petit peu. Avec toi, on pourrait peut-être travailler là-dessus. Ça veut dire que tu as plein de ressources, plein de cordes à ton arc, d'accord mais voir dans laquelle tu t'épanouirais le plus. Parce que c'est important de faire ce qu'on aime !* » (Collège Alain Savary, au sujet d'Elisa, pas de retard scolaire, 15,90 de moyenne générale (16,22 dans les matières littéraires, 15,92 dans les matières scientifiques, 14,56 dans les autres disciplines, 20 en note de vie scolaire), père retraité artisan, commerçant et chef d'entreprise, mère cadre administratif et commerce d'entreprise).

« **Maëliiss [lors de la table ronde, collègue de Montbel]** : Je voulais aller en seconde mais je n'ai pas le niveau...

M. Poulain (Principal) : Mais tu peux réagir. Il faut réagir et augmenter tes notes.

Maëliiss : Mais je ne suis plus sûre de rien...

M. Poulain : Comment ça ?

Maëliiss : [elle a les larmes aux yeux] Je voulais faire hôtellerie et ils me disent tous de ne pas faire... Ca m'encourage vachement ! Alors maintenant, j'ai plus d'idée !

M. Poulain : Qui ça « ils » ?

Maëliiss : Mes parents !

³⁸¹ Par exemple, dans le test Guide Pour l'Orientation (accessible dans les CDI des établissements scolaires) au trait de personnalité « Sport-aventure », correspondent des métiers comme militaire, secouriste en montagne, etc.

Mère de Maëliiss : Pour moi, l'hôtellerie, c'est pas un métier d'avenir ! C'est pour les jeunes !

M. Poulain : Il ne faut pas dire ça, Madame. Mais c'est vrai que c'est un métier où il y a des contraintes... En tout cas, aujourd'hui, on ne te demande pas de choisir un métier, mais d'améliorer tes notes pour pouvoir entrer en seconde générale. [...]

M. Bachelard (COP) : Si je reprends ton test GPO [Guide pour l'orientation], *on voit que les résultats sont cohérents avec ton projet, puisque ce qui ressort du test, c'est que tu as un profil tourné vers les autres* : relationnel, commerce, hôtellerie... » (Collège Jean Moulin, au sujet de Maëliiss, pas de retard scolaire, 11,4 de moyenne générale (10,6 dans les matières littéraires, 11,3 dans les matières scientifiques, 11,5 dans les autres disciplines, 15 en note de vie scolaire), père ouvrier non qualifié, mère ouvrier qualifié).

Le développement des tests de personnalité et des bilans d'orientation s'inscrit bien dans la veine de pensée selon laquelle « le projet naîtrait de l'information, que les élèves seraient d'autant plus sujets de leur orientation et de leur scolarité qu'ils disposeraient de plus d'informations : sur eux-mêmes, leurs compétences, leurs intérêts et motivations, et sur les filières de formation, les métiers, l'emploi et les milieux de travail »³⁸². On peut se demander dans quelle mesure l'élève arrive à s'approprier les résultats obtenus dans ces tests. Jean-Yves Rochex souligne « alors que les démarches visant à l'élaboration du projet sont censées permettre à l'élève de donner du sens à sa scolarité et l'aider à s'approprier le métier d'élève, les quelques évaluations dont on dispose semblent montrer que leurs effets demeurent bien en-deçà des espérances. Ainsi, l'évaluation d'un programme d'éducation des choix mis en œuvre par un CIO sur les quatre années du premier cycle montre que si les effets en sont positifs sur la connaissance de soi et celle du monde professionnel, ils sont inexistantes sur le niveau d'activité de l'élève. [...] Autrement dit, non seulement l'éducation des choix semble n'avoir aucun effet sur les processus producteurs de réussite ou d'échec scolaire, mais ceux-ci continuent, malgré le programme mis en œuvre, à exercer leurs effets différenciateurs sur les rapports des élèves à leur avenir et à leur scolarité »³⁸³. Aussi, les effets du test de "personnalité" sont-ils conditionnés par le rapport que l'élève entretient à son projet, et notamment s'il est dans une posture réflexive, de questionnement par rapport à ses éventuelles idées de projet.

2) Des effets conditionnés par le rapport au projet de l'élève

Nos échanges avec les enseignants responsables de l'option DP3 du collège Jean Moulin montrent bien que les effets des tests de personnalité, tel que GPO, ne sont pas

³⁸² Rochex, J.-Y., 1992, *op. cit.* Citation page 110.

³⁸³ *Ibid.* Citation pages 111-112.

constants. Ils peuvent, pour certains élèves, les amener à mieux cerner leurs centres d'intérêts et leur "personnalité" et donc à affiner leurs vœux d'orientation scolaire et professionnelle ; pour d'autres, ils peuvent être source de doutes et de confusions.

« M. Frison : Moi, j'ai vu, on fait passer le test GPO, et j'ai eu, il y a deux ans, je crois, un élève qui est venu avec une idée très précise et son test avait été ininterprétable ! Parce que son point de vue, c'était « On me propose ça, non, ça ne m'intéresse pas du tout, non, non, non. ». Je ne sais plus, il voulait faire je ne sais pas quoi. Menuisier, je crois... Et tout ce qui n'était pas menuisier, c'était non. Il refusait de rentrer dans la réflexion puisqu'il ne voulait rien d'autre que menuisier, rien ! Et à la fin, normalement il y a un truc [un schéma récapitulatif] et la feuille, elle était toute blanche !

Enquêtrice: Et justement, vous faites passer des tests comme GPO ou Géhorizons, selon vous, ça sert à quoi ? Est-ce que vous pouvez les interpréter ? Est-ce que ça sert réellement aux élèves ?

M. Frison : Moi, dans certains cas. Parce que ce n'est pas général, mais dans certains cas, je pense que ça peut les aider. *C'est-à-dire que ça aide ceux qui acceptent de s'interroger*, je dirais. Il y en a pour qui ça ne pose pas trop de problèmes. Alors eux, ils vont pouvoir s'appuyer sur le GPO parce qu'on leur dit « Tu as tels types d'intérêts et ça peut correspondre à tel métier, tel métier. ». L'élève qui a déjà son projet et puis en plus qui tient la route, à mon avis, ça ne sert pas à grand-chose ! Et celui qui est crispé sur son affaire !

Enquêtrice: Et celui qui n'en a pas ?

M. Astier : Souvent on se retrouve avec des personnes qui n'ont rien qui ressort ou alors qui sont intéressés par tout aussi...

M. Frison : Oui, je pense que quelque part, il y a un problème de capacité à choisir. Parce qu'on a des élèves qui n'ont pas de projet, et donc ils ne savent pas ce qu'ils veulent faire. On fait GPO, et ça met une liste de cinq ou six métiers (ou domaines professionnels). Alors on leur dit « Il en faut trois. ». Et ils sont incapables de mettre les six dans l'ordre pour retenir les trois qui les intéressent le plus... *Moi, je pense que le temps est trop court pour choisir... Parce que quand même, ils sont trop jeunes... Ils ne savent pas ce qui les intéresserait vraiment... Mais en fait, en début de troisième on leur dit « A la fin, ça va tomber, il va falloir choisir ! ». Et puis il faut dans ces sept-huit mois-là qu'ils se débrouillent pour se faire un projet... »*

Ainsi les tests de personnalité en lien avec une profession n'ont-ils des effets que sur certains élèves : « ceux qui acceptent de s'interroger » (M. Frison) ; c'est-à-dire ceux qui sont déjà dans une dynamique de projet, de questionnement, ce que nous verrons également pour le coaching scolaire. Cependant, les enseignants disent au contraire aux élèves, et notamment à ceux qui n'ont pas de projet (et qui rencontrent des difficultés pour s'inscrire dans une dynamique de projet), que ce test leur permettra de formuler un projet d'orientation plus précis.

Ce qui ressort ici, c'est que l'école place tous les élèves dans une situation où il leur est demandé –implicitement- d'adopter les postures actuelles inhérentes au modèle de l'individu (notamment sur la posture réflexive et le questionnement sur soi), alors qu'ils n'en sont pas pour autant tous porteurs, du fait de leur socialisation primaire.

II. Le temps de la scolarisation : l'ouverture du champ des possibles pour trouver une voie épanouissante

Bourdieu soulignait dans « La démission de l'Etat » que la fréquentation plus longue au sein de l'école pour les élèves les plus distants de la culture scolaire, a pour effet l'ouverture du « champ des possibles »³⁸⁴. Ainsi la "simple" fréquentation de l'école – et ce plus particulièrement avec l'ouverture de l'enseignement secondaire – produit-elle l'ouverture du champ des aspirations parentales pour leurs enfants ; et ce plus particulièrement pour les familles les plus distantes de la culture scolaire. En effet, par une plus longue durée de scolarisation, les parents et leurs enfants peuvent penser que ces derniers auront la possibilité d'atteindre de nouvelles places sociales, jusqu'alors inaccessibles du fait de leur manque de diplôme. Le baccalauréat apparaît de ce fait, pour ces familles, non seulement comme l'emblème à atteindre³⁸⁵, mais également comme le sésame permettant l'ouverture des portes d'un nouveau monde social. Pour autant, ce nouveau monde social n'est pas si facile à atteindre, et ce malgré le fait que les parents aspirent, pour leurs enfants, à un autre métier que le leur. C'est en effet ce que nous avons pu constater lors de nos investigations plus particulièrement au collège Alain Savary.

« Enquêtrice : Et est-ce que Youssef a des idées de métier ?

Mme Djekhnoun (mère de Youssef) : Il veut faire architecte.

Enquêtrice : Du coup, il a mis quoi sur sa fiche de vœux pour l'année prochaine ?

Mme Djekhnoun : 2^{nde} générale et en 2^{ème}, c'est bac architecte. Il veut faire un bac général en premier sinon bac professionnel architecte. Il va voir...

M. Djekhnoun : C'est très bien, bac général s'il est capable et sinon, le 2^{ème} choix, c'est bien aussi.

Enquêtrice : Est-ce qu'il y a des métiers que vous n'aimeriez pas qu'il fasse ?

Mme Djekhnoun : Non, non. Il m'a proposé ça. Au début, il voulait faire pilote...

M. Djekhnoun : *Moi, c'est le bâtiment et l'usine. Si c'est possible, j'aimerais qu'il travaille ailleurs !*

Enquêtrice : Ah oui ?

M. Djekhnoun : Ouais... Il y a le salaire, c'est physique ! Je dis pas que c'est des métiers dégradants, loin de là ! Parce que moi, je travaille à l'usine, je suis peintre ! Je peins des camions... *Mais bon s'il peut faire mieux... En plus, on lui donne les moyens pour faire mieux ! Il a tout ce qu'il faut ! Je vois pas pourquoi il irait travailler à l'usine !*

Mme Djekhnoun : Il n'a pas besoin d'argent, de travailler...

M. Djekhnoun : Ben non, on essaie de lui donner du mieux qu'on peut ! Alors il faut qu'aussi lui, il fasse un effort de son côté aussi ! » (parents de Youssef, 15 ans, scolarisé au collège Alain Savary père carrossier peintre en usine et mère "technicienne de surface").

³⁸⁴ Bourdieu, P., 1993- « La démission de l'Etat », pp. 337-350, in Bourdieu, P. (dir.), *La misère du monde*, 1461 p.

³⁸⁵ Beaud, S., 2003 (nvle. ed.)- *80% au bac*, Paris, La Découverte/Poche, 342 p.; Beaud, S. & Amrani, Y., 2005- *Pays de malheur !*, Paris, La Découverte/Poche, 255 p.

« **Enquêtrice** : Est-ce qu'il y a des métiers que vous voudriez qu'elle ne fasse pas ?

M. Vernier : Non. Du moment que ça lui plaît. Du moment qu'elle se donne à fond pour ce qu'elle fait !... A part mon métier... *C'est vrai qu'éboueur, je leur souhaiterai pas à mes enfants !* Mais les femmes, ils les prennent pas ! C'est physique ! Les poubelles de 500 kg, faut les tirer ! Eboueur déjà. Balayeur. *Parce qu'il y a pas vraiment d'avenir là-dedans !* Moi, c'est pareil, ça fait 27 ans que je suis là-dedans, à part monter les échelons, je suis au dernier, ça montera pas plus loin ! Je passerai jamais agent de maîtrise, contremaître, parce que j'ai pas le niveau, j'ai pas le machin ! Mais après, il faut un travail. Moi, mon boulot, il me plaît pas ! Mais il fallait bien que je travaille et puis maintenant, je fais avec. Il vaut mieux que les enfants fassent un boulot qui leur plaise ! Parce qu'au moins, si ça leur plaît, ils vont se donner à fond ! Ils vont pas rechigner sur le moindre petit machin ! Là, Annick [sa sœur], dans la restauration, elle est motivée comme pas possible ! Elle est à fond ! Moi, je vais pas me donner à fond ! » (père de Pauline, 16 ans, scolarisée au collège Alain Savary, redouble sa 3ème, éboueur).

Par ces extraits d'entretiens, on voit bien que les parents (des familles populaires et plus particulièrement ceux issus de l'immigration) ne souhaitent pas que leurs enfants connaissent « la [même] galère » et pensent que c'est l'école qui le leur permettra car, d'après Idir et Anouar, pour « tous les bledards, pour tous les immigrés, école=réussite ! ». Cependant, certains élèves (tels Idir et Anouar) sont dans une désillusion de l'école et pensent que certains métiers (« avocat, des trucs comme ça ») ne sont pas faits pour eux.

« **Enquêtrice** : Et du coup, tu disais qu'en primaire, tu n'avais que des idées de métier qui étaient irréalisables ?

Idir : Ben ouais, en primaire, c'était Superman ! Avocat, des trucs comme ça !

Enquêtrice : Avocat, pour toi, c'est pas possible ?

Idir : (il sourit) Quand je suis venu ici, je me suis dit « C'est impossible. Il faut trop étudier ! ». Et je m'imagine pas, à 25 ans encore en fac ! Je m'imagine pas ! Moi, 22, je travaille.

Enquêtrice : Toi, tu t'imagines, à 22 ans, tu travailles ?

Idir : Et peut-être même avant ! A 20 ! [...]

Enquêtrice : Et qu'est-ce qu'ils t'ont dit par exemple tes parents [au sujet de ton orientation] ?

Anouar : Au début, ils m'ont dit « Pourquoi tu veux faire ça ? Pourquoi tu veux aller travailler ? T'as que 16 ans et tout ! », et puis j'ai dit « Ouais, mais je vais pas travailler à l'école ! ». Et ils m'ont dit « Ben écoute, fais comme tu veux ! ».

Enquêtrice : Tes parents, au début, ils auraient préféré que tu continues tes études ?

Anouar : Ouais ! Ah mais moi, si on écoute mon père, il veut que je fasse de A à Z la générale ! Du style mon frère, il a son garage de mécanique, mais là, cette année, il a passé son BTS quand même ! A côté ! Et il lui a dit « Tu vas faire quoi l'année prochaine ? », il lui a dit « Ben, je vais rester dans mon garage ! ». Après, il lui a dit « Ah. Y a pas un autre truc juste après le BTS ? »...

Enquêtrice : Et à ton avis, pourquoi pour ton papa, c'est important ?

Idir : Ben ça, *c'est tous les bledards ! Tous les bledards ! Pour tous les immigrés, école=réussite ! C'est aussi simple que ça !*

Anouar : Voilà ! Pour eux, plus tu travailles à l'école, plus tu auras du repos plus tard !

Enquêtrice : Et pour vous, ce n'est pas le cas ?

Anouar : Ah non !

Idir : Ah non, pour nous, c'est pas le cas !

Anouar : *Ca sert à quoi que je galère à l'école...*

Idir : *L'école, c'est juste 50% de la vie !* » (Idir, 16 ans, scolarisé en 3ème au collège Alain Savary, un an de retard, a redoublé le CP car venait d'arriver du Kurdistan, père maçon à son compte et mère au foyer ; Anouar, 16 ans, scolarisé en 3ème au collège Alain Savary, un an de retard, a redoublé la 4ème, père maçon à son compte, mère au foyer)

Néanmoins, extraire l'élève de sa condition sociale est une volonté partagée entre ces parents et les enseignants que nous avons rencontrés au collège Alain Savary . Pour cela, ils incitent l'élève « à viser haut pour retomber le moins bas possible » (Mme Greco),

notamment en le confrontant par des stages, à différentes filières d'enseignement professionnel.

A. Une volonté partagée : extraire l'élève de sa condition sociale

Pour certains parents du collège Alain Savary, ne pas souhaiter que leurs enfants fassent le même métier que le leur est le signe qu'ils aspirent à un meilleur avenir pour eux. L'idée selon laquelle c'est l'école qui permet d'éviter un « métier où on galère »³⁸⁶ ou un « métier sans avenir » est présente dans l'ensemble des entretiens menés avec les parents. Cependant cette notion de "métier sans avenir" est floue puisqu'elle est variable selon les parents et plus particulièrement selon la place sociale qu'ils occupent.

1) La constitution d'une catégorie de métiers considérés par les parents comme "repoussoirs"

D'après les parents d'élèves du collège Alain Savary, un "métier sans avenir" constitue un "métier repoussoir", celui qu'on occupe malgré soi. Selon eux, c'est un métier qui appartient à une branche professionnelle à laquelle la trajectoire sociale –et notamment migratoire- mais aussi scolaire semblent prédestiner. Cela est très flagrant dans les échanges que nous avons pu avoir avec Mme Oualdi, la mère de Sonia :

« Enquêtrice : Vous dites ça, que « c'est important l'école ! » ?

Mme Oualdi : Oui, oui !

Enquêtrice : Pourquoi ?

Mme Oualdi : Qu'ils travaillent bien, qu'ils aient un bon métier. Qu'ils travaillent plus tard en fait ! Je suis toujours derrière eux, je leur dis « Il faut bien travailler à l'école, pour avoir un bon métier pour travailler plus tard ! ».

Enquêtrice : Parce que sinon, on ne trouve pas forcément du travail ?

Mme Oualdi : Voilà ! C'est pas facile de trouver du travail comme ça ! Sinon, ils vont faire n'importe quoi en fait ! Ils sont partis à l'école depuis tout petits et ils sortent comme ça avec les mains vides, c'est vrai que c'est pas génial non plus !

Enquêtrice : C'est quoi « n'importe quoi » ?

Mme Oualdi : Ben je sais pas, par exemple le ménage ! Par exemple, je sais pas mais le travail, c'est pas à eux de le faire normalement ! *Je suis pas contre le ménage et tout mais je suis pas... Ils sont partis à l'école toute leur vie et à la fin !... Au moins qu'ils aient quelque chose dans les mains !*

Enquêtrice : Donc le ménage, ça fait partie des métiers que vous n'aimeriez pas trop qu'ils fassent ?

Mme Oualdi : Voilà !

³⁸⁶ Nous avons déjà pu cerner cette idée dans les propos tenus par Idir lorsqu'il nous dit qu'il ne veut pas travailler pendant quarante ans dans les chantiers car « c'est la galère ».

Enquêtrice : Il y a d'autres métiers que vous n'aimeriez pas qu'ils fassent ?

Mme Oualdi : Non...

Enquêtrice : Que le ménage en fait ?

Mme Oualdi : C'est pas que j'aime pas le ménage mais bon, ils sont quand même jeunes ! Et *comme je dis, ils sont partis à l'école toute leur vie et puis après à la fin, ils sont avec le ménage, c'est pas... Le ménage, on peut le faire même si on n'est pas parti à l'école ! On peut le faire... Je suis pas contre ! Mais...* » (mère de Sonia, collègue Alain Savary, assistante maternelle, mari agent d'entretien au chômage).

L'école est donc perçue comme le moyen permettant de sortir d'une condition sociale économique (préalablement) vécue par les parents. En effet, Mme Oualdi, après une première année de CAP couture (en France) a travaillé dans « une entreprise de nettoyage chez la personne ». N'ayant pu valoriser plusieurs années d'école, marquées par une trajectoire migratoire "tardive" –« J'avais fait le CM2 là-bas au Maroc et après, notre père, il nous a emmenés ici, en France. Et après, j'ai étudié un peu à Coincy [près de Cahay], je voulais faire le CAP de la couture. J'avais fait un an et après, j'ai sorti, j'ai pas... Parce que quand je suis arrivée ici, j'avais 13 ans ! »-, Madame Oualdi a exercé ce métier « qu'on peut faire même si on n'est pas parti à l'école ». Cependant, du fait que les familles chez qui elle pouvait travailler avaient des enfants et qu'elle s'en occupait, elle a retourné positivement cette expérience professionnelle afin de devenir assistante maternelle : « Je voulais faire le CAP de la couture, j'ai fait un an, j'ai arrêté et j'ai travaillé... Dans une entreprise de nettoyage aussi... C'est pareil mais chez eux, chez la personne ! Ils avaient des enfants aussi, alors je m'occupais des enfants et je faisais le ménage dans la maison et tout ! Je m'occupais chez quelqu'un à Monchanin et 7-8 ans à Auxois [petites villes près de Cahay], chez une autre personne. Et après, j'ai commencé à faire assistante maternelle ». Ce changement de profession devait pour Madame Oualdi être porteur de sens, du fait d'une représentation positive du métier d'assistante maternelle. Précisons qu'elle s'est déclarée, lors de l'inscription de ses enfants au collège, appartenir à la catégorie « profession intermédiaire santé, travail social » alors que les « assistantes maternelles, gardes d'enfants, familles d'accueil » sont répertoriées par l'INSEE sous la CSP « personnel des services directs aux particuliers », tout comme les « aides à domicile, aides ménagères et travailleuses familiales » ; ce qui renforce l'image qu'elle a de dégradation professionnelle (lié au métier de femme de ménage) à laquelle elle a pu échapper en devenant assistante maternelle.

Comme nous l'avons déjà souligné, certains de nos enquêtés ont pu connaître une dévalorisation de leur position sociale du fait de leur trajectoire migratoire. Aussi le métier désormais exercé par les parents est-il construit comme un métier "repoussoir" mais est néanmoins accepté par les parents –et leurs enfants-, non seulement parce que l'immigration a permis d'échapper à une situation politique difficile –la guerre civile en

Algérie par exemple-, mais aussi parce que les enfants ont bien conscience que la place sociale vécue en France ne correspond pas à celle préalablement vécue et ce, du fait d'un certain niveau d'études obtenu dans le pays d'origine.

« **Enquêtrice** : Est-ce que tu sais s'il y a des métiers que tes parents n'aimeraient pas trop que tu fasses ?

Sanaa : Faire le ménage... Eboueuse... Tous les métiers... Comment dire ça, sans diplôme, sans... Il n'y a rien, il n'y a aucune culture, il n'y a rien !... C'est des métiers misérables. Désolée, mais pour moi, c'est ça.

Enquêtrice : Et toi, tu es d'accord avec eux ?

Sanaa : Ah ouais, tout à fait ! [...]

Enquêtrice : Et à l'école primaire, quel métier tu envisageais de faire ?

Sanaa : Je voulais devenir institutrice si je me trompe pas. Pour les maternelles. En fait, je voulais m'occuper des bébés, mais pour moi, tout ce qui est ATSEM, nourrices, puéricultrices, c'est pas des métiers ! Enfin, si, c'est des métiers, mais moi, il faut toujours que j'aie des années d'études. C'est pour ça que je voulais être institutrice parce que c'est ça qui a le plus d'années d'études pour s'occuper des enfants.

Enquêtrice : Tu dis « ATSEM et tout ça, c'est pas des métiers »...

Sanaa : C'est pas que c'est pas des métiers mais pour moi, ça serait l'échec si je faisais ça !

Enquêtrice : Mais vis-à-vis de ta maman...

Sanaa : Ma mère, elle a fait des études ! Parce que je sais qu'elle a fait bac+9, qu'elle a été professeur d'université ! Mais bon entre 9 ans d'études et ATSEM, c'est "dégoûtage" ! Vraiment, je serais dégoûtée ! Mais même ma mère, elle le dit, c'est "dégoûtage" ! Mais à aucun moment elle ne regrette ce qu'elle a fait ! Même là où elle travaille, à chaque fois qu'ils ont des problèmes avec tout ce qui est maths, elle les aide [lors des études du soir]. (Sanaa, 16 ans, scolarisée en 3ème au collège Alain Savary, a redoublé la 3ème, père rédacteur à la mairie, mère ATSEM).

Si Sanaa ne dévalorise pas sa mère par l'exercice de son métier, qu'elle considère comme un « métier misérable », parce que « en étant ATSEM, elle fait le ménage », cela tient à plusieurs choses. Tout d'abord, elle a conscience du sacrifice professionnel de ses parents (et ici plus particulièrement de sa mère) pour lui offrir à elle et à sa sœur un environnement sécurisé, loin des attentats³⁸⁷. Par ailleurs, cela est renforcé par le fait que sa mère ait fait une thèse en mathématiques en Algérie, qu'elle ait donné des cours à l'université et qu'au sein de l'école dans laquelle elle travaille, elle valorise ses compétences en mathématiques en aidant les élèves lors des études du soir (et les jeunes qui encadrent les études).

Le métier "repoussoir" des parents³⁸⁸ n'est pas seulement celui qui ne nécessite aucun diplôme, mais peut être également celui qui n'est pas considéré comme porteur de valorisation sociale, par la teneur de ses diplômes, ou de ses conditions de travail.

³⁸⁷ Raison invoquée pendant l'entretien par sa mère pour nous expliquer leur trajectoire migratoire.

³⁸⁸ Soulignons qu'il est marqué par l'appartenance de genre du parent interviewé. Les pères se référant, pour leur fils à des métiers considérés comme "masculins" –le bâtiment par exemple-, tandis que les mères, pour leurs filles à des métiers considérés comme "féminins" –le ménage par exemple.

« **Enquêtrice** : Et vous qu'est-ce que vous en dites de ça ? Qu'elle hésite entre une seconde générale et une seconde professionnelle ?

Mme Riouch : Mais moi générale, j'aime bien générale ! C'est mieux...

Enquêtrice : Pour quelles raisons vous préférez en fait ?

Mme Riouch : Pour qu'elle continue ses études, voilà. [...]

Enquêtrice : Pour vous, c'est important qu'elle puisse faire des études ?

Mme Riouch : Oui ! Pour moi, oui, oui ! Même pour elle, elle veut ça ! Au début, elle dit « Je veux professionnelle [aller dans une filière professionnelle]. », *mais elle a pas bien compris c'est quoi le professionnel ! Mais maintenant, elle a bien compris c'est quoi. Mais elle veut continuer !*

Enquêtrice : Et vous, est-ce que vous pouvez me dire, pourquoi c'est important qu'elle fasse plus d'études qu'une seconde professionnelle ?

Mme Riouch : Bah, c'est son avenir, quoi ! C'est l'avenir !

Enquêtrice : Pour qu'elle puisse avoir un métier ?

Mme Riouch : Voilà, un bon métier ! Un bon... Voilà, un bon diplôme !

Enquêtrice : Vous, il y aurait des métiers que vous préféreriez qu'elle fasse ? Ou qu'elle ne fasse pas ?

Mme Riouch : Si, le métier, il est bien, pourquoi pas. Il est bien le métier ! Comme elle veut, elle ! Décoratrice d'intérieur ou architecte aussi ! Ca, c'est bien...

Enquêtrice : Et des métiers que vous ne voudriez pas trop qu'elle fasse ?

Mme Riouch : Comme coiffeuse... J'aime pas... C'est pas... Mais elle aime pas aussi, elle !

Enquêtrice : C'est pas très...

Mme Riouch : Ouais, ouais...

Enquêtrice : Très prestigieux, vous voulez dire ?

Mme Riouch : *Mais elle fait pas beaucoup d'études, quoi ! J'aime pas... J'aime quelque chose, un peu... Un diplôme bien fort ! Voilà.*

Enquêtrice : Quelque chose où elle puisse bien gagner sa vie après ?

Mme Riouch : Voilà, c'est ça... *Surtout pour qu'elle comprend bien c'est quoi les études, c'est quoi la vie, c'est quoi... Surtout pour ça !* » (mère de Dounia, collègue Alain Savary, assistante maternelle, mari "homme à tout faire" dans un lycée).

La remarque de la mère de Dounia « elle a pas bien compris c'est quoi le professionnel » peut être entendue de deux manières : Dounia n'a peut-être pas bien compris en quoi consistait l'enseignement professionnel dans la filière désirée (assistant architecte). Mais ce que veut peut être dire également sa mère, c'est que Dounia n'a pas complètement saisi les enjeux d'une orientation dans la voie professionnelle, notamment ceux liés à une confrontation précoce au monde du travail et à une hiérarchisation des diplômes, rendant la vie moins difficile.

Alors que certains parents souhaitent « un diplôme bien fort », d'autres peuvent considérer des métiers nécessitant peu d'études comme porteurs de valorisation sociale, comme il est possible de le constater lors des échanges avec Zozan. Si les parents de Zozan peuvent considérer les métiers de médecin ou d'avocat comme des métiers très valorisants, ce n'est pas pour autant qu'ils aspirent à ce que leur fille exerce ce type de

profession, notamment parce qu'ils n'appartiennent pas à leur « champ des possibles », aussi bien sociaux, que scolaires³⁸⁹.

« Enquêtrice : Qu'est-ce qu'ils t'ont dit tes parents, au sujet de ton orientation [en 2^{nde} professionnelle secrétariat] ?

Zozan : Ma mère, elle était contente, elle m'a dit que c'était un bon métier. Et mon père, il m'a dit « Dommage que t'aies pas fait une seconde générale ».

Enquêtrice : Pourquoi ta maman, elle te dit ça ?

Zozan : Elle dit que c'est un beau métier parce que tous les matins, quand on se lève, t'es bien habillée, t'es pas un métier comme si tu allais faire le ménage ou quoi ! C'est un métier où tu es assise, t'es tranquille ! » (Zozan, collègue Alain Savary, père plâtrier à son compte, mère au foyer).

Les métiers considérés, par les parents, mais aussi par leurs enfants, comme "repoussoirs", sont des métiers qui ne mettent pas à l'abri du besoin, mais aussi à l'abri de certaines conditions de travail difficiles. Les métiers de bureau, les métiers « où t'es bien habillée, assise, tranquille » (Zozan), constituent une catégorie de métiers auxquels les parents et les élèves aspirent, et ce plus particulièrement pour les tranches les plus populaires de nos enquêtés.

2) L'ouverture des possibles à l'école

Pour l'équipe pédagogique du collège Alain Savary, il est primordial pour aider leurs élèves à trouver leur voie, de leur permettre d'ouvrir leur champ des possibles ; objectif clairement affiché dans le contrat d'objectifs 2009-2012 de l'établissement.

Le troisième objectif³⁹⁰ est de « promouvoir une éducation à l'orientation » : « diminuer les phénomènes de rupture ou d'orientation précoce par un parcours de découverte des métiers et des formations à partir de la classe de cinquième ; motiver les élèves fragiles et donner du sens à l'école ; tendre à diminuer les taux de passage des élèves en seconde générale et technologique (ils sont trop haut actuellement, ne correspondent pas aux compétences des élèves et les conduisent à l'échec en seconde) ; inciter les élèves (filles et garçons) à s'orienter dans les domaines scientifiques afin

³⁸⁹ Par exemple, il manque 70 points à Zozan pour obtenir le brevet. Pour être diplômée du brevet, il lui faudrait obtenir plus de 20/40 dans les trois disciplines évaluées en examen terminal (français, mathématiques, histoire-géographie-éducation civique), alors qu'elle a obtenu, sur l'ensemble de l'année scolaire, 7,42 de moyenne en français, 7,17 en histoire-géographie et 5,97 en mathématiques.

³⁹⁰ Le premier objectif est « conduire un maximum d'élèves aux niveaux de compétences attendues en fin de scolarité au collège (en référence au socle commun) et mieux les armer pour une poursuite d'études ». Le deuxième est : « faire respecter l'école et ses obligations afin d'améliorer l'image du collège à l'interne et à l'externe pour préserver un minimum de mixité sociale ».

d'atteindre le taux départemental ; promouvoir la réussite de nos élèves en lycées professionnels ».

Le quatrième et dernier objectif rejoint l'idée développée par le principal du collège et les enseignants qu'il est de « [leur] mission d'ouvrir [leurs] élèves à d'autres mondes » (M. Artaud). « Développer l'ouverture des élèves aux arts et à la culture pour favoriser la réussite » : « En considérant l'approche culturelle et artistique comme un outil transversal aux trois objectifs [précédents] du contrat d'objectifs. Développer d'une part, l'ouverture de nos élèves à des pratiques qu'ils n'ont probablement pas dans leur famille, d'autre part, des pôles d'excellence afin de maintenir au collège une certaine mixité sociale (élèves dont les familles sont tentées par des stratégies d'évitement). Permettre l'éveil des talents particuliers et conduire les élèves qui le souhaitent vers des pratiques artistiques d'excellence ; en facilitant l'accès des élèves aux différents champs culturels ; en proposant une offre diversifiée ; en développant le partenariat entre les acteurs et les structures culturelles locales ».

Aussi, la moindre action d'ouverture culturelle ou artistique (il y a notamment au collège une option « arts du cirque ») apparaît-elle comme participant à l'ouverture du champ des possibles des élèves du collège Alain Savary.

B. Inciter l'élève à « viser haut pour retomber le moins bas possible »

L'ouverture du champ des possibles de leurs élèves passe, pour les enseignants du collège Alain Savary, non seulement par des actions d'ouverture culturelle, mais aussi par les échanges qu'ils peuvent avoir.

1) Des échanges informels

Informers les élèves de certains points sur la législation du travail, et plus particulièrement sur les risques du travail au noir³⁹¹ peut bien sûr se faire dans le cadre d'un dispositif tel que la DP3, mais aussi en dehors du cadre formel d'un cours. En effet, d'après nos échanges avec les élèves, certains enseignants du collège Alain Savary semblent porter une attention particulière, et ce également lors d'échanges informels, à l'information envers leurs élèves.

« Anouar : Moi, avec la prof de maths, je comprends rien ! [Idir rit] J'ai connu des autres enseignants en fait, ils expliquaient grave mieux !

Enquêtrice : Par exemple ?

Anouar : Du style Monsieur Ben Saïd ! Il m'explique en soutien et je comprends cash ! Directement ! [...]

Enquêtrice : Et qu'est-ce qu'il a de plus Monsieur Ben Saïd ?

Anouar : Monsieur Ben Saïd, c'est...

Idir : Il est du quartier ! Il est du quartier ! [...] *Il connaît le quartier ! Il sait comment ça marche ! [...] Et puis lui, il a fait tous les autres métiers ! Il a pas fait qu'un seul métier ! Il a pas fait que prof de toute sa vie ! Il a fait la maçonnerie, il est passé par la maçonnerie, par la peinture ! Tous les métiers manuels ! Donc il connaît !* Il dit « Ouais, fais pas ces métiers. Ce métier-là, il est pas bien, je le connais, j'ai travaillé là-dedans ! ». Ca veut dire qu'il a un meilleur rapport avec la société ! Il connaît plein de métiers, il connaît plein de trucs !

Anouar : Par rapport à l'orientation en fin de troisième, ouais, il nous aide !

Enquêtrice : Ah ouais ? Qu'est-ce qu'il vous dit ?

Anouar : Ben il nous parle ! Il nous demande ! Parce qu'en fait, nous, en tant qu'élève, des fois, on n'a plus rien à faire, on se retourne vers les profs. Comme on peut se tourner vers personne, on se tourne vers les profs ! Alors que Monsieur Ben Saïd, *si on lui dit « Je ne sais pas quoi faire comme orientation », il se pose avec nous, il nous parle ! Il nous pose des questions ! Il nous dit « Qu'est-ce que tu veux savoir sur ce métier ? Qu'est-ce que tu veux savoir ? ». Limite, on se pose devant un ordinateur et il nous aide !* Alors que la prof principale, je lui ai jamais demandé mais je sais que si je lui demande, elle va me répondre « Il y a une assistante, en haut du CDI ! Donc tu y vas ! ».

Enquêtrice : C'est la conseillère d'orientation ?

Anouar : Ouais, la conseillère d'orientation.

Idir : Et voilà, il nous explique ! *Il nous dit c'est quoi comme métier, les galères qu'on va avoir ! Il dit cash ! Il va pas dire « C'est un métier qui est bien ! ». Il va dire « Tu auras ça comme galère, galère, galère. ».* Parce qu'il connaît bien les métiers, il dit les galères que tu auras et les trucs bons. Positifs et négatifs ! » (Idir, 16 ans, scolarisé en 3ème au collège Alain Savary, un an de retard, a redoublé le CP car venait d'arriver du Kurdistan, père maçon à son compte et mère au foyer ; Anouar, 16 ans, scolarisé en 3ème au collège Alain Savary, un an de retard, a redoublé la 4ème, père maçon à son compte, mère au foyer)

Avoir été du quartier et « savoir comment ça marche » semblent être des atouts pour Monsieur Ben Saïd dans son approche avec les élèves du collège Alain Savary. Non seulement parce qu'il a connu des situations similaires aux leurs, comme « les galères des

³⁹¹ Puisque dans cet établissement, un certain nombre d'élèves ont un père (un frère, un oncle ou un cousin) qui "fait les chantiers" (du fait de son travail ou bien en dehors, grâce à des compétences dans ce domaine). Cette proximité avec le monde du bâtiment (par le père ou un autre membre de la famille) conduit certains élèves à travailler également sur les chantiers. C'est par exemple le cas d'Anouar et d'Idir. Par ailleurs, rappelons qu'au collège de Cahay près de la moitié des pères exercent un métier "manuel" (47,44% des pères appartiennent aux CSP artisans et ouvriers).

chantiers », mais aussi parce qu'en quelque sorte, il n'est pas possible de lui raconter des histoires. L'absence d'expérience sensible -que Monsieur Ben Saïd a su transformer comme atout- n'est pas pour autant toujours un obstacle pour les autres enseignants³⁹².

« Enquêtrice : Tu viens de dire, Anouar, « Quand on peut se tourner vers personne, on se tourne vers les profs. ». C'est-à-dire « On peut se tourner vers personne » ? Par rapport à quoi ?

Anouar : Dès qu'on voit qu'on est vraiment coincé dans un truc important, ben on va voir les profs !

Enquêtrice : Tu ne peux pas aller voir d'autres personnes que les profs ?

Anouar : Ben moi, j'ai pas besoin d'aller voir les profs, sérieusement ! Franchement, moi, les profs, pour moi, c'est rien !

Enquêtrice : Nan mais pas forcément les profs, mais certains profs ?

Anouar : Ouais, voilà ! Certains profs, c'est rien ! Par contre, Madame Cararo, ouais ! Cette prof, elle est impeccable ! [...] Mais Madame Cararo, c'est pas pareil ! [...] *Mais elle nous aide ! C'est pas notre prof principale mais moi, je m'entends, elle m'a aidé pour mon orientation ! Elle m'a expliqué les démarches que je devais faire à la chambre des métiers* parce que je vais faire un apprentissage ! Elle m'a dit les démarches qu'il fallait faire, elle m'a dit plein de trucs ! Alors que même ma prof principale à moi, elle m'a même pas parlé de ça ! Y a des trucs qu'elle m'a même pas expliqués que Madame Cararo m'a expliqués. [...] Madame Cararo, c'est vrai qu'elle me dit, *elle me dit « Fais gaffe. » [par rapport au travail au noir].* Parce que déjà là, pendant les vacances dès que j'ai rien à faire, j'appelle mon frère, je lui dis « J'ai rien à faire demain », il me dit « Hop, hop, hop, au chantier ! » ! C'est cash avec mon frère, c'est comme ça ! Dès que j'en parle avec Madame Cararo, elle me dit « *Il faut que tu fasses gaffe. Il faut que tu fasses gaffe à ta santé !* ». Madame Pujol [une autre prof. d'histoire-géo] l'année dernière, elle m'a dit « *Fais gaffe de travailler au black et tout !* ». C'est elle qui m'a expliqué tout ça. Parce que moi, j'ai cru que travailler au black et travailler normal, c'était pareil ! Sauf que c'est juste le contrat qui changeait, c'est tout !

Enquêtrice : Enfin, tu n'as pas de contrat du tout.

Anouar : Ben voilà, il y en a un, t'as un contrat et l'autre, t'as pas de contrat ! C'est tout. » (Idir, 16 ans, scolarisé en 3ème au collège Alain Savary, un an de retard, a redoublé le CP car venait d'arriver du Kurdistan, père maçon à son compte et mère au foyer ; Anouar, 16 ans, scolarisé en 3ème au collège Alain Savary, un an de retard, a redoublé la 4ème, père maçon à son compte, mère au foyer)

Ce qui est important dans les propos d'Idir et dans ceux d'Anouar plus particulièrement, c'est l'idée que, lorsqu'ils sont confrontés à certaines situations qui peuvent leur paraître complexes –et l'orientation en fait partie-, ils ne semblent pouvoir

³⁹² Et en quelque sorte heureusement, puisque Monsieur Ben Saïd fait figure d'exception au sein de l'équipe pédagogique. Il est en effet le seul à avoir vécu enfant dans le quartier, à avoir été scolarisé au collège Alain Savary. La très grande majorité –pour ne pas dire l'ensemble- des enseignants du collège n'habitent pas sur le quartier. Ce qui peut créer parfois une distance avec les élèves et leurs familles. Par ailleurs, Monsieur Ben Saïd est professeur de mathématiques TZR (titulaire en zone de remplacement) : ses compétences ne se réduisent donc pas à sa trajectoire de vie puisqu'il est certifié. De réelles compétences pédagogiques ont certainement dû lui permettre de pouvoir trouver le juste milieu entre son statut de professeur et le fait « d'être du quartier ». Lui-même affirme que ce n'est pas toujours simple.

trouver des ressources qu'auprès de leurs professeurs³⁹³, ou du moins de certains professeurs.

Ce soutien d'informations afin d'ouvrir le champ des possibles des élèves semble être une tâche à laquelle s'attèlent les professeurs du collège Alain Savary, même si cela nous a été donné à voir plus particulièrement chez Madame Cararo et Madame Greco.

« Mme Greco : Je pense à un jeune, il y a deux-trois ans, où je me suis battue toute l'année pour qu'il fasse BEP carrossier et pas CAP ! Parce que je le voyais bien plus tard avoir sa propre boîte de carrosserie, et avec seulement un CAP, il ne pouvait pas. Mais avec un BEP, oui. Mais il voulait le CAP L'apprentissage ! C'était même pas le CAP. C'était l'apprentissage [c'est-à-dire obtenir le CAP par l'apprentissage en CFA et non en lycée professionnel] ! Parce que, c'était d'avoir un petit peu de sous dans sa poche et sa mère me le disait, pour aller au cinéma par exemple. Toute l'année, je lui ai tenu ce discours-là, mais en ne sachant pas si j'avais tort ou raison, tellement... C'est vrai que l'orientation c'est pas facile en même temps ! On peut se planter, hein ! Et c'est un peu l'avenir du jeune qu'on joue ! Et donc je lui disais « Oui tu seras le roi du monde au départ, pour aller payer une crêpe à ta copine et un ciné ! Bon ta solde d'apprenti ça sera effectivement important ! Mais après, sur une vie, pour assumer une famille ? ». Et j'ai vraiment mené un travail sur l'année ! Et finalement le gamin est allé en BEP et il n'a pas regretté. Aujourd'hui, je sais qu'il a continué, il a rejoint la première. Enfin bon...

Enquêtrice : Ah oui ! Il a même fait une première d'adaptation ?

Mme Greco : Oui, oui ! Et je suis contente ! Parce que c'est son truc la carrosserie, c'est sûr ! Et je ne le voyais pas dans autre chose ! *Mais du coup, il voyait petit, petit par rapport à ce qu'il pouvait faire pour des questions d'argent ! Mais c'est vrai que ce poids qu'on a, ce rôle qu'on a dans l'orientation, parfois... Enfin, moi, parfois, ça me pèse un peu !* »

Même si les professeurs principaux de troisième du collège Alain Savary que nous avons rencontrés ont le souci de ce qui se joue pour l'orientation de leurs élèves, qu'ils considèrent que « tout est prétexte à leur ouverture sur d'autres mondes » (M. Artaud), il existe très certainement des effets (plus ou moins marqués) de personnes et de trajectoires sociales et scolaires. Il est possible de l'appréhender notamment avec Madame Greco, issue d'une famille appartenant aux franges supérieures des classes populaires (père ouvrier qualifié et mère institutrice) et qui a connu un parcours scolaire qu'elle-même décrit comme difficile. Elle a en effet redoublé deux fois sa terminale ES, une fois sa deuxième

³⁹³ Pourtant Anouar a un grand frère architecte, un grand frère électricien et un grand frère plombier (tous sont à leur compte). Malgré cela, les grands frères semblent être une ressource plus ou moins limitée : « Mais déjà, je sais pas mais c'est bizarre ! Parce que moi, mon petit frère, j'ai pas envie qu'il fasse les mêmes conneries que moi ! [...] Moi, je vais mettre les points sur les *i* dès le début ! Parce que moi, je sais, on m'aurait mis les points sur les *i* dès le début chez moi, j'en serais pas là ! J'aurais demandé une seconde générale ! [Tes parents, tu dis, ils étaient pas trop derrière toi ?] Nan, c'est pas mes parents. Mes parents, ils ont toujours été derrière moi ! [Tu dis « Si on m'avait mis les points sur les *i* chez moi. », « chez moi », c'est pas les parents ?] Nan. *Nan, c'est les grands frères !* C'est les grands frères ! Parce que les parents, moi, ils disent à mes grands frères et mes grands frères, ils me disent « Là, j'ai pas le temps, je dois rentrer chez moi. J'ai rendez-vous. ». Mon grand frère, même le soir, il est encore sur son ordinateur en train de faire des plans, il me dit « Ecoute, c'est la dernière fois ! La prochaine fois, je te smatche. ». Je dis « Ok. ». Et voilà, c'est parti dans des délires comme ça et j'ai jamais arrêté, voilà. »

année d'histoire et a obtenu le CAPES d'histoire-géographie la troisième année³⁹⁴. Aussi répète-elle sans cesse à ses élèves « Il faut viser haut pour retomber le moins bas possible », comme un slogan dans sa lutte –personnelle- contre une sorte de déterminisme implacable, dont la source proviendrait d'un cours de sciences économiques et sociales :

« Mme Greco : Mon prof d'éco en terminale ou première, il nous avait donné les pourcentages de réussite au bac de ce type d'élèves-là [père ouvrier et mère institutrice]! Appartenant à cette catégorie de la société. Et j'avais été très choquée! Parce qu'on était évidemment un très faible pourcentage de réussite! Et j'avais dit « *Quoi? Et bien, c'est ce qu'on va voir!* ». Et ça m'avait motivée. Bon, j'ai pas eu le bac la première année, mais je me suis accrochée et je l'ai eu! Et je me suis aussi accrochée pour pouvoir être prof d'histoire-géo! Parce que j'avais vraiment envie d'être prof! [...] Mais des fois, je me dis que certains n'auraient pas cru que j'aie aussi loin et heureusement que certains m'ont laissé la chance d'aller aussi loin! Donc des fois, quand moi, je ne crois pas en l'élève, est-ce que je ne me trompe pas? Est-ce qu'on lui enlève la chance...? (elle soupire) C'est pas facile! »

Madame Greco essaie donc de transmettre à ses élèves, que ce soit en classe ou lors des rencontres avec les parents, « la hargne suffisante, l'envie de se battre » contre une situation sociale, économique et professionnelle vécue dans la majorité des familles de l'établissement.

2) Lors des tables rondes et des conseils de classe

Les propos de Madame Greco mettent bien en avant la tension (que ressentent un certain nombre d'enseignants de cet établissement) entre l'envie de pousser les élèves à sortir d'une condition sociale dominée³⁹⁵, tout en prenant en considération les "réalités" scolaires des élèves. C'est-à-dire non seulement leurs résultats en termes de notes, mais aussi leurs possibilités (concrètes) d'orientation dans telle ou telle voie, du fait du mécanisme d'orientation par informatique.

« Mme Greco (lors de la table ronde au sujet de Tiphaine) : Donc oui, ça t'ouvrirait plus de portes quand même [de faire un BEP services aux personnes plutôt qu'un CAP petite enfance]! Et tu es en difficulté mais enfin, il y a un potentiel! Et je dis pas qu'on oriente les jeunes qui n'ont aucun potentiel... Et d'abord, ça n'existe pas d'avoir aucun potentiel,

³⁹⁴ La première année, elle avait également préparé le CAPLP pour enseigner en lycée professionnel (histoire-géographie et le français), notamment parce qu'elle ne se sentait pas légitime à avoir le CAPES. Puisque dans la hiérarchie implicite des concours de l'enseignement du secondaire, le CAPLP est considéré comme "inférieur" au CAPES, car plus facile à obtenir du fait du rapport entre le nombre de candidats et le nombre de postes ouverts au concours.

³⁹⁵ Et ce, pour Madame Greco, motivée par sa propre expérience personnelle, qu'il est néanmoins possible de nuancer puisque sa situation sociale d'élève n'était pas complètement similaire à celle vécue par la majorité des élèves du collège Alain Savary. En effet, sa mère était institutrice. Pour autant, aucun de ses parents n'est allé à l'université. Cela était tout particulièrement vécu difficilement par son père, ouvrier spécialisé, alors qu'il aurait souhaité devenir ingénieur.

d'avoir zéro qualité, zéro capacité ! Mais il me semble que j'ai eu des élèves beaucoup plus en difficultés que toi pour lesquels le CAP me serait paru plus légitime. Là, envisager un BEP et comme ça, si tu aimes ce que tu fais, que tu te révèles un peu plus et que du coup, tu veux aller jusqu'au bac pro, ça me semble intéressant. Notamment si elle veut ensuite se spécialiser dans l'animation etc, où on demandera peut-être un niveau bac assez facilement. *Il ne faut pas non plus dire « Au vu de mes difficultés, je vise trop petit ! ». Je ne dis pas que CAP c'est trop petit. Pour certains, c'est très bien. Pour toi, tu peux peut-être quand même penser au BEP en premier. »* (Tiphaine, collègue Alain Savary, pas de retard scolaire, 7,95 de moyenne générale (7,19 dans les matières littéraires, 7,29 dans les matières scientifiques, 8,21 dans les autres disciplines et 12 de note de vie scolaire), père ouvrier qualifié et mère employée de commerce).

Pour les enseignants, permettre à l'élève de développer ses aspirations professionnelles passe par le développement de ses aspirations scolaires, notamment en lui faisant prendre conscience (ainsi qu'à ses parents) qu'« il peut viser plus haut » : demander un BEP au lieu d'un CAP (comme pour Tiphaine) mais aussi une seconde à dominante technologique au lieu d'un BEP, etc. On pense ici tout particulièrement au cas d'Idir et aux échanges que sa situation a suscités puisqu'il n'avait pas validé, à la fin de l'année son niveau A2 en anglais³⁹⁶ :

« Mme Damaisin (prof. de français et prof. principal) : Idir a vraiment bien travaillé ce trimestre. Il a quand même une bonne moyenne ce trimestre [13,24 et il avait eu au premier trimestre 12,22 de moyenne générale et 11,95 au deuxième trimestre]. Donc j'ai mis « Bravo pour les efforts et les progrès réalisés ce trimestre. ».

Mme Andrieu (prof. maths) : Il est méritant.

Mme Damaisin : C'est vrai qu'il est très méritant ! « Idir a pris conscience de son potentiel et mérite de réussir. De réelles difficultés demeurent dans la maîtrise de la langue mais il peut les surmonter ! Son énergie, sa curiosité et son esprit d'initiative sont de formidables atouts. ». Alors, j'avais proposé minimum les encouragements. J'avais presque envie de mettre les compliments parce qu'il a sacrément du mérite, je trouve, de faire ce qu'il fait ! Et il ne faut pas qu'il baisse les bras parce que la maîtrise de la langue est encore un sacré obstacle et va être très difficile au lycée. [...] A mon sens, il mérite les compliments mais la moyenne est un peu légère, mais bon...

Mme Cararo : Moi je trouve que si on [ne] met pas à quelqu'un qui a fait cet effort là toute l'année ! Avec moi, il a 14,36 ; 13,87 et 15,23 !

Mme Damaisin : On lui met les compliments, tout le monde est d'accord ? [acquiescement général]

Mme Cararo : Quand même !

Mme Damaisin : Allez, compliments ! Alors Idir demande... Une seconde. [...] Donc on met avis favorable évidemment pour le lycée... Il a 137 points [pour le brevet, sur les 220 points en contrôle continu].

Prof anglais : Niveau A2 non validé. [petit brouhaha général, pour manifester leur désappointement]

Mme Damaisin : Ah non ! C'est pas vrai !

Prof. anglais : Il ne sait pas faire une phrase en anglais !

Mme Damaisin : On ne peut pas...

Prof. anglais : Il ne sait pas faire une phrase en anglais, c'est pas possible.

Mme Cararo : Il n'aura pas le brevet...

Mme Damaisin : Ah là là ! Ah c'est dommage, ça ! Parce que...

Prof. 1 : On ne peut pas changer avec l'espagnol ? [...]

Prof. 2 : Mais c'est pas mieux en espagnol...

³⁹⁶ L'acquisition du niveau A2 de compétences pour les langues, comme celle du B2i pour l'informatique sont obligatoires pour valider le brevet. Sans leur acquisition, même si l'élève a 170 points, c'est-à-dire la moyenne entre le contrôle continu et l'examen en contrôle terminal, il ne peut obtenir le diplôme du brevet.

Prof. espagnol : Oh si, je pense que moi je lui aurais donné, parce qu'à l'oral, il fait des efforts !

Mme Damaisin : On ne peut plus changer ? [...]

M. Artaud : Je vais changer pour l'espagnol.

Mme Damaisin : Vous pouvez changer, vous au dernier moment ? Donc vous lui direz, les délégués, qu'on le validera. *Parce qu'on ne peut pas faire ça !*

Prof. espagnol : Pas vraiment à l'écrit mais l'oral, ça va rattraper ! *Je ne le freine pas à ce niveau-là !*

Mme Damaisin : Après tous les efforts qu'il a fait, on ne peut pas lui dire « De toute façon, ton brevet tu ne l'auras pas ! », parce que après...

Mme Cararo : Il s'attend à ça pourtant !

Mme Damaisin : Mais non, faut lui dire que non ! »

L'attitude « méritante » d'Idir et ses efforts³⁹⁷ pèsent fortement dans la décision du conseil de classe de permuter la langue évaluée pour le niveau A2, lui permettant alors de pouvoir réussir le brevet³⁹⁸, et par là-même d'entrer en seconde générale³⁹⁹. En effet, lui-même nous a dit que s'il n'avait pas pu valider le brevet, il ne serait plus allé en cours, découragé. Aussi, l'ouverture du champ des possibles des élèves passe-t-il également, selon les situations, par des arrangements avec les collègues. L'idée étant de ne pas bloquer un élève, qui ne s'était pourtant pas (pré)destiné à une poursuite d'études par une orientation en seconde générale et technologique.

C. Confronter l'élève au monde professionnel

Dans les établissements scolaires, et plus nettement pour les élèves les plus en difficultés, l'ouverture du champ des possibles est sous-tendue par l'idée selon laquelle c'est à l'école de sensibiliser les élèves à des métiers leur permettant de s'extraire de leur condition sociale afin de trouver leur propre voie dans laquelle ils pourront "s'épanouir". Pour cela, les équipes pédagogiques considèrent qu'il est nécessaire de confronter les élèves –ou du moins une partie d'entre-eux- au monde professionnel et à diverses filières d'enseignement professionnel et technologique, par le biais notamment de stages ou de visites dans le cadre de la DP3.

³⁹⁷ Même si ce dernier dit ne pas en faire. Certainement pour ne pas « perdre la face » devant son ami Anouar. En effet, on peut penser qu'Idir, en allant en seconde, rompt avec une partie de son milieu familial et amical. Afin de ne pas paraître comme un "traître" aux yeux d'Anouar –mais aussi des siens-, il joue le jeu de celui qui réussit sans trop d'efforts même si « ça fait des années [qu'il] galère en français », et qu'il peut se permettre d'animer les cours à sa manière.

³⁹⁸ Puisqu'il lui faut obtenir trente-trois points au contrôle terminal.

³⁹⁹ L'acquisition du brevet n'est pas condition officielle pour entrer en seconde générale et technologique. Cependant, les élèves n'ayant pas le niveau brevet ne sont pas orientés par le conseil de classe en seconde générale et technologique.

1) La multiplication des stages

Dans les établissements enquêtés, il est proposé aux élèves d'effectuer différents stages, soit en entreprise, soit en lycée professionnel et ce dans le but d'une découverte des formations et des métiers.

« Enquêtrice : Et la DP3, est-ce que vous pensez que ça vous permet de réfléchir un peu plus sur votre orientation ou pas du tout ?

Anissa : Ouais !

Hasna : Si quand même !

Anissa : Quand on va voir les entreprises...

Hasna : Ouais, c'est plus par rapport aux stages ! Moi, j'ai fait mon stage⁴⁰⁰ dans un cabinet d'architecte, avec la DP3 et ça m'a fait réfléchir. Et je me disais si j'aimais bien tout ce qu'ils faisaient dedans et tout. Ça donnait des idées pour plus tard ! Et même la DP3 ! Ça m'avait bien plu, c'était bien. J'ai appris plein de choses dessus, c'était bien. » (Scolarisées en 3^{ème} option DP3 au collège Alain Savary. Anissa, 15 ans, pas de retard scolaire, père agent de production, mère employée au service courrier de la ville de Cahay ; Hasna, 15 ans, pas de retard scolaire, père ouvrier cariste, mère aide soignante).

Ce qui semble « donner des idées pour plus tard », ce n'est pas "seulement" aller visiter une entreprise pendant les heures imparties à l'option découverte professionnelle, mais bien l'immersion pendant une journée ou trois jours durant lesquels l'élève a "baigné" dans l'entreprise.

« Hasna : Et la CPE aussi elle fait [elle organise] des stages de découverte de trois jours comme l'année dernière. Moi aussi j'en ai fait un cette année. Et ils vont en réorganiser en fait !

Anissa : Ouais, moi, je vais être réinscrite dedans...

Hasna : Et ils font des stages de trois jours, ils mélangent les classes. Ils prennent cinq personnes maximum et ceux qui sont intéressés, ils y vont. Et après, on est envoyé pendant trois jours en stage et on regarde ce qu'il se passe en entreprise... Là, on avait fait à la banque de France, on était cinq élèves, pendant trois jours. Parce qu'elle nous avait dit « Un stage de découverte » et moi, ça m'a intéressée, j'ai dit « oui, vous m'inscrivez » et après j'y suis allée.

Enquêtrice : Mais c'était pas en lien avec ton orientation ?

Hasna : Non mais en fait, ils voulaient plus nous montrer les entreprises et tout ça. Ils voulaient plus viser les entreprises.

Enquêtrice : Et toi, tu as trouvé ça comment ?

Hasna : Oh ben, *c'est intéressant ! Parce qu'au moins, ça nous permet de voir plein de métiers.* »

Le collège Alain Savary propose en effet, à tous les élèves, des sessions supplémentaires de « mini-stages » au sein d'entreprises "partenaires". Le même procédé est utilisé pour certaines filières d'études où l'ensemble des élèves de troisième assistent à une demi-journée de cours dans un lycée technique et professionnel (dans la filière de leur choix) du bassin de Cahay afin d'être sensibilisés à ce type de formation. Le but de

⁴⁰⁰ Ils ont eu un stage d'une journée dans une entreprise de leur choix. Ils devaient ensuite présenter l'entreprise à leurs camarades de DP3.

ces mini-stages est également de permettre aux élèves de pouvoir imaginer être scolarisés dans un lycée hors secteur l'année suivante -même dans une autre filière-, ou alors de confirmer une idée d'orientation. Si à l'issue du mini-stage, des élèves n'ont toujours pas d'idée de formation ou n'ont pas choisi une voie professionnelle considérée comme adaptée à leurs résultats, d'autres sessions plus ciblées sont proposées.

La fonction de ces stages peut être considérée comme un moyen, donné aux élèves, de pouvoir avoir des idées pour le choix d'une filière, mais aussi de se faire une idée de ce qui les attend l'année suivante. En effet, l'idée d'une confrontation avec le monde professionnel ou le monde de l'enseignement professionnel est très forte dans la volonté du collège Alain Savary d'organiser ces stages :

« M. Artaud (principal du collège Alain Savary) : Les élèves, en fonction de ce que nous avons pu observer en termes d'intention d'orientation, on provoque, et là, en partenariat avec les lycées du secteur [à entendre du bassin de Cahay et non dans le sens de la carte scolaire], que ce soit des lycées d'enseignement général et technologique mais aussi des lycées d'enseignement professionnel et aussi des CFA, on provoque des mini stages de découverte dans les lycées. Donc ils y vont pendant une journée ou une demi-journée et rencontrent les enseignants des lycées concernés, ils rencontrent les élèves des lycées concernés et donc il y a des échanges qui se font. *Et l'élève finit, on espère bien à travers ces stages de découverte en milieu professionnel, en centre de formation quel qu'il soit, on espère bien que leur regard s'affine un peu sur ce qu'ils sont, sur ce qu'ils désirent être, sur leurs centres d'intérêt, sur ce qu'ils n'aiment pas. Et puis les amener à faire un réel choix d'orientation. Ca, c'est pas si simple non plus d'amener les parents à connaître leurs enfants et à amener les enfants à mieux se connaître. Donc toute cette démarche tend à cet objectif-là, qu'il n'y ait pas d'erreur à la fin de leur parcours. »*

Ces mini-stages sont, aux yeux de l'équipe pédagogique du collège Alain Savary, un moyen d'ouvrir le champ des possibles des élèves. Certes, un possible qui se limite à l'enseignement professionnel, mais une ouverture à des formations qui ne sont pas forcément proposées dans le lycée de secteur.

Cependant, les élèves qui multiplient ces mini-stages sont les élèves qui ne peuvent s'orienter en seconde générale et technologique et qui par là même doivent formuler un projet alors qu'ils n'ont pas encore trouvé leur voie. Ce peut être également des élèves – et cette dimension ne s'exclut pas, au contraire de la précédente- qui n'adoptent pas un comportement en classe correspondant aux attentes des enseignants. Aussi ces mini-stages peuvent-ils apparaître comme un moyen de mettre, pendant un temps, ces élèves considérés comme "pénibles" ou "en rupture" à distance du collège. C'est-à-dire à distance d'un enseignement considéré comme "trop" général pour eux et dans lequel ils ne s'épanouissent pas, tout en espérant qu'ils puissent découvrir une filière

professionnelle qui leur corresponde. L'effet escompté est donc qu'à leur retour au collège, ces élèves montrent qu'ils ont pris conscience des enjeux de l'orientation.

2) La découverte professionnelle trois heures

« Participant à l'éducation à l'orientation et à la citoyenneté, les connaissances ainsi acquises leur permettront [aux élèves], le moment venu, d'opérer des choix plus éclairés dans la construction de leur parcours de formation »⁴⁰¹. Offrir aux élèves une meilleure connaissance du monde professionnel, est perçu par les enseignants⁴⁰² comme une nécessité, afin de permettre aux élèves de pouvoir élargir leur champ des possibles, ce qui leur permettra, éventuellement, de choisir leur orientation. Et cela, avec l'idée principale selon laquelle, même si les élèves n'y découvrent pas un métier ou une branche professionnelle vers laquelle se diriger, ils peuvent au moins écarter celles qui ne semblent pas leur convenir, et ce, en "toute connaissance" de cause.

« Mme Greco (professeur d'histoire géographie et responsable de la DP3 au collège Alain Savary) : Je fais aussi la DP3, la découverte professionnelle 3 heures.

Enquêtrice : Mais pas en tant que professeur principal⁴⁰³ ?

Mme Greco : Non. Ca, je le fais en tant que prof, ni d'histoire-géographie, ni... Voilà, je suis prof de DP3 et donc c'est moi qui anime en quelque sorte, en fait, cette option avec mon collègue de technologie, et ça fait plusieurs années. Et c'est vrai qu'au début, on a eu, l'écueil, c'est que beaucoup d'enfants avaient pris cette option parce que les parents pensaient que c'était un bon moyen de savoir où s'orienter. Et nous, on n'a pas du tout, on ne doit pas se substituer au COPsy, *mais en revanche, il y a quand même un volet orientation, aussi dans la découverte professionnelle 3 heures.* »

« M. Tardy (prof. de technologie et responsable de la DP3 au collège Jean Moulin) : [En parlant de la DP3 de Montbel] on fait beaucoup de visites collectives. C'est-à-dire que là, on part et on va visiter... On est allé visiter par exemple un chantier, le 7^{ème} BCA [Bataillon des Chasseurs Alpains], La Plagne [station de ski] !

M. Astier (prof. de physique et responsable de la DP3) : Et on n'a pas fait de ski !

M. Frison (prof. d'H.G, prof. principal et responsable de la DP3) : On part sur une journée... Et oui, si tu veux, c'est La Plagne comme milieu de travail.

M. Astier : On leur fait découvrir tout ce qui existe. Ce n'est pas du tout pour qu'ils trouvent leur orientation ! Il faut plus voir ça, comme...

M. Frison : Oui, voilà! Oui, je pense que l'idée, elle est simple! Si tu veux, *je pense que l'idée qu'on a à travers la DP3, c'est « Si ils connaissent trois choses, ils vont choisir entre trois choses. Et s'ils connaissent cent choses, ils vont choisir entre cent »*, voilà!

M. Tardy : Et puis, plus on leur en montre, mieux c'est, quoi ! [...]

⁴⁰¹ Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n° 11 du 17 mars 2005, « Enseignement de l'option facultative de découverte professionnelle (trois heures hebdomadaires) en classe de troisième ».

⁴⁰² Ou du moins certains. Et plus particulièrement par les enseignants en charge de l'option Découverte Professionnelle trois heures.

⁴⁰³ D'ailleurs contrairement au collège de Montbel, le professeur principal de la classe dans laquelle des élèves ont choisi l'option DP3, n'est pas responsable de cet enseignement. Soulignons également qu'au collège de Cahay, le nombre d'élèves pour cette option est limité à dix. Alors qu'à Montbel, l'option concerne une classe entière (la première année de mise en œuvre) ou sa majorité (dix-huit, la deuxième année).

M. Frison : D'ailleurs, dans la DP3 cette année comme l'année dernière, il y a des élèves qui ont changé d'avis en cours d'année. Et justement parce qu'ils ont eu l'occasion d'aller voir sur place comment ça se passe ou tout simplement de découvrir des choses auxquelles ils n'avaient pas pensé. Et il y en a qui ont changé d'avis. »

L'idée sous-jacente à l'option DP3, ou du moins à sa mise en œuvre dans les établissements enquêtés, est l'ouverture du champ des représentations professionnelles des élèves. Par la suite, cette idée peut être corrélée à celle selon laquelle cette ouverture du champ des possibles, notamment grâce aux projets menés dans le cadre de l'option, pourra permettre aux élèves de modifier leurs souhaits d'orientation, et ce, en aspirant à une orientation scolaire et professionnelle qu'ils pouvaient penser comme inatteignables jusqu'alors⁴⁰⁴.

« Enquêtrice : Dans quelle mesure il y a ce volet orientation dans la DP3 ?

Mme Greco : Donc en travaillant comme on travaille, c'est-à-dire que dans un premier temps, on fait une étude du bassin économique de Cahay. Donc les mots de l'entreprise, qu'est-ce qu'entreprendre ? Et donc on va visiter des pôles industriels, donc l'entreprise en général. [...] On a fait intervenir également notre chef d'établissement adjoint qui avant était prof en lycée technique en communication avec les BTS. Bon, on aurait pu le faire nous, mais c'est bien aussi de faire intervenir des gens de l'extérieur. *Elle leur a appris comment s'habiller quand on va dans une entreprise, quand on va se présenter pour un travail !* Y a tout ça. Et dans un deuxième temps, on choisit de travailler sur un thème en particulier. Et donc l'année dernière, on avait choisi le droit des femmes dans la vie économique. Et puis, on avait même rencontré Madame Le Maire, des femmes chefs d'entreprise, la place des femmes. On les avait interviewées. Et dans un troisième temps, on s'était transformé en entreprise d'événementiels et on avait reçu tous nos partenaires de toute l'année. Pour l'événementiel, on avait eu une agence d'événementiel qui était venue nous expliquer ce que c'était. Il fallait qu'après les élèves trouvent le budget pour le traiteur, les choses comme ça. Et on leur avait présenté le film qu'on avait fait avec les séances d'interview qu'on avait eues avec les femmes. *Et vraiment, les jeunes, ensuite avaient plus d'ambition à la fin de l'année, croyaient plus en eux-mêmes, avaient appris plein de choses sinon même pour se présenter assez rapidement à un travail.* Et il y avait l'inspectrice de l'orientation d'ici et elle avait dit que vraiment, elle ne reconnaissait pas les enfants qu'elle avait eus au début de l'année. L'inspectrice de l'orientation et la directrice du CIO [Centre d'Informations et d'Orientation] qui avaient trouvé ça super ! [...] *Et c'est vrai que du coup, parfois, sans qu'on le veuille forcément, on arrive à jouer sur leur orientation par rapport à l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, par rapport à des a priori qu'ils auraient pu avoir !* Parce que quand on rencontre les gens, on leur demande leur cursus. Moi, c'est comme ça que du coup, je fais rentrer l'orientation dans la DP3 « parlez-nous de votre cursus. », soit parce qu'on a encore des autodidactes pour certaines générations, soit pour montrer « Oui, on a fait telles études mais en fait après, on a fait autre chose ou on a dû en refaire d'autres plus tard pour voilà... ». *Voilà, ça ouvre un peu les horizons de nos jeunes...* [...] Et moi, ce qui me fait peur c'est qu'on a de plus en plus de jeunes qui veulent gagner de l'argent ! Ca, c'est bien compréhensible parce qu'ils vivent tellement dans...

Enquêtrice : La précarité...

⁴⁰⁴ Cela ne signifie pas pour autant que les élèves obtiendront l'orientation souhaitée, puisque comme nous avons déjà pu le préciser, les affectations dans les différentes filières après la 3^{ème} sont effectuées par le biais d'un classement informatique, basé sur les résultats scolaires. Par exemple, sur les huit élèves de la DP3 du collège Alain Savary tous veulent s'orienter en seconde générale et technologique « parce qu'[ils sont] ambitieux » ; sept obtiendront cette orientation et une décidera de redoubler pour passer en seconde l'année suivante. Pour donner un ordre de grandeur, sur les quatre classes de troisième suivies en conseil de classe, ce sont 60% des élèves qui obtiennent une orientation en seconde générale et technologique, 20% dans une filière professionnelle (seconde professionnelle, BEP, CAP, CFA), 17% n'ont pas obtenu leur premier et deuxième vœu d'affectation et 3% redoublent.

Mme Greco : Voilà ! Qu'ils ont hâte de gagner un petit peu d'argent que du coup, au sacrifice de leur ambition. Au détriment de leur ambition ! »

Au collège de Cahay, l'ouverture du champ des possibles des élèves passe notamment par une modification de leurs représentations du monde du travail : tant dans les manières de se présenter, que dans la division sexuée du travail. Lors de différents échanges avec le chef d'établissement ou son adjoint et les professeurs principaux, l'idée selon laquelle leurs élèves ont une vision du monde du travail basée sur la division sexuée des professions est développée : « On a quand même beaucoup d'élèves qui pensent encore qu'il y a des métiers pour les hommes et des métiers pour les femmes ! » (Mme Greco). Aussi, le projet de la DP3 de l'année scolaire 2008-2009 participe-t-il pleinement à cette ouverture du champ des possibles des élèves, et dans ce cas, plus particulièrement celui des filles (d'autant plus que cette année-là, sur les treize élèves en DP3, onze étaient des filles). La découverte professionnelle s'attache également à informer les élèves afin qu'ils puissent devenir de futurs travailleurs éclairés.

« **Mme Greco** : Et cette année, on a recommencé pour le premier temps. Et pour le deuxième temps, on a choisi de travailler sur la législation du droit, les droits dans le monde du travail. [...] Et donc on va assister à une séance des prud'hommes, on va au pôle emploi, on va avoir un inspecteur du travail qui va venir nous parler, on est reçu à la chambre des métiers ! Qu'est-ce qu'on va voir encore ? On va voir une entreprise d'insertion. Alors, c'est vrai que c'est un petit peu rentrer dans la législation et le monde du travail par la visée un peu « si conflit, si chômage... », mais aujourd'hui, il faut faire aussi un peu avec la réalité du terrain ! Et puis dans un troisième temps, on se transforme de nouveau, ils s'approprient en fait tout ce qu'on a fait et ce qu'ils ont découvert du monde de l'entreprise, et qu'ils créent un service ou qu'ils répondent à un besoin. Et l'objectif est de produire une plaquette, pour leurs camarades, le mini guide de « quand je vais chercher un job, voilà, les adresses, ce qu'il faut faire, pas faire », etc. Voilà, le projet de cette année. »

Pour les enseignants du collège Alain Savary, c'est à l'école de permettre à ces élèves –issus de familles populaires, distants de la culture scolaire- d'ouvrir leur champ des possibles. Même si les actions que nous venons de décrire leur permettent effectivement d'aspirer à une autre condition sociale, un certain nombre sont rappelés par le "principe de réalité", mais toujours avec l'idée d'être orienté (de s'orienter) vers une voie considérée comme "épanouissante".

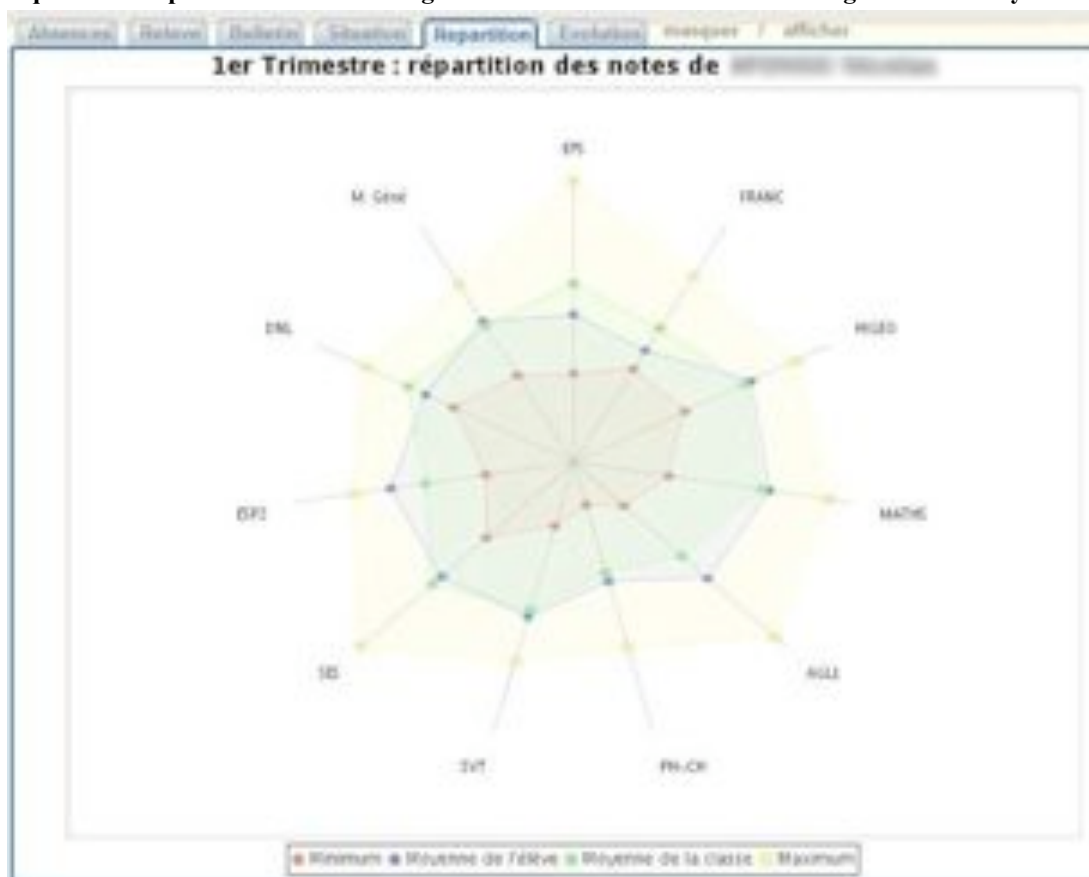
III. Le temps de la scolarisation : une confrontation au principe de réalité

Alors que les enseignants essaient de développer les aspirations scolaires et professionnelles de leurs élèves, ils sont confrontés, parallèlement, au mécanisme de l'orientation, basé principalement sur les résultats scolaires. Face à « la réalité des notes » (M. Artaud), mais aussi de l'attitude des élèves en classe et de leur environnement familial, certaines aspirations "doivent" être réfrénées.

A. Les résultats scolaires

Les résultats scolaires sont considérés, par le corps enseignant, comme le principal outil reflétant la "réalité" scolaire de chaque élève. Aussi sont-ils les premiers à être mobilisés par les enseignants lorsqu'ils veulent faire prendre conscience à l'élève et à sa famille que ce dernier ne pourra pas –ou à l'inverse pourra sans problème- obtenir un passage en seconde générale et technologique. Cette référence aux résultats scolaires est visible lors des tables rondes d'orientation concertée, mais plus encore au collège Alain Savary où les résultats sont projetés par vidéo projecteur (ce qui est également le cas lors des conseils de classe) afin d'être bien visibles, par le professeur principal et la conseillère d'orientation psychologue, mais aussi par les parents et les élèves. De plus, le graphique des résultats scolaires de chaque élève forme une sorte de toile d'araignée afin de mieux pouvoir les comparer aux moyennes générales de la classe, comme nous pouvons le voir avec le graphique ci-dessous.

Graphique 5: Exemple d'une "toile d'araignée" de résultats d'un élève du collège Alain Savary



Lecture du graphique : Le cercle jaune représente la moyenne la plus forte de la classe, le cercle vert représente la moyenne de la classe, le cercle bleu représente la moyenne de l'élève, le cercle rouge la moyenne la plus faible de la classe.

Par la confrontation directe avec les résultats scolaires, l'idée est donc bien de mettre l'élève, mais aussi sa famille⁴⁰⁵, devant « la réalité des choses » (Mme Andrieux) :

« **Mme Andrieux (lors de la table ronde, au sujet de Mélanie)** : Je te dis simplement par rapport à ton niveau, parce que c'est important de savoir aussi par rapport à ton niveau. Je ne vais pas te dire non plus... Si on a des difficultés, il faut quand même que je sois là pour donner la réalité des choses ! Je ne peux pas mentir là-dessus. » (collège Alain Savary, au sujet de Mélanie, père ouvrier qualifié et mère profession intermédiaire santé, travail social).

« **Mme Cararo (lors de la table ronde, au sujet de Malika)** : Alors Malika, tu m'avais dit que tu voulais rentrer en seconde générale l'année prochaine. [Malika acquiesce] Est-ce que tu penses que ça va être quelque chose qui va être envisageable facilement...

Malika : Par rapport à la 2nde générale ?

Mme Cararo : Par rapport à tes résultats.

Malika : Je sais pas...

Mme Cararo : Tu ne sais pas du tout. Tu n'as aucune idée de tes notes ?

Malika : Ben si, je sais à peu près mais je sais pas si je pourrais y aller...

Mme Cararo : Parce qu'actuellement, pour le 1^{er} trimestre, tu avais 8,5 de moyenne générale et on avait donné un avertissement pour le travail et aussi un avertissement

⁴⁰⁵ Nous pensons ici tout particulièrement à une situation où la mère, lors de la table ronde qui a eu lieu au milieu du deuxième trimestre, n'avait pas eu le bulletin de son fils du premier trimestre, puisque celui-ci l'avait subtilisé.

pour le comportement parce que tu n'étais pas du tout dans une position de travail. Est-ce que tu as le sentiment d'avoir remonté tes notes ?

Malika : Oui...

Mme Cararo : Parce que j'ai un peu regardé les notes que les professeurs ont rentrées. Et tu n'as pas la moyenne en fait, dans l'ensemble des matières ! 9 en français, 7,5 en physique-chimie, 8 en espagnol, 7,5 en Anglais, 9 en SVT, 6,2 en maths, 5,5 en techno... Et ça, c'est des notes pour le moment, le conseil de classe ne peut pas te faire passer en 2^{nde} avec des notes comme ça. Parce que ça ne suffit pas. Ça veut dire que l'année prochaine tu ne pourras pas du tout suivre le programme de seconde et que tu vas te retrouver en échec ! Et en histoire-géo, tu as à peu près 7 de moyenne...

Père de Malika : Sur 20 ?

Madame Cararo : Oui, tout ce que je vous ai dit là, c'est sur 20, Monsieur. Donc là, on est vraiment... Ça paraît vraiment impossible pour une 2^{nde} générale. » (Collège Alain Savary, au sujet de Malika, 9,92 de moyenne générale (8,33 dans les matières littéraires, 7,82 dans les matières scientifiques, 11,58 dans les autres disciplines et 16 de note de vie scolaire), père sans profession et mère ouvrier non qualifié).

C'est également un moyen de rendre l'élève responsable de son avenir –scolaire mais aussi professionnel- puisque les notes sont, aux yeux des enseignants, le reflet du travail fourni ou non par l'élève. Ainsi la confrontation "frontale" avec les résultats place-t-elle l'élève face à ses "responsabilités" : s'il veut obtenir telle ou telle orientation⁴⁰⁶, il lui faut s'en « donner les moyens » et donc, s'il ne l'obtient pas, il ne doit en quelque sorte, s'en prendre qu'à lui-même.

« **Mme Cararo (lors de la table ronde de Malika)** : Ça paraît vraiment impossible pour une seconde générale. Elle n'a pas assez travaillé. Je ne mets pas en doute les compétences qu'elle peut avoir, mais en tout cas, en termes de résultats, le travail, ce n'est pas du tout suffisant. [...] Mais aujourd'hui, avec des résultats comme ça tu ne peux pas aller en seconde. Ou bien tu réagis et tu prends trois ou quatre points dans toutes les matières. Ou bien le conseil de classe va te refuser le passage en seconde générale et technologique. Et ça veut dire qu'il va falloir chercher une seconde professionnelle. [elle explique le système des passerelles entre la voie professionnelle et la voie technologique] Mais aujourd'hui te dire que tu vas pouvoir passer en seconde générale et technologique, ça serait te dire un mensonge. On ne peut pas aujourd'hui avec ces résultats envisager le passage en seconde générale et technologique. [...] Peut-être que ton travail te permettra de passer en seconde générale et technologique. Ce n'est pas sûr et donc il vaut mieux prendre tes précautions et commencer à regarder dans toutes les filières de la voie professionnelle ce qui pourrait t'intéresser en sachant que partir vers la voie professionnelle, ce n'est pas partir dans une voie forcément moins bien. Tu vois [elle montre le schéma représentant les différentes filières et les passerelles] qu'il y a des bacs professionnels. Tu vois qu'à partir de la première, on peut récupérer un bac technologique et de toutes les manières partir vers l'enseignement supérieur si tu le souhaitais après. [blanc] Moi, ce que je voudrais que vous compreniez avec le schéma, c'est qu'il n'y a pas de mur entre les deux !

Père de Malika : Ouais, ouais, elle peut revenir !

Mme Cararo : Mais après, ça dépend de son travail ! *C'est entre ses mains à elle !* Et pour le moment, Malika, elle vient au collège, pas vraiment avec l'esprit au travail. Et donc ses résultats ne sont pas suffisants. » (Collège Alain Savary au sujet de Malika, 9,92 de moyenne générale (8,33 dans les matières littéraires, 7,82 dans les matières scientifiques, 11,58 dans les autres disciplines et 16 de note de vie scolaire), père sans activité professionnelle et mère ouvrier qualifié).

« **Mme Andrieux (lors de la table ronde, au sujet d'Aïcha)** : Aujourd'hui, pour le moment ta voie [pour la seconde générale et technologique], elle est pas mal. Attention, ce n'est pas le conseil de classe ! Je n'ai pas dit que tu passais en seconde ! [...] C'est en bonne

⁴⁰⁶ Que ce soit en seconde générale et technologique ou en seconde professionnelle, puisque les filières professionnelles sont des filières à effectifs limités.

voie, mais si par hasard, ça ne marchait pas, c'est quoi la solution ? [...] Tu n'envisages pas autre chose ?

Aïcha : Non...

Mme Andrieux : Si tu n'envisages pas autre chose, il faut que tu fasses tout pour ne pas à devoir envisager autre chose. Ca, on est bien clair dessus. [...] Moi j'entends bien que tu ne puisses pas envisager autre chose mais si on n'envisage pas autre chose, il ne faut pas qu'on puisse envisager autre chose. Il faut qu'on soit sûr qu'au troisième trimestre on dise « ok ». Là tu n'as que le français et l'espagnol. Moi je veux l'histoire-géo et un peu les maths ! Et l'anglais, c'est évident [parce qu'elle a dit vouloir devenir professeur d'anglais]. » (Collège Alain Savary, au sujet d'Aïcha 14,56 de moyenne (14,4 dans les matières littéraires, 12,10 dans les matières scientifiques, 13,80 dans les autres disciplines, 20 en DP3 et en note de vie scolaire), père sans activité professionnelle et mère employée administratif d'entreprise).

L'orientation est donc placée entre les mains de l'élève qui doit faire en sorte que les professeurs n'envisagent pas une orientation différente que celle qu'il souhaite. Ce qui peut poser problème à l'élève, lorsqu'il est confronté à ses résultats scolaires et plus particulièrement lorsque ces derniers ne lui permettent pas d'obtenir l'orientation désirée, c'est le renoncement : à une orientation scolaire mais aussi –et surtout– professionnelle. En effet, pour ceux qui ont une idée précise d'un projet professionnel, la question de savoir s'ils pourront, en passant par une voie détournée, effectuer le métier auquel ils aspirent pour le moment, arrive assez rapidement.

« **Malika** : Oui mais si par exemple je vais en professionnel, je ne pourrais plus revenir sur ce que je veux faire !

Mme Cararo : Alors redis-nous ce que tu veux faire !

Malika : Je veux faire éducatrice.

Mme Cararo : Pourquoi tu ne pourrais pas ?

Malika : Parce que moi, on m'a dit que si je passais par la voie professionnelle, ça faisait un schéma... [...]

Mme Mace : Pour entrer dans une formation d'éducateurs spécialisés, il faut un bac.

Mme Cararo : Entre la première professionnelle et la deuxième année, tu peux avoir un diplôme, puis après un baccalauréat professionnel. Et après, tu peux continuer ! Tu vois, c'est comme des escaliers ! Au lieu de franchir d'un seul coup une marche très haute en fait, ça te permet d'y aller petit à petit, marche par marche !

Malika : Mais si je fais ça, après pour ma formation, monitrice éducatrice ou éducatrice spécialisée, ils me demandent trois ans ou cinq ans... Je sais plus...

Mme Mace : L'école, c'est après le bac et c'est trois ans. Et pour rentrer dans les écoles d'éducateurs spécialisés, il faut passer un concours. Mais ils prennent avec un bac.

Malika : Ouais !

Mme Cararo : Donc oui, le plus important, c'est d'avoir un bac en fait ! Même si c'est un baccalauréat technologique ! Il n'est pas nécessaire que ce soit un baccalauréat général. Et ce n'est pas nécessaire que ce soit un baccalauréat littéraire, scientifique ou économique et social. Ce qu'il faut, c'est décrocher un baccalauréat ! Donc à partir de ce moment-là, est-ce qu'il vaut mieux franchir une étape, une marche très haute que peut-être tu n'arriveras pas à atteindre et te décourager ou est-ce qu'il vaut mieux y aller palier par palier, petit à petit en passant par une voie où en plus tu vas te révéler, te réaliser ! »

On constate que dans ce type de situation, les professeurs principaux de troisième sont pris dans une sorte de tension paradoxale. Ils doivent à la fois tenir ensemble les contraintes objectives liées à l'orientation, et par là-même désillusionner l'élève, tout en

faisant en sorte que cela ne le décourage pas et ne le démobilise pas⁴⁰⁷. Pour cela, ils tentent de valoriser un maximum la filière professionnelle qui est présentée, par tous, comme permettant de franchir les épreuves scolaires étape par étape, « marche par marche », et donc permettant à l'élève de moins souffrir durant sa scolarité et même d'y trouver du plaisir et donc de s'épanouir. La valorisation de la voie détournée passe également par la mise en évidence de l'existence de passerelles entre les différentes filières, comme cela a été annoncé dans les premières informations sur la réforme des lycées⁴⁰⁸. A travers cette valorisation des passerelles, c'est bien l'idée que les portes ne sont pas complètement fermées et qu'une poursuite d'études dans l'enseignement supérieur est possible. C'est bien la même idée qui traverse de part en part les dispositifs relais : « Les dispositifs relais sont ainsi pris entre l'objectif de redonner espoir, de redonner confiance et celui de ne pas donner de « faux espoirs », ramener « dans la réalité » c'est-à-dire freiner ou déprimer les aspirations ou les espoirs éventuellement nés de leur propre action. »⁴⁰⁹.

« Mme Andrieux (lors de la table ronde, au sujet de Mélanie qui lui dit hésiter entre professeur et « travailler dans la banque ») : Si tu veux faire comptable, c'est pas forcément une seconde générale. Une seconde technique, plutôt. Ou une seconde professionnelle ! Si tu veux faire dans la comptabilité. Pour le professorat, il faut faire une seconde générale et technologique. Le souci aujourd'hui je dirais c'est que ton vœu de seconde générale et technologique, actuellement... Attention, nous sommes début janvier, pas fin juin. Je pèse mes mots, c'est important... [...] Aujourd'hui tes résultats ne nous montrent pas cette capacité à suivre, et ta volonté de le faire parce que ton travail personnel n'est pas suffisant aujourd'hui. Maintenant, tout peut changer, tout peut basculer. La possibilité, c'est de faire le trajet qui est un peu plus en zig-zag et de prendre tes marques éventuellement en professionnel, pour voir si tu es vraiment douée dans le domaine dans lequel tu te projettes. Et si tu es faite pour ce métier-là, tu seras dans les meilleurs forcément, parce que tu auras plaisir à travailler ces disciplines-là. [...] Donc tu as peut-être la possibilité de faire, pas comme ta grande sœur parce que le BEP est en train d'être supprimé mais de passer un bac pro et après de prendre une passerelle pour arriver au bac technologique STT. Et après, tu peux poursuivre en BTS. [...] T'as qu'à voir ta grande sœur, elle avait un projet au départ qui était bien fixé de ce que ta maman m'a expliqué [mère qui acquiesce], mais elle n'a pas pris le chemin le plus direct ! Elle a pris le chemin qui lui correspondait le mieux, à elle, personnellement. [...]

Mère de Mélanie : Mais elle n'est pas sûre ! Elle dit des trucs...

Mme Andrieux : Mais c'est normal, elle est jeune en même temps !

Mère de Mélanie : Mais sa sœur, c'était pas la même chose ! Elle savait ce qu'elle voulait faire ! Elle est allée direct dans sa branche...

⁴⁰⁷ Tous nous disent être désemparés face à cela, et ce d'autant plus qu'ils n'ont eu aucune formation dans ce domaine. « C'est pas évident de savoir quel ton employer. Dans quelle mesure, il faut employer la fermeté, mais il faut laisser de l'espoir ! C'est pas un truc pour lesquels on a eu, entre guillemets, des conseils ! On fait comme on le sent, au feeling... » (Mme Cararo).

⁴⁰⁸ En effet, tous les textes, toutes les modalités de la mise en œuvre de la réforme ne leur étaient pas encore parvenus lors des tables rondes. Même si devant les familles, ils valorisent la réforme des lycées qui apparaît comme offrant plus de passerelles entre les différentes filières, notamment par des stages de remise à niveau, les professeurs principaux n'attendent pas moins la mise en œuvre –réelle- de la réforme annoncée.

⁴⁰⁹ Thin, D.- 2005, *op. cit.* Citation page 222.

Mme Andrieux : Oui, mais pour certains, ça met très longtemps. Et il faut trouver une voie qui à la fois te plaise aujourd'hui et puis tu sais que de toute façon, les portes ne sont pas fermées. Il y a toujours moyen. Tu vas mettre un petit peu plus de temps que les autres. Tu n'as pas trouvé ta voie toute de suite mais à un moment donné, on arrive quelque part ! Si on est volontaire, on arrive quelque part ! »

Faire un détour permettrait à l'élève de mûrir, de trouver sa voie, de prendre le temps de réfléchir à son projet et de voir si ce dernier lui correspond. Or, emprunter « le trajet en zig-zag », c'est passer par l'enseignement professionnel ; ce qui implique que l'élève a dû préalablement choisir une voie professionnelle, qui doit correspondre théoriquement à son projet. Comment pourrait-il prendre le temps d'y réfléchir alors qu'il est censé y avoir réfléchi puisqu'il est déjà engagé dans cette voie ? Par ailleurs, rappelons que cet argument du temps de la réflexion possible laissé à l'élève est un argument qui est fortement mobilisé envers les élèves n'ayant pas de projet.

B. L'attitude des élèves

Les résultats scolaires des élèves ne sont pas l'unique indicateur sur lequel s'appuient les enseignants pour l'orientation scolaire, afin de cerner si cette dernière est adaptée à l'élève. En effet, l'attitude et le comportement des élèves vis-à-vis de leur scolarité est considérée comme le reflet de leur investissement dans leur scolarité et leur orientation, comme il est possible de le voir dans les appréciations générales du bulletin du troisième trimestre.

« **Madame Greco** : « Gestion responsable et efficace de cette fin de cycle collège, Cybèle a le profil d'une élève de lycée, sérieuse et autonome. Le conseil vous souhaite une bonne et longue poursuite d'études. Félicitations » (Cybèle, pas de retard scolaire, 15 de moyenne annuelle (13,6 dans les matières littéraires, 16 dans les matières scientifiques, 14,5 dans les autres disciplines et 18,5 en note de vie scolaire), père cadre administratif et commerce d'entreprise et mère profession intermédiaire administrative et commerce d'entreprise). »

« **Madame Greco** : « Un élément apprécié pour son exemplarité et son aptitude à "relationner". Vous avez toutes les qualités humaines et le potentiel intellectuel nécessaire pour mener avec brio vos études. Félicitations du conseil ». (Yann, pas de retard scolaire, 15,5 de moyenne annuelle (14 dans les matières littéraires, 16,2 dans les matières scientifiques, 15,3 dans les autres disciplines et 19 de note de vie scolaire), père ingénieur cadre technique d'entreprise, mère personnel de service direct aux particuliers) »

Les « élèves qui ont compris les enjeux de la classe de troisième », tels Cybèle et Yann sont ceux qui ont compris, dans le sens attendu par l'école, les enjeux liés à l'orientation scolaire ; nécessitant pour être menés à bien autant des résultats qu'une attitude et un

comportement appropriés. « Etre mûre, moteur, dynamique, autonome, curieux [de savoir], avoir de l'ambition, trouver sa voie, s'épanouir » apparaissent clairement comme les qualités nécessaires pour une orientation en seconde générale et technologique. Alors que certains ont « déjà un profil lycéen, sérieux et autonome », d'autres doivent montrer, par leur attitude qu'ils sont volontaires et motivés.

« Mme Andrieux (lors de la table ronde, au sujet de Mélanie) : Aujourd'hui, cette voie [la seconde générale], elle est assez étroite, on va dire. Elle n'est pas fermée parce que moi je ne peux pas dire « c'est fermé fin juin » en janvier, c'est pas possible. Je ne peux pas avoir ce discours-là. Mais je dirais qu'aujourd'hui, si tu veux passer par cette voie-là, il faudra donner plus que le maximum jusqu'à la fin de l'année ! *Tu es encore dans la possibilité de le faire. De changer vraiment d'attitude, d'avoir un travail vraiment sérieux. Moi, j'ai trouvé un changement d'attitude au début du deuxième trimestre mais je suis en train de le reperdre ce changement d'attitude.*

Mélanie : Ouais, il faut que je me reprenne.

Mme Andrieux : Oui, il faut que tu fasses attention. Parce que ce changement d'attitude, je l'ai vu. Je ne sais pas dans les autres disciplines *mais moi en maths, je t'ai vue changer. Tu es plus volontaire, tu es plus bosseuse !* En début d'année, t'étais en cours mais t'étais pas en cours ! T'étais présente, je voyais bien ton joli visage [Mélanie sourit] mais je ne voyais pas ton cerveau derrière. Au deuxième trimestre, j'ai vu le cerveau derrière. Tu es capable de faire de bonnes choses. J'en suis persuadée. Mais avec les résultats que tu as actuellement, ça ne passera pas. Je ne pourrai pas défendre ton dossier pour la seconde générale. » (Mélanie, collège Alain Savary, pas de retard scolaire, 10,49 de moyenne générale (8,23 dans les matières littéraires, 7,71 dans les matières scientifiques, 13,22 dans les autres disciplines et 17 en note de vie scolaire), père ouvrier qualifié et mère profession intermédiaire, santé, travail social)

« Mme Cararo (lors de la table ronde, au sujet de Rima) : Donc pour réussir, pour avoir un petit peu plus de chance pour être prise dans ce BEP [carrières sanitaires et sociales], *il faut nous montrer un peu mieux ta motivation.* Parce que la motivation, ça joue pour le choix ! Si tu veux, quand la sélection se fait, elle se fait par rapport à la motivation, énormément ! Elle se fait aussi bien sûr par rapport aux résultats, par rapport au comportement, ça tu le sais. [...] Donc là, les conseils que je voudrais vraiment vous donner aujourd'hui, c'est de faire en sorte que l'ensemble des professeurs ait envie de te pousser. *Ca dépend vraiment de ton attitude et de ta motivation.* Bon aussi quand même du travail ! Il ne faut pas arrêter en disant « maintenant que je suis sage en classe, j'ai plus besoin de travailler. ». Non ! *Ca, c'est sûr, c'est le cocktail gagnant ! Une bonne attitude, une motivation et puis du travail. Après, tes résultats, ils sont ce qu'ils sont ! On ne peut pas te demander 15 de moyenne partout ! Mais au moins, tu nous montres que tu travailles et que tu es motivée, que tu as une attitude correcte,* vraiment en continuant tes efforts pour éviter de te montrer un peu insolente ou de t'énerver parce que ça, ce n'est pas très positif on va dire. Ca, c'est la 1^{ère} chose. [...] *Maintenant, ce qui va compter c'est de nous montrer que tu as envie d'être prise !* Que pour ça tu nous fais une fin d'année de 3^{ème} où tu te comportes bien, où tu es motivée ! Ou tu fais attention à ton comportement, à ton bavardage et continue à assurer des résultats comme ça. En tout cas, pour le moment, c'est cohérent, on ne peut pas te dire « ce que tu demandes, tu n'y arriveras pas ! ». Non, je ne te dis pas ça, c'est bien, c'est cohérent. Mais tu sais que tu vas être en concurrence avec beaucoup d'autres personnes qui veulent aussi rentrer dans ce BEP. *Et il faut que tu fasses la différence et tu peux faire la différence sur ton comportement, les résultats aussi mais la motivation, ça compte beaucoup ! Il ne faut pas que tu donnes l'impression que tu t'en moques !* Quand tu es en cours, si t'es là pff ! *Montre-nous que tu es motivée ! Pas forcément par la matière mais par ton avenir et ta volonté de faire cette section-là !* Et nous, on pourra commencer à dire, quand on rentre les dossiers des élèves « Rima, elle est vraiment motivée, on lui met vraiment la note maximum pour la motivation. ». Et ça peut compenser éventuellement des résultats un peu faibles dans certaines matières. » (Rima, 11,08 de moyenne générale (10,43 dans les matières littéraires, 8,6 dans les matières scientifiques et 12,1 dans les autres disciplines), profession du père non renseignée, mère employée de commerce).

Même si elle ne bloque pas une orientation en seconde générale parce que les résultats sont là, l'attitude peut être un frein de poids dans le dossier scolaire de l'élève qui souhaite s'orienter dans une filière professionnelle. Pour donner à ses professeurs l'envie de pousser son dossier scolaire, l'élève doit, malgré ses faibles résultats, avoir une attitude et un comportement qui montrent qu'il est motivé pour obtenir son orientation. Mettre l'accent sur le comportement de l'élève, c'est également un moyen de dire à l'élève que s'il souhaite véritablement telle ou telle orientation, il peut l'obtenir en changeant d'attitude, « en s'en donnant les moyens ». Les cartes de son avenir scolaire et professionnel seraient donc entre ses mains, il en serait donc responsable.

C. L'environnement familial

Cependant, d'autres dimensions sont prises en compte, par les enseignants, dans le processus d'orientation. Même si l'élève est considéré comme responsable de son avenir, il n'est pas toujours le seul. En effet, les parents ou du moins la situation familiale vécue par l'élève sont également des éléments influençant les décisions d'orientation. On peut penser ici tout particulièrement à Amina qui s'occupe beaucoup de ses petits frères et qui n'a le temps de faire ses devoirs qu'après ; ce qui apparaît lors de son entretien à l'occasion des tables rondes comme un poids lourd à porter :

« **Père d'Amina** : C'est-à-dire qu'aussi, il lui manque un peu de temps... Moi, je suis souvent en déplacement, sa maman travaille le soir ! Et donc elle s'occupe des petits frères et sœurs et c'est pas évident. C'est pas simple. [Amina commence à avoir les larmes aux yeux, elle essaie tant bien que mal de retenir ses larmes] » (Amina, 16 ans, un an de retard scolaire, scolarisée en 3^{ème} au collège Alain Savary, 12,23 de moyenne générale (11,88 dans les matières littéraires, 9,72 dans les matières scientifiques, 12,78 dans les autres disciplines et 19 de note de vie scolaire), père chauffeur-routier, mère qui fait des ménages dans des entreprises le soir).

La situation familiale vécue par Amina constitue un argument de poids pour une décision du conseil de classe favorable à une orientation dans une filière professionnelle et non à une orientation en seconde générale et technologique.

« **Mme Andrieux** : Amina, une « élève sérieuse et appliquée. Les résultats restent très fragiles dans certaines matières pour cause de difficultés de compréhension. ». C'est une gamine qui a une vie perso qui n'est pas évidente, on le sait et qui est méritante. Elle a 143,5 points.

Mme Greco : Ah ouais, quand même !

Mme Andrieux : C'est bien. Elle a quand même des difficultés en maths, français, sur l'annuel... [acquiescement général des professeurs] Mais elle fait des efforts. Je m'inquiète quand même pour la seconde générale.

M. Artaud (principal) : Ah oui, elle est fragile ! [...]

Prof. anglais : Si elle est pas dans la même classe que Mounia, elle survivra pas !

Mme Greco : Oui parce que grâce à Mounia, elle a pu...

Prof. anglais : Mais on ne peut pas les séparer ! C'est des sœurs jumelles !

Mme Greco : Non mais c'est très bien parce que Mounia lui a permis de maintenir la tête au dessus de l'eau !

M. Artaud : Qu'est-ce qu'on met comme avis pour une 2^{nde} générale ? Elle a une moyenne quand même plus faible que William, annuelle, il faut quand même le rappeler. Elle est gentille, travailleuse tout ça, mais moi, je la vois pas en 2^{nde}.

Prof. physique-chimie : Non, elle va pas suivre !

Prof. SVT : Mais ses problèmes extra-scolaires, ils se régleront pas ! Ca va pas lui libérer du temps de travail !

Mme Andrieux : Non, elle n'aura pas de temps de travail !

Mme Greco : [à mon intention, mais entendue de tous] Elle s'occupe de ses petits frères et sœurs le soir et elle ne peut travailler qu'après !

Prof. SVT : C'est chaud pour elle !

Mme Andrieux : Je pense qu'il faut qu'elle assoie un diplôme professionnel par exemple, tout de suite et quitte si elle réussit à bifurquer sur une première technologique. Mais à mon avis, elle part dans la filière générale et technologique, c'est le plantage assuré. [acquiescement général des professeurs] Et je pense que pour sa vie perso, c'est mieux de partir sur du professionnel.

Mme Greco : Mais ça, il faudra bien lui expliquer ! [...] A mon avis, on lui rend service, là je crois.

Mme Andrieux : Ca n'aurait pas été lui rendre service si on l'avait laissée passer... » (Amina, 12,02 de moyenne générale annuelle : 11,81 dans les matières littéraires, 8,35 dans les matières scientifiques, 13,24 dans les autres disciplines et 19 en note de vie scolaire).

Alors que la décision du conseil de classe semblait être prise concernant Amina, le professeur principal la soumet à nouveau à discussion, par comparaison avec Dounia.

« **Mme Andrieux** : « Dounia est une élève sérieuse et appliquée mais qui ne parvient pas toujours à obtenir des résultats passables. Les notions de troisième ne sont que partiellement acquises. ». Elle a des grandes difficultés en mathématiques et aussi... Il y a beaucoup de matières... En français, c'est "just" [prononciation à l'anglaise], "just", c'est 9 de moyenne annuelle.

Prof. français : Elle fait ce qu'elle peut, son maximum !

Mme Andrieux : Elle fait ce qu'elle peut ! Elle est bosseuse ! On peut pas dire le contraire ! [...] Elle a 137 points.

M. Artaud : Y a un vœu 2^{nde} et y a un vœu bac pro.

Mme Andrieux : Oui, moi, Dounia, c'est une des grandes questions parce qu'elle est en moyenne annuelle, elle est plus faible qu'Amina. Elle a une très faible note en maths et également très "just" en français. En même temps, on a pu voir des progrès ! Elle est bosseuse comme Amina...

Prof. histoire-géo : Mais je pense qu'elle est un cran, un petit cran au-dessus quand même...

Mme Andrieux : Non, pas pour moi.

Prof. anglais : Mais elle a pas les mêmes problèmes qu'Amina...

Mme Andrieux : Ah, elle a pas les problèmes, ce que je sache du moins !

Prof. histoire-géo : Très, très encadrée à la maison. Elle ne doit rien faire d'autre que de faire son travail scolaire à la maison.

Mme Andrieux : Donc elle n'a pas les problèmes d'Amina.

Prof. histoire-géo : Elle est soutenue disons ! [...]

Mme Andrieux : C'est-à-dire que si Dounia passe, moi, je reviens sur Amina, on la fait passer ! Parce que même si les conditions sont différentes quelque part, on est censé quand même juger aussi des résultats qu'ils ont eu. Et pour moi, Dounia, elle a pas le niveau pour passer... [ils regardent en détail ses notes]

Mme Andrieux : Moi, je pense que [le bac pro], c'est préférable. [...]

M. Artaud : Donc un avis défavorable pour une seconde générale et technologique ?

Mme Andrieux : Oui, c'est mon avis... [...]

Prof. EPS : Oui, c'est mieux...

Prof. technologie : Moi, je sais pas pourquoi, je la vois en seconde générale, mais je me fie... C'est plus instinctif.

Prof. anglais : C'est parce qu'elle est sérieuse !

PSVT : Oui !

Mme Andrieux : Ouais mais 6 en maths, 9 en français... J'ai du mal...

Prof. technologie : J'entends bien, j'entends bien !

Prof. histoire-géo : Moi aussi ça me fait bizarre de lui dire défavorable ! Mais bon, effectivement...

Prof. technologie : Du fait qu'elle est sérieuse... Ca me rappelle une de mes sœurs [petit rire] qui après, vu qu'elle bossait !

Mme Andrieux : Mais je pense qu'elle peut réussir professionnellement par des voies détournées, pas par la voie générale et technologique ! Et on sait très bien que ça peut marcher par les voies détournées, y en a plus d'un qui réussit comme ça !

Prof. anglais : Oui, elle peut bifurquer après.

Mme Andrieux : Après, elle rebifurquera. Mais à mon avis, le passage en seconde, elle n'y résistera pas. Après, c'est mon avis, moi... [...]

Prof. espagnol : Pour revenir au cas d'Amina, Amina sans Mounia, ça va être difficile, je la vois moins accrocheuse, Amina que Dounia ! Dounia déjà, là, elle était seule pratiquement... [acquiescement]

Prof. histoire-géo : Très seule, oui !

Prof. espagnol : Alors qu'Amina, je la vois plus fragile à ce niveau-là. Est-ce qu'elle va résister à la pression, Amina ? Alors que Dounia, je la vois plus résister... [acquiescement]

Prof. SVT : Oui, moi aussi.

Prof. histoire-géo : Elle a du mental. On l'a vu en DP3...

Mme Andrieux : Ca reste du sensitif quand même !

Prof. espagnol : Nan mais je sais bien !

Prof. histoire-géo : C'est un peu un pari là...

Mme Andrieux : C'est un pari ! On peut revoir les résultats d'Amina, annuels ? [ils regardent ses notes en détail] C'est-à-dire qu'en fait on n'a pas de matières fortes par rapport à Amina qui en avait quand même ! Et les notes les plus basses sont plus basses !

Prof. histoire-géo : Mais c'est qu'elles ont pas le même profil.

Prof. anglais : Ouais, c'est pas le même profil !

Prof. histoire-géo : D'élève dans le travail. Dans l'attitude. L'autre, elle est travailleuse mais elle sera peut-être moins persévérante, je sais pas...

Mme Andrieux : Moi, je suis pas sûre de ça. Parce qu'être capable de travailler le soir comme Amina, il faut être volontaire quand même ! Il faut le dire quand même ! Parce que quand même, quand on est fatigué, on se couche !

Prof. technologie : Oui mais il me semble que tout à l'heure, ce que tu as expliqué, c'est qu'Amina, il ne fallait pas lui conseiller une seconde générale parce qu'elle n'aurait pas le temps de faire le boulot nécessaire...

Mme Andrieux : Je suis d'accord mais je pense que Dounia, elle est au maximum !

Prof. technologie : L'autre a le même profil mais elle aura le temps de bosser !

Mme Andrieux : Dounia, elle bosse aujourd'hui, elle a toutes les conditions familiales pour bosser et elle n'a que 6 en maths et 9 en français ! [...]

Prof. SVT : Mais sinon, elle fait appel.

M. Artaud : Ben on la laisse partir en appel !

Mme Andrieux : On la laisse en appel et comme ça l'appel prendra la décision et voilà !

Prof. espagnol : Ouais parce que là, ça fait vraiment juste...

Mme Greco : Oui, c'est épineux... Très épineux... » (Dounia, 11,92 de moyenne générale annuelle : 10,65 dans les matières littéraires, 9,09 dans les matières scientifiques, 12,77 dans les autres disciplines et 17 de note de vie scolaire)

Cet extrait d'observation montre tout particulièrement l'enchevêtrement des éléments (dont certains relèvent de l'ordre du sensitif) pris en compte par le conseil de classe dans sa décision d'accorder ou non le passage en seconde générale. Malgré des résultats équivalents (Dounia a 11,92 de moyenne générale annuelle et Amina 12,02), certains enseignants pressentent que les dispositions de l'une lui permettront de devenir une "véritable" lycéenne ; ce qui implique un certain type de comportement (autonomie, maturité...). Tandis que pour l'autre, ses difficultés familiales l'empêcheront, aux yeux des enseignants de se doter de ces caractéristiques (ou du moins avec beaucoup de difficultés). L'environnement familial joue pour beaucoup, puisqu'il ne semble pas

favorable, pour Amina, à lui laisser suffisamment de temps pour ses devoirs de seconde. Face à ce type de situation, les enseignants doivent amener les élèves à formuler des compromis⁴¹⁰.

IV. Entre ouverture du champ des possibles et prise en compte du principe de réalité : chercher et élaborer des compromis

Si pour les enseignants la question de l'orientation scolaire de certains élèves est considérée comme épineuse, c'est parce qu'ils sont pris entre leur volonté d'ouvrir le champ des possibles de ces élèves tout en les confrontant au principe de réalité (des notes, du comportement) ; ce qui les conduit à devoir formuler des compromis, tant avec l'élève et sa famille, qu'avec les collègues.

A. Avec l'élève et sa famille

Lorsque l'élève ne peut obtenir une orientation en seconde générale et technologique, le professeur principal essaie de l'amener à réfléchir à une autre orientation professionnelle, et de lui montrer qu'en passant par « la voie détournée » (Mme Andrieux) -et avec la condition que dans cette voie, il fasse partie des meilleurs élèves- il peut arriver à ses fins. Face à cela, l'élève n'a pas forcément les éléments nécessaires pour argumenter son choix d'orientation et ne peut qu'accepter ce que lui dit son professeur principal⁴¹¹. Bien que le public du collège Alain Savary soit un public qui connaisse, majoritairement, une distance avec l'école, les parents ne sont pas toujours dans une posture de dominés vis-à-vis des questions d'orientation.

⁴¹⁰ Le mieux étant bien sûr que ces compromis aient pu être formulés avant le conseil de classe. Le temps de la réflexion est très court –seulement quelques jours- entre le conseil de classe et la date limite d'enregistrement des vœux d'orientation, par le principal, dans le logiciel d'affectation. C'est bien pour cette raison que les tables rondes d'orientation concertées ont lieu au plus tard, au milieu de l'année, afin de permettre à l'élève (autant qu'il le peut dans le temps qu'il lui reste) de pouvoir augmenter ses résultats, changer de comportement et donc pouvoir envisager sereinement son orientation.

⁴¹¹ Même si, on l'a vu, lors des tables rondes, tous précisent bien que c'est un point de milieu d'année et non une décision ferme et définitive. Celle-ci sera prise lors du dernier conseil de classe.

1) Entre l'école et les parents

Etant donné que leur enfant est, lors de la table ronde, dans une situation scolaire ordinaire, les parents ne sont pas –encore-, dans une position similaire à ceux dont l'enfant est scolarisé dans un dispositif relais. Ils ne sont pas en effet, dans « la crainte d'une absence de "solution", en fait d'une non-affectation scolaire et institutionnelle »⁴¹², ce qui leur permet –encore- de pouvoir refuser certaines orientations.

« Mme Andrieux (lors de la table ronde, au sujet de Nadir) : [Nadir souhaite entrer en seconde générale pour devenir architecte. Mme Andrieux fait le point sur ses résultats et en particulier en histoire-géographie et en français] Donc en fait, du coup, les difficultés que tu as en français... Enfin dans la discipline se répercutent dans les autres disciplines. [...] Donc moi je te dirais qu'aujourd'hui, c'est tangent. Enfin, c'est tangent dans ton passage en 2^{nde}, du fait de tes difficultés dans l'expression écrite. [...] Parce qu'en fait, les difficultés, en seconde, première, terminale, on va te demander de plus en plus à écrire ! Et dans toutes les disciplines. Et donc la difficulté, elle est réellement là. Je comprends ton projet, j'entends bien ton projet. [...] Aujourd'hui, je dirais qu'on est sur une petite passerelle. C'est quelque chose qui est encore très étroit et qui n'est pas forcément facile encore. Je ne suis pas sûre qu'on dise tous « oui ». Moi, je vois que tu as des capacités en mathématiques. D'accord, elles y sont. Je les vois, mais je ne peux pas être toute seule à voir tes capacités. En mathématiques oui, mais il me faut des capacités dans les autres disciplines. Il faudra donc à ce moment-là que ça progresse dans les autres disciplines pour que ton projet puisse se faire. Soyons le plus négatif possible, si par hasard au conseil on te dit « non », qu'est-ce qu'il se passe pour toi ? Ça ne veut pas dire qu'on va te dire « non » ! On est bien d'accord ? C'est si ! [Nadir acquiesce] J'ai bien dit si ! [elle insiste sur le si car elle voit que le père n'a pas l'air d'accord]

Père de Nadir : Ouais, ouais... Parce que je vais vous dire une chose. J'ai quatre enfants, comme je vous avais dit l'autre fois. Tous mes enfants à la fin du collège, ils ont tous, ils ont dit BEP, technologique. Je dis « non ! ». Parce que je veux voir d'abord le lycée comment c'est. Après, on va voir ! Première année de terminale [c'est-à-dire la seconde], il essaie et s'il n'y arrive pas, il redouble. [...] Parce que c'est la même chose que vous dites ["vous" étant les enseignants] pour ma fille... C'est la même chose que vous dites, son prof, là... [...] Elle, elle a commencé la terminale après sa deuxième classe. Deuxième de la classe. Elle était bien activée, bien motivée. Et puis au tout début, on sait pas ! Parce que je suis... J'arrive pas... Je vous ai dit l'autre jour ! J'arrive pas à aider pour son leçon et tout... Mais maintenant, j'ai vu, depuis l'autre jour [la rencontre parents-profs], il est bien motivé. Il fait ses devoirs ! Et il essaie. Terminale, c'est mieux...

Mme Andrieux : Je vous entends bien ! Moi ce qu'on va faire, on va tout faire pour que son parcours puisse se faire ! Moi simplement, pour vous donner un petit peu...

Père Nadir : Conseils !

Mme Andrieux : [gênée par le terme] Conseils ou plutôt qu'est-ce qu'il va se passer si ça ne se peut pas ? Parce que c'est pas moi toute seule qui décide ! Vous comprenez bien ! Parce que moi, je suis au conseil de classe, j'ai un dossier devant moi et je vais le défendre. Parce qu'en tant que professeur principal, je défends tous les dossiers, de tous de mes élèves [le père dit « merci », mais elle ne relève pas]. Mais évidemment, j'ai mes collègues, ils vont... Et ils font leur métier aussi ! Et ils vont dire « Moi je le vois. Moi je le vois pas ». Et si on n'est pas d'accord, on vote et c'est M. Artaud, le principal, qui prend la décision. [...] Donc moi je dis simplement les risques qu'il y a, c'est tout. Après, moi je ne prendrais pas les risques, c'est vous qui les prenez ou vous ne les prenez

⁴¹² Thin, D., 2005- « Le travail d'orientation et sur le devenir des collégiens », pp. 203-232, in Kherroubi, M., Millet, M. & Thin D., "Classes relais" et familles, accompagnement ou normalisation ?, Vaucresson, CNFE-PJ), 283p. Citation pages 226-227.

pas ! La décision, elle vous revient à vous. A vous et à Nadir ! Parce que c'est pas mon avenir à moi, c'est l'avenir de Nadir ! [le père acquiesce franchement]

Père de Nadir : Ben oui c'est pour ça que je suis quand même venu...

Mme Andrieux : Et oui, c'est pour ça qu'on est là ! Et c'est pour ça que... Moi j'estime que pour gagner un jeu, il faut connaître les règles du jeu ! Je suis là pour vous donner les règles du jeu en fait. [elle explique que les élèves de 3^{ème} sont prioritaires sur les 2^{nde} pour une orientation en voie professionnelle]

Père de Nadir : Justement c'est pour ça que je demande cette question ! Quelle est la plus difficile [de passerelle] ? [il montre le schéma] Passer d'ici à ici ? Laquelle est plus difficile ?

Mme Andrieux : Tout le monde pense que c'est plus facile de passer de là [voie générale] à là [voie professionnelle]. Mais en fait c'est faux. En fait, je vais vous expliquer pourquoi c'est faux. Parce qu'ici [en voie professionnelle], il y a peu de places !

Père de Nadir : Ouais mais après, il aura peut-être perdu ses années ! Parce que son frère, il était là, il a fini et après il a perdu des années, il a perdu du temps !

Mme Andrieux : S'il passe de la voie professionnelle à la voie technologique vous voulez dire ? [père qui acquiesce] Il va perdre un an !

Père de Nadir : Un an, c'est ça que je vous dire ! C'est aussi... Il va perdre un an !

Mme Andrieux : Oui mais le problème, c'est qu'il ne peut pas retourner en arrière... Imaginons, il passe en seconde, il échoue, il ne peut pas revenir en troisième pour passer là [en filière professionnelle]. Et pour passer de là à là [de la voie générale à la voie professionnelle], imaginons qu'il veut faire un bac pro qui est très demandé... Tous les élèves de troisième de l'agglomération passeront avant lui ! C'est-à-dire les troisièmes de l'année prochaine !

Père de Nadir : Ouais, j'ai vu une chose...

Mme Andrieux : Donc du coup... Moi, je ne suis pas là pour vous dire « il faut faire ci, il faut faire ça » ! Je ne suis pas là pour faire ça. Je dis simplement « voilà comment ça se passe ». [...] J'ai vu des élèves partir en seconde générale et qui hésitaient entre les deux [voie générale et professionnelle]. Et en fait, ils avaient une voie professionnelle qui les intéressait et la voie générale. Et ils ont dit « on va faire plutôt la voie générale parce que scolairement c'est la plus difficile. Maths, français, etc, c'est la plus difficile ! ». En seconde générale, ça ne s'est pas bien passé et on leur a dit « il faut que vous retourniez en seconde professionnelle. ». Et ils se sont dit « Ben c'est pas grave, j'avais déjà une idée. ». Donc ils se sont dit « on va aller en seconde professionnelle », mais le problème, c'est que pour arriver en seconde professionnelle, les places qu'ils auraient pu obtenir avec leur dossier de troisième, ils n'ont pas pu les obtenir avec leur dossier de seconde puisqu'ils passent après. Donc du coup ! Tu comprends, Nadir ?

Nadir : Ouais !

Mme Andrieux : Donc du coup, on ne peut pas dire « je fais ça [seconde générale] et si ça échoue, je vais là [seconde professionnelle] ! » Parce que je vais là [en seconde professionnelle], mais pas là où je veux ! Pas forcément là où je veux ! Et là par contre, aussi ce qui existe... Parce qu'il faut dire tout ce qui existe pour pouvoir faire un choix ! De là [voie professionnelle], si on est dans les meilleurs, on peut réintégrer là [voie technologique] ! Oui, on perd un an. C'est sûr, je vous mens pas, c'est évident.

Père de Nadir : Ouais... Depuis dix ans, j'ai vu avec mes enfants... Je vois par expérience que quand il a commencé ici [en voie professionnelle], le métier, il dit que c'est facile. Il est pas inquiet pour son devoir, il est pas inquiet... Il dit « C'est pas grave si ça arrive », il n'est pas motivé !

Mme Andrieux : C'est trop facile.

Père de Nadir : Voilà ! Il a vu, c'est trop facile ! Mais si il a vu ça [la voie générale], obligé, il va travailler !

Mme Andrieux : Ca dépend des élèves. Ca dépend des élèves. Je ne peux pas vous dire ça. Il y a des personnes, rester assis, écouter un professeur, ça ne leur convient pas. Et elles ont envie d'apprendre un métier ! [...] Mais je dis simplement qu'il faut voir aujourd'hui ce qui conviendrait le mieux à Nadir. Et moi, je suis là pour vous donner tout ce qui existe ! Après, la décision, elle vous revient à vous. Vous voyez ce que je veux dire ? [le père acquiesce] Moi, je ne suis pas là pour vous dire « il faut faire ci, il faut faire ça, il faut faire ça ! ». [...] Donc tu peux jouer le risque ! Tu peux prendre ce risque mais il faut que tu sois conscient de ton risque ! Moi, je n'ai pas ce choix à prendre, parce que moi, c'est pas ma vie, c'est la tienne ! Donc, moi, je ne suis pas en train de te dire « fais une seconde professionnelle, fais une seconde générale » ! Ce choix-là, il dépend de vous ! Papa, toi, vous en discutez. C'est vous qui prenez la décision. Moi, je vous explique simplement comment cela se passe. Quelles sont les règles du jeu ! Parce que les élèves de troisième sont prioritaires sur les secondes professionnelles. [...]

Père de Nadir : J'ai quatre enfants, avec ma sœur, cinq. Et puis, tous, le même problème ! Je sais pas pourquoi ! Je comprends pas ! Toujours ! Et je sais bien que mes

enfants, s'ils sont motivés, ils arrivent en seconde générale ! Mais l'école ! Souvent, c'est les mêmes questions que vous avez posées ! Elle dit « vous, vous allez commencer d'abord BEP », je comprends pas pourquoi ! Parce qu'après par exemple, ma sœur, ils voulaient pas qu'elle commence en seconde générale. Et puis, on a refusé et on a dit « Pourquoi pas continuer en seconde générale ? Pourquoi pas ? ». Puis, elle a commencé la seconde générale et je te jure, elle est deuxième classe [deuxième de la classe]. Après, un an après, elle a passé la classe elle est passée, première classe, premier enfant de la classe ! Pourquoi on l'a pas laissée directement aller en seconde générale ?

Mme Andrieux : En fait, c'est comme un pari ! Je dirais. Quand on fait un conseil de classe...

Père de Nadir : Je sais bien que c'est comme un pari ! Mais on a essayé notre pari !

Mme Andrieux : En fait, le problème, c'est qu'on voit trop... On fait un pari et quand on est prof...

Père de Nadir : Je sais bien que vous avez dit « Pourquoi perdre un an ? »... Je sais bien ! Mais c'est la même chose ! Il a perdu un an ici ! Ou un an ici ! [par les passerelles] [...] C'est pour ça, que mes enfants ici [par la voie professionnelle], ils vont perdre deux ans, peut-être trois ans ! C'est pour ça que j'ai peur ! C'est pour ça qu'on essaie un an ici [seconde générale et technologique] et s'il est motivé, il continue ! S'il est pas motivé, il va passer en BEP !

Mme Andrieux : Tout à fait ! Sauf qu'il n'est pas sûr de passer ! Il n'est pas sûr de pouvoir passer de là [seconde générale] à là [seconde professionnelle], pas là où il veut du moins ! Il sera sûr de passer, mais pas là où il veut !

Père de Nadir : Je comprends ce que vous dites, mais...

Mme Andrieux : Ce risque-là, il y est ! Donc je ne peux pas vous dire qu'il n'existe pas ! Je ne peux pas vous dire « faites ce que vous voulez parce que s'il échoue, il fera ce qu'il veut après ! », parce que c'est faux ! Je ne peux pas vous dire ça. Moi j'ai envie de dire « Va en seconde et qu'on accepte la seconde et que tu réussisses en seconde. ». Mais ce que j'ai envie de dire, la réalité des choses ! Je comprends bien par votre cas personnel que vous ayez une autre réflexion ! Ca, je le comprends très bien ! Mais effectivement, le problème, il est en fait sur l'ensemble des élèves que j'ai pu avoir, ce cas-là est très rare ! J'ai eu plus d'échecs avec des personnes qui sont arrivées là [en seconde générale] que des personnes qui ont fait l'autre trajet ! [...]

Père de Nadir : Et si le choix, architecte, par exemple, obligé il continue pour architecte ou il peut passer sur une autre technologie ?

Mme Andrieux : Ah là, il peut changer ! Il peut changer ce qu'il veut ! Bien sûr ! Il peut changer d'avis ! Mais on a le droit de changer ! Il est jeune ! Bien sûr ! Mais j'ai bien compris que c'est cette voie-là [la seconde générale] qu'il a envie de faire ! J'ai bien compris ! [elle rit] Ca, j'ai bien saisi !

Père de Nadir : Mais je peux savoir si ici ou ici, c'est mieux...

Mme Andrieux : Il n'y a pas de mieux ou moins bien ! Je ne peux pas vous dire ça !

Père de Nadir : Moi, parent, c'est ça [la voie générale]. Et moi, votre conseil, j'attends réponse... Votre conseil !

Mme Andrieux : Ouais, d'accord. Si ses notes, si son niveau en français est correct en fin d'année, c'est la meilleure voie, pour Nadir. Par contre, si sa moyenne en français n'est pas bonne, par contre ce n'est pas la meilleure voie parce qu'en seconde, ça va l'arrêter. Voilà. C'est aussi basique que ça. C'est aussi simple que ça.

Père de Nadir : D'accord. Mais je vous pose une question... Par exemple, si motivation et si il a augmenté les moyennes de français et histoire, c'est mieux ! C'est pas de problème j'espère !

Mme Andrieux : Tout à fait !

Père de Nadir : Ok...

Mme Andrieux : Tu sais ce qu'il te reste à faire Nadir pour qu'il n'y ait plus de questions à se poser !

Nadir : Ouais !

Mme Andrieux : Mais bon, tu as le droit de réfléchir à tout ça !

Père de Nadir : Mais je comprends pas mes enfants ! Tous ! C'est le même problème qu'il a ! Je leur dis « vous avez qu'à lire des livres en français ». Parce que la bibliothèque, elle est ouverte tout le temps ! Je vous ai inscrits ! J'ai jamais ! Tout le temps, j'ai donné de l'argent pour tout ce que vous voulez faire ! Lire, acheter livres, pour bibliothèque ! J'ai acheté, j'étais au chômage et j'ai acheté un ordinateur quand les enfants étaient petits. Je te jure, j'ai acheté pour son devoir parce que j'arrive pas bien avec le français ! Et j'ai acheté pour tout le monde, aider, motiver. J'ai acheté ordinateur et j'ai regardé pour les devoirs. Mais j'ai jamais dit qu'il n'y avait pas d'argent. J'ai jamais dit... Alors pourquoi ? Pourquoi ?

Mme Andrieux : Nan, mais c'est pas la question !

Père de Nadir : Nan mais pour mes enfants, je parle ! Pour mes enfants !

Mme Andrieux : Je sais, je comprends bien ! C'est pour vos enfants ! Mais... Il faut qu'il y ait les progrès qui s'effectuent au niveau du français... C'est vraiment ton blocage ! C'est ce qui bloque aujourd'hui... Donc si éventuellement on peut voir avec Mme H. [professeur de français], tu n'hésites pas à me le dire. (Nadir, scolarisé en 3ème au collège Alain Savary, 15 ans, un an de retard scolaire, 7,28 dans les matières littéraires, 10 dans les matières scientifiques, 14,69 dans les autres disciplines et 20 de note de vie scolaire), père ouvrier non qualifié et mère sans activité professionnelle).

Par cet extrait d'observation, on voit bien comment le professeur principal cherche à « faire entendre raison » au père de Nadir, à la fois en valorisant les passerelles existantes entre la voie professionnelle et la voie technologique, en informant, en « donnant les règles du jeu », mais aussi en responsabilisant Nadir et son père : « Donc tu peux jouer le risque ! Tu peux prendre ce risque mais il faut que tu sois conscient de ton risque ! Moi, je n'ai pas ce choix à prendre, parce que moi, c'est pas ma vie, c'est la tienne ! Ce choix-là, il dépend de vous ! Papa, toi, vous en discutez. C'est vous qui prenez la décision. ». En mettant la responsabilité du choix sur l'élève et sa famille, le professeur principal court le risque que ces derniers n'adhèrent pas à sa démonstration⁴¹³ ; et ce d'autant plus que Madame Andrieux dit bien qu'elle n'est pas là pour donner des conseils, alors que c'est bien ce qu'attend le père. En effet, ce dernier, malgré son expérience sensible avec le système scolaire français par ses différents enfants dit bien qu'il essaie de faire tout ce qui est dans son possible –achat d'un ordinateur alors qu'il était au chômage, inscription à la bibliothèque, etc.-, mais que cela n'est pas suffisant.

Par ailleurs, Madame Andrieux souligne plusieurs fois que la décision revient à Nadir et ses parents. Or, c'est faire fi de celle du conseil de classe –mais aussi de la commission d'appel si besoin- qui accorde ou non le passage en seconde générale et technologique. Cela ne va pas sans créer des malentendus : le père de Nadir pense justement que s'il décide que Nadir ira en seconde, c'est ce qu'il se passera. Le « c'est vous qui prenez la décision », ne signifie pas que les parents, même s'ils peuvent le croire, décident l'orientation de leur enfant, mais qu'ils sont responsables de la stratégie à adopter vis-à-vis de l'orientation et de sa réflexion. Pour le dire autrement, ce sont eux qui décident de réfléchir ou non à une porte de sortie en cas de refus à une orientation en seconde générale et technologique. Et, comme dans les dispositifs relais, les enseignants « tentent de trouver une orientation ou une sortie des dispositifs relais [du collège] en accord avec leur analyse des possibilités des collégiens, du "diagnostic" qu'ils ont élaboré au cours du temps de prise en charge [de la scolarité collégienne]. Et sans

⁴¹³ En effet, dans sa dernière fiche de vœux d'orientation, Nadir n'a demandé qu'une seconde générale et technologique, que le conseil de classe lui refusera.

doute, leur intention est-elle de trouver la meilleure adéquation entre ce qu'ils perçoivent comme dispositions, comme possibilités scolaires et l'inscription scolaire effective des collégiens. Cependant, leurs "choix" ne correspondent pas nécessairement à ceux des collégiens et de leurs parents qui construisent leurs perceptions de ce qui est souhaitable à partir d'un autre point de vue et dans des interactions intra-familiales, lesquelles peuvent être perçues comme préjudiciables pour le collégien par les membres des dispositifs relais [ou des enseignants]. »⁴¹⁴.

2) Entre les parents et l'élève

L'école et les parents peuvent avoir des perceptions différentes de l'élève et de son orientation –de ce qu'il devrait faire. Mais cela peut être également le cas entre celles des parents et de leur enfant. Lorsque nous avons rencontré ces situations, les enseignants soutenaient toujours l'élève⁴¹⁵, ce qui pouvait créer parfois des tensions (ou du moins des points de friction) entre les parents et l'école, sur le choix de la filière et par extension, du choix du lycée.

« Mme Greco (lors de la table ronde, au sujet d'Ayse) : Bon, quand j'ai demandé à Ayse ce qu'elle voulait faire, elle vous a mis dans la confiance ?

Mère d'Ayse : Elle a discuté et donc à la maison, c'est un peu la guerre ! Et même beaucoup ! On n'est pas d'accord parce que Ayse, elle est trop influençable par rapport à ses copines ! Déjà la première cause ! Parce que « Aujourd'hui, je veux faire ça, demain, je veux faire ça et après-demain... ». Et moi et mon fils d'ailleurs que vous connaissez très bien, avec papa, on a dit stop.

Mme Greco : Parce que vous n'êtes pas convaincue que ce soit vraiment le vœu d'Ayse, plutôt le vœu... C'est vrai qu'elles sont plusieurs dans cette classe à vouloir faire ça. Quand elles me l'ont dit je me suis fait la réflexion, que c'était un effet un peu de copinage.

Mère d'Ayse : Elle sait pas forcément ce qu'elle attend en fait. Elle dit n'importe quoi. Je suis sûre que c'est les copines qui lui disent « je vais faire ça et ça ! ».

Mme Greco : Qu'est-ce que tu peux nous dire par rapport à ça Ayse ?

Ayse : Je sais pas mais moi, je voulais faire réceptionniste et après mes parents ils m'ont dit que c'était pas bien !

Mme Greco : En même temps, c'est la seule, quand elle m'a dit bac pro hôtellerie, elle m'a précisé, réceptionniste. C'était pas n'importe quoi. Je dis pas que c'est n'importe quoi mais y en a d'autres qui me disent bac pro et quand je leur dis « service, restauration », c'est tout juste s'ils savent qu'il y a service et restauration. Hébergement, ils ne savent même pas que ça existe ! Alors que moi, je me suis dit qu'elle, c'était assez précis parce qu'elle avait dit réceptionniste ! Et il y a même une formation particulière par rapport à ça.

Mme Mace : Oui, c'est le BEP « secrétariat accueil » et après on peut faire un bac pro accueil, assistance, animation. Parce que là, c'est vrai que le bac pro restauration, il y a une dominante restauration, une dominante service en salle...

Mère d'Ayse : [d'un ton ferme] *Non j'en veux pas !* [Mme Greco est étonnée des paroles de la mère] *De toute façon, moi, je suis sa mère, je dis non ! [...]* Je le dis, de toute façon

⁴¹⁴ Thin, D.- 2005, *op. cit.* Citation page 223.

⁴¹⁵ Peut-être parce qu'il ne demandait pas une seconde générale et technologique ; orientation cohérente aux yeux des enseignants.

clairement à la maison. *Et même mon fils et mon mari, on est tous les trois d'accord. Ou elle redouble son année, elle fera général comme son frère, ou elle va en général, elle va en baver mais elle va être obligée, elle n'a pas le choix ! Ou, je lui dis « tout simplement tu arrêtes à l'école, tu vas bosser avec moi ! ». C'est deux solutions, ou général ou l'usine, c'est à elle de choisir !*

Mme Greco : Ouais, non, ça, ça serait dommage, parce qu'aujourd'hui, on leur donne quand même la possibilité...

Mère d'Ayse : Mais c'est très difficile dans la vie ! Et j'essaie de les mettre dans la voie...

Mme Greco : J'ai bien compris pourquoi vous dites ça parce que vous voulez qu'elle se rende compte. Maintenant, je connais bien Ibrahim [son frère] effectivement et c'est pas le même profil quand même. Ibrahim déjà quand il a redoublé, il n'avait pas le même profil. Vos enfants sont différents. Et ça, je me sens obligée de vous le dire quand même par honnêteté. Ils sont différents.

Mère d'Ayse : Je sais ! Je sais !

Mme Greco : Maintenant, je ne suis pas en train de dire « Ayse, on ne peut rien en faire et Ibrahim, il avait tout pour lui ! » ! La preuve, il a redoublé ! Ça ne l'a pas empêché de réussir ensuite. Parce que moi, ce que je voudrais surtout, c'est qu'Ayse, elle s'épanouisse. Parce que Ibrahim, il n'avait pas l'air de souffrir de sa situation, y compris la deuxième année. Des fois, il fallait qu'il ravale sa fierté mais il savait où il allait ! Alors que Ayse, elle reste toujours un peu...

Mère d'Ayse : Elle sait pas ! Elle sait pas !

Mme Greco : Elle ne sait pas, elle se cherche, elle manque de maturité, elle est introvertie et tout ça ! Bon. Là, l'objectif pour vous, comme pour nous, ça serait quand même plutôt de l'aider à trouver cet épanouissement qui fait qu'elle exploitera peut-être davantage ses capacités ! Parce qu'on n'a pas dit qu'elle n'en avait pas des capacités ! L'objectif serait de trouver sa voie et son bien être. Pour moi, la seconde générale, ce n'est pas la voie royale ! D'autant plus que maintenant, il y a plein de passerelles possibles pour revenir vers un bac technologique, si ça se passe bien. Elle pourra changer de trajectoire d'orientation. [...] Mais je vous dis qu'un gamin qui passe par la voie détournée, qu'il fasse un bac pro et ensuite un BTS, c'est un bac+2 et qui s'épanouit, c'est mieux que quelqu'un qui rame ! Qu'est-ce que tu en penses ?

Ayse : Je sais pas...

Mme Greco : Mais ça reste ta vie, donc il faut que tu prennes tes responsabilités, sinon les autres vont prendre des décisions à ta place.

Mère d'Ayse : Elle n'aime pas l'école...

Mme Greco : *Oui mais il ne faut pas l'en sortir car c'est aussi le moyen de la promotion sociale, on peut trouver un compromis.* Je suis allée à la chambre de métiers mardi dernier et il y en a qui ont des parcours incroyables dans la voie professionnelle ! Je pense que c'est important de trouver ce qui te plaît et pour convaincre les autres, il faut quitter cette réserve que tu as. [...]

Mme Greco : Je ne suis pas contre le redoublement mais un an dans la vie, ce n'est pas rien non plus, ça ne suffit pas si elle gagne qu'un point de plus dans sa moyenne.

Mère d'Ayse : Oui, Ibrahim regrette déjà d'avoir perdu un an !

Mme Greco : Il faut en reparler avec votre mari, là, c'est difficile.

Mère d'Ayse : Déjà qu'Ibrahim voulait venir à ma place !

Mme Greco : Avec vous mais pas à votre place ! [...]

Mère d'Ayse : Mais moi, je souhaite qu'elle reste là, à Saint Exupéry parce que j'ai pas les moyens de lui payer la cantine, le bus, plus l'appartement d'Ibrahim à Lyon, qui n'a pas de bourse. Son frère veut faire Sciences Po, donc il est très ambitieux pour sa sœur. Moi, dans mon travail, je souffre mais il y a des contraintes dans la vie qui font qu'on peut pas. Je veux aider mes enfants mais c'est pas possible.

Mme Greco : On va voir avec l'assistante sociale s'il y a des possibilités d'aide... [...] *Mais aussi, Ayse, il faut que tu dises à ton frère que tu n'es pas lui.* Il faut voir en fonction de l'élève.

Mère d'Ayse : Il veut qu'elle réussisse sa vie !

Mme Greco : Oui mais que si elle est épanouie dans ce domaine, c'est très bien ! Il faut qu'elle travaille et s'épanouisse !

Mère d'Ayse : Mais moi, je veux qu'elle soit indépendante, qu'elle gagne de l'argent. Je veux pas qu'elle me dise « j'ai pas su quoi prendre ! »

Mme Greco : Pourtant, avant même que je lui ai demandé, elle m'a dit réceptionniste ! Elle s'est renseignée au forum des métiers...

Mère d'Ayse : Mais elle veut faire dans une croisière...

Mme Greco : Tu veux faire comme Nathan dans plus belle la vie ! [rires] Mais à la différence de toi, c'est que lui, il ne sait pas ce qu'il veut faire. » (Collège Alain Savary, Ayse, 10,39 de moyenne (10,95 dans les matières littéraires, 8,12 dans les matières scientifiques,

12,86 dans les autres disciplines et 16 de note de vie scolaire), père ouvrier qualifié et mère ouvrier qualifié).

A travers les situations de Nadir ou Ayse, on voit bien quels sont les enjeux, du côté des parents, de ne pas adhérer à une proposition d'orientation de la part de l'équipe pédagogique ou de leur enfant : une orientation qui permette à ce dernier d'accéder à une autre place sociale que la leur. Mais au vu des résultats scolaires de l'élève, une orientation en seconde générale et technologique ne semble pas toujours possible. Tout l'enjeu du travail sur l'orientation se cristallise donc, pour le professeur principal, dans des rencontres régulières avec l'élève et sa famille, dans le but de faire le point sur les résultats scolaires et le comportement de l'élève afin de rendre acceptable une autre orientation, mais aussi de permettre à l'élève de se défaire, pour ce qui concerne ses aspirations, de ses adhérences familiales.

Le travail sur l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes nécessite donc un travail de formulation de compromis avec l'élève et ses parents, notamment lorsque le vœu d'orientation ne semble pas adaptée à la "personnalité" du jeune, ainsi qu'à ses résultats scolaires. Cependant, les professeurs principaux doivent également, dans certains cas, trouver un terrain d'entente avec leurs collègues, afin que le conseil de classe puisse donner son avis concernant l'orientation.

B. Avec les collègues

Il est courant de constater que pour certains élèves, la décision d'orientation ne fait pas l'objet, lors du conseil de classe, d'un consensus entre les professeurs. Nous avons déjà pu l'évoquer au sujet de la discussion qu'a engendrée l'examen des choix d'orientation de Dounia et Amina. Le consensus n'est effectivement pas toujours facile lorsque l'élève se situe à la limite d'un passage en seconde générale et technologique. Cependant, cela peut se complexifier lorsque l'ensemble de l'équipe pédagogique n'est pas en accord avec les autres vœux de l'élève. Sur sa « fiche de vœux » de fin de troisième, l'élève doit au minimum en formuler trois. Pour les élèves dont le passage en seconde semble être compliqué, le professeur principal essaie de faire en sorte que l'élève réfléchisse « à une porte de sortie », c'est-à-dire à des vœux dans l'enseignement professionnel. C'est par exemple le cas d'Aïda, dont la situation est débattue lors du conseil de classe.

« **Mme Greco (lors du conseil de classe, au sujet d'Aïda)** : Aïda, 127 points sur 220. Elle a validé son B2i. Aïda, elle s'est un peu effondrée au troisième trimestre et sur l'année ! [11,66 ; 10,57 ; 11,17] Voilà. « Bilan fragilisé par un relâchement dans l'investissement. Apprenez et développez l'exigence et la persévérance si vous souhaitez poursuivre vos études. ». Je pense qu'elle a un potentiel, mais cette année, je sais pas... Et ça a vraiment été la pente ! [...] Bon, elle veut aller en seconde générale .

Prof. maths : Ah pour moi, ça me paraît impossible ! [moyennes en mathématiques : 10,63 ; 6,25 ; 3,04]

Mme Greco : On est d'accord... [moyennes en histoire-géographie : 12 ; 7,50 ; 8,23] J'attendais que...

Mère Déléguée : Donc défavorable pour la seconde générale et technologique ?

Prof. maths : Je ne suis pas tout seul ! Il n'y a pas que les maths, dans la vie.

Prof 1 : Même si elle a des capacités, elle manque quand même de discipline dans le travail !

Mme Greco : Ah oui, oui, oui ! Elle n'a rien fichu !

Prof 1 : Pour poursuivre après en seconde... Moi, ça me paraît...

Prof. maths : Non et puis elle n'a pas de facilités particulières ! De compréhension, c'est pas... Rien n'est évident ! [...]

Prof. technologie : Mais je pense qu'il y a des chances qu'elle se prenne une grosse claque l'année prochaine !

Mme Mace : Ben oui...

Prof. 1 : Ca, on est d'accord. [acquiescement général]

Mme Greco : Ouais. Mais, en l'occurrence, la solution autre, ça serait le redoublement. [interrogation générale]

Prof. 3 : De toute façon, elle n'a pas envisagé autre chose ?

M. Artaud : Après, elle a demandé une seconde...

Mme Greco : Si après, elle a demandé une première année CAP Pâtissier... [étonnement général] Elle aime bien faire les gâteaux...

Prof. maths : Moi, je la vois pas en seconde, générale !

Mme Greco : Mais elle, elle ne se voit pas redoubler, clairement ! Parce que justement, elle est capable de passer de la seconde générale à CAP Pâtissier. [...]

Prof. maths : *Ce qui est étonnant quand même, c'est qu'elle demande une seconde générale et puis, si c'est pas seconde générale, c'est CAP ! Entre les deux, il y a des tas... Il y a le bac pro !*

Mme Mace : Et pourquoi pas un Bac pro cuisine ?

Mme Greco : Parce que elle, c'est...

Prof. 3 : C'est la pâtisserie ou rien !

Mme Greco : C'est la pâtisserie ou rien ! [étonnement du prof. de maths] Et puis surtout pas redoubler !

Mère déléguée : Mais on peut faire les deux maintenant ! Elle peut faire une première année en bac cuisine et après prendre une option en pâtisserie ! Elle peut partir sur un bac pro comme ça à Coincy ! Au lieu de partir en CAP ! [acquiescement profs]

Mme Greco : Oui, mais elle s'est renseignée sur le CAP Pâtissier. Moi, effectivement, je...

Mère Déléguée : Oui, mais elle sera plus limitée avec un CAP Pâtissier que si elle commence à faire les deux dès le départ, hein !

Mme Greco : C'est sûr !

Mère déléguée : Parce qu'on peut être embauché pour les deux ! Et elle sera plus !...

Mme Greco : Bon, la seconde, est-ce qu'on met notre veto ? Parce que là, se posera la question des autres vœux ! Moi, j'avoue que je pensais peut-être, comme dans le cas de Mathilde, qu'on lui laisserait sa chance. Si effectivement, on décide de dire non, se pose la question des autres vœux. Alors, oui ou non, le passage ?

Prof. 1 : Je pense que le lycée, c'est tendu...

Prof. 3 : Ca, c'est sûr ! C'est sûr que ça va être très difficile ! Mais après, le redoublement...

M. Artaud : Ca paraît quand même compliqué avec un 3 en mathématiques, de se retrouver en seconde !

Prof. 1 : Mais c'est parce qu'elle a complètement arrêté de travailler !

Prof. 3 : Oui, oui, c'est ça. [acquiescement général]

Prof. maths : On regarde le reste, un peu ? On peut remonter sur le bulletin ?

Prof. technologie : 3 ; 16... [3^{ème} trimestre : 13,71 en technologie ; 11,10 en SVT ; 11,8 en physique-chimie ; 12 en EPS ; 13,83 en éducation musicale ; 16,42 en arts plastiques ; 13,85 en espagnol ; 11,07 en anglais ; 8,23 en histoire-géographie ; 10 en français]

Prof. maths : Parce que là, on voit beaucoup de... Voilà ! Qu'est-ce qui est négatif finalement ?

Prof. anglais : En anglais, elle a des capacités.

Prof. espagnol : Moi aussi, en Espagnol aussi ! Parce qu'elle n'est pas au maximum ! Elle n'a pas travaillé, elle se laisse aller !

M. Artaud : C'est pas un bulletin catastrophique, loin de là !

Mme Mace : Ouais...

M. Artaud : La tâche, c'est vraiment les maths ! [...]

Prof. technologie : Est-ce que les parents risquent de faire appel ou pas ?

Mme Greco : Elle passera.

Prof. espagnol : Elle passera de toute manière en appel. Ca, ça passe.

Prof. technologie : C'est pour ça que...

Prof. maths : Mais si ça passe en appel, on a qu'à l'envoyer en appel ! Comme ça, on prend notre responsabilité de conseil de classe. [...] Nan, mais si vous pensez qu'il faut lui donner sa chance en seconde, moi, je suis ok.

Mme Greco : Moi, je suis d'accord avec toi. En même temps, on ne va pas l'envoyer au casse pipe ! Si c'est que... Maintenant, est-ce qu'en seconde, elle peut pas... ?

Prof. espagnol : Oui, acquérir un peu plus de maturité, aussi !

Prof. français : A part la pâtisserie, la seconde, pour se diriger vers quoi après ?

Mme Greco : C'est un peu flou... Elle sait pas... *Elle en a parlé avec Mme Mace mais elle ne sait pas encore ! La seconde oui, mais elle sait pas encore. Sinon, elle aime bien la pâtisserie, mais c'était « Qu'est-ce que j'aime ? »...*

Prof. français : Ouais, voilà !

Mme Greco : En même temps, franchement, pâtisserie, je trouvais ça sympa. Et je la voyais bien... Mais...

Prof. espagnol : Mais elle peut faire plus haut ! [acquiescement d'autres enseignants]

Mme Greco : Mais si c'est ce qu'elle aime !

Prof. français : *Mais à ce moment-là, qu'elle demande un CAP ! Pourquoi elle demande une seconde générale avant ?*

Prof. espagnol : Est-ce que ça a été bien réfléchi ? Pas forcément !

Mme Greco : *Mais elle demande une seconde générale parce qu'on les met un peu dans ce trip-là ! On demande d'abord la seconde générale ! [...]*

Prof. français : Après, est-ce qu'elle aura le caractère de se lever très tôt ? Parce que pâtisserie !... C'est extrêmement difficile ! [acquiescement des enseignants] Il faut pas croire que c'est, on fait des gâteaux, comme ça, quand on en a envie !

Mme Greco : Nan mais je la voyais déjà diriger le secteur Carrefour pâtisserie ! Je la voyais bien avec son petit truc sur la tête et être la chef et les faire avancer !

Prof. espagnol : Ca, oui !

Mère déléguée : Mais avant, y a les stages ! Et les stages, ils ne se font pas à Carrefour !

Mme Greco : Non, non. Mais là, c'était une image !

Mère Déléguée : Parce que s'ils se font au Château [grand restaurant] !

Prof. français : Oui, oui, c'est vrai, la pâtisserie, c'est pas si évident que ça !

M. Artaud : Bon allez, on se décide ?

Mère Déléguée : Parce que là, c'est CAP, elle pourrait voir plus haut !

M. Artaud : Bon, allez ! Vous lui laissez une chance ?

Prof. technologie : Moi, je pense qu'en fonction des moyennes, c'est pas évident de dire un non catégorique [acquiescement général], mis à part à cause des maths.

Mme Greco : Il faut mettre « avec réserve » ?

Prof. technologie : Si on veut être un peu cohérent avec nos notes...

M. Artaud : « Avec réserve », ça n'aura pas d'incidence !

Mme Greco : Nan, mais comme disait un collègue tout à l'heure, peut-être qu'il faut qu'on prenne nos responsabilités et qu'on lui dise « Oui, avec réserve », qu'elle sache ! » (Aïda, 11,13 de moyenne générale annuelle : 12,45 dans les matières littéraires, 9,06 dans les matières scientifiques, 12,63 dans les autres disciplines et 11 en note de vie scolaire).

Pour le cas d'Aïda, plusieurs points font débat. Tout d'abord, l'accord du passage en seconde générale et technologique ne fait pas consensus. Si les enseignants hésitent pour l'orienter dans une voie professionnelle c'est aussi parce que le vœu de l'élève pour un CAP est aussi remis en question. L'idée étant qu'avec « un dossier limite » pour la seconde générale, le CAP n'est pas une visée suffisamment haute dans la hiérarchie des diplômes. L'assemblée est alors surprise qu'une élève puisse « faire le grand écart » entre

ses différents vœux d'orientation : demander aussi bien une seconde générale et technologique qu'un CAP, le diplôme le plus faible (après brevet des collèges). De plus, le choix même de la filière interroge les enseignants : Pourquoi Aïda a-t-elle choisi la pâtisserie ? L'idée qu'elle ait formulé ce vœu « parce qu'elle aime faire des gâteaux » -et parce qu'il est corrélé à une demande en seconde générale et technologique- ne semble pas suffisante, aux yeux des professeurs, pour valider ce choix. De ce fait, ce dernier leur apparaît comme « irréfléchi ».

Il est ainsi possible de se demander sur quelle base les élèves devraient formuler leurs vœux d'orientation dans une filière professionnelle, si ce n'est pas en partie sur la base de ce qu'ils aiment et prennent plaisir à faire (et ce qu'ils se représentent devoir faire dans leur futur métier). C'est peut-être justement ce point qui interroge les enseignants : Aïda est-elle restée au stade d'une représentation –imaginée et/ou imaginaire- du métier de pâtissière ou s'est-elle déjà confrontée –au moins par un stage- à ce métier ?

Alors que les professeurs principaux demandent à l'ensemble des élèves dont la seconde générale n'est pas assurée, « d'envisager aussi autre chose », de formuler un vœu professionnel qui permette « de viser son épanouissement personnel », ils ne sont pas pourtant en accord avec Aïda et la manière dont elle aurait formulé ses vœux d'orientation.

Conclusion

Le temps de la scolarisation, mais aussi la mise en œuvre de différents dispositifs œuvrant pour l'éducation à l'orientation –stages de découvertes des métiers et des formations, "découverte professionnelle trois heures", tables rondes d'orientation concertée, échanges informels avec les enseignants permettent aux élèves de développer leurs aspirations. Cependant, pour ceux les plus en difficultés et distants de la culture scolaire, le développement des aspirations a des conséquences douloureuses : celles de devoir, parfois, revoir ses ambitions à la baisse ; ce qui n'est pas sans effet sur leur rapport à l'école et au savoir. « La prise de conscience que jamais on n'atteindra le but provoque non seulement une démobilisation mais aussi une rancœur à l'égard de l'école, d'autant plus forte que le mobile était puissant. Lorsque ce mobile est moins fort, la démobilisation est plus rapide : le rêve de la réussite s'étiole, l'investissement scolaire s'éteint. Ou bien l'école ne fait plus sens, ou bien elle devient le symbole d'une frustration sociale plus large, ou bien elle acquiert un autre sens, qui ne correspond plus à sa spécificité, en n'étant plus, par exemple, qu'un lieu où retrouver les copains »⁴¹⁶.

Animés par la volonté de sortir d'une condition sociale difficile, ces élèves sont en quelque sorte "rattrapés" par la réalité "objective" de leurs résultats scolaires, mais aussi de leur comportement vis-à-vis de leur scolarité et de leur environnement familial. La responsabilité de ce retour de bâton est portée par l'élève et ses parents, alors même que cela peut, parfois, leur échapper.

Il est ainsi possible de se demander si l'élève qui est le moins confronté au "principe de réalité", à la limitation de ses aspirations n'est pas celui qui est –ou du moins qui semble être en devenir- un « individu par excès » pour reprendre les termes de Robert Castel, et qui se caractérise non seulement par le fait qu'il a su élaborer un projet scolaire et professionnel, mais aussi parce qu'il a su se révéler autonome. C'est avec ce genre d'élève, qui a au moins des dispositions et des ressources pour répondre aux attentes de l'école, que le coaching scolaire est le plus en phase.

⁴¹⁶ Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.-Y., 2000 (rééd.), *op. cit.* Citation pages 26-27.

CHAPITRE V- DEVENIR AUTONOME

« Effectivement la transition de la sixième [avec l'entrée à l'internat], ça a été à un moment donné... Il y a des graines qu'on a planté et qui à un moment donné poussent ! »
(Mme Roulier, mère de Caroline, interne depuis la 6^{ème} au collège Jean Moulin)

Introduction

L'injonction d'autonomie faite à l'élève émerge parallèlement à celles mises au jour dans les deux chapitres précédents (être acteur et trouver sa voie), et ce à partir de la loi de 1989. Par la suite, elle est pleinement intégrée au socle commun de connaissances et de compétences. Si la place qu'elle occupe dans les discours scolaires adressés aux élèves, c'est selon nous, parce qu'elle est considérée comme nécessaire pour permettre à l'élève de se construire en tant qu'individu.

Pour Robert Castel notamment, l'émergence de l'individu n'est en effet possible que parce que celui-ci possède les « supports »⁴¹⁷ nécessaires à sa prise d'indépendance et d'autonomie vis-à-vis de son groupe d'appartenance ; ce qui engendre une reconfiguration des liens familiaux, amicaux et sociaux comme ont pu le montrer notamment les travaux de Jean-Hugues Déchaux, de Jean-Claude Kaufmann ou ceux de François de Singly sur la famille⁴¹⁸. L'individu se doit donc d'être autonome dans sa famille, mais aussi dans son travail où cette posture est considérée comme une qualité recherchée⁴¹⁹. Il en est de même à l'école où l'autonomie de l'élève devient un critère d'évaluation de celui-ci.

Or selon Norbert Elias, l'autonomie est une dimension comportementale qui n'existe pas en tant que telle, mais qui relève de l'intériorisation de normes de

⁴¹⁷ Pour reprendre les termes de Robert Castel : Castel (R.), Haroche (C.), 2001- *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi*, Paris, Hachette, 209 p. ; Castel, R., 2009- *La montée des incertitudes*, Paris, Le Seuil, 458 p.

⁴¹⁸ Déchaux, J.-H., 1999- « Les deux faces de l'individualisme familial », pp. 11-32., in Institut des Hautes Etudes de la Sécurité Intérieure, *Les cahiers de la sécurité intérieure*, n°35, 251 p. ; Kaufmann, J.-C., 1992- *La trame conjugale. Analyse du couple par son linge*, Paris, Nathan, 216 p. ; Kaufmann, J.-C., 1993- *Sociologie du couple*, Paris, PUF, 127 p. ; Singly (de), F., 1993- *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Armand Colin, 128 p. ; Singly (de), F., 1996- *Le soi, le couple et la famille*, Paris, Nathan, 413 p.

⁴¹⁹ Boltanski, L. & Chiapello, E., 1999- *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 843 p.

comportement, et qui est à la fois valorisée (les individus se doivent d'être autonomes) et discriminante (ceux qui ne se montrent pas autonomes sont discriminés, mais aussi ceux qui sont "trop" autonomes)⁴²⁰ : « L'individu est habitué dès l'enfance à un degré relativement élevé de contrôle de soi et d'indépendance personnelle. Il est accoutumé à se trouver en concurrence avec les autres ; il apprend très tôt qu'il est bon et souhaitable de se différencier des autres par ses qualités personnelles, ses efforts et ses réalisations individuelles, que se distinguer d'eux lui vaudra l'approbation générale et que c'est quelque chose dont il pourra être fier, et il apprend à trouver de la satisfaction dans ce type de succès. Mais en même temps, dans toutes ces sociétés [sociétés occidentales], les moyens de se différencier et les domaines dans lesquels il est possible et permis de le faire se voient imposer des limites très strictes. *En dehors de ces limites, on attend de l'individu exactement le contraire. On attend de lui qu'il ne se différencie pas des autres* ; dès lors qu'il se détache de la masse il suscite la méfiance, le mépris et bien souvent des attitudes bien plus fortement négatives ; dans ces domaines la commande du comportement individuel vise donc à agir ou à être de telle sorte qu'on ne sorte pas du cadre, que l'on soit pareil à tous les autres et que l'on se conforme à eux ; et bien souvent, il n'est pas moins difficile de se montrer conforme dans un sens que de se distinguer des autres à d'autres égards »⁴²¹.

Ce chapitre s'attachera, après avoir montré que l'autonomie est une injonction qui traverse de part en part l'école, à mettre en évidence les différentes autonomies que l'élève peut acquérir. Pour cela, nous nous appuierons plus particulièrement sur l'exemple de l'internat scolaire où l'élève est amené à construire tant une autonomie "scolaire" (gestion des devoirs, du casier, etc.) qu'une autonomie de "la vie quotidienne" (gestion des vêtements, de son sac, etc.).

⁴²⁰ Elias, N., 1985 (réed.) - *La société de cour*, Paris, Flammarion, 330 p. ; Elias, N., 1991- *La société des individus*, Paris, Fayard, 301 p. ; Elias, N., 1993- *Engagement et distanciation*, Paris, Fayard, 258 p. ; Gasparini, R., Joly-Rissoan, O. & Dalud-Vincent, M., 2009- « Variations sociales des représentations de l'autonomie dans le travail scolaire chez les collégiens et lycéens », *Revue française de pédagogie*, n°168, pp. 93-109.

⁴²¹ Elias, N., 1991- *op. cit.* Citation pages 195-196. Souligné par nous-même.

I. Une injonction qui traverse de part en part l'école

L'injonction d'être autonome, tout en respectant les limites de son autonomie, est une injonction qui traverse de part en part l'école (que nous avons pu appréhender en nous penchant sur les textes officiels, à travers les articles du magazine *Phosphore*, ainsi que dans la mise en œuvre de différentes situations scolaires) puisque comme le souligne Bernard Lahire l'école est le « lieu d'*apprentissage* de l'autonomie »⁴²². De plus, l'histoire de la forme scolaire⁴²³ montre bien comment on est passé d'un élève "dressé" à un élève "raisonnable et raisonné" qui doit montrer qu'il a compris les consignes de l'enseignant en réalisant seul les tâches scolaires qui lui sont données.

A. Une référence dans les textes officiels

La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 place l'élève au centre de ses apprentissages et de son orientation puisque c'est lui qui doit « construire son orientation au lieu de la subir »⁴²⁴. Six ans plus tard, le BOEN sur la mise en œuvre de l'expérimentation sur l'éducation à l'orientation au collège stipule bien que « cette démarche nouvelle [doit] favoriser l'acquisition [pour l'élève] des compétences requises pour former des choix aussi autonomes que possibles »⁴²⁵. En 2006, l'autonomie est considérée comme l'une des compétences majeures que doivent acquérir les élèves à l'école puisqu'elle constitue, avec l'initiative, la « compétence 7 » du « socle commun de connaissances et de compétences »⁴²⁶. Par ces différentes références aux textes officiels de l'Education Nationale, on constate que « la problématique de l'"autonomie" n'a cessé de croître depuis une bonne vingtaine d'années [au sein de l'école dans laquelle] peuvent s'observer toutes les pratiques, toutes les techniques et tous les dispositifs pédagogiques

⁴²² Lahire, B., 2005- « Fabriquer un type d'homme "autonome" : analyse des dispositifs scolaires », pp 322-347, in Lahire, B., *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte, 434 p. pp 322-347. Citation page 345, souligné par l'auteur.

⁴²³ Vincent, G., 1980- *L'école primaire française. Etude sociologique.*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 344 p. ; Vincent, G. (dir.), 1994- *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 227 p.

⁴²⁴ Rapport annexé de la loi d'orientation sur l'orientation : « Les missions et les objectifs fixés par la nation. Missions du système éducatif ». Titre d'un paragraphe.

⁴²⁵ BOEN n°31 du 5 septembre 1996 « Mise en œuvre de l'expérimentation sur l'éducation à l'orientation au collège ».

⁴²⁶ Bulletin Officiel de l'Education Nationale n°29 du juillet 2006.

[...] mis au point ou utilisés au nom de l'"autonomie de l'élève", c'est-à-dire en vue de la formation précoce et systématique d'un type d'élève particulier, différent des types d'élèves antérieurement façonnés par l'institution scolaire : un "élève autonome" »⁴²⁷.

L'injonction d'autonomie traverse de part en part l'école : « L'autonomie et le manque d'autonomie sont aujourd'hui fréquemment évoqués par les enseignants pour qualifier l'attitude des élèves en "échec" ou en "réussite" : autonomie comme autodiscipline corporelle (contenir ses désirs, "se tenir", écouter, lever le doigt avant de parler ou se mettre au travail par soi-même, sans que l'enseignant ait besoin d'intervenir) et comme discipline cognitive (savoir faire un exercice tout seul, sans l'aide du maître, sans poser de questions, avec les seules consignes écrites indiquées, savoir lire en silence et résoudre par soi-même un problème, etc.). Le terme d'"autonomie" cristallise donc un ensemble de caractéristiques scolairement valorisées »⁴²⁸.

B. Mobilisée dans les articles du magazine *Phosphore*

Il est notamment possible de saisir l'importance que revêt l'autonomie au sein de l'école (ainsi que dans le monde du travail) par l'apparition de cette thématique dans le magazine *Phosphore* à partir de juin 1997⁴²⁹. Depuis, la question de l'autonomie est régulièrement traitée que ce soit de façon sous-jacente dans les fiches-méthodes (la maîtrise des méthodes de travail donne de l'autonomie à l'élève) ou de façon plus explicite comme dans le dossier intitulé « Série lycée-spécial méthodes. Etapes 1/3 : Gagnez en autonomie »⁴³⁰. Le but de ce dossier est de permettre au jeune de faire le point « dans [sa] conquête de l'autonomie »⁴³¹ et de se confronter à la vision de ses parents sur ce sujet. Puis « les conseils du coach [donnent] des pistes de réflexion pour analyser [les] réponses »⁴³². Sont ensuite présentés, « classe par classe et matière par matière, les conseils [de] professeurs pour aider [le jeune] à acquérir davantage d'indépendance dans

⁴²⁷ Lahire, B., 2005- *ibid.* Citation page 323.

⁴²⁸ Lahire, B., 2005- *op. cit.* Citation page 324.

⁴²⁹ « Vivement la seconde », *Phosphore*, juin 1997, n°194, pp. 21-26. « Tout ce qui change, entre cocon douillet du collège et le lycée, où vous gagnerez en autonomie et liberté », citation page 3 (description de l'article dans le sommaire du numéro).

⁴³⁰ « Série lycée-spécial méthodes. Etape 1/3 : Gagnez en autonomie », *Phosphore*, septembre 2007, n°315, pp 54-63. Voir en annexe n°14.

⁴³¹ *Phosphore*, septembre 2007, *ibid.* Citation page 55. L'acquisition de l'autonomie est évaluée sur huit points : « la scolarité », « l'argent », « les vacances », « la vie quotidienne », « le projet professionnel », « les loisirs », « le corps et de la santé », et « la vie sociale ».

⁴³² *Phosphore*, septembre 2007, *ibid.* Citation page 57.

son travail »⁴³³. On voit donc dans ce dossier que si l'autonomie du jeune est évaluée sur huit aspects différents, c'est bien celle qui sera à l'œuvre au sein de l'école qui domine. Par ailleurs, soulignons que le magazine pointe l'idée que cette disposition « n'[est] pas toujours [enseignée] au lycée » alors même qu'elle constitue l'idée « des clefs de la réussite » sur le marché de l'emploi⁴³⁴.

C. Sous-jacente à la mise en œuvre de divers dispositifs scolaires

Si l'injonction d'autonomie faite à l'élève traverse de part en part les discours scolaires, c'est bien parce qu'elle apparaît, aux yeux des enseignants, comme nécessaire à l'élève pour s'inscrire dans les situations d'individualisation de la tâche scolaire et dans la construction de son projet.

1) Les situations d'individualisation de la tâche scolaire

Il est également possible d'appréhender le développement de l'"autonomie" au sein de l'école dans les différentes situations d'individualisation de la tâche scolaire, que ce soit en classe (mise en activité des élèves, auto-évaluation, etc.) ou dans les prises en charge d'accompagnement de la scolarité (aide individualisée, personnalisée, etc.), mais aussi dans la réalisation des devoirs qui « contribue à développer une disposition durable au travail personnel, à construire une autonomie que l'on ne peut véritablement acquérir pendant le cours »⁴³⁵. Cependant, comme nous l'avons déjà souligné, nous ne nous sommes pas intéressée à ces situations d'individualisation de la tâche scolaire, mais plutôt à des situations relevant du processus d'individuation de l'élève hors de la classe, telle que celles liées à l'orientation.

⁴³³ *Phosphore*, septembre 2007, *ibid.* Citation page 55.

⁴³⁴ « Votre emploi demain. Les nouvelles clefs de la réussite », *Phosphore*, mars 1999, n°213, pp. 76-81. Citations page 76.

⁴³⁵ Rayou, P., 2009- « Les malentendus scolaires », pp. 89-101, in Rayou, P. (dir.), 2009- *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 176 p.

2) La construction du projet de l'élève

Une des caractéristiques principales de l'autonomie, comme l'a souligné Norbert Elias, est qu'elle est toujours encadrée. On a pu le voir notamment au sujet du projet scolaire et professionnel de Philippe Guérineau, dont les parents affirment que celui-ci formulera un projet autonome (« Pour le métier, il choisira ! On s'en fout ! [...] Même s'il ne fait pas ça [professeur d'histoire-géographie] et qu'il fait maçon et ben, il fera maçon ! » (Mme Guérineau)). Pourtant, ils précisent bien que ce projet appartiendra à un certain domaine de filières professionnelles et scolaires (« C'est pas un manuel ! Ca m'étonnerait qu'il fasse maçon ! » (Mme Guérineau)) et qu'ils orienteront leur fils en filière scientifique (« Il va faire un bac D et puis terminé ! » (Mme Guérineau) ; « Ouais, il va faire un bac S, et puis après il nous dira. » (M. Guérineau)), même si cela ne s'avère pas être pleinement son envie⁴³⁶ (« Je pense que c'est pas qu'il a envie. Là, compte tenu du niveau scolaire qu'il a, nous, on l'orientera là, c'est clair ! C'est évident de toute façon ! [...] pour lui donner le maximum de chances ! C'est quand même... C'est le bac royal ! » (M. Guérineau)).

Même si pour les enseignants l'autonomie est une condition indispensable à la construction du projet de l'élève, elle n'est pas atteinte par tous les élèves. Etant donné qu'on a pu voir au cours des deux précédents chapitres que tous les élèves ne formulaient pas leur projet de façon autonome (ou que certains pouvaient se "laisser porter" par les échéances scolaires), il nous semble intéressant d'appréhender l'injonction d'autonomie faite à l'élève dans un autre cadre, celui de l'internat scolaire.

II. L'exemple particulier de l'internat scolaire du collège de Montbel

L'internat scolaire nous semble produire un effet loupe sur cette question de la construction de l'autonomie de l'élève. En effet, celui-ci est non seulement séparé de sa famille pendant les temps scolaires, mais également durant les temps extra-scolaires. Il doit donc faire *seul*, de façon *autonome*, un certain nombre de tâches pour lesquelles il était accompagné par ses parents.

⁴³⁶ Ou alors qu'il le soit devenu et qu'il est le reflet « des fruits d'une persuasion douce » : Daverne, C. & Dutercq, Y., 2009- « Les élèves de l'élite scolaire : une autonomie sous contrôle familial », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°8, pp. 17-36. Citation page 26.

A. La construction de l'autonomie de l'élève à l'internat

La recherche menée par Dominique Glasman sur les usages sociaux de l'internat scolaire met bien en évidence que 70% des parents d'internes et 50% de leurs enfants soulignent un gain d'autonomie, considérée comme une « retombée inévitable et automatique de l'éloignement quotidien », puisque « les jeunes ont en effet à se tirer d'affaire dans les diverses tâches journalières, depuis les soins du corps, le choix des vêtements à porter, les déplacements pour retourner chez soi en fin de semaine... »⁴³⁷. Cependant, l'acquisition, par l'élève, de l'autonomie à l'internat ne se limite pas à « la capacité à *se tirer tout seul* des mille et une tâches de la vie quotidienne »⁴³⁸, mais aussi à faire sienne son activité d'élève et ce notamment par une externalisation, de la sphère familiale où la tentation de jouer à la console ou de regarder la télévision est grande : « L'autonomie est ici faite de l'appropriation par le jeune de son activité d'élève, qui se traduit par une plus grande implication dans le travail scolaire. C'est sans avoir leurs parents pour le leur rappeler qu'ils s'engagent dans la réalisation des devoirs, dans la réalisation de telle épreuve sur table, de tel examen. L'apprentissage scolaire devient leur affaire »⁴³⁹.

1) L'imbrication de différentes autonomies

Les propos de Madame Grand, l'une des deux CPE du collège de Montbel mettent bien en évidence l'imbrication, à l'internat, des différentes dimensions de l'autonomie de l'élève. En effet, ses premiers propos, lorsque nous la questionnons sur la construction de l'autonomie de l'élève, portent sur celle que celui-ci peut acquérir à travers l'exécution des tâches quotidiennes sans l'aide de ses parents (et tout particulièrement de sa mère) :

« Mme Grand : Déjà, la première autonomie, c'est déjà qu'il arrive avec son sac, sa valise et qu'il doit ranger sa valise dans le placard ! Trier son linge sale de son linge propre, qu'on le mette dans un sac, faire son lit ! Aller prendre sa douche sans qu'on ait forcément besoin de passer derrière « T'as pris ta douche ? » ! Voilà. Savoir quoi mettre le lendemain, c'est pas maman qui va préparer le pantalon et le tee-shirt ! Même si à la maison elle l'a dit, il faut arriver à le refaire à l'internat ! C'est bien ce tee-shirt qui va avec ce pantalon. Donc ça, c'est déjà la première autonomie. Et puis le jeudi, refaire le

⁴³⁷ Glasman, D., 2010- *Les usages sociaux de l'internat scolaire*, Rapport pour la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (Ministère de l'Éducation Nationale), Chambéry, Université de Savoie, Laboratoire Langages, Littératures et Sociétés, 260 p. Citations page 245.

⁴³⁸ Glasman, D., 2010- *ibid.* Citation page 246.

⁴³⁹ Glasman, D., 2010- *ibid.* Citation pages 246-247.

cartable, enfin refaire le sac sans rien oublier, pour bien tout emmener à la maison pour laver. Après, gérer aussi les devoirs, faire son cartable. Appeler les parents, faire attention à quel moment on les appelle, sans fondre en larmes parce qu'on a maman au téléphone ! On les voit bien évoluer les enfants ! ».

Madame Grand n'évoque que très brièvement les études obligatoires et la réalisation des devoirs en tant que lieux de construction de l'autonomie de l'élève, alors même que l'organisation de l'internat est régie par la dimension scolaire. En effet, la caractéristique principale de l'internat tient au fait que ce soit un internat *scolaire*, c'est-à-dire appartenant à la logique scolaire ; ce qui est visible non seulement dans sa mise en œuvre temporelle (les temps de l'internat sont régis par les temps scolaires), mais aussi organisationnelle (par exemple celle des dortoirs où les "petits" sixièmes ne sont pas mélangés avec les "grands" troisièmes⁴⁴⁰).

Pour autant, les études obligatoires de l'internat sont organisées non pas en fonction du niveau de classe des élèves⁴⁴¹ mais en fonction du "niveau" des élèves, niveau appréhendé par le degré d'*autonomie* de l'élève⁴⁴², autonomie qui n'est pas celle de savoir faire son sac tout seul mais liée au travail scolaire et aux devoirs :

« **Mme Grand** : Cette année, on a fait des études par niveau scolaire. On a essayé, avec l'aide des professeurs principaux de faire des études avec des élèves complètement autonomes, mais qui ont besoin juste de quelqu'un qui cadre au niveau discipline. Il y a les semi-autonomes, en difficulté et en grande difficulté. Et du coup, en grande difficulté, ils ne sont que six ou sept. ».

Ces propos rejoignent parfaitement les conclusions de Bernard Lahire sur ce que recouvre la notion d'autonomie dans l'école⁴⁴³ : « L'élève autonome est l'élève qui sait faire un exercice seul, sans l'aide du maître⁴⁴⁴, sans poser de questions, qui sait lire silencieusement et résoudre par lui-même un problème, etc. Les expressions utilisées par les enseignants ou les inspecteurs montrent que "travail autonome" est souvent un strict équivalent de "travail individuel". [...] "Travailler en autonomie" signifie alors "travailler

⁴⁴⁰ Ce qui correspond au fait que ces différents élèves n'ont pas les mêmes centres d'intérêt, liés à leur âge biologique, mais aussi parce qu'ils n'ont pas les mêmes rythmes scolaires. Il est en effet toléré que les troisièmes veillent plus tardivement (dans leur boxe ou dans la salle de bains) à condition que ce soit pour terminer de réviser des leçons. Par ailleurs, cette division des boxes en fonction des âges scolaires est tout particulièrement visible pour les élèves redoublants. Par exemple, un élève qui redouble sa sixième n'est pas automatiquement placé avec ses anciens camarades désormais en classe de cinquième. Le manque de places permet à l'élève de pouvoir "changer", ce qui n'empêche pas qu'il aura dû demander la permission aux conseillères principales d'éducation ; et que c'est son comportement qui lui garantira de rester avec ses amis.

⁴⁴¹ Les sixièmes ensembles, les cinquièmes ensembles, etc.

⁴⁴² Ou plus particulièrement de la représentation de l'équipe enseignante de l'autonomie de l'élève.

⁴⁴³ Même si ces travaux ont porté sur des investigations dans des écoles primaires.

⁴⁴⁴ Pour le cas particulier de l'internat, sans celui de l'assistant d'éducation en charge de la surveillance de l'étude.

seul" et l'autonomie la plus fréquemment pensée à l'école, et plus largement dans le monde social, est fondamentalement une autonomie individuelle »⁴⁴⁵. Cependant, même si « gagner de l'autonomie dans certains domaines de la vie pratique [...] est nettement moins classant que l'autonomie par rapport aux règles disciplinaires et par rapport aux savoirs écrits »⁴⁴⁶, son acquisition dans la réalisation des différentes tâches de la vie quotidienne auxquelles est confronté l'élève à l'internat pèse de tout son poids dans la construction de celui-ci en tant qu'individu ; bien plus que dans la seule sphère de la classe.

L'internat permettrait donc de construire des élèves autonomes du fait de l'organisation même de l'internat, mais aussi du collègue en tant que tel⁴⁴⁷. L'internat permettrait également de construire plus globalement des individus autonomes et ce par les temps collectifs de confrontation aux autres (et à soi-même où l'élève peut se retrouver seul) et les aller-retours avec la famille.

2) La possible construction de l'autonomie de l'élève à l'internat grâce aux aller-retours avec différentes sphères de socialisation

A l'instar de Dominique Glasman, dans son rapport sur les usages sociaux de l'internat, on peut s'appuyer sur la notion d'"institution éclatée" développée par la psychanalyste Maud Mannoni. Comme il le précise, « il ne s'agit pas d'une institution qui aurait volé en éclats, mais d'une conception nouvelle à l'époque de prise en charge de ces enfants et adolescents »⁴⁴⁸. Maud Mannoni définit la notion d'"institution éclatée" de la manière suivante : « La notion d'institution éclatée [...] vise à tirer parti de tout insolite qui surgit. [...] Au lieu d'offrir la permanence, le cadre de l'institution offre [...] sur fond de permanence, *des ouvertures sur l'extérieur* [...] (par exemple des séjours hors de l'institution). Ce qui demeure : un lieu de repli. [...] *A travers cette oscillation d'un lieu à un autre, peut émerger un sujet* s'interrogeant sur ce qu'il veut ». « A l'occasion d'une séparation réussie, l'enfant devient sujet en tant qu'il est l'objet absent. Et il en joue dans le choix ou

⁴⁴⁵ Lahire, B., 2005- *op. cit.* Citation page 337.

⁴⁴⁶ Lahire, B., 2005- *op. cit.* Citation pages 337-338.

⁴⁴⁷ Il n'est en effet pas toujours aisé de distinguer les bénéficiaires qui relèvent de l'internat de ceux qui relèvent du collège en lui-même. Néanmoins, les parents (et les internes) concluent que l'internat serait un accélérateur dans la construction de l'autonomie de l'élève. Celui-ci deviendrait autonome plus rapidement que les élèves demi-pensionnaires et plus encore, que les élèves externes.

⁴⁴⁸ Glasman, D., 2010- *op. cit.* Citation page 259.

le refus d'un retour au lieu antérieur... [arrivant] alors à occuper une place dans un espace imaginaire, jusque là inhabité par lui »⁴⁴⁹.

Bien que les internes n'ont pas les mêmes caractéristiques (psychologiques essentiellement) que les enfants auxquels s'est intéressée Maud Mannoni, on constate néanmoins que les caractéristiques propres à une "institution éclatée" permettent aux enfants de se construire en tant que sujet, et par là-même faire un pas de plus vers la construction d'eux-mêmes en tant qu'individu. Cependant, recourir à cette notion ne signifie pas qu'il faille la calquer à l'identique mais s'en inspirer comme a pu le faire Dominique Glasman : « Les effets éventuels de son séjour [à l'internat] peuvent il est vrai être différents, et l'émancipation de l'adolescent, plus forts que ce qui en était attendu ; il peut se produire une rupture avec l'histoire familiale. L'adolescent circule alors entre ces deux espaces [la famille et l'internat], qui constituent ensemble cette "institution éclatée". [...] Toutes les familles n'attendent pas exactement la même chose de l'internat scolaire. [...] [Mais] on peut penser que ces aller-retours, ces passages entre différents espaces-temps que sont la famille et l'internat – qui est aussi une école, rappelons-le – permettent au sujet de se construire. C'est-à-dire de s'approprier autant que faire se peut ses héritages et de poursuivre à sa manière, par fidélités et ruptures qui lui permettent progressivement de dire « je », une histoire familiale qui a commencé avant lui »⁴⁵⁰. On peut le voir notamment lorsque le recours à l'internat, au lycée, permet à l'élève de s'approprier son projet d'orientation et de pouvoir le mener à bien ; ce qui est le cas des internes du lycée Léonard de Vinci puisqu'ils ont choisi une filière scolaire peu répandue.

Afin de cerner la construction de l'élève en tant qu'individu autonome, à l'internat, il nous semble pertinent de recourir à des portraits d'élèves⁴⁵¹, qui en fonction de leur socialisation et de leurs dispositions familiales se construisent différemment. Le choix de ces élèves tient dans leur rapport à l'internat et à leur famille, « ces deux espaces qui constituent ensemble cette "institution éclatée" »⁴⁵², et qui montre la manière dont un

⁴⁴⁹ Ces extraits de deux ouvrages de Maud Mannoni (*Education impossible*, page 77, puis *Un lieu pour vivre*, page 300) sont cités par l'analyste Maurice Villard dans « Perspectives de Maud Mannoni (1923-1998) sur la déficience intellectuelle et la psychose de l'enfant ». Souligné par nous-même.

Source : <http://pagesperso-orange.fr/maurice.villard/mannoni.htm>.

⁴⁵⁰ Glasman, D., 2010- *op. cit.* Citation pages 259-260.

⁴⁵¹ D'après les travaux de Bernard Lahire, *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Nathan, Paris, 2002, 431 p.

⁴⁵² Glasman, D., 2010- *op. cit.* Citation page 260.

élève peut devenir un individu, du fait de ce va et vient entre deux sphères socialisatrices différentes et distantes⁴⁵³.

B. Des portraits d'élèves-autonomes

Comme nous avons pu l'évoquer précédemment, l'autonomie que l'élève acquière à l'internat est multiple. Elle relève à la fois d'une autonomie *scolaire*, mais aussi d'une autonomie *pratique*, liée à la réalisation des tâches de la vie quotidienne.

1) Apprentissage de l'autonomie scolaire : construction d'un élève autonome

L'internat, nous semble-t-il, participe pleinement à la construction de cet élève autonome -c'est-à-dire en conformité aux attentes de l'institution- notamment dans son organisation par rapport à la réalisation des devoirs, l'une des exigences de l'institution scolaire les plus visibles⁴⁵⁴. On l'a vu, le collège de Montbel mobilise la notion d'autonomie dans la réalisation des devoirs comme critère d'organisation des études du soir ; ce qui constitue, comme l'a souligné Bernard Lahire, un référentiel de caractéristiques scolairement valorisées. Les internes du collège Jean Moulin ne sont d'ailleurs pas dupes. Certains soulignent, lors des entretiens, qu'ils sont dans l'étude « la plus nulle » ou « la plus forte »⁴⁵⁵. En effet, l'étude où les élèves sont les moins autonomes face au travail scolaire regroupe les élèves les plus en difficultés scolaires et inversement. Or comme nous avons pu le voir à travers différentes observations d'études obligatoires, "l'étude la plus autonome" n'est ni la plus silencieuse ni la plus "travailleuse" ; contrairement à ce que laissent entendre les catégories de classement des études.

Jeudi 20 mars 2008, extrait d'une observation de l'étude de Guillaume, "maître d'internat" (étude 4⁴⁵⁶) :

24 élèves sont dans la salle, Guillaume est à son bureau. La porte est ouverte, je m'installe au fond de la salle.

⁴⁵³ La logique scolaire pouvant parfois entrer en tension avec la logique domestique. Cf notamment Boltanski (L.) & Thévenot (L.), 1991- *De la justification: les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 483 p.

⁴⁵⁴ L'internat est pour nous un exemple qui paraît bien illustrer l'importance de l'injonction d'autonomie faite à l'élève, à l'école.

⁴⁵⁵ Les CPE quant à elles essaient de tenir à distance le rapprochement possible entre "étude autonome" et "étude des bons élèves". Nous avons conscience que ce discours des CPE est un discours officiel, donné aux parents, aux élèves ainsi qu'à l'enquêtrice.

⁴⁵⁶ Il y a quatre niveaux d'étude: l'étude 1 est l'étude la moins autonome et l'étude 4 est la plus autonome.

Samuel M. arrive avec un quart d'heure de retard en mangeant son goûter. Guillaume ne lui dit rien. En arrivant Samuel parle avec Alexis B., il ne s'installe pas, il repart rapidement dans le couloir.

Guillaume explique des maths à un élève depuis son bureau (l'élève est debout à côté de lui), deux autres élèves écoutent (ceux dont les tables touchent le bureau de Guillaume). Les explications, pour ces élèves durent pendant toute l'heure d'étude. Vers 18h05 l'arrivée de 3 élèves supplémentaires à qui le surveillant ne fait pas remarquer leur retard.

Kévin S. se lève plusieurs fois pour aller voir des copains et quand il revient, il se retourne et me parle, il me demande ce que je fais et me pose des questions par rapport à ses devoirs, je lui réponds.

Trois filles (placées sur la deuxième rangée, tout au fond de la salle) ont rapproché leurs tables. Elles peuvent ainsi discuter plus facilement. Les deux filles qui sont devant elles se retournent pour leur parler.

Des élèves se lancent quelques objets (boules de papier, un compas, un stylo). Guillaume ne les voit pas, ne dit rien. Ces interactions entre les élèves se poursuivent pendant l'ensemble de l'étude.

Pendant toute la durée de l'étude, Guillaume intervient de temps en temps (tous les quarts d'heure) pour dire aux élèves qui parlent le plus de sortir leurs affaires et de se mettre à travailler (mais sans s'attacher véritablement à l'exécution de la consigne). Il demande plusieurs fois à Lili, qui fait partie du groupe des 5 filles qui discutent de sortir ses affaires [Normalement Lili est en étude 3. Elle a demandé à venir en étude 4 pour travailler avec ses camarades de classe]. Au bout d'un quart d'heure, il lui dit d'aller devant toute seule (car elle n'a toujours rien sorti), elle y va au bout de dix minutes (il a dû lui répéter plusieurs fois d'aller devant, elle lui répondant : « ouais, c'est bon, quoi! »).

Il y a toujours du bruit de fond dans la salle qui n'est pas particulièrement dû au travail des élèves. Les élèves se lèvent et sortent sans demander l'autorisation, Guillaume ne leur demande pas où ils vont. D'autres élèves arrivent d'une autre étude de temps en temps puis repartent comme si de rien n'était.

A un moment donné, deux élèves se disputent dans la salle à propos d'un emprunt de calculatrice, Guillaume leur demande de se calmer, ils ne le font pas, c'est Cédric H. qui intervient « Henri, ta gueule! ». Tous les autres rient et commentent l'intervention de Cédric (qui n'est pas perçu comme un élève qui habituellement se défend beaucoup ou qui intervient de cette manière pour se faire respecter...), Guillaume n'intervient pas.

Jeudi 27 mars 2008, extrait d'une observation de l'étude de Véronique, "maîtresse d'internat" (étude 3) :

Les élèves sont tous montés à 17h15 en étude. Pendant le premier quart d'heure de l'étude (donc jusqu'à 17h30), les élèves sont seuls, Véronique s'est absentée.

Il y a 11 élèves. Ils doivent se mettre toujours à la même place et un par table. Il n'y en a que deux qui sont assis l'un à côté de l'autre et travaillent ensemble. Pendant que Véronique est absente, quelques uns se mettent directement au travail tout en parlant avec un autre élève ou se levant (mais pas de façon agitée).

Dès que Véronique arrive elle demande à Lili d'arrêter de parler. Comme elle ne le fait pas, elle la reprend en haussant le ton « Est-ce qu'il serait possible qu'à un moment donné tu arrêtes de parler ou du moins que tu parles moins fort? Oui? ». Lili s'arrête aussitôt de parler. Un élève lui demande de sortir, elle le reprend « Avec s'il te plaît, ça irait beaucoup mieux! ». L'élève dit s'il te plaît et est autorisé à sortir.

L'étude est très calme, on entend le bruit des autres études. Tout le monde travaille et quand le travail est fini (ou qu'ils s'arrêtent de travailler), les élèves s'occupent en silence (ils dessinent, lisent, écrivent). S'ils ont besoin de se lever pour demander une feuille, la calculatrice d'un voisin, ils le font calmement et demandent les choses en chuchotant. S'ils ont besoin de sortir, ils se lèvent, vont voir Véronique et lui demandent. Elle accepte toujours (pour aller boire, aller aux toilettes, demander de l'aide à un autre surveillant). »

Sans oublier l'effet de la personnalité et de l'autorité des assistants d'éducation en charge de la surveillance des études, ces extraits de Journal de terrain permettent néanmoins de nuancer le comportement des élèves considérés comme les plus autonomes par les enseignants, lors des études obligatoires à l'internat. Soulignons que la constitution des études a été réalisée par les professeurs principaux, c'est-à-dire au regard

notamment de la réalisation ou non du travail scolaire, mais aussi du comportement de l'élève en classe. Tout se passe donc comme si celui qui s'acquittait de la tâche scolaire (en classe, mais aussi en dehors de la classe) est celui qui est perçu par les enseignants comme "autonome"⁴⁵⁷. Cette tension qui existe entre la désignation de ces élèves, considérés comme les plus autonomes, et leur comportement en étude est relevée par les internes eux-mêmes :

« Caroline : C'est vrai que c'est marrant parce qu'en étude, on est censé être l'étude la plus autonome quoi !

Alice : Et c'est là où il y a le plus de bazar !

Caroline : Ouais, c'est clair ! Du coup, y a tout le monde qui vient à son bureau [au bureau de Guillaume] ! Et puis de l'autre côté, y a les autres qui foutent le bordel et puis Guillaume, il arrive pas à dire « chut ! » !

Alice : A gérer ! Il arrive pas à se faire respecter ! Moi avant, j'étais dans l'étude trois, y avait pas un bruit ! Dès qu'il y avait un bruit, Véronique tout de suite, ça criait ! Et puis une fois, je suis allée voir Caroline pour un truc et je suis rentrée dans l'étude et j'ai fait « oh le bordel ! » ! Ca criait, ça machin ! Oh ! Et puis Guillaume qui essayait de se faire respecter, qui criait par dessus les autres ! Oh ! Je suis sortie, j'ai fait « Oh Caroline, y a un vrai bazar dans ton étude ! » ! Quand je suis revenue dans l'étude [la sienne], oh, c'est calme !

Enquêtrice : Dans l'étude de Véronique, c'est plus calme ?

Alice : Ah ouais ! Parce que bon, il faut pas !...

Caroline : Et puis bon, je crois que comme ils sont dans l'étude quatre !... Et puis y en a, ils disent qu'ils n'ont jamais de devoirs ! Et vu qu'ils sont dans l'étude quatre, ils se disent « c'est bon, on est autonome ! ». Comme ils disent « c'est bon, on est autonome, on peut... Je peux écouter de la musique, je peux faire ce que je veux ! » ! (Caroline, 12 ans, scolarisée en 5^{ème} au collège Jean Moulin, pas de retard scolaire, père directeur d'un hôtel club à la retraite, mère responsable de l'équipe accueil de l'office de tourisme de Marquise ; Alice, 12 ans, scolarisée en 5^{ème}, pas de retard scolaire, père travaille aux remontées mécaniques de Touvières, mère travaille à la caisse des remontées mécaniques de la station de ski).

Les élèves peuvent, par exemple, effectuer leurs devoirs sous la pression d'un adulte ; d'autres peuvent s'y atteler tout seul, immédiatement ou plus tardivement pendant l'heure d'étude du soir, ou les avoir préalablement effectués pendant une heure d'étude incluse dans leur emploi du temps. Cela a donc pour effet de voir cohabiter au sein d'un même temps (celui de l'étude du soir) mais aussi d'un même lieu (le même groupe d'étude) des élèves qui n'ont pas le même rythme de réalisation des devoirs, soit parce qu'ils travaillent plus vite que d'autres pourtant considérés comme "autonomes", soit parce qu'ils ont préalablement l'occasion, au cours de la journée, de s'atteler à la réalisation de leurs devoirs (et qu'ils les ont faits).

Bien que l'organisation des études du soir, indexée sur le degré d'autonomie de l'élève, interroge le chercheur, ces temps d'études sont pour les élèves (et leurs parents),

⁴⁵⁷ Lahire, B., 2005- *op. cit.* ; Rayou, P. (dir.), 2009- *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 176 p.

des temps et des lieux où ils peuvent construire leur autonomie scolaire. Tous les élèves soulignent en effet l'importance de l'internat dans la construction d'un nouveau rapport aux devoirs et à leur réalisation puisque l'internat est perçu comme le moyen pouvant externaliser les tensions familiales⁴⁵⁸, mais aussi comme un cadre mettant l'élève à distance de la tentation de jouer à la console de jeux, à l'ordinateur, de regarder la télévision, d'appeler les amis et de jouer dehors avec eux. Les parents relèvent également cette dimension de l'internat.

Cependant, l'internat et son organisation n'ont pas les mêmes effets sur les élèves et parler d'acquisition de l'autonomie à l'internat doit non seulement être nuancé en fonction du type d'autonomie construite mais également en rapport à la socialisation des élèves et leurs dispositions. Aussi, pour certains élèves, l'internat n'est-il qu'un révélateur de leur autonomie, tout se passant comme si cette dernière était en sommeil et attendait d'être révélée. Pour d'autres, acquérir de l'autonomie demande un effort plus important, c'est une véritable construction de soi en tant qu'individu qui s'opère à l'internat.

- **Caroline Roulier : la révélation de l'autonomie à l'internat.**

Caroline âgée de treize ans et scolarisée en cinquième est la petite dernière d'une famille recomposée. Son père, directeur de centres de vacances à la retraite, a eu, lors d'un précédent mariage deux fils qui ont, lors de notre investigation sur ce terrain, trente-cinq et vingt-trois ans. Sa mère, responsable accueil de l'office du tourisme de la station de ski de Marquise, a eu également lors d'une précédente union un fils de vingt-trois ans. Aussi, de part la grande différence d'âge qui la sépare de ses frères ainsi que par le fait que son père n'avait pas la garde de ses fils, Caroline est-elle considérée par ses parents comme une fille unique :

« **M. Roulier** : Caroline, c'est un peu « Je suis un peu au cœur, au centre de... »

Mme Roulier : Ouais... Bon, faut dire que ses frères sont partis... En tout cas, un de ses frères qui vivait avec elle [le fils de Mme Roulier], elle avait sept ans [quand il est parti]. Donc ça fait un petit moment qu'elle vit toute seule avec nous... Mon fils était à la maison avec nous et donc depuis, oui, oui, un petit peu fille unique, on peut dire ! »

⁴⁵⁸ A l'instar de ce qu'a pu montrer Dominique Glasman sur le recours aux dispositifs d'accompagnement à la scolarité ou aux cours particuliers. Glasman, D., 2001- *L'accompagnement scolaire : sociologie d'une marge de l'école*, Paris, Presses Universitaires de France, 317 p. ; Glasman D., 2005 (a)- *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, Chambéry, Université de Savoie Langages Littératures Sociétés, coll. Sociétés Religions Politiques, 194 p.

Les parents de Caroline, on a pu le noter, travaillent dans le monde du tourisme (comme une large majorité des parents vivant dans la vallée de St Marcouf), où domine le tourisme lié au ski. Aussi, comme un certain nombre des enfants de la vallée, Caroline rentrait-elle de l'école seule et devait se prendre en charge.

« **M. Roulier** : Mais c'est surtout le fait qu'on a des boulots... Enfin moi je bosse plus depuis deux mois [date de son départ en retraite]. Mais on a des boulots dans le tourisme qui font qu'on n'est pas disponible au moment où les enfants sont dispos. On travaille les week-ends, le soir et pendant les vacances. Donc on a des enfants qui sont livrés à eux-mêmes ! Donc livrés à eux-mêmes veut dire la télé un peu trop facilement. Donc c'est effectivement un peu, le problème ! D'autant plus qu'elle était seule ! En plus, on était dans des endroits isolés. C'est-à-dire des endroits où il n'y avait pas de copines à proximité ! Parce que moi, je m'occupais d'hôtel-clubs, donc on était logé dans le truc et ses copines étaient beaucoup plus loin. Et donc elle se retrouvait dans une situation où elle était seule, dans des endroits où en inter-saison, il n'y a plus personne ! Ce ne sont pas des conditions de rêve pour créer du lien social ! Donc elle prenait des habitudes, effectivement des habitudes un peu de facilité. Donc c'était un peu la guerre avec cette histoire de télé, etc, quoi ! C'était un peu la guerre, un peu la guerre... [...] »

Enquêtrice : Et donc, pour se mettre aux devoirs, elle devait s'y mettre toute seule ou elle vous attendait ?

M. Roulier : Non, non, elle s'y mettait quand même un peu seule. Disons qu'elle a été habituée rapidement à se prendre en charge, **elle** ! »

Cependant, et malgré ses bons résultats scolaires, Caroline connaissait des tensions parfois fortes avec sa mère au sujet de ses devoirs, qui l'a beaucoup suivie lors de sa scolarité de primaire.

« **Enquêtrice** : Et par rapport à Caroline, est-ce que vous pouvez me dire quel enfant était-elle globalement à l'école primaire ?

Mme Roulier : Donc Caroline vit son adolescence, sa crise d'adolescence depuis l'âge de deux ans ! [elle rit] Non, non... Petite fille avec du caractère mais pas de souci au niveau de sa scolarité, ça a vraiment toujours été facile. Enfin, facile... Disons, qu'il a fallu, *on l'a assistée pas mal jusqu'à la fin du CM2* jusqu'à ce qu'elle accepte, bien que soyant très douée, avec une mémoire visuelle et se souvenant de beaucoup de choses, par moments quand on n'apprenait pas, ça ne suffisait pas ! Finalement en sixième, l'internat a remis tout ça d'aplomb. [M Roulier acquiesce] Et maintenant il [n'y] a plus de souci. [...] Mais il a fallu aussi un peu du temps avant qu'elle n'accepte que ouvrir un cahier, le regarder deux secondes et le refermer, « Je sais ma leçon. », non, ça ne suffisait pas. Parce que finalement les enfants qui sont doués, ils sont persuadés que tout est très facile. Donc elle était persuadée que c'était très facile ! Et elle, ça a toujours marché comme ça ! Elle bossait pas beaucoup et ça marchait très bien. Mais au fur et à mesure qu'on empile des couches au fil des années, tout à coup en histoire-géo, en sciences, elle s'est prise une boîte ou deux et ça l'a mortifiée ! Ca, elle n'a pas supporté. Et donc, c'est pour ça qu'à un moment donné, ce discours que j'avais et même que son père avait « Il faut apprendre... Il y a des leçons qu'on ne peut pas éviter d'apprendre ! Parce que les profs demandent une restitution assez précise de ce qui a été dit, dans le test et donc de toute façon, tu n'y échapperas pas ! »... Et à un moment donné, ce discours là, elle l'a entendu, elle a accepté finalement d'apprendre. Maintenant, il n'y a plus de souci mais on s'est battu, c'est vrai, pendant quelques années quand même ! C'était... Autant elle apprenait une récitation en deux temps-trois mouvements et j'étais séchée, je me disais « Mais ce n'est pas possible la mémoire qu'elle a ! ». Donc elle a joué beaucoup là-dessus. Et puis effectivement la transition de la sixième, ça a été à un moment donné, *y a des graines qu'on a planté et qui a un moment donné poussent !* Donc c'est vrai que ça a été certainement différent la primaire comparativement à après. »

Finalement, l'internat est, pour Caroline et ses parents, un révélateur de son éducation et des dispositions transmises par sa socialisation familiale. Les parents de Caroline disent que l'internat a permis de mettre des choses en ordre (« l'internat a permis de mettre tout ça d'aplomb ») au niveau des devoirs et de l'organisation (« Il y a un avant internat ! Et un après internat ! »), mais Madame Roulier précise bien « il y a des graines qu'on a planté et qui à un moment donné poussent ! ». C'est bien les aller-retours effectués par Caroline, entre l'internat et sa famille, qui lui ont permis de faire pousser les graines de l'autonomie préalablement plantées par ses parents, notamment dans son habitude de partir régulièrement en vacances chez des amies sans eux. L'internat semble donc bien être un accélérateur ou un révélateur de l'autonomie de Caroline. En effet, ses parents (et surtout sa mère) ne la considèrent autonome que depuis son entrée à l'internat.

« Enquêtrice : Donc c'était quand même quelqu'un d'autonome, dès la primaire ou pas ?

M. Roulier : Ouais ! Si, elle était autonome, elle était autonome quand même... Non ? [il regarde son épouse]

Mme Roulier : Certainement qu'il y avait des prémices, oui ! Mais autonome, non, elle n'était pas autonome ! [son époux ne semble pas d'accord] Non, les devoirs, non ! Si on ne restait pas avec elle, je dirais, non ! Ils étaient mal faits et parfois pas faits !

M. Roulier : Bâclés oui ! Parce que bousculés par le poste de télé, quoi !

Mme Roulier : Donc après, elle se "réveillait" à neuf heures du soir, l'angoisse ! Mais bon, oui, la vie faisait que c'était comme ça ! [...]

Enquêtrice : Vous trouvez que l'internat, ça a remis les choses d'aplomb dans sa scolarité ?

Mme Roulier : Ah oui. Ça l'a aidée, certainement à s'organiser dans son travail. Je pense qu'avant, elle comptait trop sur nous, elle était très sûre d'elle. Là, tout à coup...

M. Roulier : Elle a gagné de l'autonomie.

Mme Roulier : Elle a gagné de l'autonomie, oui, oui. Mais elle le dit elle-même ! Les études qu'ils font après la récré ça la force à travailler. Et comme elle a très envie d'avoir de bonnes notes, elle déteste échouer, donc ça la pousse d'autant plus. »

Au cours de notre entretien, Caroline souligne, en effet, que si elle était à l'école primaire une élève « plutôt autonome », l'internat a renforcé véritablement cette autonomie, et tout particulièrement par rapport à la réalisation des devoirs.

« Enquêtrice : Est-ce que vous pouvez me dire comment ça se passait quand vous étiez à l'école primaire ?

Caroline : Moi, ça allait plutôt. Ouais, ma mère, elle vérifiait souvent, elle était plutôt là. Puis, vu que mon père, il travaillait en dessous, juste en bas, il pouvait monter souvent et il pouvait m'aider et tout ça. Mais ça va, j'étais plutôt autonome. Enfin, ça allait bien. *Mais n'empêche, je trouve que ça va mieux, au collège [et donc à l'internat, puisqu'elle est interne depuis la 6^{ème}] pour faire les devoirs parce que quand tu es chez toi, tu es attirée pour faire d'autres choses !*

Alice : Ouais, tu as souvent envie de faire d'autres choses !

Caroline : Genre aller jouer, regarder la télé, aller sur l'ordi, n'importe quoi ! Alors que quand tu es ici...

Alice : Tu as pas trop le choix !

Caroline : Ouais et puis les surveillants quand tu n'as pas de devoirs, ou alors ils te disent « Tes sûre que tu n'as rien ? Avance-toi ! ». *Voilà, ça te donne envie de t'avancer... Et puis le mercredi, tu n'as pas envie d'avoir des devoirs, alors avant, tu essaies de t'avancer pour le jeudi. [...]*

Enquêtrice : Et comment ça se fait que vous soyez devenues internes ?

Caroline : [elle donne tout d'abord pour raison qu'elle est malade en car, puis que l'internat permet de se lever moins tôt que de prendre le transport scolaire tous les jours.] Et puis, y a l'avantage des devoirs aussi ! *C'est vrai que comme on parlait tout à l'heure, comme quoi tu es plus autonome et tout ça... Alors qu'à la maison, t'as pas forcément envie de faire ça et tout !* »

La construction de l'autonomie de l'élève par le recours à l'internat n'est donc pas uniquement visible à l'internat lui-même, mais aussi au sein de sa famille. S'être avancé dans ses devoirs à l'internat permet en effet à l'élève de gagner de l'autonomie chez lui, de pouvoir faire autre chose que ses devoirs à la maison. « En effectuant leur travail à l'internat, les enfants gagnent de fait les moyens de leur autonomie du week-end. S'ils sont plus "autonomes", ce n'est pas seulement du fait de la vertu pédagogique de la sortie du "cocon" familial protecteur, qui les contraint et donc leur apprend à ne pas tout attendre de leurs parents ; c'est aussi *parce que leurs parents, rassurés sur la réalisation du travail scolaire*, leur laissent plus volontiers la liberté d'organiser leur week-end à leur convenance, sont plus disposés à leur *reconnaître un droit à l'autonomie* »⁴⁵⁹.

Par ailleurs, l'acquisition de l'autonomie, pour les parents de Caroline, était la condition sine qua non pour qu'elle reste à l'internat. Il est en effet nécessaire de préciser que l'inscription à l'internat s'est faite à la demande de Caroline qui ne souhaitait pas effectuer les trajets de car quotidiens à cause « des virages en aiguille de sapin » et qui avait envie de se retrouver avec ses amies.

« Enquêtrice : Et qu'est-ce que vous attendiez prioritairement de l'internat ?

Mme Roulier : *Ce qu'on espérait, ça on se l'est dit assez vite, ce qu'on espérait c'est que ça lui donnerait une autonomie dans son travail ! C'était la condition sine qua non de toute façon.* Si ça n'avait pas fonctionné, elle ne serait pas restée, ça c'est sûr.

Enquêtrice : Ah oui, si elle n'avait pas eu d'autonomie dans son travail grâce à l'internat... ?

Mme Roulier : On l'aurait enlevée de l'internat. Oui, oui.

Enquêtrice : Pourquoi ?

M Roulier : Parce qu'on n'aurait pas accepté qu'elle soit livrée à elle-même, sans aide sans assistance !

Mme Roulier : Et qu'elle peine, qu'elle pédale dans la semoule !

M Roulier : Oui, qu'elle soit dans une situation d'échec ! C'est clair, on n'aurait pas accepté. *Mais dans la mesure où elle n'est pas dans une situation d'échec et qu'elle gagne en autonomie, ça fait passer le tout.*

Enquêtrice : C'est donc ce que vous attendiez de l'internat ?

M Roulier : Oui, oui, oui !

Mme Roulier : En tout cas *c'était la condition sine qua non pour qu'elle y reste !* »

Les parents de Caroline sont le reflet des parents de classe moyenne qui attendent que l'internat permette à leur enfant d'acquérir de l'autonomie, et tout particulièrement

⁴⁵⁹ Glasman, D., 2010- *op. cit.* Citation page 246.

de l'autonomie dans leur travail scolaire. « Toutes les familles n'attendent pas exactement la même chose. Du côté des familles de classe moyenne, l'attente de promotion de l'autonomie revient comme un leitmotiv : "apprendre l'autonomie", comme si les parents interprétaient ce qui est une exigence contemporaine dans l'insertion professionnelle et sociale »⁴⁶⁰. Cependant, parmi les parents de classe moyenne, tous ne transmettent pas à leur enfant le même rapport à l'autonomie, même si cette disposition leur apparaît nécessaire. Une élève en particulier, Lucie Bouvier, incarne ces enfants pour qui la construction de l'autonomie s'opère par un passage douloureux à l'internat.

- **Lucie Bouvier : le douloureux apprentissage de l'autonomie à l'internat.**

Lucie est en classe de sixième lors de l'entretien, c'est donc sa première année à l'internat. La mettre en relation avec une autre élève, plus âgée peut alors interroger. Comment "comparer" deux élèves qui ne connaissent pas au même moment la même réalité sociale de leur expérience à l'internat ? Bien que cette dernière sera différente ou du moins relatée de manière différente par une élève qui vient d'arriver à l'internat et une autre qui y commence sa deuxième année, ce biais a été limité dans la construction de la grille d'entretiens qui inclut la dimension temporelle de l'entrée à l'internat, souvent corrélée avec l'entrée en sixième. Par ailleurs, Caroline étant en cinquième, on peut penser que les souvenirs de son entrée à l'internat (l'année précédente, en sixième) ne sont pas encore altérés ou reconstruits, comme peuvent l'être parfois ceux des élèves de troisième.

Lucie est l'aînée d'une famille de deux enfants, son frère est scolarisé en CE2. Son père est d'origine à la station de Marquise et l'été est charpentier⁴⁶¹. Madame Bouvier quant à elle, travaille à l'office du tourisme de Marquise.

Lors de son inscription en sixième, Lucie, tout comme Caroline avait demandé à être interne, ce qui a non seulement surpris ses parents, mais elle-même également.

« **Enquêtrice** : Et la question de l'internat, c'est venu comment, à quel moment ?

Madame Bouvier : Et bien, on en a parlé déjà en CM2, on a lui a dit « Lucie, tu réfléchis, soit tu es interne, soit tu es demi-pensionnaire. ». Puis, après, elle s'est mise en tête avec ses copines d'être interne. Donc nous, ça nous a surpris et puis on s'est dit « Si elle a envie d'être interne, pourquoi pas ? ». En fait, on s'est pas trop posé la

⁴⁶⁰ Glasman, D., 2010- *op. cit.* Citation page 260.

⁴⁶¹ Monsieur Bouvier vient de se mettre à son compte, les étés précédents, il était salarié pour un autre charpentier.

question, c'est elle qui a pris la décision en fait ! » (Lucie, 11 ans, scolarisée en 6^{ème} au collège Jean Moulin, pas de retard scolaire, moyenne générale annuelle : 14,7 (14,3 dans les matières littéraires, 14,4 dans les matières scientifiques, 14 dans les autres disciplines et 19 en note de vie scolaire) père conducteur de dameuse et charpentier à son compte l'été, mère qui travaille à l'office de tourisme de la station de Marquise)

« Enquêtrice : Et est-ce que tu peux me dire qu'elles étaient tes relations avec tes parents quand tu étais en primaire ?

Lucie: Je les voyais plus souvent alors, c'était même... En fait, c'est moi qui ai décidé à être interne en plus, parce que moi, bof, au bout d'un moment les parents...

Enquêtrice: C'est-à-dire ?

Lucie: Au bout d'un moment, tu les vois tous les soirs et tout et ils te grondent des fois, alors avec le petit frère qui te colle les baskets et tout, *au bout d'un moment, j'ai dit que je voulais être interne, mais sans trop réfléchir.* [...]

Enquêtrice: D'accord. Et tu me disais que tes parents te disputaient un peu le soir, et que ça te pesait un peu ?

Lucie: Ben oui ! Parce qu'au bout d'un moment, ils étaient énervés à cause du travail et tout ! Et puis moi et mon frère, on prenait tout, alors au bout d'un moment j'ai dit « je voudrais bien être interne » ! *J'étais un peu étonnée d'ailleurs*, en fait, j'ai pas trop réfléchi. »

Malgré son désir de mettre à distance les tensions familiales dues à la vie quotidienne (les devoirs, le travail des parents et les relations parfois conflictuelles avec le petit frère), la séparation avec la sphère familiale, les parents, le petit frère, la maison ne s'est pas faite en douceur pour Lucie, contrairement à Caroline qui nous dit, sur le même sujet :

« Enquêtrice : Est-ce que cela a été difficile de se séparer des parents ?

Caroline : Non, moi, ça fait déjà quelques années que je pars souvent en voyage sans mes parents, franchement, ça m'a pas changée... Au début, c'était un peu dur, quoi ! Mais je pense que vite, je me suis vite habituée ! Y a pas eu de souci. J'appelais mes parents le soir et puis voilà ! Enfin, ma mère. Et puis, c'est pas trop long, ça fait deux nuits [puisqu'elle rentrait chez elle tous les mercredis après-midi]... »

Durant l'entretien avec Lucie, la question de la séparation douloureuse avec ses parents occupe une place centrale puisque ce thème revient vingt-deux fois, alors que son amie (également en sixième et à l'internat depuis la rentrée) avec qui nous avons réalisé l'entretien ne développe ce thème que quatre fois. Lucie, après un trimestre à l'internat, ne semble pas s'être habituée à la séparation avec les parents, ce qui implique non seulement la séparation affective avec eux, mais aussi la perte de leur accompagnement quotidien dans sa scolarité. C'est pourquoi, dès les premiers instants de l'entretien, Lucie évoque avec nostalgie le temps de l'école primaire, tant dans ce que cette période signifie vis-à-vis de l'organisation scolaire (pas de changement de salle de classe et d'enseignants, pas de casier avec les cahiers à gérer) que comme période de stabilité en étant avec les parents, la famille.

« Enquêtrice : Pour commencer, j'aurai aimé savoir comment s'était passée votre scolarité avant le collège ?

Patricia : Bien...

Lucie: Moi, ça se passait bien parce que je n'étais pas interne, toutes les affaires des casiers et tout c'était pas pareil. C'était mieux. [...]

Enquêtrice: C'est-à-dire, quand tu dis « comme ça, il n'y avait pas l'internat » ?

Patricia : Enfin, à l'internat, tu ne peux pas voir tes parents... Mais sinon, ça se passe bien.

Lucie: Moi aussi au début, je trouvais que c'était un peu long le lundi, mardi et puis des fois avant j'étais un peu toute seule. Les filles avant, elles ne me prenaient pas, avant que je connaisse Patricia. Sinon, au début, j'étais souvent seule, même. Puis, en plus, avec l'internat j'étais toute seule *et en plus je ne voyais pas mes parents, au début, c'était un peu dur.* Sinon, voilà. »

Pour Lucie, la difficulté de la vie à l'internat s'est accrue face à son entrée en sixième et les changements organisationnels qui lui sont liés. Gérer l'entrée en sixième à distance de ses parents, c'est-à-dire corrélée avec l'internat a été difficile. Cette thématique de la difficulté revient en fil rouge durant tout notre entretien :

- tout d'abord elle associe vingt fois le mot "dur" avec l'internat

« C'était dur, dur au début quand même », « Les internes, je trouve que c'est quand même dur. Enfin, dans mon cas, je trouve que c'était quand même dur, par rapport aux externes qui rentrent tous les midis, leurs affaires qui sont toutes chez eux et tout. Par rapport aux internes, pour les internes, c'est quand même plus dur. »

- puis elle l'associe avec le thème de la séparation avec les parents

« Sinon, au début, j'étais souvent seule, même. Puis, en plus, avec l'internat j'étais toute seule et en plus je ne voyais pas mes parents, au début, c'était un peu dur. »

- enfin elle l'associe avec l'organisation du collègue

« Pour moi, le casier, ça été dur parce que j'avais beaucoup de croix en début d'année pour les affaires... [...] Moi je pense que si j'ai trouvé tous les cours plus durs c'est parce qu'il y avait l'organisation qui me perturbait entre guillemets. [...] Puis en plus, je suis la seule interne de ma classe, alors tu sais, c'est dur pour les devoirs. »

Madame Bouvier indique également avoir trouvé la séparation avec sa fille difficile:

« Et puis, elle aime bien nous voir, nous avoir le soir... Le petit bisou du soir, ça, ça a été un peu dur ! Holàlà, les premières fois, elle téléphonait, elle pleurait, on pleurait toutes les deux au téléphone ! [elle rit un peu] Parce que c'était dur de l'entendre pleurer ! En plus moi, je suis assez maman poule, alors je me faisais encore engueuler par mon mari qui me disait « Mais quand même, l'internat, ça n'a jamais fait de mal à personne ! ». Donc, on était vraiment un peu triste, toutes les deux... [Lucie acquiesce] [...] Puis les devoirs aussi ! Enfin, le rangement du casier, ça c'était compliqué... Alors, j'avais mon petit emploi du temps, alors on regardait par téléphone... Ca, c'était compliqué. C'était dur à gérer parce que quand on l'entendait pleurer, c'était terrible ! »

Pour autant, elle souligne le fait que l'internat a permis à Lucie d'acquérir de l'autonomie, principalement pour ce qui concerne la gestion des devoirs :

« **Madame Bouvier :** En fait, elle a voulu être interne parce qu'elle s'est dit « Je vais être interne avec mes copines de primaire. On va pouvoir faire la fête, être ensemble, tout ! On va pouvoir laisser un peu les parents de côté ! ». Nous, on a été un peu surpris, surtout moi qui suis maman poule, « Holàlà, elle va être interne ! ». Et puis, après, je me suis dit « Après tout, pourquoi pas ? Elle a mal aux oreilles avec la route, quand elle descend et remonte. ». Donc je me suis dit déjà ça. Moi, j'ai été interne, ça ne m'a pas fait de mal ! *Je me suis dit « Ca leur apprend un peu d'autonomie. », pourquoi pas ? [...]*

Enquêtrice : Et vous aviez envisagé une autre solution que l'internat ou pas ?

Madame Bouvier : Ben moi, au début, j'aurais voulu justement qu'elle soit demi-pensionnaire pour qu'elle revienne près de nous... Mais bon, *je me dis que l'internat, ça rend un peu autonome et ça, je trouve que c'est bien.*

Enquêtrice : Par rapport à quoi ça rend autonome en fait ?

Madame Bouvier : Pour se débrouiller, pour les devoirs. [...]

Enquêtrice : Et dans l'internat, qu'est-ce qui changeait le plus pour elle ?

Madame Bouvier : Le fait qu'on ne soit pas là. *Le fait que justement, elle soit autonome.* Le soir, elle pleurait souvent dans son lit... »

On l'aura compris, l'internat a été pour Lucie le lieu d'un douloureux apprentissage de l'autonomie. Cependant, l'autonomie acquise à l'internat ne se limite pas aux devoirs et à leur gestion sans le regard des parents. L'internat permet également d'être confronté à l'autonomie de la vie quotidienne, du moins c'est ce qu'espérait Madame Bouvier.

« **Madame Bouvier** : Mais je trouve que ça [l'internat] rend quand même autonome ! Le fait de prendre... Le fait de se dire « Tiens, faut que j'aille me laver les dents, faut que j'aille prendre ma douche ! ». Qu'ici... Bon, maintenant, ça va maintenant. Ici, faut lui dire « Allez, les dents ! », « Non, mais ce soir, je zappe ! », « Non, tu ne zappes pas les dents ! Tu y vas ! ». *Et en étant interne, on espère que cette autonomie, elle soit prise !* Le fait de se dire « Il faut que j'aille me laver les dents, faut que j'aille me doucher, c'est important. ». Le fait de préparer ses affaires parce que souvent, c'est moi qui dit « Qu'est-ce que tu mets ? ». Non, mais là, ça va mieux. [...] Mais le fait d'être interne, ce qui est bien aussi. C'est que tu seras peut-être un jour à être emmenée à être à Cahay ou à Goncelin [villes universitaires]. Quelqu'un qui n'a jamais été interne et qui se retrouve à Goncelin, je me dis que ce n'est pas facile. Je me dis que si tu as déjà eu une petite expérience de l'internat, de deux trimestres par an, ou d'un trimestre, ça peut peut-être t'aider pour tes grandes, tes études futures... »

L'importance que Lucie acquiert une autonomie dans la vie quotidienne n'est pas centrale dans le discours de Madame Bouvier qui est une mère très inquiète face à l'idée que sa fille puisse un jour avoir l'âge d'aller au bal et de rencontrer des garçons et qui l'imagine ouvrir sa pharmacie⁴⁶² dans le village voisin (« C'est un beau métier, je trouve ! D'autant plus qu'y a pas beaucoup de pharmacies ici, donc je la verrais bien s'installer là. Parce que je ne la verrais pas bien partir dans une grande ville... Comme je suis assez... Comme j'aime bien les avoir autour de moi, St Marcouf, ça m'irait bien. Une petite pharmacie à St Marcouf avec Lucie dedans, nickel ! »).

2) Apprentissage de l'autonomie "quotidienne"

Comme a pu le souligner l'une des deux CPE du collège de Montbel, et comme l'a confirmé l'enquête dirigée par D. Glasman sur les usages sociaux de l'internat scolaire, l'internat permet également aux élèves de se construire et de devenir autonomes vis-à-vis des tâches quotidiennes.

⁴⁶² C'était lors de notre entretien le projet de Lucie de devenir pharmacienne.

- **Kathia Donier : l'internat, comme investissement pour la vie future**

C'est bien cette idée qu'il est possible de relever dans l'entretien mené avec Monsieur et Madame Donier, tous les deux gardiens d'immeuble en station et dont la dernière fille, Kathia, scolarisée en troisième, est interne depuis son entrée au collège (tout comme l'ont été ses deux sœurs aînées) :

« **M. Donier** : Ca [l'internat] leur donne une certaine autonomie et ça les dégourdit ! C'est positif ! [...] Voilà, ça les a dégourdies. Le collège les a dégourdies, elles étaient déjà dégourdies par le fait qu'on habite en station et qu'on est gardiens d'immeuble ! [...] Mais le collège les a que plus dégourdies... Ouais, elles ont fait aussi des choses qu'elles n'auraient pas forcément fait sinon... [...] Avec l'internat, il y a toujours des papiers à remplir ! Il faut qu'ils aillent aux CPE, au machin, ils ont forcément des fois des papiers que les internes ont et que les DP n'ont pas ! Et puis, elles sont toutes seules en bas ! « Tiens, je te donne deux-trois sous, si jamais tu as un problème, tu iras acheter ça ou ça ! Ou ton classeur, tu iras en bas te l'acheter ! ». Ce n'est pas toujours papa et maman qui achètent un classeur ou qui leur donnent un doliprane si elles ont mal à la tête ! » (Kathia, 14 ans, scolarisée en 3^{ème} au collège Jean Moulin, pas de retard scolaire, 14,6 de moyenne générale annuelle (14 dans les matières littéraires, 14,8 dans les matières scientifiques, 13,8 dans les autres disciplines et 19 en note de vie scolaire), parents gardiens d'immeubles).

Devenir autonome, c'est donc, notamment, savoir se débrouiller et être « dégourdi », comme peut le montrer l'extrait d'observation effectuée le soir, à l'internat, dans les chambrées :

« **Lundi 21 janvier 2008. Observation dans les dortoirs des filles entre 20h et 21h** : Les filles se déshabillent dans leur box, puis traversent le couloir en serviette pour aller se doucher. Certaines y vont avec une fourchette tordue à la main. D'autres demandent à celles qui se sont déjà lavées « Tu n'aurais pas une fourchette à me prêter ? ». Je m'interroge sur le rôle de cette fourchette, sans arriver à imaginer la bonne réponse : la fourchette, tordue d'une manière savante, sert à coincer le bouton de la douche afin que l'eau puisse couler en continu et ce, pour éviter de devoir appuyer sans cesse sur le bouton. »

Il faut néanmoins souligner que l'inventivité dont font preuve les internes pour se "débrouiller avec les moyens du bord" à l'internat est possible grâce à la transmission de savoir-faire par les plus anciens, mais aussi par les frères et sœurs qui peuvent "léguer" leur fourchette à leur frère ou sœur cadet(te) lorsqu'il (elle) rentre à l'internat, comme a pu nous le dire une élève de sixième.

L'internat et ses effets en terme d'acquisition de l'autonomie quotidienne, apparaissent, aussi bien aux yeux des parents de Kathia, qu'aux siens, comme "un retour sur investissement" visible lors de l'installation dans le premier appartement à l'occasion, par exemple, des études supérieures.

« **Mme Donier** : Flavie, qui est à Goncelin qui a son appart toute seule et ben, ça se passe très bien ! Elle a des copines qui n'ont jamais été internes, elles ont le bourdon ! C'est un bien [l'internat] ! C'est même une expérience en positif ! »

« **Kathia** : Moi, en fait, l'internat, ça me dérange pas trop... [...] Parce que là, je vois ma sœur, comme elle a été interne, là, elle est obligée de vivre dans un appartement et l'internat, ça l'a aidée. Parce qu'elle a une de ses copines qui n'a pas tenu le coup d'être dans un appartement. Donc du coup, l'internat, ça peut peut-être nous aider pour plus tard ! Quand on sera seule dans un appart'. Donc moi, ça me dérange pas trop... »

- **Cédric Hatier : l'internat, un allant de soi**

Pour certains élèves et leur famille, l'inscription à l'internat est considérée comme "allant de soi" et ne pose pas question. C'est ce que peuvent nous dire les "enfants du pays" dont les parents, oncles, tantes, cousins et cousines sont eux-mêmes allés à l'internat de Montbel. Aussi ces élèves savent-ils que l'entrée en 6^{ème} rime avec "entrée à l'internat". C'est par exemple le cas de Cédric, quinze ans et interne depuis la classe de sixième et dont le père, propriétaire d'un magasin de ski, était interne dans le même collège⁴⁶³ : « Je connais bien le fonctionnement de l'internat, j'y étais il y a vingt/vingt-cinq ans de ça et c'est identique, du coup, je connais bien ». Ce qui change tout de même, c'est le temps de l'internat. Les élèves rentrent tous les week-ends chez eux, et la majorité le mercredi après-midi, voire le mardi soir pour les élèves inscrits dans la section ski-études. Aussi la distance avec la famille semble-t-elle moins importante, à la différence des élèves qui ne rentraient chez leurs parents que quelques fois dans l'année :

« **M. Hatier** : Il est à l'internat deux soirs en hiver et trois soirs les autres trimestres ! Du coup, on le voit tous les jours ! [Cédric est en classe ski études, il bénéficie donc du forfait modulé pendant le 2^{ème} trimestre] Ce n'est pas comme il y a vingt ans ! Moi j'y étais une semaine à quinze jours à l'internat et mes frères, ils pouvaient y rester un mois. Nous, Cédric, on le voit quand même tous les jours. Pour nous, quand on était au collège, ce n'était pas un problème de partir à l'internat. On partait déjà les deux mois d'été pour travailler car on était une grande famille, il y avaient dix bouches à nourrir ! » (Cédric, 15 ans, scolarisé en classe de 3^{ème} au collège Jean Moulin, pas de retard scolaire, 15,7 de moyenne générale annuelle (14,5 dans les matières littéraires, 16 dans les matières scientifiques, 15,5 dans les autres disciplines et 20 en note de vie scolaire), parents commerçants).

Bien que l'inscription à l'internat soit pensée et vécue comme "naturelle" pour ces enquêtés, ils ne sont pas moins exigeants, notamment dans l'acquisition d'autonomie de leur enfant. C'est bien ce que nous dit Monsieur Hatier, pour qui, l'internat « c'est vachement mieux [car] ça développe la débrouillardise ». Son propos à ce sujet est moins orienté sur l'acquisition d'autonomie de son fils, en vue d'une installation dans un appartement

⁴⁶³ Son épouse, quant à elle, n'était pas de cette région. Elle a cependant été également interne, mais pendant ses années de BEP, en lycée hôtelier.

« à la ville », puisque, comme un certain nombre d'"enfants du pays", il souhaite que son fils reste dans la vallée de St Marcouf : « Je suis le premier à le pousser dans son pays, c'est une très belle région ! Et celui qui veut travailler, il peut, c'est pas le cas partout. ».

Monsieur Hatier, pour sa part, considère l'acquisition de l'autonomie comme une plus-value pour la vie active :

« M. Hatier : L'internat, ça apprend à devenir autonome : c'est la vie. La débrouillardise, c'est la vie. L'assistanat, il n'y a que ça ! Les jeunes, ils sont paumés dès qu'ils arrivent sur le marché du travail ! C'est tout à faire ! Par exemple, quand ils sont chez moi, au magasin, il faut tout leur montrer, tout leur dire et même repasser derrière eux, même pour mettre un prix sur un bonnet, monter une paire de skis ! C'est pour tout ! [...] Je trouve que l'internat, c'est une bonne approche pour la vie active ! L'éducation par les parents, elle se fait jusqu'en sixième, après, ils commencent à se débrouiller. Avec l'internat, ils ne sont plus à la maison avec maman qui fait ci ou ça. Ils apprennent à être un peu éloignés de leur famille de temps en temps. J'ai eu là, cet hiver un employé au magasin. Il avait vingt-trois ans et il n'est resté que huit-dix jours car il avait le bourdon de papa et maman ! Pour lui, c'était la première fois qu'il était éloigné d'eux ! Et il est parti comme ça, sans prévenir ! Il aurait quand même pu finir la saison !»

Conclusion

On constate que les parents attendent de l'internat qu'il permette à leur enfant de pouvoir acquérir de l'"autonomie" ; mais tous n'attendaient pas la même chose, c'est-à-dire le même type d'autonomie. Quand pour certains, ce qui compte, c'est que leur enfant puisse faire face, par lui-même, aux différentes tâches de la vie, l'essentiel réside, pour d'autres, dans la capacité de leur enfant à pouvoir également gérer seul ses obligations scolaires. On peut donc penser que ces derniers développeraient des capacités d'autonomie plus transversales que les autres, ce qui les conduirait à se construire non seulement en tant qu'individus, mais également en tant qu'élèves-individus en capacité de répondre aux injonctions scolaires. Aussi, selon nous, l'injonction de l'autonomie à l'internat se traduit-elle, pour certains élèves par l'autonomie de l'élève, pour d'autres par (seulement) l'autonomie de l'individu ; et c'est en ce sens que cette injonction est discriminante.

Les dispositions héritées du "style éducatif" de la famille⁴⁶⁴ jouent dans la construction de l'autonomie de l'élève. On l'a vu avec Caroline, dont on pourrait reprendre le terme de « famille base »⁴⁶⁵ ou « famille association »⁴⁶⁶ pour qualifier le style éducatif de sa famille, puisque l'ouverture de la famille sur le monde extérieur est privilégiée (Caroline part souvent seule en vacances chez des amies) ainsi que l'autonomie de chacun des membres du groupe familial (ses parents considèrent sa chambre comme son « univers bien à elle »). On l'a vu également avec Lucie, dont le style éducatif de sa famille se rapproche de la « famille refuge »⁴⁶⁷ ou de la « famille bastion »⁴⁶⁸, plutôt renfermée sur elle-même (Madame Bouvier n'autorise pas sa fille à aller faire du ski avec une amie et le père de celle-ci) et fusionnelle (« Lucie aimerait par exemple que sa chambre soit dans le salon, pour être toujours au milieu de nous. »). C'est pourquoi l'entrée à l'internat et la nécessaire confrontation de l'élève avec son (manque) d'autonomie ont été plus ou moins douloureuses.

⁴⁶⁴ Troutot, P.-Y. & Montandon, C., 1988- « Systèmes d'action familiaux, attitudes éducatives et rapport à l'école : une mise en perspective typologique », pp. 133-153, in Perrenoud, P. & Montandon, C. (dir.), *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales, 351 p. ; Kellerhals, J. & Montandon, C., 1991- *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 256 p.

⁴⁶⁵ Troutot, P.-Y. & Montandon, C., 1988- *op. cit.*

⁴⁶⁶ Kellerhals, J. & Montandon, C., 1991- *op. cit.*

⁴⁶⁷ Troutot, P.-Y. & Montandon, C., 1988- *op. cit.*

⁴⁶⁸ Kellerhals, J. & Montandon, C., 1991- *op. cit.*

CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE

Cette deuxième partie nous permet de saisir, du fait des transformations de l'institution et de la forme scolaires, l'émergence de nouvelles injonctions. Il est en effet demandé à l'élève de formuler un projet d'orientation scolaire et professionnelle qui lui soit propre et donc en cohérence avec ses résultats scolaires, mais également avec sa "personnalité". Par là-même, l'élève est censé trouver sa voie, voie dans laquelle il pourra se révéler (c'est-à-dire devenir "performant") et s'épanouir. Pour que tout cela puisse être mené à bien, il semble nécessaire, pour l'institution scolaire, que l'élève fasse preuve d'autonomie dans son travail et plus encore dans la détermination de ses choix ; où il lui est dit que ce n'est ni à l'école ni à ses parents de les prendre, mais bien à lui de s'en emparer. Cependant, l'autonomie dont il doit faire preuve est toujours une autonomie encadrée, par l'école elle-même, mais également par ses parents. Ce "détour" par l'école nous permet de comprendre le contexte dans lequel émerge le coaching scolaire, profondément marqué par les transformations de l'école et de la forme scolaire.

L'apparition de la logique de la « cité par projet » dans l'école se donne à voir plus particulièrement dans la mise en œuvre (et sa mise en scène) du processus d'orientation scolaire de l'élève, ce qui conduit au déplacement de la responsabilisation de la trajectoire scolaire sur l'élève lui-même et sa famille. Aux yeux de l'institution scolaire, si l'élève ne réussit pas à l'école, ou s'il ne mène pas à bien son projet, ce n'est pas parce qu'il est "mal né", mais bien parce qu'il n'a pas su prendre la mesure des enjeux auxquels il était confronté et parce qu'il n'a pas su mettre en œuvre la (les) stratégie(s) appropriée(s) et nécessaire(s) en termes de mobilisation scolaire ou en termes de définition d'un projet scolaire et professionnel adapté à ses résultats et capacités. Cela n'est pas sans effet, bien au contraire, puisque réussir à l'école -et bien y réussir- afin d'obtenir les "bonnes" places sociales devient un véritable enjeu. Aussi l'élève -et sa famille- cherche(nt)-t-il(s) à se faire une place en mettant en œuvre des stratégies, en ayant recours à des ressources scolaires et éducatives diverses. Certaines de ces ressources semblent répondre particulièrement aux nouvelles injonctions scolaires, ce qui est le cas notamment du coaching scolaire.

Tout d'abord, le coaching scolaire –qui est, rappelons-le un accompagnement de la scolarité non disciplinaire- émerge au début des années 2000, c'est-à-dire une dizaine

d'années après la loi d'orientation de 1989 qui place l'élève au centre du système, de ses apprentissages et de son orientation. Pour le dire autrement, le coaching scolaire apparaît bien dans un contexte où l'élève est considéré comme responsable de sa scolarité et de son orientation et où il doit faire face à de nouvelles injonctions scolaires, comme nous avons tâché de le montrer dans cette seconde partie de notre travail. Il est en effet demandé à l'élève de s'emparer de sa scolarité, mais aussi de son orientation, et d'en faire *son* affaire.

Le coaching, issu du monde de l'entreprise, est en quelque sorte le "produit" d'une « cité par projet » qui demande aux individus de devenir performants, autonomes et de formuler des projets tout en se réalisant. Aussi l'émergence du coaching *scolaire* est-il bien le reflet de la pénétration de la logique de la « cité par projet » au sein de l'école, et cet accompagnement cherche à doter l'élève des caractéristiques et des dispositions nécessaires pour faire de lui un individu, ou plus particulièrement un élève-individu.

Néanmoins, on a pu montrer dans cette deuxième partie que les nouvelles injonctions scolaires (« être en projet », « trouver sa voie », « devenir autonome ») se déclinent différemment selon les caractéristiques scolaires et sociales des élèves auxquelles elles s'adressent. Ceux qui sont les plus distants de la culture scolaire et qui sont les plus précocement confrontés à une orientation dans des filières courtes en fin de troisième, sont les plus fortement invités, par l'institution scolaire, à formuler un projet d'orientation scolaire et professionnelle, à trouver leur voie de façon autonome (ce qui est justifié comme un moyen pour eux de s'épanouir). Du fait que le coaching scolaire se veut être un accompagnement permettant aux élèves de répondre à ces injonctions scolaires, on pourrait penser que ce sont ceux à qui l'école adresse le plus fortement ces injonctions qui se tournent vers cet accompagnement. Or, comme on a pu le pointer rapidement dans notre premier chapitre et comme nous pourrons le voir dans notre troisième partie, les élèves se tournant vers le coaching scolaire sont proches de la culture du projet. Aussi, le coaching scolaire semble-t-il venir en aide aux élèves déjà préparés, du fait de leur socialisation familiale, à se penser comme individu, à s'émanciper peu ou prou de l'histoire familiale, ce qui les conduit à être mieux équipés pour répondre aux attentes de l'école. Pour le dire autrement, les coachés appartiennent à des familles, dont le style éducatif les invite très tôt à se sentir plus comme des individus à part entière que comme des êtres uniquement caractérisés par leur appartenance au groupe familial. Aussi les coachés appartiennent-ils, pour reprendre les termes de Troutot et Montandon, à des « familles base » (avec une autonomie relative), qu'à des « familles bastion ».

Par ailleurs, au cours de nos investigations de terrain, nous avons pu également observer un accompagnement non disciplinaire mis en œuvre au sein d'un lycée polyvalent public par des enseignants et des conseillères principales d'éducation. Même si les organisatrices de cet accompagnement ne connaissaient ni l'existence du coaching scolaire ni les techniques de cet accompagnement, elles ont tout de même, par leur réflexion, imaginé et mis au point un accompagnement que l'on pourrait qualifier de "cousin". C'est pourquoi, notre troisième partie sera consacrée à effectuer une mise en regard de ces deux accompagnements non disciplinaires ; et à mettre à jour ce qui les rapproche ainsi que ce qui les éloigne. Le cœur de notre propos est bien « coaching scolaire, école, individu » et s'intéresser à un autre accompagnement que le coaching scolaire pourrait surprendre. Cependant, la confrontation avec l'Aide individualisée (par rapprochement et différences) permet de mieux comprendre ce qu'est (et ce que n'est pas) le coaching scolaire.

TROISIEME PARTIE

PRENDRE LA MESURE DU COACHING SCOLAIRE : UNE MISE EN REGARD DE DEUX ACCOMPAGNEMENTS NON DISCIPLINAIRES

INTRODUCTION

Notre précédente partie nous a permis de mettre en évidence les injonctions formulées par l'école et adressées à l'élève. Pour répondre plus particulièrement à celles liées aux résultats scolaires, les élèves et leurs parents peuvent faire appel à des ressources scolaires disciplinaires, tels que les cours particuliers ou les différents dispositifs d'accompagnement scolaire. Cependant, l'école ne se limite pas à attendre de l'élève uniquement des résultats scolaires. Elle attend de lui –et ce de plus en plus fortement depuis une vingtaine d'années- qu'il formule un projet cohérent tant avec ses résultats scolaires qu'avec sa personnalité –ou ce que les enseignants en perçoivent- afin que celui-ci lui permette de "s'épanouir"⁴⁶⁹. Pour cela, l'élève se doit de se considérer comme le principal acteur de sa scolarité et de son orientation, et se penser comme un individu autonome. Aussi, face à ces "nouvelles" injonctions scolaires qui ne relèvent pas de la dimension disciplinaire de l'école, l'élève et ses parents peuvent-ils chercher à mobiliser de nouvelles ressources, d'autres formes d'accompagnement de la scolarité, distinctes des cours particuliers.

Le coaching scolaire apparaît bien, aux yeux des élèves et de leurs parents –ainsi qu'à ceux qui les mettent en œuvre- comme une ressource répondant aux attentes d'une école qui n'est plus tout à fait la même, comme nous avons essayé de le montrer en nous appuyant notamment sur l'histoire de la forme scolaire⁴⁷⁰ ; ce qui permettrait aux élèves de se penser comme « [les entrepreneurs de leur propre vie] »⁴⁷¹ et ainsi répondre aux injonctions de "performance" auxquelles ils sont confrontés : « Si les figures conquérantes sont multiples, la valorisation de la figure de l'entrepreneur et de l'action d'entreprendre en sont les emblèmes. L'entreprise est le nouveau réservoir des fictions

⁴⁶⁹ On a pu voir que la notion d'épanouissement de l'élève à travers son projet était fortement mobilisée, au collège Alain Savary, dans des situations où l'élève ne peut obtenir, du fait de ses résultats scolaires, l'orientation souhaitée. L'épanouissement à travers le projet apparaîtrait alors comme un moyen de possible consolation d'une orientation non désirée. Cependant, cette notion est également fortement mobilisée pour ce qui concerne le coaching scolaire.

⁴⁷⁰ Vincent, G., 1980- *L'école primaire française : une étude sociologique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 344 p.; Vincent, G. (dir.), 1994- *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 227 p.

⁴⁷¹ Ehrenberg, A., 1991- *Le culte de la performance*, Paris, Hachette, 323 p. Citation page 16. Cette conception de l'individu est également observée dans le travail social et la formation : Castel, R.-2001, « l'individu problématique », in Singly (de), F. (dir), *Etre soi parmi les autres. Famille et individualisation*, Tome 1, Paris, L'Harmattan, pp.15-21; Mauger, G., 2001- « Les politiques d'insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°136-137, pp. 5-14.

françaises. Administrations, collectivités locales, associations, toutes n'y succombent pas, mais chacune y puise son paradigme de performance pour se moderniser, se démocratiser ou mieux servir l'utilisateur. Plus encore, chaque individu doit, dans son travail, ses loisirs ou sa vie affective, conduire sa vie comme un vrai professionnel de sa propre performance. La professionnalisation de la vie sous les auspices de l'entreprise serait désormais la seule voie pour conquérir son autonomie, se repérer dans l'existence et définir son identité sociale. Nous sommes désormais sommés de devenir *les entrepreneurs de nos propres vies* »⁴⁷².

Or, tous les élèves ne sont pas en mesure de répondre à ces injonctions scolaires, notamment parce que leur environnement familial ne leur permet pas de se penser pleinement comme des individus, comme « les entrepreneurs de [leur] propre vie ». Pour autant, et comme nous le verrons dans cette partie, ceux qui se tournent vers le coaching scolaire sont les plus préparés, du fait de leur socialisation familiale, pour répondre aux attentes de l'école. Néanmoins, ils peuvent être confrontés à des situations où ils sont mis à mal et pensent alors avoir besoin de réassurance.

Selon nous, pour comprendre le coaching scolaire, il ne suffit pas de le situer par rapport aux attentes de l'école (deuxième partie), mais également par rapport à d'autres accompagnements de la scolarité qui peuvent exister au sein ou à la marge de l'institution. Nous aurions pu le comparer, par exemple, avec les cours particuliers ou avec un soutien scolaire disciplinaire mis en œuvre au sein de l'école. Or, il nous a semblé pertinent d'effectuer une mise en regard non pas du coaching scolaire et d'un accompagnement de la scolarité disciplinaire (dont les objectifs se situent principalement en termes de résultats scolaires) ; mais du coaching scolaire et d'un accompagnement non disciplinaire. Cela tient notamment au fait que les objectifs de cet accompagnement sont, comme pour le coaching scolaire d'un autre ordre bien que mis en œuvre au sein d'un établissement scolaire⁴⁷³.

Aussi, afin de mieux comprendre le coaching scolaire, nous effectuerons donc, dans cette troisième et dernière partie, une mise en regard de ces deux accompagnements de la scolarité non disciplinaire, ce qui nous permettra, par différence

⁴⁷² Ehrenberg, A., 1991- *Le culte de la performance*, Paris, Hachette, 323 p. Citation page 16. Souligné par l'auteur.

⁴⁷³ Il est possible que d'autres établissements scolaires aient pu mettre en œuvre un accompagnement de la scolarité similaire.

avec l'Aide individualisée, mieux repérer ce qui caractérise et distingue le coaching scolaire.

Nous mettrons en évidence, au sein du chapitre six, en quoi le coaching scolaire et l'Aide individualisée permettent à l'élève de faire face à un certain nombre d'injonctions scolaires qui lui sont adressées ; répondre à ces injonctions scolaires vise à rendre l'élève "performant". Néanmoins, ce chapitre questionnera le recours à cette notion ainsi que les formes qu'elle revêt dans ces accompagnements. Le chapitre sept s'attachera à montrer qu'en étant des espaces intermédiaires, le coaching scolaire et l'Aide individualisée peuvent permettre à certains élèves de répondre aux injonctions de l'école.

CHAPITRE VI- UN OBJECTIF DE "PERFORMANCE" DÉCLINÉ DE MANIÈRES DIFFÉRENTES

« Je ne défends pas l'idée « Plus haut, plus vite, plus fort que les autres ! », je défends l'idée « Plus haut, plus vite, plus fort que moi-même ». Ca, c'est mon idée de la performance. » (Garance R.)

Introduction

Ce chapitre s'attachera à interroger la notion de performance et de recherche de performance dans le cadre du coaching scolaire. Effectuer une mise en regard de l'Aide individualisée et du coaching scolaire nous permettra de mettre en évidence que *la notion de "performance" peut être plurielle et qu'elle se décline sous des formes différentes selon l'accompagnement de la scolarité.*

Nous mettrons alors en lumière que le changement de regard de l'élève sur lui-même lui permettrait d'atteindre une certaine forme de "performance", qui pourrait le conduire, s'il le souhaite, sur la voie de l'excellence scolaire, et ce parce qu'il est en mesure de répondre aux différentes injonctions scolaires. Aider l'élève à pouvoir changer de regard sur lui-même et sur sa scolarité permettrait, aux yeux des accompagnateurs, qu'il se connaisse et reprenne confiance en lui. Cependant, pour les uns –les coachs scolaires-, cela apparaît comme un but recherché, tandis que pour les autres –les accompagnatrices de l'Aide individualisée-, c'est une conséquence de l'accompagnement.

Les coachs scolaires et les accompagnatrices de l'Aide individualisée se rejoignent néanmoins sur l'idée que l'acquisition de l'autonomie par l'élève est une "performance", et ce même s'ils ne recourent pas à ce terme. A leurs yeux, il est nécessaire que l'élève devienne "réellement" acteur de sa scolarité. Néanmoins, une nouvelle division entre les deux accompagnements apparaît quant à ce qui est recherché par l'acquisition d'autonomie : pour les coachs scolaires, ce qui importe, c'est l'épanouissement et la

réalisation de soi ; alors que pour les accompagnatrices de l'Aide individualisée, c'est le sens de l'école⁴⁷⁴.

Nous nous demanderons, dans un dernier point, si le coaching scolaire ou l'Aide individualisée, permettent de doter –uniquement- l'élève d'outils lui permettant de faire face à des situations contextualisées ou s'ils lui permettent de révéler des dispositions.

I. La recherche de "performance" par des voies détournées

L'idée d'une atteinte de "performance" par le biais du coaching scolaire ou de l'Aide individualisée est rejetée par les coachs scolaires et les accompagnatrices de l'Aide individualisée. Néanmoins, ils peuvent s'y référer sans pour autant recourir au terme lui-même.

A. Une prise de distance avec la notion

On constate dans les discours de nos enquêtés (coachs, coachés et leurs parents, accompagnatrices de l'Aide individualisée) ainsi que dans ceux du magazine *Phosphore*, une prise de distance avec le recours à la notion de performance dans le domaine scolaire ; et ce parce selon eux, elle se réfère au monde de l'entreprise.

1) Pour nos enquêtés

L'ensemble de nos enquêtés récuse -de prime abord- l'idée que le recours au coaching scolaire ou à l'Aide individualisée puisse être considéré comme le reflet d'une recherche de "performance" par l'élève.

Tout d'abord, ils peuvent mettre à distance cette notion parce qu'à leurs yeux, elle ne semble être mesurable qu'uniquement au regard des résultats scolaires de l'élève. D'autre part, parce qu'elle convoque chez eux, l'idée d'un écrasement de certains par d'autres. Aussi apparaît-elle comme une valeur difficilement dicible, et ce plus

⁴⁷⁴ Elles n'excluent pas que donner du sens à l'école peut permettre à l'élève de s'y épanouir, mais ce qui importe pour elles, c'est la question du sens avant celle de l'épanouissement personnel.

particulièrement dans le cadre d'un entretien sociologique. Aucun parent⁴⁷⁵ ne se réfère explicitement à cette notion, aucun ne nous a dit souhaiter que son enfant devienne *le* meilleur. Cela s'explique notamment par le fait que dans la compétition scolaire, ce qui importe n'est pas d'être *le* meilleur, mais de faire partie *des* meilleurs, à la différence de la compétition sportive où il n'y a qu'un unique vainqueur. Même si certains élèves se donnent pour objectif d'être le premier de leur classe, ce qui importe est l'obtention des certifications scolaires permettant de s'insérer –sans trop de difficultés- sur le marché du travail. Cela nous permet d'expliquer en partie le fait que l'item « recherche de "performance" » n'ait été cité que dans deux dossiers de coachés, ce qui représente moins d'1% de l'ensemble des coachés dont nous avons analysé le dossier.

Un autre aspect nous semble également pouvoir expliquer ce résultat. Rappelons que ce n'est pas par le biais d'un questionnaire de début ou de fin de coaching que nous avons pu recueillir les raisons des coachés de se tourner vers le coaching scolaire ; mais par l'analyse des dossiers de coachés tenus, à chaque séance, par les coachs. Cela signifie que le dossier du coaché constitue non seulement un outil, un document de travail pour le coach, mais est également le recueil de la parole du coaché. Pour le dire autrement, ce qui est consigné par le coach est non seulement ce que le coaché a bien voulu lui dire (ou se dire à lui-même), mais aussi ce que le coach a estimé important de noter, pour lui-même, pour son travail. C'est pourquoi, les dossiers sont inégalement renseignés. C'est également pour cela que l'on peut penser que d'autres raisons que celles consignées dans le dossier peuvent être sous-jacentes à la démarche du coaché. Cela peut être le cas de la recherche de performance. On peut en effet penser que pour les coachés, cette raison du coaching n'est pas considérée comme une raison "avouable" et dicible, non seulement parce qu'elle peut revêtir un caractère négatif, mais aussi parce qu'elle ne correspondrait pas à ce que peuvent leur dire les coachs de ce qu'ils pensent leur apporter. On conçoit bien qu'il n'est pas aisé pour un coaché –ou un élève du lycée d'Arbin- de dire qu'il souhaite être performant alors même que le coach –ou l'accompagnatrice de l'Aide individualisée- va lui présenter son accompagnement comme un moyen lui permettant de savoir s'organiser, d'augmenter sa confiance en lui, de gérer son stress, d'être plus à l'aise dans sa scolarité, etc.

⁴⁷⁵ Même parmi les parents de coachés, qui sont pourtant familiers de cette notion, puisqu'elle est explicitement mobilisée dans leur cadre de travail.

« **Enquêtrice** : Est-ce que vous pensez que le coaching scolaire peut être le signe qu'on est dans une société où il faut faire des projets, où il faut être performant, où il faut atteindre des objectifs ?

Florence P : *Moi j'ai envie de dire que le coaching que je promeus est à l'inverse de ça. [...] Je pense qu'il y a deux types de coaching : il y a le coaching à la mode, il faut avoir un projet, il faut être performant, et donc beaucoup de stress lié à ça. Mais une dimension du coaching c'est aussi redonner une dimension plus humaine à ça. La PNL est très "détermination d'objectifs". Il faut avoir un objectif, déterminer le chemin par lequel on va droit à l'objectif. Oui, mais pour certaines personnes il faut comprendre qu'il faut un peu lâcher ces objectifs à outrance, qui leur mettent la pression, et apprendre à lâcher prise. Les objectifs, ça fait pas tout, hein ! Le projet de vie, bien sûr c'est important le projet de vie. Mais mettre les gens dans l'illusion, leur faire croire qu'on détermine un projet de vie à 20 ans, qu'il y a un projet de vie une fois pour toutes. Alors qu'être capable en permanence de se poser la question « à quoi j'ai envie de contribuer ? Qu'est ce qui est important pour moi ? Pourquoi je fais ça ? Est-ce que c'est cohérent par rapport à moi ? Est-ce que j'ai envie ? Qu'est ce que je pense ? » Et ça c'est important toute la vie, et c'est un chemin de vie. ».* (Florence P., coach scolaire ICS depuis quatre ans, dans une grande ville de province, 38 ans, a été analyste financier indépendante, conjoint retraité cadre commercial, père artisan maréchal ferrant, mère sans profession).

« **Enquêtrice** : Vous pensez que cette demande croissante de coaching scolaire est le signe qu'on est dans une société où il faut faire des projets, atteindre des objectifs, être performant ?

Cécile L. : *C'est pas ce que je rencontre en fait. On n'est pas tellement dans la performance. »* (Cécile L., coach scolaire ICS depuis trois ans, en région parisienne, 32 ans, a été chercheuse en psychologie, conjoint ingénieur, père chef d'entreprise, mère secrétaire de direction).

Enquêtrice : *Est-ce que vous pensez que le coaching scolaire soit le signe qu'on est dans une société où il faut faire des projets, atteindre des objectifs, être performant ?*

Sylvia A. : *C'est un raccourci un peu rapide. On est dans une société où, c'est clair, il y a une pression sur l'emploi, c'est évident. Les parents ont une motivation majeure, c'est que leurs enfants aient un projet et suivent des études qui vont bien en rapport avec ce projet, suivent ces études. S'ils n'ont pas cette préoccupation, c'est clair qu'on ne va pas en coaching, mais je ne sais pas si on peut établir un rapport aussi rapide. »* (Sylvia A., coach scolaire ICS depuis quatre ans, en région parisienne, a été responsable administratif dans une banque puis formatrice indépendante, conjoint cadre administratif et commercial d'entreprise, parents psychologues indépendants).

Néanmoins, tous les coachs, mais aussi les accompagnatrices de l'Aide individualisée, nous disent avoir eu au moins un jeune qui souhaitait augmenter ses résultats scolaires. Pour autant, ils ne le considèrent pas –au moins en apparence– comme une recherche de performance en termes d'excellence scolaire. Ils opèrent en effet la distinction entre l'élève qui formule une attente telle que celle de passer dans la classe supérieure ou d'obtenir le baccalauréat et celui qui a seize de moyenne générale et qui souhaite atteindre la moyenne de dix-huit. La "performance" se situe donc, pour les coachs et les accompagnatrices de l'Aide individualisée, dans l'excellence scolaire et non dans l'augmentation de résultats considérés comme "médiocres" ou "moyens". Comme nous avons pu le souligner lorsque nous avons présenté les caractéristiques scolaires des coachés, mais aussi des élèves participant à l'Aide individualisée, ceux-ci se situent, en termes de résultats, dans le "ventre mou" de leur classe. De ce fait, on peut penser qu'ils ne se projettent pas comme des élèves pouvant faire partie des meilleurs de leur classe, en quête de cette performance en termes d'excellence scolaire.

2) Pour le magazine *Phosphore*

Le regard critique porté sur cette notion de recherche de performance est à rapprocher de ses effets sur les individus, devenus stressés, "sous pression" les conduisant –parfois- à la dépression⁴⁷⁶. Cette critique est également véhiculée au sein du magazine *Phosphore*. On constate une prise de distance du magazine notamment dans le numéro du mois de décembre 2006 dans un article consacré à la lenteur : « Pourquoi ne pas redonner à la lenteur ses lettres de noblesse, et vous inviter à goûter à cet autre tempo ? [...] Une dynamique de vie à contre-courant d'une société de la performance et de l'urgence »⁴⁷⁷. Le magazine, comme le souligne la responsable du pôle Education de *Phosphore*, « essaie de minimiser l'anxiété des parents. De dire attention voilà si votre gamin, il redouble sa seconde, ce n'est pas un drame...Voilà, un redoublement dans dix ans, on n'y pense même plus. C'est essayer d'être un peu plus en rapport avec ça... ». Aussi le magazine met-il en garde ses lecteurs face aux dérives d'une quête à tout prix de performance, en consommant vitamines, fortifiants, somnifères ou tranquillisants. Régulièrement lors des périodes d'examens le magazine peut, à l'instar de celui du mois de mai 2007, consacrer un dossier à « la tentation du dopage »⁴⁷⁸ : « De nombreux produits à portée de main promettent d'améliorer les performances intellectuelles et physiques. Du café aux médicaments antistress en passant par les cocktails vitaminés, *difficile de résister à ces petits coups de pouce artificiels dans cette société qui exige toujours plus de performance...* »⁴⁷⁹. Le magazine adopte donc, à ce sujet, un regard critique de l'ordre d'une dimension hygiéniste (c'est mauvais pour sa santé) et moralisatrice (c'est déloyal). Cela semble tenir au fait que le magazine *Phosphore* appartient au groupe Bayard-Presse, c'est-à-dire qu'il s'inscrit dans une mouvance très générale d'une pensée catholique, porteuse de normes et de valeurs qui ne veulent pas limiter l'existence humaine à la recherche de performance, à la volonté d'être le meilleur.

Néanmoins, à la fin de l'article sur le dopage, le magazine revient sur la remise en question de la recherche de performance à tout prix. Le magazine considère que ce qui

⁴⁷⁶ On se réfère ici plus particulièrement, aux différents travaux d'Alain Ehrenberg : Ehrenberg, A., 1991- *Le culte de la performance*, Paris, Hachette-Calmann Lévy, 323 p. ; Ehrenberg, A., 1995- *L'individu incertain*, Paris, Hachette-Calmann Lévy, 351 p. ; Ehrenberg, A., 1998- *La fatigue d'être soi*, Paris, Odile Jacob, 318p.

⁴⁷⁷ « Oser la lenteur », *Phosphore* n°306, décembre 2006, pp. 96-100. Citation page 97.

⁴⁷⁸ Le dossier « Sport, études, fête. La tentation du dopage » est divisé en trois parties : « "Etudes : à l'école de la performance", "Sport : à la limite du hors jeu" et "Fête : sorties sous perfusion". In *Phosphore*, n°311, mai 2007, pp 16-22.

⁴⁷⁹ « Sport, études, fête. La tentation du dopage », *op. cit.* Citation pages 16-18. Souligné par nous-mêmes.

caractérise l'homme sont ses faiblesses, mais que ces dernières le rendent moins performant : « Pas de diabolisation cependant : bien utilisés, médicaments, fortifiants et autres somnifères ont leur utilité. Ce n'est pas le produit qui pose ici problème, mais l'usage que l'on en fait : quand on ne peut plus travailler sans café, intervenir en public sans tranquillisant, dormir sans somnifère ou faire la fête sans alcool, alors il est temps de s'interroger. Sur notre intolérance au stress, à la fatigue, à l'angoisse. *Et sur la société qui incite ainsi à gommer sans délai ces faiblesses bien humaines qui pourraient nous rendre moins performants* »⁴⁸⁰. Ainsi le magazine adopte-il à la fois un regard critique sur une quête effrénée de performance -qui risque, par ses dérives, d'aller à l'encontre de ce qui est recherché-, tout en adhérant à cette veine de pensée, puisque comme nous le verrons dans le chapitre suivant, le magazine *Phosphore* se réfère régulièrement au coaching scolaire (où la recherche de "performance" est selon nous, centrale). On peut donc voir que la "performance" est sans cesse rejetée ou critiquée, alors même qu'elle est sans cesse recherchée⁴⁸¹.

3) Une notion qui se réfère au monde de l'entreprise

L'ensemble de nos enquêtés –et plus encore les accompagnatrices de l'Aide individualisée- adoptent un regard négatif sur l'usage de la notion de "performance" dans le champ scolaire. Pour eux, cette notion est associée au monde de l'entreprise dans lequel elle est fortement mobilisée. Considérant que le monde de l'école est différent de celui du monde de l'entreprise, tous rejettent l'idée selon laquelle le recours au coaching scolaire pourrait être le signe d'une société où il faut être performant.

« **Bernard T.** : Après ce que j'entends par performance c'est que derrière, il y a des objectifs très facilement mesurables. Par exemple, dans le sport, avec un chronomètre, une barre qui est placée à 2 mètres 10, une course cycliste avec une étape à boucler. C'est quelque chose de très, très précis, ce qui n'est pas le cas dans sa vie sentimentale, ou dans sa vie professionnelle, ce n'est pas toujours aussi précis, toujours aussi clairs, les objectifs. » (Bernard T., coach non scolaire indépendant depuis un an dans une ville moyenne de province, directeur adjoint de maison de l'enfance, conjoint sans profession, père artisan, mère sans profession)

« **Mathilde L.** : Le coaching en général et en entreprise c'est clairement lié à la performance. On paie [...] un coaching à un cadre, parce que sur un aspect de son métier, on trouve qu'il n'est pas performant mais que par ailleurs, comme il a de la valeur, on investit quelque part. Moi, je parlerais de la performance plutôt sous ces aspects-là. » (Mathilde L., 46 ans, coach scolaire indépendant depuis trois ans, a été chasseur de

⁴⁸⁰ « Sport, études, fête. La tentation du dopage », *op. cit.* Citation pages 16-18. Souligné par nous-mêmes.

⁴⁸¹ Ce chapitre montrera que c'est également le cas dans le champ scolaire, ce qui conduit les élèves et leurs parents à se tourner vers divers dispositifs d'accompagnement de la scolarité.

têtes dans un cabinet de recrutement, conjoint manager, père artisan, mère profession intermédiaire administratif et commercial d'entreprise).

Autant on comprend aisément que les accompagnatrices de l'Aide individualisée récusent la mobilisation de la notion de "performance" dans l'école, puisqu'elle fait écho à une logique et une culture professionnelle différente de la leur (voire opposée), autant les propos des coachs scolaires semblent soulever un paradoxe. Sur la question de la recherche de performance, les coachs scolaires se distinguent du coaching d'entreprise et sportif, alors même qu'ils viennent eux-mêmes du monde de l'entreprise, qu'ils mentionnent l'affiliation du coaching scolaire à ces deux types de coaching puisqu'ils mobilisent les mêmes outils et convoquent la même posture de coach.

« **Enquêtée** : Quelle définition donneriez-vous du coaching et plus particulièrement du coaching scolaire ?

Cécile L. : Ce serait la même pour le coaching et le coaching scolaire, je pense. Pour moi, c'est l'accompagnement des personnes dans l'amélioration de leur vie professionnelle, tant en termes de performance que de bien être, de plaisir. » (Cécile L., coach scolaire ICS depuis trois ans, en région parisienne, 32 ans, a été chercheuse en psychologie, conjoint ingénieur, père chef d'entreprise, mère secrétaire de direction).

Les coachs scolaires ne rejettent donc pas l'idée selon laquelle les coachings sportif et de cadres s'inscrivent bien dans une recherche de performance -et peuvent alors indirectement, mobiliser cette notion dans la définition qu'ils donnent du coaching scolaire- alors même qu'ils rejettent l'idée d'associer le coaching scolaire avec la recherche de performance.

« **Bree G.** : Le coaching scolaire, c'est ce qu'on appelle le coaching de l'être... Parce que dans le coaching, il y a deux orientations. Il y a le life coaching, le coaching de l'être, mieux se connaître, etc. et le corporate coaching qui est le coaching d'entreprise qui va être le coaching de performance. Comment je m'améliore ? Comment je fais mieux ? Comment j'arrive à atteindre mes objectifs ? Dans ma formation, il y a les deux coachings, mais là, dans le coaching scolaire, on passe pas mal de temps sur le coaching de l'être. » (Bree G., coach scolaire indépendante depuis quatre ans, dans une grande ville de province, 34 ans, a été responsable du département marketing de France Télécom puis professeur des écoles stagiaire⁴⁸², conjoint chef d'entreprise, père ingénieur chimiste, mère professeur d'anglais).

« **Enquêtrice** : Est-ce qu'on pourrait dire que faire appel au coaching et au coaching scolaire, serait le reflet qu'on est dans une société où il faut faire des projets, être performant ou pas du tout ?

Sonia L. : Moi, je ne pense pas. Peut-être qu'il y a des parents qui font appel dans ce sens-là. Moi, je pense que notre métier, c'est vraiment que les gens trouvent ce qu'il y a de mieux pour eux au moment T, quoi.

Enquêtrice : Et ça, pour vous, ce n'est pas une recherche de performance ?

Sonia L. : De bien être, que de performance. Plus de bien être. » (Sonia L., coach scolaire indépendante depuis un an dans une grande ville de province, 47 ans, a été responsable administratif et financier d'une société de services, puis consultante, conjoint cadre administratif dans une société informatique, père cadre commercial, mère sans profession).

⁴⁸² Après son année de stage, elle n'a pas poursuivi dans l'enseignement.

« **Enquêtrice** : Selon vous, est-ce que le fait de recourir au coaching scolaire, c'est le signe d'une société où il faut faire des projets, être performant, atteindre des objectifs ?

Anaëlle L. : Spontanément, ce n'est pas ce que j'aurais dit. Faire appel au coaching, c'est juste pouvoir être bien dans sa peau, pouvoir vraiment contacter ses ressources et donner le meilleur de soi-même. En fait, moi, je n'accompagne pas dans la performance. Sans doute qu'il y a des coachs qui accompagnent dans la performance, mais moi, je ne suis pas dans cette optique-là. (Anaëlle L., coach scolaire indépendante depuis deux ans à proximité de la Suisse, 49 ans, a été institutrice (dont dix ans dans des écoles privées de Genève), n'a pas donné la profession de ses parents et de son conjoint).

Aussi l'ensemble des coachs scolaires nous disent-ils non pas s'attacher à la dimension de l'"avoir" de l'individu (posséder des biens), mais à celle de l'"être" (être quelqu'un en accord avec ses valeurs), alors même qu'ils expliquent l'émergence du coaching scolaire par la pression croissante sur les élèves –et leurs parents- de réussir leur scolarité.

On l'a compris, les coachs scolaires –mais aussi les accompagnatrices du lycée d'Arbin- rejettent le fait d'associer leur accompagnement à une recherche de « performance à tout va » (Mélanie L.). Cependant, il est possible de déceler, dans leurs propos, une adhésion à une autre forme de "performance" que celle liée à l'excellence scolaire.

B. Une notion mobilisée en creux dans le coaching scolaire et l'Aide individualisée

Que ce soient les coachs scolaires ou les accompagnatrices du lycée d'Arbin, ils ne sont pas en mesure de promettre l'atteinte par l'élève, grâce à leur accompagnement, de l'excellence scolaire. En effet, ils considèrent que c'est à l'élève que revient la tâche de devenir excellent, s'il le souhaite ou si le projet qu'il a formulé l'exige. C'est bien l'élève qui décide, ou non, de s'approprier les méthodes de travail qu'il a pu faire émerger grâce au coaching scolaire ou à l'Aide individualisée, sans oublier qu'il doit répondre, s'il veut atteindre l'excellence scolaire, à des exigences en termes de connaissances. Cependant, pour définir ces accompagnements de la scolarité, la thématique de la "performance" est convoquée sans pour autant que le terme soit mobilisé.

« **Enquêtrice** : Est-ce que vous pensez que le coaching scolaire est le signe qu'on est dans une société où il faut faire des projets, atteindre des objectifs, être performant ?

Mélanie L. : Je ne mettrais pas ça au niveau de la société, moi j'ai du mal. Bien sûr il faut que la société fonctionne, mais on a tous des objectifs, mais c'est parce qu'on ne sait pas tous les poser, on ne sait pas tous les montrer, on ne sait pas les établir qu'on est amené des fois à subir sa vie, à faire n'importe quoi, à accepter n'importe quoi ! On n'est pas forcément dans une société de compétition, mais c'est aussi pour soi, de ce que je veux pour moi, ce qui est bon pour moi et là on n'est plus dans une compétition

par rapport à l'autre ! C'est qu'est-ce qui est acceptable pour moi et qu'est-ce qui ne l'est plus ? Où sont mes limites ? Est-ce-que je peux les dépasser ? Comment vais-je les dépasser pour que ce soit encore écologique à l'intérieur de moi, sans que je blesse l'autre, sans que je mette en porte à faux l'autre, que je n'aie pas une position d'égoïsme et que simplement je me respecte ? C'est faire des êtres responsables tout simplement !

Enquêtrice : Qu'est ce que vous entendez par "écologique" ?

Mélanie L. : Etre bien à l'intérieur de soi. Il faut qu'on se sente bien avec cet objectif, que ça ne crée pas un stress supplémentaire, que ça ne crée pas des maux de ventre, des maux de tête ! Que ce soit quelque chose qui soit en cohérence avec ce que je peux faire ! Avec mes moyens, mes capacités. Que je vais pouvoir dépasser, mais pas sauter du 3ème étage au rez-de-chaussée, mais simplement que de sauter d'un étage, en toute confiance. C'est ça. » (Mélanie L., coach scolaire indépendante depuis deux ans dans une ville moyenne de province, est également professeur de communication dans un IUP, conjoint dentiste, père directeur de ressources humaines dans une entreprise d'aéronautique puis auditeur commercial, mère sans profession).

« Se dépasser », « être bien dans sa performance », « dépasser ses limites » dans une sorte de compétition avec soi-même, autant d'expressions qui semblent définir le travail réalisé par le coaché grâce à l'accompagnement du coach scolaire. Autant d'expressions qui peuvent être les synonymes d'une quête de "performance"⁴⁸³, et ce, du fait de la pression de plus en plus importante sur les trajectoires scolaires et professionnelles, pouvant créer anxiété voire angoisse sur le devenir des enfants. C'est par le recours, notamment au coaching scolaire que les coachs pensent permettre aux jeunes d'atteindre une *autre* "performance" qui pourra les conduire, s'ils le souhaitent, à se maintenir scolairement ou à améliorer leurs résultats scolaires.

1) Une recherche de "performance" autre qu'une recherche d'excellence scolaire

Les coachés et leurs parents, ou les élèves accompagnés dans le cadre de l'Aide individualisée, estiment que le recours à leur accompagnement relève moins d'une recherche de performance en termes de résultats scolaires -par l'augmentation des notes- que d'une recherche de méthodes ou de bien-être ou encore d'épanouissement personnel. Pour autant, le recours à un accompagnement de la scolarité, quel qu'il soit, est bien effectué dans le but d'avoir des effets dans la scolarité du jeune.

« Enquêtrice : Est-ce que les jeunes qui viennent se faire coacher ont une attente de réussite⁴⁸⁴ ?

Annick B. : Oui. Oui ! Oui, bien sûr. Oui, oui. Après, ce n'est pas forcément une réussite quantitative, mais oui ! En tout cas, ils ont une attente de réussite dans la résolution de

⁴⁸³ Si on accepte bien sûr l'idée que la performance dans l'école ne se limite pas aux résultats scolaires.

⁴⁸⁴ Soulignons que les coachs ne manquent pas de préciser -lors des entretiens, mais aussi à leurs clients- qu'ils sont soumis à une obligation de moyens et non de résultats. C'est-à-dire qu'ils précisent bien qu'ils doivent mobiliser toutes leurs compétences pour le coaching, mais que celui-ci ne peut être efficace que grâce à l'investissement du jeune.

leur problématique ! Ca, c'est évident ! Pas forcément... Ils ne l'expriment pas forcément en termes de réussite scolaire par les notes. Ca dépend de l'objectif avec lequel ils arrivent dans le coaching. » (Annick B., coach scolaire indépendante depuis cinq ans, dans une ville moyenne de province, 40 ans, a été ingénieur agronome puis chargée d'études, père agriculteur d'une moyenne exploitation céréalière, mère professeur de français, sans conjoint).

Enquêtrice : Et au niveau méthode, qu'est-ce qu'elle t'a donné, Natacha, comme méthode ?

Anaïs : Presser le document. Comme si c'était un citron. Enfin, presser tout ce qu'il y avait ! Parce que moi, j'avais le problème, quand je vois un document, j'ai tout de suite la conclusion ! Et je veux **absolument** recaser mon cours ! Et donc il me mettait hors-sujet [le professeur de SVT]... Et je mettais la conclusion avant l'étude de documents donc ça n'allait pas. Et elle m'a dit... Comme méthode, elle m'a donné « Si quelqu'un lit ton étude de documents et qu'il n'a pas les documents sous les yeux, il doit pouvoir s'imaginer le document. ». Donc pour moi, ça a été **vite** clair ! Et elle m'a dit « Tu fais ton étude de documents comme si tu ne connaissais pas ton cours. C'est juste à la conclusion où tu vas mettre tes connaissances.

Enquêtrice : Et du coup, ça va mieux ? Ca a marché ?

Anaïs : Ouais. Ben de 3, je passe à 7,5 [exercice noté sur 10]. Donc ouais. » (Anaïs, coachée par Natacha G., 18 ans, en Terminale S, père garde forestier et mère animatrice)

Madame Rosselin : Il y a des fois où ça va plus, où elle y a plus été pour des choses techniques ! Pour son devoir d'histoire-géo. Parce qu'Anaïs lui envoyait ses devoirs en lui demandant pourquoi elle avait perdu des points là, là et là. Donc Natacha étudiait la chose dans la semaine et quand on revenait le samedi, elles refaisaient le devoir ensemble ! Elles ont fait ça quelques fois avant le bac, pour la SVT, pour beaucoup de choses... [...] Son aspect coach scolaire, pour moi, ça a été les résultats. Par exemple en histoire où elle ne décollait pas du 8, du 9, et où elle a eu 13 après que Natacha lui ait expliqué comment on faisait quelque chose ! Pour moi, c'est ça ! Ou la booster, ou faire l'entretien d'Angers [pour entrer dans une école d'agronomie] ! Elle lui a donné quand même plein, plein de conseils ! L'année prochaine, elle lui a donné plein de conseils pour la fac ! De ce qu'il faut qu'elle se renseigne dans les bouquins ! [...]

Enquêtrice : Et les cours de maths, vous trouvez que ça a marché ? Ca a contribué aussi à augmenter ses notes en maths ?

Madame Rosselin : Ah ouais ! Ouais, ouais !

Enquêtrice : Et le coaching, est-ce que pour vous, ça a contribué à augmenter des notes scolaires ?

Madame Rosselin : Oui ! Tout ce qui était rédaction histoire-géo, philo, SVT, études de docs. Bon, je ne parle pas de tout ce qui est matières scientifiques mais tout le reste, oui. (Mère d'Anaïs (coachée par Natacha G., 18 ans, en Terminale S), 45 ans, animatrice, conjoint garde forestier)

« **Enquêtrice** : Est-ce que tu peux me dire ce qui t'a conduit à venir à l'Aide individualisée ?

Jérôme : Parce que sortant d'une seconde catastrophique, je n'avais pas envie de recommencer ! Parce que je savais que j'étais assez désorganisé par rapport au travail qu'il fallait fournir et du coup, ça m'a aidé à m'organiser comme il faut et à repartir de l'avant ! » (Jérôme, 17 ans, 1ère Génie Civil au lycée Léonard de Vinci, a redoublé sa seconde, père commercial dans le domaine de la pneumatique, mère secrétaire dans un cabinet dentaire).

Si l'élève adhère à la démarche de l'accompagnement, c'est bien parce qu'il souhaite que cela ait des effets sur sa scolarité, non pas dans le but d'augmenter ses résultats au point de devenir le premier de la classe, mais au moins dans celui de pouvoir passer les différentes épreuves scolaires avec moins de difficultés et donc plus sereinement.

Par ailleurs, on a pu noter que, selon Madame Rosselin, Natacha G. pouvait reprendre des devoirs d'histoire avec sa fille, Anaïs. La réalisation d'un travail scolaire n'est considéré que comme un moyen et non comme une fin, pour permettre à l'élève

de faire émerger ses propres méthodes de travail, ce qui est considéré, par les accompagnateurs comme un moyen de lui permettre de mieux réussir scolairement.

2) Une volonté de se maintenir scolairement

Même si les effets en termes de résultats scolaires peuvent varier selon les élèves, même si ces derniers ne s'inscrivent pas forcément dans une quête de performance et d'excellence au niveau de leurs résultats, le recours au coaching scolaire –ou à l'Aide individualisée– s'inscrit bien dans la volonté d'une réussite scolaire, et notamment en vue des échéances scolaires. En effet, près de 70% des coachés scolarisés dans le secondaire ont recours au coaching scolaire lorsqu'ils sont confrontés à un examen –brevet des collèges en troisième, épreuves anticipées du baccalauréat en première et baccalauréat en terminale. Si nous ajoutons les coachés inscrits dans l'enseignement supérieur, ce sont plus de 70% des coachés⁴⁸⁵ (dont nous avons analysé le dossier) qui ont recours au coaching scolaire lors d'une classe d'examen –BTS, concours d'entrée aux grandes écoles, partiels de fin de semestre. Pour ce qu'il en est du lycée Léonard de Vinci, ce sont un peu plus de 64% des lycéens ayant participé à l'Aide individualisée durant l'année scolaire 2008-2009⁴⁸⁶ et plus de 60% de ceux ayant participé l'année suivante, qui disent attendre des effets scolaires.

« **Enquêtrice** : Est-ce que tu peux me dire pourquoi tu es inscrite à l'Aide individualisée ?

Luce : En fait c'est assez récent. *C'est au début de l'année, mes notes, elles allaient bien et puis après, elles ont un peu chuté.* Et donc j'ai demandé à plusieurs profs et je suis allée voir la CPE pour qu'elle m'aide, quoi ! Et elle m'a dit « Si tu veux, tu peux venir à l'Aide individualisée. » ! Et finalement, je suis avec la CPE [accompagnée par elle]. Elle me fait [elle me prend en Aide individualisée] tous les vendredis matin. Et puis elle m'aide un peu dans les démarches à faire pour apprendre mes leçons et tout... » (Luce, 17 ans, 1ère STI Génie Civil au lycée Léonard de Vinci, a redoublé sa seconde, père conducteur d'engins de travaux publics et mère factrice).

« **Camille** : En fait, je ne veux plus travailler pour rien ! » (Camille, 17 ans, redouble sa 1ère S au lycée Léonard de Vinci, participe pour la 2ème année à l'Aide individualisée, père contremaître et mère assistante de vie scolaire dans un collège).

« **Enquêtrice** : Quelle était la première raison que tu as dit à Natacha, quand tu es allée la voir, la première fois ? Tu lui as dit que c'était par rapport à quoi ?

Anaïs : Par rapport au lycée où ça n'allait pas. Où j'avais complètement plongé, où je n'arrêtais pas de bosser !

Enquêtrice : Et au lycée, est-ce que tu peux me rappeler pourquoi tu n'arrêtais pas de bosser ? Tu trouvais que tu n'avais pas assez de bonnes notes ?

⁴⁸⁵ D'après le tableau n°9 (classe fréquentée lors du recours au coaching scolaire), les élèves de troisième, première et terminale représentent 69,54% des coachés. En y ajoutant les coachés inscrits dans l'enseignement supérieur, ce taux s'élève à 71,43%.

⁴⁸⁶ Et ayant bien sûr répondu au questionnaire. Voir le tableau n°11 sur les attentes des élèves.

Anaïs : Ouais ! C'était par rapport que j'avais plus la moyenne du collège et que je tournais à 16 de moyenne et là, j'étais à 13. Donc je voulais retrouver ma moyenne que j'avais avant. Donc j'arrêtais pas de bosser, je faisais que ça, que ça, que ça ! [...]

Enquêtrice : Et en seconde, au niveau de tes notes, c'était pareil ?

Anaïs : Ouais, j'étais à 12-13 de moyenne générale.

Enquêtrice : Et là, ça allait, tu supportais ?

Anaïs : Oh au début, ça a été dur ! Et puis après, bon on m'avait prévenu que ça allait être comme ça, donc j'ai continué... Et après, ouais, en première... J'ai été mise sous Laroxil [un antidépresseur] d'ailleurs... » (Anaïs, coachée par Natacha G., 18 ans, en Terminale S, père garde forestier et mère animatrice)

Du point de vue des élèves, de leurs parents, mais aussi des enseignants, la recherche de performance en termes de notes, souvent source d'inquiétude et d'angoisse, semble légitime puisque ce sont elles qui permettent non seulement aux élèves les plus "performants" d'accéder aux places scolaires les plus concurrentielles, mais aussi aux élèves moins "performants" de se maintenir dans la course, de passer les différentes épreuves scolaires avec le moins de difficulté possible, ou de réintégrer un cursus général, si celui-ci avait été écarté en fin de troisième.

Pour les accompagnateurs (coachs ou accompagnatrices du lycée d'Arbin), la recherche d'une meilleure maîtrise des outils méthodologiques permettrait à l'élève d'améliorer ses résultats scolaires, même si ceux-ci ne le placent pas parmi les meilleurs élèves de sa classe. L'idée d'une recherche de performance, grâce à une meilleure maîtrise des outils d'ordre méthodologique, est également présente dans des articles du magazine *Phosphore* tels que « Compte à rebours pour un parcours gagnant »⁴⁸⁷, « Optimisez vos vacances »⁴⁸⁸, ou les différents dossiers « Spécial Bac »⁴⁸⁹ et « Spécial méthodes »⁴⁹⁰.

Cependant, ce qui constitue le cœur de l'accompagnement, pour les coachs, ainsi que pour les accompagnatrices du lycée d'Arbin, c'est autre chose que l'amélioration des résultats scolaires. Les accompagnateurs accordent plus d'importance aux autres effets de l'accompagnement, telles que l'augmentation de la confiance en soi, la gestion du stress, la prise de conscience de ses capacités, la détermination de ce que l'on veut faire,

⁴⁸⁷ « Compte à rebours pour un parcours gagnant », *Phosphore*, n°298, avril 2006, pp. 60-63.

⁴⁸⁸ « Optimisez vos vacances », n°325, juillet 2008, pp. 86-89.

⁴⁸⁹ Par exemple celui de 2007 qui se répartit sur quatre numéros, d'avril (n°310) à juillet 2007 (n°313) : « Episode 1/4 : objectif mention » (avec des articles tels que « Boostez votre mémoire » et « Méthodo, les plus qui font la différence »), « Episode 2/4 : organisez et ciblez vos révisions », « Episode 3/4 : Stress, dominez-le avant qu'il vous domine », « Episode 4/4 : Réussir l'après-bac ».

⁴⁹⁰ Par exemple celui de 2007 qui se répartit sur trois numéros, de septembre (n°315) à novembre (n°317) : « Etape 1/3 : Gagnez en autonomie », « Etape 2/3 : Déterminez vos objectifs », « Episode 3/3 : Concentration, arrêtez le zapping ».

etc. Ce sont ces effets qui importent aux yeux des accompagnateurs parce qu'ils sont considérés comme des points de passage obligés (ou quasi-obligés) pour atteindre de bons résultats. Néanmoins, ceux-ci –et donc la performance et l'excellence scolaires- ne dépendent pas du coach ou de l'accompagnatrice de l'Aide individualisée, à la fois parce qu'il revient à l'élève de se mobiliser réellement, mais aussi parce que ces accompagnateurs n'assurent pas de soutien disciplinaire qui peut s'avérer indispensable pour obtenir de meilleurs résultats et conforter le regain de confiance en soi⁴⁹¹. Les coachs ainsi que les accompagnatrices du lycée d'Arbin ne peuvent donc pas promettre l'atteinte de l'excellence par l'élève, ce qu'ils font en s'abstenant de la revendiquer comme une de leurs visées explicites.

II. Changer de regard sur soi, condition de la "performance" ?

Les coachs scolaires ainsi que les accompagnatrices de l'Aide individualisée estiment qu'il est nécessaire à l'élève, pour qu'il puisse mieux affronter son travail scolaire et, s'il le souhaite, devenir performant, de changer de regard sur lui-même. Cela peut conduire l'élève sur la voie d'une meilleure connaissance de soi et sur celle de la confiance en soi.

A. La connaissance de soi : effet recherché ou conséquence de l'accompagnement ?

Les coachés ou les élèves accompagnés dans le cadre de l'Aide individualisée disent tous que leur accompagnement leur a permis de mieux se connaître. Néanmoins, pour certains (les coachés), l'atteinte d'une meilleure connaissance de soi relevait d'une attente préalable à l'accompagnement, alors que pour les autres (les élèves du lycée d'Arbin), ce serait une conséquence.

⁴⁹¹ Glasman (D.) & Collonges (G.), 1994- *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*, Paris, Centre National de Documentation Pédagogique, 269 p.

1) Le coaching scolaire : une attente en termes de connaissance de soi

Tout comme pour la recherche de performance, la recherche de connaissance de soi n'est jamais mentionnée dans les dossiers de coachés. Elle constitue néanmoins une de leurs attentes fortes, et ce même s'ils ne l'expriment pas tous de la sorte. En effet, s'interroger sur son orientation et sur "sa voie", mais aussi sur les manières de gérer son stress, c'est bien vouloir apprendre à se connaître pour mieux surmonter les différentes épreuves scolaires –mais aussi personnelles- à laquelle le coaché est confronté.

- **Se connaître en effectuant un test de "personnalité" et en « travaillant sur ses valeurs »**

Le coaching scolaire se pense comme un accompagnement de la scolarité permettant à l'élève de prendre conscience de sa "personnalité". Cela ne va pas sans poser question puisque la "personnalité" n'est pas un "donné", mais se construit par la socialisation. Pour cela, les coachs scolaires peuvent s'appuyer sur des tests de personnalité et essaient de mettre à jour les valeurs du coaché. Permettre au jeune de cerner sa "personnalité" semble répondre à une attente de celui-ci en termes de connaissance de soi.

« **Enquêtrice** : Et vous avez pensé faire coacher d'autres de vos enfants ?

Mme Bouvier : *Louis, là, je lui en ai reparlé récemment de faire quelque chose comme ça pour lui. Et il m'a dit « Moi, ça m'amuserait bien, qu'on fasse ça ! »*. C'est une façon un peu pudique de dire les choses, mais dans le sens de se connaître ! Et je pense que cet aspect-là est important. Ça les aide à se connaître. Parce qu'on se connaît jamais assez !

Enquêtrice : Qui se situerait un peu de l'ordre de la curiosité de savoir qui on est ?

Mme Bouvier : Ouais ! Et en même temps, c'est efficace ! » (à propos du petit frère de Camillia, coachée par Anaïta H. lorsqu'elle était en terminale ES, désormais en Master 2 Ressources Humaines, père directeur d'un journal quotidien, mère sans activité professionnelle, mais gère un château familial).

« **Enquêtrice** : Et toi, qu'est-ce que tu attendais de ce travail avec Nathalie ? Vraiment ce que tu attendais...

Anaïs : De mieux me comprendre et de changer !

Enquêtrice : De changer ?

Anaïs : Enfin de changer, de plus stresser, quoi !

Enquêtrice : Et de mieux te comprendre, c'est-à-dire ?

Anaïs : D'arriver à anticiper sur mes réactions, quoi ! » (Anaïs, coachée par Natacha G., 18 ans, en Terminale S, père garde forestier et mère animatrice)

« **Enquêtrice** : Et qu'est-ce que vous recherchez dans l'accompagnement effectué par Anaïta H. ?

Marie-Cécile : Moi, en gros, l'idée c'était de faire un point sur ma personnalité. Oui, voilà, l'idée c'était de faire un point sur ma personnalité. » (Marie-Cécile, coachée par Anaïta H., à Paris, 28 ans, a fait une école de commerce, travaille à mi-temps dans une agence immobilière (entreprise familiale) et développe avec un ami une société de chant, pour créer des chorales d'entreprises et d'hôpitaux.)

Alors même que les coachs scolaires élaborent un discours critique sur une école qu'ils considèrent comme enfermante parce qu'elle « met les élèves dans des cases trop petites » (Natacha G.) et « dans des moules » (Florence P.), alors même qu'un certain nombre d'entre eux estiment qu'il n'est pas recommandé de coacher, pour des questions d'orientation, des jeunes de moins de quinze ou seize ans parce que « les intérêts professionnels ne sont fixés qu'à vingt et un ans ! Quand on a dix-sept, dix-huit ans, ça va bien, on commence à acquérir une certaine maturité. Mais quand on en a quinze, on est vachement loin des vingt et un ans ! » (Ludivine D.), plus de la moitié des coachs scolaires que nous avons rencontrés font passer des tests qui font émerger les profils d'apprentissage du coaché⁴⁹². Ils peuvent également faire passer un test de personnalité basé sur la méthode « RIASEC » : R correspondant à réaliste (besoin de réaliser, pratiquer), I à investigateur (besoin de concevoir, d'intellectualiser), A à artiste (métiers artistiques, esthétiques, architecture), S à social (besoin des autres pour leur transmettre quelque chose, pour les aider), E à entreprenant (besoin des autres pour les diriger) et C à conventionnel (aime le calcul et le travail de bureau)⁴⁹³.

Cet exemple permet de mettre à jour une des contradictions qui traversent les propos des coachs scolaires. Pourquoi s'appuient-ils sur des tests de personnalité alors même qu'ils peuvent avoir un effet simplificateur et relever d'une vision essentialiste de la "personnalité" de l'élève ? On peut penser que c'est un moyen pour les coachs scolaires, de répondre aux inquiétudes des parents –et de l'élève- en termes d'orientation scolaire et professionnelle ; et donc de constituer une offre et un marché. Il est en effet rassurant pour des parents, d'autant plus s'ils sont confrontés, du fait de l'organisation du système scolaire, à la question de l'orientation de leur enfant, -et de surcroît s'ils payent un coaching- d'entendre que leur enfant est "prédisposé" à tel type de filière professionnelle, plutôt que d'entendre qu'il est "normal", du fait du développement psychique de l'individu, que leur enfant ne sache pas vers quel domaine s'orienter. Aussi les coachs disent-ils que le test de personnalité est pensé comme un outil permettant de cerner, à un moment donné, la "personnalité" du coaché. Néanmoins, ils s'appuient sur dessus pour travailler avec l'élève sur son projet.

⁴⁹² La Garanderie (de), P., 1980- *Les profils pédagogiques*, Paris, Bayard, 259 p.

⁴⁹³ Les coachs précisent bien que personne n'est purement dans un seul domaine. Par contre, un ou deux domaines peuvent être "dominants".

Par ailleurs, l'ensemble des coachs scolaires que nous avons rencontrés « travaillent sur les valeurs » du coaché, ce qui signifie qu'ils font émerger ce qui compte pour lui, ce qui fait sens dans sa vie. Le but recherché est de mettre en parallèle les valeurs du coaché avec des métiers ou des domaines professionnels. Il nous a été possible d'appréhender au plus près ce travail lors d'une séance de coaching où nous avons été coachée par Marguerite⁴⁹⁴.

« **Marguerite** : Choisissez une carte⁴⁹⁵ qui vous représente aujourd'hui dans vos études.

Enquêtrice : [Je regarde les cartes. Je trouve que c'est dur de trouver une carte qui se représente soi. Il y a beaucoup de cartes. Par exemple, il y a un génie, superman, Lara Croft, le Schtroumpf à lunettes, le grand Schtroumpf, Obélix, Gaston Lagaffe, etc. donc je trouve que ce n'est pas facile].

Marguerite : Qu'est ce que vous avez sélectionné ?

Enquêtrice : J'ai sélectionné le Petit prince et la Fée clochette.

Marguerite : Ok. Et qu'est ce qu'ils ont le Petit prince et la Fée clochette, qui ont fait que vous les avez sélectionnés ?

Enquêtrice : Ben, le Petit prince, c'est un livre que j'aime bien, je trouve qu'il a, comment dire, oui qu'il a une profondeur de l'âme que j'aime bien.

Marguerite : Une profondeur de l'âme ?

Enquêtrice : Oui. Sans jugement de valeur, d'essayer de comprendre le monde en se posant plein de questions, donc c'est vrai... En général on dit tout le temps que je pose plein de questions, dès que, je ne sais pas, dès qu'il y a quelqu'un qui vient chez moi pour faire des travaux, je demande pourquoi il fait comme ci, comme ça. D'essayer de comprendre...

Marguerite : C'est important de comprendre ?

Enquêtrice : Oui. Oui. Je trouve, quand je suis chez le dentiste, j'ai qu'une envie c'est de savoir ce qu'on me fait !

Marguerite : En quoi c'est important cette compréhension ?

Enquêtrice : Comprendre, je trouve que ça apporte de la connaissance. Si on comprend le monde, si on comprend les métiers qui nous entourent, de ne pas rester dans son coin, c'est de la connaissance pour moi en fait.

Marguerite : Et la connaissance c'est quelque chose qui a une grande, grande importance pour vous ?

Enquêtrice : Oui. Oui. Oui, c'est pour ça que je fais des études quelque part. Je ne dis pas que ceux qui ne font pas d'études n'accordent pas de l'importance à la connaissance, oui c'est l'envie d'apprendre et de connaître, c'est de la curiosité.

Marguerite : D'accord. Et la Fée clochette ?

Enquêtrice : Je sais pas, elle est sympa, et elle a un côté, comment dire, légère et insouciant, elle est pas toujours insouciant mais un petit peu parfois, par rapport à Peter Pan. Mais je trouve que ce serait bien des fois un coup de baguette magique, et elle met un peu de gaieté partout.

Marguerite : D'accord. Et ça c'est quelque chose qui vous importe la gaieté ?

Enquêtrice : Oui, oui, de rire, de bonne humeur.

Marguerite : Ça caractérise votre vie aujourd'hui ?

Enquêtrice : Je ne sais pas si on va dire, si on peut me caractériser de rigolote, mais c'est important pour moi de prendre la vie du bon côté, malgré les difficultés qu'on a pu avoir, de pas toujours se lamenter sur son sort.

Marguerite : Et à quoi ça sert d'être comme ça ?

Enquêtrice : Ben aller de l'avant, tout simplement, de pouvoir continuer. Je pense qu'on a tous eu des difficultés dans notre vie, et de rester là à se dire c'est trop dur, c'est trop triste, voilà, on peut pas avancer, on peut pas rencontrer d'autres personnes, on peut pas...

⁴⁹⁴ Nous n'avons pas pu appréhender ce type de travail du coach lors de l'observation de séances de coaching. En effet, "travailler sur les valeurs" du coaché se fait en début de coaching, moment où se crée la relation entre le coach et le coaché et qui n'est pas propice, aux yeux du coach, à être observée par une sociologue.

⁴⁹⁵ Chaque carte représente un personnage de dessin animé ou de bande-dessinée.

Marguerite : D'accord. Rencontrer d'autres personnes et avancer, c'est quelque chose d'important ?

Enquêtrice : Rencontrer d'autres personnes, c'est bien. On est bien avec son groupe d'amis, c'est très important mais connaître d'autres gens c'est peut-être aussi des gens qui peuvent nous apporter d'autres choses, par rapport à ce qu'ils font. Et nos amis, eux aussi vont rencontrer d'autres personnes. Je trouve qu'il faut garder un noyau dur et connaître d'autres gens c'est bien aussi.

Marguerite : Ca apporte quoi de connaître d'autres gens ?

Enquêtrice : Ben ce que je disais tout à l'heure, de, c'est des connaissances en plus je trouve, ça apporte, ça peut montrer aussi qu'on n'est pas... Parce que si il y a quelqu'un qui fait attention à vous ça permet de vivre aussi quelque part, et de connaître d'autres personnes, ça permet de ne pas rester tout seul dans son coin, c'est triste, on ne va pas rigoler tout seul. Voilà.

Marguerite : D'accord. Alors si je vous dis que vous avez une valeur qui est la connaissance, une autre qui est celle d'être tournée vers les autres, et d'avancer dans la vie, peut-être pour une réalisation, mais ça faudrait creuser, est ce que ça vous parle ou pas ?

Enquêtrice : Oui, oui.

Marguerite : Est ce que vous auriez dit ça d'emblée si je vous avais demandé vos valeurs ?

Enquêtrice : Je ne sais pas, c'est difficile. Mais c'est vrai que la connaissance et avancer dans la vie, ouais, c'est important pour moi. Depuis que je suis toute petite je pose plein de questions, ma mère au réveil elle met la radio, c'était « pourquoi c'est comme ça, pourquoi c'est comme-ci ? » ! Ouais je m'intéresse.

Marguerite : Ca tombe bien parce que ça correspond pile poil à vos valeurs ! Et on peut donc dire que vos études, ce que vous projetez de faire comme métier sont en adéquation avec vos valeurs ! » (Marguerite C., coach scolaire ICS depuis 3 ans, dans une grande ville de province, 30 ans a été responsable de gestion, conjoint directeur de production audio-visuel, parents hôteliers).

Ce travail sur les valeurs du coaché semble possible grâce au questionnement du coach et est censé permettre au coaché de prendre conscience de ce qu'il est et de mieux se connaître. Cela peut faire émerger des traits caractéristiques du coaché que ses parents –ou lui-même- n'imaginaient pas jusqu'alors.

« **Enquêtrice** : Et finalement, au niveau des résultats, qu'est-ce qu'elle a pu dire à votre fille ?

Mme Bouvier : Alors nous, ça nous a apporté plusieurs choses ! La première chose, c'est qu'on est rarement objectif avec ses enfants ! Donc on pensait... Elle nous a ressorti des traits de sa personnalité qu'on n'imaginait pas ! On pensait que c'était une fille qui était plutôt intellectuelle et en revanche... C'est pas parce qu'elle n'est pas intellectuelle qu'elle n'est pas intelligente ! Mais en fait, elle avait besoin de beaucoup de concret, ce que nous, on n'avait jamais senti ! Donc ça, c'est une chose qu'elle nous a apportée. Et puis ensuite, la façon de mener son cursus scolaire, ça s'est avéré tout à fait juste. » (50 ans, sans profession mais gère, par l'intermédiaire d'une association, un monument historique privé (château hérité par sa mère), conjoint directeur d'un journal quotidien. Mère de Camilla, 24 ans, en Master 2 Ressources Humaines, coachée par Anaïta H.)

Lorsque des choses nouvelles émergent du coaching, elles relèvent essentiellement du mode de fonctionnement du coaché, notamment en lien avec ses façons d'apprendre ou la manière dont il devra mener sa scolarité –tel que le type de cursus à suivre-, parfois distantes de ce que pensaient ses parents, ou plus précisément de ce qu'ils souhaiteraient que leur enfant soit.

« Travailler sur les valeurs du coaché », faire émerger les traits forts de sa "personnalité" feraient écho à l'attente de celui-ci en termes de connaissance de soi. Le but recherché est le même que celui mis en évidence par Jean-Yves Rochex sur les bilans d'orientation et les divers carrefours sur les formations et les professions où « il s'agit [...] de révéler le sujet à lui-même, de l'aider à mettre en œuvre le précepte socratique « connais-toi toi-même » et de faire qu'il s'approprie les informations qui lui permettront de découvrir quelles solutions, quels choix scolaires et professionnels conviennent le mieux à ce qu'il est »⁴⁹⁶.

Cependant, l'atteinte d'une meilleure connaissance de soi, par le coaching, semble être synonyme d'une confirmation de ce que le coaché –ou ses parents- présentait de lui-même.

- **Confirmer ce que l'on pressent de soi**

Les apports du coaching scolaire en termes de connaissance de soi seraient plutôt de l'ordre de la confirmation de ce que le coaché présentait de lui-même que d'une révélation –soudaine- de sa personnalité.

« **Marie-Cécile** : Mais après ce qui est frustrant, c'est que tout ça, c'est des choses que je savais, quoi ! C'est juste les mettre sur un papier ! » (coachée par Anaïta H., à Paris, 28 ans, a fait une école de commerce, travaille à mi-temps dans une agence immobilière (entreprise familiale) et développe avec un ami une société de chant, pour créer des chorales d'entreprises et d'hôpitaux.)

« **Enquêtrice** : Quelles ont été les raisons qui vous ont conduit à faire coacher votre enfant par Anaïta H. ?

Mme Bouvier : Parce qu'on n'était pas sûr de son orientation. Elle était en terminale et elle l'a vue pendant les vacances de la Toussaint. Elle ne savait pas ce qu'elle voulait faire en fait ! Mais je pense que c'est le cas de la plupart des jeunes de cet âge-là. Voilà, donc pour nous, il était nécessaire qu'elle voie quelqu'un. Et puis, pour elle aussi ! *Et pour confirmer ses goûts et ses capacités.* » (50 ans, sans profession mais gère, par l'intermédiaire d'une association, un monument historique privé (château hérité par sa mère), conjoint directeur d'un journal quotidien. Mère de Camilla, 24 ans, en Master 2 Ressources Humaines, coachée par Anaïta H.)

« **Juliette A** : Bien souvent, dans la très grande majorité des cas, ils savent déjà ce qu'ils veulent faire, dans quel domaine ils veulent aller, sauf que c'est confus. C'est tout à fait confus et le rôle du coach, ça va être de clarifier tout ça, de mettre à plat, de les aider à clarifier leur pensée. Mais bien souvent, ils savent, ils savent ce qu'ils veulent faire. » (coach scolaire indépendante depuis 5 ans, en région parisienne, 37 ans, a été un an et demi déléguée à la tutelle, puis responsable Ressources Humaines pendant 6 ans, parents commerçants et conjoint consultant en libéral en communications internet)

« **Josiane M.** : Parce que les personnes que j'accompagne, pour les cas qu'on vient de citer, qui se rapportent au scolaire ou à l'entrée dans la vie professionnelle, c'est vraiment trier ce qui est dans leur tête ! Toutes ces personnes brassent mais elles

⁴⁹⁶ Rochex, J.-Y., 1992-*ibid.* Citation page 111.

brassent dans tous les sens et elles ne font que se cogner à leur réflexion qui finalement tourne en rond ! Et donc elles ont vraiment besoin de quelqu'un qui éclaircisse et qui, par des questions, les amène à sortir de leur réflexion qui ne débouche pas. Et puis après bien sûr qu'il y a un travail de mise en ordre et puis une fois que c'est en ordre, définir l'objectif ! » (coach scolaire indépendante depuis 2 ans, dans une grande ville de province, 52 ans, a été pendant 15 ans à un poste de dirigeante dans une grande entreprise de commerce international, puis a fondé son cabinet de management et de développement stratégique des entreprises (15 ans), conjoint artiste peintre, père directeur d'usine, mère sans profession)

Aussi, le travail avec le coach ne permettrait-il que de confirmer ce que l'on sait – ou du moins ce que l'on pressent- de soi⁴⁹⁷. C'est pourquoi, certains coachés ou parents de coachés (deux sur les quatorze situations de coaching étudiées) peuvent considérer que l'apport en termes de connaissance de soi n'est pas suffisant.

« **Enquêtrice** : Et donc vous disiez que le travail avec Anaïta H., ça ne vous avait pas apporté particulièrement ?

Mme Bellemin : Si elle nous avait dit deux-trois choses sur la psychologie de Cédric et ce qu'elle voyait pour lui comme possibilités. Et elle nous avait cité peut-être une dizaine d'écoles, enfin de possibilités pour lui. Ben peut-être qu'on attendait l'impossible ! *Oui, c'était bien mais on n'a pas eu de révélation quoi ! C'était à peu près ce qu'on imaginait quoi !* (58 ans, sans profession mais en reprise d'études : Master 1 de psychologie, a été 10 ans professeur des écoles après avoir obtenu le concours à 43 ans, conjoint médecin hospitalier. Mère de Xavier, 22 ans, 2ème année d'école de commerce (coaché à 20 ans), et de Cédric, 18 ans, 1ère année IUT techniques de commerce, coachés par Anaïta H.)

« **Marie-Cécile** : Et au final, elle ne m'avait pas du tout éclairé sur ma personnalité, sur ce que je devais faire ! Sur quelles étaient mes motivations ! Et en fait, du coup, je me suis retrouvée là et voilà ! Ca m'a pas du tout... Moi, ce que je cherchais en faisant ça, c'était qu'on me cadre un petit peu et qu'on me dise « Ok, toi, tu es faite pour ça, pour ça ou pour ça ! Tes aspirations, c'est ça ! ». Parce que finalement, moi, je suis capable de faire plein de choses mais j'ai besoin de comprendre c'est ce qui correspond à ce que je suis et ce qui va être finalement l'endroit où je vais pouvoir m'épanouir, quoi ! Et ça, finalement, elle n'avait pas répondu. » (Marie-Cécile, coachée par Anaïta H., à Paris, 28 ans, a fait une école de commerce, travaille à mi-temps dans une agence immobilière (entreprise familiale) et développe avec un ami une société de chant, pour créer des chorales d'entreprises et d'hôpitaux.)

A l'instar du test GPO passé dans les établissements scolaires, les tests de "personnalité" sur lesquels s'appuient les coachs ne semblent pas toujours avoir les effets escomptés. On a pu voir que les enseignants justifiaient les résultats, considérés comme ininterprétables, de certains élèves par le fait qu'ils ne se seraient pas suffisamment engagés dans une réflexion à l'égard de leur projet. Lorsque le coaching ne semble pas apporter entière satisfaction c'est, pour le coaché lui-même, parce qu'il n'était pas prêt à ce type d'accompagnement et à effectuer ce type de travail sur lui-même. Si l'élève porte toujours la responsabilité des faibles effets du test, elle ne se formule pas de la même manière selon qui est concerné. Quand pour certains (les plus en difficultés), ce serait une sorte de mauvaise volonté à l'égard du test qui empêcherait

⁴⁹⁷ Ce qui s'inscrit bien dans la veine de pensée du coaching, où le coach n'est qu'un "accoucheur" –dans le sens socratique du terme- du coaché, qui doit alors se révéler lui-même, par le jeu de questionnement du coach.

de faire émerger des résultats interprétables, pour les autres, ce serait parce qu'ils n'étaient pas en mesure –psychologiquement- d'effectuer ce travail. C'est bien ce que dit Marie-Cécile⁴⁹⁸ :

« **Marie-Cécile** : Mais je pense que moi, psychologiquement, j'étais pas très bien à l'époque et donc très difficile d'avoir les idées claires ! Parce que je venais juste de démissionner et c'était un peu... Je pense que quand même ça prend du temps et là, c'était un peu à chaud, quoi ! »

C'est aussi ce qu'a pu nous dire Madame Bellemin au sujet de l'accompagnement effectué par deux de ses fils avec Anaïta H. :

« **Mme Bellemin** : Cette démarche. Ca n'a pas été une **révélation** pour eux, ni d'une meilleure connaissance d'eux-mêmes, ni... Ca ne les a pas **énormément** aidés ! Le problème était plus important que ce qui était apporté par... [...] Peut-être que pour certains, je pense que ce que ça apporte aux uns et aux autres, varie énormément. En fonction de où ils en sont, quoi.

Enquêtrice : Vous n'avez pas trouvé que ça leur a permis de se remobiliser, de mieux se connaître ? Des choses comme ça ?

Mme Bellemin : Qu'est-ce que je peux dire ? La personne qui nous avait recommandé Anaïta H. avait trouvé ça pour ses filles. Maintenant, nous... Pas vraiment, non... *Peut-être parce que leurs interrogations... Ou leurs difficultés du moment étaient plus d'ordre... Psychologique, enfin, un peu profond* que...

Enquêtrice : Qu'en surface ?

Mme Bellemin : Oui, voilà. Ca reste forcément quand même... Oui, en surface un peu quand même. Alors, c'était peut-être mission impossible aussi... Mais *peut-être que notre demande n'était pas tout à fait réaliste*, peut-être qu'on aurait voulu quelque chose de beaucoup plus percutant ! Voilà, « Cédric a tels problèmes. », ou « Il faudrait vraiment qu'il fasse ceci ou cela », donc c'était pas non plus possible probablement. *Peut-être que notre attente était un peu irrationnelle !* » (58 ans, sans profession mais en reprise d'études : Master 1 de psychologie, a été 10 ans professeur des écoles après avoir obtenu le concours à 43 ans, conjoint médecin hospitalier. Mère de Xavier, 22 ans, 2ème année d'école de commerce (coaché à 20 ans), et de Cédric, 18 ans, 1ère année IUT techniques de commerce, coachés par Anaïta H.).

Aussi les coachés considèrent-ils que la relative efficacité de leur coaching relèverait d'une inadéquation entre leurs attentes et ce que le coaching pouvait leur apporter, et non d'un manquement du coach. On peut donc dire que les coachés ont intégré l'idée qu'il n'y a qu'eux qui peuvent s'emparer de leur accompagnement, le coach n'ayant qu'une obligation de moyens et non de résultats.

2) La connaissance de soi, une conséquence induite de l'Aide individualisée

Le coaching scolaire et l'Aide individualisée se présentent comme des accompagnements permettant à l'élève de faire émerger ses propres méthodes de travail.

⁴⁹⁸ Elle s'est refaite coacher deux ans plus tard par une autre coach. Marie-Cécile considère que ce second coaching a été efficace, parce qu'effectué au "bon" moment.

Les élèves accompagnés disent également attendre du coaching scolaire ou de l'Aide individualisée, un soutien de cet ordre. 32% des coachés invoquent cette raison, contre près de 60% des élèves accompagnés au sein de l'Aide individualisée. La question de l'émergence des méthodes de travail ne semble pas recouvrir totalement le même sens entre les coachés et les élèves accompagnés au sein du lycée d'Arbin. Anaïs, par exemple, précise bien qu'elle attendait de son coaching « de [pouvoir] mieux [se] comprendre », alors que les élèves accompagnés au sein du lycée Léonard de Vinci, ne mentionnent que des attentes en termes de méthodologie de travail.

« Enquêtrice : Est-ce que tu avais des demandes quand tu es arrivée à l'entretien ? Est-ce qu'il y avait des choses que tu attendais ?

Camille : Au début, j'ai plutôt écouté... Enfin, comment ça fonctionnait, en quoi ça consistait, ce qu'elle pouvait me proposer ! J'ai surtout écouté ! Et puis, après ça, elle a commencé à me poser des questions et je répondais aux questions. Et puis après ça, au fur et à mesure, c'est venu !

Enquêtrice : Et elle, qu'est-ce qu'elle pouvait te proposer en fait ?

Camille : Ben au départ, c'était déjà pour les méthodes de travail. Pour organiser mon travail, enfin, ce genre de choses...

Enquêtrice : C'est toi qui as demandé ça ? Qui a dit que tu avais besoin de méthodes de travail ?

Camille : Ouais, je lui ais dit que j'avais jamais bossé au collège ! Que moi, personnellement, j'étais un peu... dans le flou à ce niveau-là ! [elle sourit] Donc voilà... » (Camille, 17 ans, redouble sa 1ère S au lycée Léonard de Vinci, participe pour la 2ème année à l'Aide individualisée, père contremaître et mère assistante de vie scolaire dans un collège).

« Enquêtrice : Est-ce que tu peux me dire si tu attendais quelque chose de ces entretiens ?

Jacques : Qu'ils m'aident un petit peu... Ouais, qu'ils m'aident un petit peu à m'organiser...

Enquêtrice : C'était plus dans de l'organisation ? De la méthode ?

Jacques : Ouais. Ouais, de la méthode de travail, surtout. » (Jacques, 16 ans, redouble sa 2nde générale au lycée Léonard de Vinci, père réparateur de matériel électro-ménager, mère réceptionniste dans un camping)

Les élèves du lycée d'Arbin semblent moins prompts à mentionner, comme raison de leur accompagnement, une recherche de connaissance de soi. Tout d'abord, parce qu'ils constituent un groupe d'élèves plus distants que les coachés de la psychologie. De plus, les accompagnatrices de l'Aide individualisée ne se présentent jamais comme psychologues, mais bien en tant que professeures ou conseillères principales d'éducation (et elles s'en défendent) ; tandis que les coachs laissent l'éventail de leur champ professionnel plus ouvert. Même s'ils ne se présentent pas comme psychologues, ils peuvent (se) revendiquer de telle ou telle théorique ou pratique psychologique, et pour ceux qui sont également thérapeutes, ils peuvent le dire à leurs clients.

Par ailleurs, le lieu de l'accompagnement joue également. Même si le coaching est un accompagnement de la scolarité, il se déroule hors du temps et du cadre scolaire,

tandis que l'Aide individualisée –même si elle prend place en dehors des heures de cours sur lesquelles elle n'empiète jamais- a bien lieu au sein du lycée et est mise en œuvre par des membres de l'Education Nationale. De ce fait, l'offre d'accompagnement n'est pas tout à fait identique à celle du coaching scolaire, dont la dimension d'exploration de soi est centrale. Pour le dire autrement, ce qui importe –le plus- dans le coaching, c'est de se connaître. Tandis que l'Aide individualisée –même si les accompagnatrices ne négligent pas la dimension de la connaissance de soi- n'a pas cette visée première. Ce qui importe, c'est de permettre à l'élève de donner du sens à sa scolarité, à sa place au lycée, notamment en faisant émerger de lui ses méthodes de travail. Cela peut le conduire à la connaissance de lui-même, mais ce n'est qu'un *effet* de l'accompagnement et non un *but recherché* comme c'est le cas pour le coaching scolaire.

Le lieu de l'accompagnement conduit alors les élèves du lycée d'Arbin à avoir une attente –plus forte que les coachés- en termes d'effets *scolaires*. Il en est de même pour la recherche de méthodes de travail, et ce d'autant plus que l'Aide individualisée est justement présentée aux élèves comme un outil leur permettant d'acquérir des compétences méthodologiques. Tandis que pour les coachés, même si cet apport traverse les raisons du recours au coaching scolaire, leur démarche est majoritairement impulsée par la recherche d'une orientation scolaire qui puisse leur correspondre. Aussi, la recherche de méthodes de travail apparaît comme une raison dicible –à soi, mais aussi aux autres : parents, camarades de classe, accompagnatrices- du recours à l'Aide individualisée.

Néanmoins, si le coaching scolaire et l'Aide individualisée se distinguent sur ce qui est recherché par l'accompagnement, ils s'attachent tous les deux à faire émerger les méthodes de travail de l'élève. Que ce soit pour les coachs scolaires ou pour les accompagnatrices de l'Aide individualisée, l'émergence des méthodologies de travail propre à l'élève semble nécessaire pour comprendre les attentes de l'école.

« **Enquêtrice** : Et selon vous, qu'est-ce qui a fait qu'en allant voir Natacha, ça a marché alors qu'à l'école, ça ne marchait pas !

Madame Rosselin : Avant d'aller voir Natacha ?

Enquêtrice : Oui.

Madame Rosselin : Elle n'avait pas la bonne méthode. Natacha, je pense, a la bonne méthode de travail... [...] Mais Natacha, avec le même plan arrive à vous le tourner d'une autre manière ! Et bon...

Enquêtrice : Elle vous a montré comment elle faisait ?

Madame Rosselin : Ouais, Anaïs m'a fait voir. Parce qu'elle revenait toujours avec ses grands posters [feuilles de paper-board] à la maison. Mais c'est vrai que... Natacha met l'idée principale au milieu, c'est son soleil ! Après, elle met tous les rayons et vous avez toutes vos idées autour et après il suffit... Il suffit de réécrire et ça coule de source en fin de compte ! C'est pas un petit *a*, un petit *b*, un petit... C'est **beaucoup** plus simple !

[mind-mapping⁴⁹⁹] » (Mère d'Anaïs, coachée par Natacha G., 18 ans, en Terminale S, 45 ans, animatrice, conjoint garde forestier)

« **Baptiste** : Avec Mme Poupier [à l'Aide individualisée], ça m'a plus aidé pour m'organiser. Parce que moi, je m'organise jamais en fait ! Je mets tout dans un endroit [dans son classeur, il mélangeait les cours] et puis ça s'entasse. Et je prends jamais le temps de m'en occuper... [...]

Enquêtrice : D'accord. Et par exemple, le fait d'être plus organisé, est-ce que ça t'a aidé pour apprendre tes leçons ou des choses comme ça ?

Baptiste : Ouais parce qu'après on a travaillé l'organisation pour mieux réviser les leçons... C'est pas le fait du classeur rangé ou quoi, c'est plus les petites méthodes pour mieux apprendre...

Enquêtrice : Par exemple ?

Baptiste : Du genre, se faire des fiches méthodes ! Faire des pauses entre temps et reprendre après...

Enquêtrice : Et du coup, maintenant, tu fais des petites fiches qui récapitulent ton cours, c'est ça ?

Baptiste : Ouais, en histoire, je fais ça maintenant... [...]

Enquêtrice : Est-ce que tu peux me donner deux-trois exemples d'outils que tu as pu réutiliser facilement ?

Baptiste : Ben pour le français, je suis passé quand même... J'ai eu un 11,5 sur 20 ! Et ça m'a beaucoup aidé sur ce qu'elle m'avait dit sur la dissertation.

Enquêtrice : Et qu'est-ce qu'elle t'avait dit sur la dissertation ?

Baptiste : Elle m'avait expliqué de faire comme un plan sur un brouillon, enfin, comme une pieuvre [mind-mapping]. Et faire un sujet, des personnages et de faire un résumé de l'histoire et d'essayer de développer ensuite. Comme ça, c'est mieux... Parce que moi, je marquais directement en fait ! Je prenais la feuille et je faisais le nom, le prénom, tout et hop, je marquais directement dessus !

Enquêtrice : Et tu commençais directement la dissertation ?

Baptiste : Ouais.

Enquêtrice : Alors que là, elle te dit de travailler un peu au brouillon avant, le plan ?

Baptiste : Ouais, voilà. » (Baptiste, 17 ans, redouble sa 2nde Initiation aux sciences de l'ingénieur et sciences productiques au Lycée Léonard de Vinci, père ingénieur EDF, mère institutrice).

Rappelons également que c'est dans un questionnaire à la fin de l'année scolaire que les élèves accompagnés dans le cadre de l'Aide individualisée expliquent leurs attentes ; alors que pour les coachés, c'est une information qu'ils donnent au coach lors de leur premier rendez-vous. Les coachés peuvent minimiser un apport méthodologique par le coaching scolaire⁵⁰⁰ (d'autant plus que le coaching est présenté comme un moyen leur permettant de se connaître). Quant aux lycéens d'Arbin, ils peuvent reformuler a posteriori leurs attentes, afin qu'elles soient conformes aux bénéfices qu'ils ont pu obtenir de l'Aide individualisée.

Cependant, tout comme pour la connaissance de soi, l'apport en termes de méthodes ne serait pas de l'ordre de la révélation.

« **Enquêtrice** : Est-ce que ces choses-là [notamment l'idée que le comportement en classe influence les résultats scolaires] c'étaient des choses que tu savais déjà ou pas ?

⁴⁹⁹ Voir deux exemples détaillés en annexe 20.

⁵⁰⁰ C'est ce que les coachs scolaires appellent la demande cachée. C'est-à-dire que le coaché peut formuler une demande de coaching, par exemple d'orientation, mais pour atteindre cet objectif, il doit trouver ses méthodes de travail, savoir s'organiser, etc.

Camille : Ben je pense, ouais... C'est le genre de choses... Ouais ! Ben si, quand même ! *C'est quelque chose qu'on sait ! Mais pas forcément qu'on se dit !* » (Camille, 17 ans, redouble sa 1^{ère} S au lycée Léonard de Vinci, participe pour la 2^{ème} année à l'Aide individualisée, père contremaître et mère assistante de vie scolaire dans un collège).

Camille fait donc une différence entre *savoir* –qu'il faut écouter en classe, faire un plan avant de disserter, etc., parce que c'est ce que disent les enseignants ou les parents- et *faire siennes* ces postures et ces méthodes de travail. Le coaching scolaire ou l'Aide individualisée, conduirait alors le jeune à faire sien ce qu'il "savait" déjà en matière de méthodes de travail, par exemple. L'apport de l'accompagnement n'est donc pas de redire à l'élève ce que pouvaient déjà lui dire ses parents ou ses professeurs, mais que ce soit lui qui arrive aux mêmes conclusions.

Aussi constate-on que les méthodes de travail qui émanent des élèves dans le cadre de ces accompagnements de la scolarité correspondent bien aux méthodes scolaires dominantes (faire des fiches révision, faire un planning, faire un plan, etc.). Cela peut paraître quelque peu surprenant puisque le coaching scolaire et l'Aide individualisée se pensent comme des accompagnements permettant aux élèves de construire leurs propres méthodes de travail. On peut en effet se demander en quoi les élèves élaborent, par l'accompagnement, des méthodes qui leur correspondent si celles-ci sont conformes aux méthodes scolaires dominantes. Le coaching scolaire et l'Aide individualisée sont pensés comme permettant à l'élève de formuler lui-même les postures et les gestes considérés comme nécessaires à l'apprentissage et de se les approprier. On peut prendre l'exemple du plan pour illustrer cette idée. Par l'accompagnement, l'élève va formuler lui-même qu'il est nécessaire, avant de disserter, de faire un plan ; ce que ses enseignants –ou même ses parents- avaient pu lui répéter. Ce qui va changer, c'est non seulement le fait que ce soit l'élève qui se le dise lui-même, mais aussi le fait que le questionnement de son accompagnateur pourra lui permettre de mettre à jour une technique qui lui convienne pour faire un plan. C'est bien ce que nous dit Anaïs avec la technique du mind-mapping (annexe n°20) pour faire ses plans.

Le coaching scolaire et l'Aide individualisée, alors même qu'ils sont des lieux d'individualisation de la prise en charge de l'élève, apparaissent comme des lieux d'intégration, par les individus, des contraintes⁵⁰¹, des injonctions sociales et ici plus particulièrement scolaires. Il y a en effet, du côté des parents de coachés, cette attente à

⁵⁰¹ Elias, N., 1991- *La société des individus*, Paris, Fayard, 301 p. ; Bourdieu, P., 1978- « Classement, déclassement, reclassement », *Actes de la recherche en sciences sociales*, pp. 2-22.

l'égard du coaching scolaire. Ils peuvent considérer que le coaching n'a pas fonctionné, si à son issue leur enfant ne s'est pas remobilisé à l'école, n'est pas plus au clair avec son projet d'orientation, etc. On peut penser tout particulièrement à Madame Bellemin, au sujet du coaching de son fils Xavier qui, à l'issue du coaching avec Anaïta H., a maintenu son souhait d'entrer dans les commandos de la Marine⁵⁰² : « Pour Xavier, c'était un peu en désespoir de cause. On se disait « Oh, là, là, il va rentrer dans l'armée [ce qui était très mal vécu par ses parents] ! Avec tout son potentiel [enfant précoce qui avait deux ans d'avance], c'est fou ! Ca ne va pas du tout ! ». Donc on cherchait toutes les solutions possibles ! Et d'aller voir Anaïta H., c'était une des possibilités. L'idée, c'était qu'elle l'aide à faire le point et qu'elle lui trouve autre chose que l'armée, en gros ! ». Pour autant, à l'issue de la formation des commandos, Xavier n'a pas confirmé son engagement.

L'intégration douce de la contrainte (en termes de choix d'orientation) par le coaching est également visible dans l'exemple suivant (fréquemment cité) :

« **Ludivine D.** : Ce qui est embêtant, c'est quand on a quelqu'un qui a 8 en réaliste et 8 en social [au test RIASEC], qui sont des trucs diamétralement opposés... C'est un cas d'école et c'est super emmerdant parce que c'est super dur à orienter des gens comme ça, parce qu'ils ont des attirances pour des choses complètement opposées. Dans ce cas, c'est un gars qui va être conventionnel et en même temps, il va être artiste, c'est antinomique au possible. Quand on a un gars comme ça qui nous arrive, on essaie de l'orienter, parce qu'il y a le métier qu'on fait et il y a le cadre dans lequel on va travailler. On va essayer d'allier les deux. On va prendre un comptable et on va le faire travailler dans un théâtre, il va être comptable dans un théâtre et il va s'éclater. Parce qu'il va être dans un milieu artistique tout en n'étant pas artiste lui-même. Ce qui fait qu'il va avoir une vie harmonieuse et tout va très bien s'équilibrer. » (Ludivine D., coach scolaire indépendante depuis 3 ans, dans une ville moyenne de province, 43 ans, a été chef du département « gestion de carrière des cadres et des dirigeants » dans une grosse entreprise d'agroalimentaire, parents bouchers, mari qui a travaillé dans la bourse (cadre administratif), puis juge d'instruction).

Etre comptable dans un théâtre permet, aux yeux des coaches, d'allier deux dimensions de sa personnalité ; c'est également un résultat qui est plus understandable pour les parents que celui d'entendre que son enfant est fait pour être comédien. On peut lire un exemple similaire dans un extrait d'un article consacré au coaching scolaire paru dans *Le nouvel observateur* « L'ICS⁵⁰³ met en avant la finesse du sur-mesure. Son co-dirigeant se souvient d'un couple de hauts fonctionnaires effondrés parce que leur fils voulait être journaliste sportif. "Pour éprouver sa détermination, je lui ai proposé de fabriquer un quatre-pages composé de ses articles, qu'il irait distribuer à la sortie du métro. Au bout d'une semaine, il a découvert

⁵⁰² « Il a fait d'abord une prépa. Il a été pris d'abord en prépa, mais il a arrêté au bout de trois mois ! L'année d'après, il est allé en maths-statistiques appliquées aux sciences sociales à Jussieu ! Il a passé sa première année, il a décidé de faire autre chose ! Il est allé en histoire-sciences politiques ! Il a été peu motivé ! Bon, faut dire qu'il y a eu des grèves, que la fac était un peu désorganisée ! Ca ne lui correspondait pas ! Et après, il nous a annoncé qu'il partait dans l'armée et donc ça, ça a été une vraie rupture ! ». (Mme Bellemin)

⁵⁰³ Nom anonymé.

que ce n'était pas son truc. En revanche, son goût pour les chiffres le destinait à la comptabilité. Je lui ai vendu l'idée de devenir contrôleur de gestion dans un club sportif." »⁵⁰⁴. Si le dernier exemple s'appuie sur des propos rapportés, on peut néanmoins noter que pour le coach fait comme si les journalistes vendaient (ou distribuaient) eux-mêmes leurs articles ; ce qui a pu décourager son coaché. Le coaching a alors abouti à un projet professionnel understandable pour ses parents (hauts fonctionnaires), notamment parce qu'il permettra au coaché d'avoir un métier lui permettant de mieux s'insérer dans le monde du travail et ce même s'il ne devient pas contrôleur de gestion dans un club sportif. Le coaching est donc bien un lieu de construction de l'individu en conformité non seulement avec les attentes scolaires qu'avec les attentes parentales.

B. La gestion de soi

Comme Dominique Glasman et Georges Collonges ont pu le mettre en évidence, les bénéfices liés à la prise de cours particuliers ne relèvent pas uniquement de l'augmentation –relative– des résultats scolaires des élèves. « On est loin de l'efficacité scolaire proprement dite : les cours particuliers "soutiennent le moral", ils aident à une plus grande "aisance" ou, mieux encore, ils contribuent à restaurer une image de soi. Ce sont finalement, pour beaucoup, les gains psychologiques qu'ils procurent ou dont ils sont l'occasion, qui expliquent l'attrait des cours particuliers ou la satisfaction qu'on en retire »⁵⁰⁵. On cerne également ce même type d'effets dans le recours au coaching scolaire ou dans l'Aide individualisée, dont près de 45% des élèves accompagnés attendaient des effets de l'ordre de "la gestion de soi"⁵⁰⁶. Cela serait possible non seulement par le questionnement de l'accompagnateur, mais aussi par un "travail" que le jeune est censé effectuer entre les séances :

« **Enquêtrice** : Quand tu dis « avant, je n'aurais pas eu la maturité pour m'investir vraiment », tu avais beaucoup de choses à faire entre les séances de coaching ?

Solène : Ben... Ca me prenait peut-être 2 heures entre chaque séance ! Mais c'était plus que ça ! C'était s'obliger tous les soirs à faire des exercices de respiration, commencer à relire le cahier, trouver par exemple une réussite par jour dans le cadre du cahier de confiance en soi ! C'était vraiment... Ouais, je me suis investie pour intégrer toutes ces choses-là, tout ce qu'on travaillait !

⁵⁰⁴ « Un créneau prometteur, un coach pour choisir son avenir », *Le nouvel observateur*, n°2239 du 4 au 10.10.07, pp.106-108. Citation page 108. Souligné par l'auteur.

⁵⁰⁵ Glasman, D. & Collonges, G., 1994- *ibid.* Citation page 170.

⁵⁰⁶ Un peu plus de 46% des élèves participant à l'Aide individualisée en 2008-2009 et près de 45% de ceux venus en 2009-2010 attendent que l'Aide individualisée les aide à « [se] préparer à affronter le travail scolaire », à « retrouver une motivation » et à « apprendre à contrôler le stress ». Cf tableau n°20.

Enquêtrice : Un cahier de confiance en soi ?

Solène : On a mis en place un cahier de confiance en soi, tous les jours je devais noter quelque chose où je m'étais sentie fière de le faire, une réussite. Et donc ça je le tenais tous les jours mais je ne le donnais pas à Mathieu S., c'était pour moi.

Enquêtrice : Dans le cadre du cahier de confiance en soi, c'était quel genre de réussites finalement ?

Solène : C'était tout et rien ! Il fallait trouver dans la journée... Il y avait des jours où on ne trouvait pas finalement... Mais se dire par exemple « Aujourd'hui j'ai réussi à faire l'exercice de maths au tableau ! », c'était des petits trucs mais c'était pour me montrer que tous les jours, finalement, j'étais pas en situation d'échec ! De montrer si on cherchait bien, tous les jours, on réussissait au moins dans une situation ! Non ça m'a aidée ça, c'était super bien...

Enquêtrice : Et c'est Mathieu S. qui t'a dit qu'il fallait faire un cahier de coaching ?

Solène : C'est lui qui m'a dit de faire un cahier de confiance en soi. Après, comme il ne le vérifiait pas, il ne m'a pas forcée à le tenir ! Mais je l'ai tenu parce qu'il me l'avait conseillé et que c'était important...

Enquêtrice : Et le cahier de coaching ?

Solène : Le cahier de coaching, c'était notre support, on travaillait là-dessus. Par exemple les réussites, on les détaillait à l'écrit pour que je puisse le relire, que j'en aie une trace en fait. » (Solène, 1ère année d'école de commerce, a été coachée par Mathieu S. en Tle, père directeur financier au Ministère des Finances, mère professeur de Français dans un collège).

« **Juliette A.** : Donc il y a tout un travail **pendant** les séances et tout un travail **entre** les séances, où en fait, dès le départ, dès le premier rendez-vous, *je leur dis que c'est eux qui vont faire le boulot en fait !* Que c'est vraiment une démarche volontaire et que moi, je vais pas leur dire « C'est ça qu'il faut que tu fasses ! ». Que c'est vraiment eux qui vont devoir, voilà, se bouger ! Se bouger pour trouver les informations, pour rencontrer les gens. Et moi, je les aide juste à mettre en forme tout ça, à faire sortir leurs idées. A les faire réfléchir. » (Juliette A., coach scolaire indépendante depuis 5 ans, en région parisienne, 37 ans, a été un an et demi déléguée à la tutelle, puis responsable Ressources Humaines pendant 6 ans, parents commerçants et conjoint consultant en libéral en communications internet)

Avoir des tâches à effectuer entre les séances semble plus fréquent pour le coaching scolaire. Cela ne signifie pas que les élèves accompagnés dans le cadre de l'Aide individualisée n'ont pas, eux aussi, des choses à faire (essayer de prendre la parole en cours, essayer de se faire un planning de travail, etc.). Néanmoins, être un accompagnement de la scolarité mis en œuvre dans un établissement scolaire conduit les accompagnatrices à mettre l'accent sur la dimension de la non contrainte scolaire. Elles veulent permettre à l'élève (ainsi que le professeur-accompagnateur) de sortir de la dimension de la contrainte scolaire (obligation de venir au lycée, de faire ses devoirs, etc.). Le coaching scolaire n'est pas lui non plus dans la contrainte scolaire ; mais les coachs –au moins dans ce qu'ils nous disent- donnent de l'importance à ce qui est fait entre les séances, par le coaché (que ce soit de l'ordre d'une dimension réflexive ou pratique).

Sur ce point, le coaching scolaire et l'Aide individualisée ne s'opposent qu'en partie, puisque l'élève effectue, quoi qu'il en soit, un travail sur lui-même (même si, dans un premier temps, c'est sans le savoir). Ce travail sur soi s'articule essentiellement sur la (re)prise de confiance en soi-même et en ses capacités, qui apparaît nécessaire pour les

uns (les coachs scolaires) comme un moyen de se réaliser ; pour les autres (les accompagnatrices de l'Aide individualisée), de donner du sens à sa scolarité.

1) (Re)prendre confiance en soi

Si la demande de coaching peut être de l'ordre d'une orientation scolaire, ou pour l'Aide individualisée liée à un souci de se maintenir scolairement (ou d'améliorer un peu ses résultats), on constate que l'élève, grâce à cet accompagnement, effectue un travail préalable de l'ordre de la gestion de soi. En effet, les accompagnateurs estiment que pour arriver à mieux affronter les situations scolaires auxquelles l'élève est confronté, il doit préalablement pouvoir "se gérer" en maîtrisant tout particulièrement son stress dû à un manque de confiance en lui-même.

« **Enquêtrice** : Est-ce que tu as l'impression, grâce à l'accompagnement scolaire, de mieux maîtriser les situations qui t'arrivent en classe, par rapport au lycée ? Ou pas du tout ?

Yvan : Ah ça par contre, ouais ! Parce que justement, j'ai pas l'appréhension directe qui arrive ! Je réfléchis avant ! Je me dis pas « C'est bon, c'est fini, c'est perdu. ». [il sourit] Non maintenant, j'arrive mieux ! Parce que justement j'essaie de faire le travail qu'on fait avec Madame Poupier ! Quand on parle... Bon c'est sûr que je parle pas tout seul non plus ! [il rit] Mais j'essaie de voir si je peux pas faire quelque chose pour que ça aille mieux, etc. » (Yvan, 19 ans, en Terminale STI Génie Electrotechnique au lycée Léonard de Vinci, retard scolaire dû à l'année de première d'adaptation après son BEP de maintenance des systèmes mécaniques et automatisés, mère ouvrier spécialisé au chômage, père décédé).

« **Jérôme** : Par exemple, des fois, on sort d'une période où on a eu des notes catastrophiques, donc ça va moins bien, donc on cible les difficultés [avec Mme Poupier] par rapport aux notes. Du coup, ça remet le moral au beau fixe ! [il sourit] Donc c'est vrai que c'est utile. Comme j'ai dit tout à l'heure, c'est utile. Et s'il n'y avait pas ça, il y aurait du coup moins la discussion et je serais du coup face à moi-même, et ça serait à moi de m'organiser tout seul. [...]

Enquêtrice : Est-ce que tu peux me dire si grâce aux entretiens, tu as l'impression de mieux gérer les situations qui t'arrivent en classe ?

Jérôme : Ouais, je pense.

Enquêtrice : Par rapport à quoi tu as l'impression de mieux te maîtriser dans le domaine scolaire ?

Jérôme : Déjà, je prends moins peur quand par exemple il nous arrive des grosses formules ou des chapitres très difficiles ! Je prends moins peur, j'essaie d'être attentif, de ne pas décrocher tout de suite ! Je me pose plus... » (Jérôme, 17 ans, 1ère Génie Civil au lycée Léonard de Vinci, a redoublé sa seconde, père commercial dans le domaine de la pneumatique, mère secrétaire dans un cabinet dentaire).

« **Enquêtrice** : Est-ce que ce que tu as fait avec Madame Poupier, ça participe aussi à la motivation ou tu l'avais déjà enclenché avant, cette motivation ?

Camille : Non, ça y participe beaucoup !

Enquêtrice : En quoi ça y participe en fait ?

Camille : Parce qu'elle est là ! Parce qu'elle ne fait pas que me dire ce qui ne va pas en fait ! Elle me dit aussi ce qui est bien et elle me le dit ! Et ça fait du bien aussi d'avoir quelqu'un qui dit « Ce que tu fais, c'est bien ! » ! Et pas tout le temps en train de te dire « Oui, c'est pas bien ! » ! Voilà... » (Camille, 17 ans, redouble sa 1ère S au lycée Léonard de Vinci, participe pour la 2ème année à l'Aide individualisée, père contremaître et mère assistante de vie scolaire dans un collège).

L'un des effets du coaching scolaire ou de l'Aide individualisée serait de permettre à l'élève d'être moins stressé par les épreuves scolaires et de réaliser ses tâches scolaires de façon plus sereine grâce à ce que les coachs appellent des *feed-back positifs* (« parce qu'elle ne fait pas que me dire ce qui ne va pas en fait ! Elle me dit aussi ce qui est bien ! » (Camille)). Ceux-ci donneraient au jeune une image positive de lui-même et lui (re)donneraient confiance en lui. Autant de bénéfices énumérés par les coachés ou les lycéens participant à l'Aide individualisée. Autant de bénéfices d'ordre psychologique mais qui permettent à l'élève de mieux réussir à l'école et d'être plus "performant".

« Enquêtrice : Par rapport aux effets du coaching, tu m'as dit que tu te sentais moins stressée, est-ce que tu as vu aussi des effets par rapport aux notes par exemple ?

Solène : Augmenter mes notes... Pour le bac, j'ai eu des bonnes notes... Après, je ne sais pas si c'était parce que je m'étais fait coacher, si c'était parce que j'avais travaillé sérieusement toute l'année. *Mais je pense que ça m'a aidée à être plus productive dans mon travail ! Je travaille toujours autant, mais c'est plus productif.* Oui, je dois travailler, pas toujours autant parce que de la terminale à maintenant, il y a eu des gros changements mais le temps que je passe sur les cours, c'est par rapport à la masse de travail, c'est à peu près le même. Mais du coup, *comme je travaille plus vite, ça me permet d'aller faire des recherches, etc., de m'avancer ou d'approfondir certaines choses !* En fait, avant comme j'étais très stressée, je me mettais devant ma fiche et puis finalement, je me prenais la tête dans mes mains et je n'y arrivais pas. J'essayais d'apprendre mais quand on est super stressée, on n'arrive pas à se concentrer, on se dit « de toute façon, j'y arriverai pas ! ».

Enquêtrice : Donc tu passais beaucoup de temps à apprendre...

Solène : Et finalement je réussissais à l'apprendre au final ! Mais en n'étant pas stressée, j'y passais peut-être une heure et demie de moins, une heure et demie-deux heures de moins ! Avant les contrôles ! Après dans le travail de tous les jours...

Enquêtrice : Et sans parler du bac en lui-même, mais par rapport aux contrôles réguliers dans les matières, tu as senti un effet dans ton travail ?

Solène : Oui, oui vraiment.

Enquêtrice : Et dans tes résultats à ce moment-là, tu avais aussi senti un effet ?

Solène : Ben oui parce que finalement je pouvais aussi travailler d'autres choses en même temps ! Le temps que je ne passais pas sur une matière, à me prendre la tête à essayer de l'apprendre alors que de toute façon, je savais que ça ne rentrerait pas, je pouvais le passer sur une autre matière, à faire un exposé, un travail à la maison, etc., pour m'avancer ou travailler un autre contrôle. Finalement, maintenant, quand on a deux contrôles le même jour, ça se passe beaucoup mieux parce que j'arrivais à gérer deux temps de travail par contrôle ! Donc j'ai gagné du temps ! Avant j'aurais pu réviser bien un contrôle et l'autre j'aurais pu que l'effleurer parce que je n'aurais pas eu le temps de bien le travailler !

Enquêtrice : Finalement tu dis que tu passais beaucoup de temps à apprendre sans véritablement pouvoir apprendre, et ça c'était dû uniquement au stress ?

Solène : Ouais !

Enquêtrice : Parce que dans ta tête, tu te disais...

Solène : Dans ma tête je me disais « De toute façon, je ne vais pas réussir, etc. ! ». Et puis je pensais comment allait se dérouler le contrôle et donc je ne me focalisais pas sur mes notes, enfin sur la prise de notes que j'avais devant moi. Mais oui, c'était surtout que je me disais que je n'y arriverai pas de toute façon.

Enquêtrice : Est-ce que vous avez aussi travaillé sur de la méthode de travail ?

Solène : Oui, mais moins. Il m'a quand même donné des trucs genre faire des plannings. Il m'a dit de faire des plannings à peu près toutes les semaines pour voir ce que je travaillerai, combien de temps j'y passerai. *Donc ça, ça m'a aidée à gérer mon temps de travail. Finalement de me rendre compte que j'avais besoin de moins de temps de travail que ce que je faisais avant mais mieux réparti, vraiment centralisé, etc.*

Enquêtrice : Par exemple, te dire...

Solène : Par exemple, me dire « Le lundi soir, je fais les maths, je fais les exos, j'assimile le cours et comme ça finalement arrivée au contrôle, j'aurais plus qu'à passer une heure à le relire ! ». En fait, *c'était vraiment fractionner le temps de travail, de voir où*

on mettait du temps de travail, où on mettait du temps de loisirs, à quelle heure on se couchait etc.

Enquêtrice : Et pour le stress et la confiance en toi, tu t'étais fixée un objectif à atteindre ?

Solène : En fait, on en avait fixé un ensemble. Quand on a commencé, on avait fait une échelle de confiance en soi, qui allait de 1 à 10 et il m'a demandé à quel degré je me sentais actuellement et quel degré j'aimerais atteindre. Et pas à toutes les séances, mais à toutes les 3 séances, on reparlait de cette échelle-là et on disait « Tu en es où etc ? Tu penses que tu en es où ? Tu penses que tu peux aller encore jusqu'à combien ? ».

Enquêtrice : Et toi, tu te situais à quel...

Solène : Quand j'ai commencé, je me situais à 3 sur 10 et quand j'ai fini, je m'évaluais à 8,5. J'étais passée par un palier de 5,5 et de 7.

Enquêtrice : Au début du coaching, tu t'étais dit que tu irais jusqu'où ?

Solène : Moi, je voulais aller jusqu'à 7 et finalement je suis allée plus loin ! *Parce qu'au début du coaching, ça me paraissait presque déjà un peu impossible d'aller jusqu'à 7 ! Et finalement, on est allé encore plus loin !*

Enquêtrice : Mais ce n'est pas trop difficile de savoir à quel palier tu t'évalues ?

Solène : En fait, je me suis évaluée par rapport à la confiance que j'avais en moi ! Et il m'a dit « Sachant que 1, tu n'as aucune confiance en toi, t'oserais pas prendre la parole en public ! ». il m'a donné un peu des exemples à chaque fois ! « 2, tu prends la parole en public mais tu te sens mal à l'aise », des choses comme ça... « 10, tu prends la parole en public même si tu sais que tu vas te tromper, tu n'en as, entre guillemets, rien à faire, tu as hyper confiance et tout ! ». Parce que c'est vrai qu'une échelle, c'est assez... Donc j'étais à 3, c'était par rapport à la confiance en soi et donc déjà c'était quelque chose que je ressentais plus par rapport au stress. On l'a fait aussi mais le stress, c'est pas que j'étais dans ma bulle, mais c'est pas que je me rendais pas compte que j'étais stressée mais je me rendais pas compte du degré de stress que j'atteignais ! Enfin, je m'en rendais compte par rapport à mes proches...

Enquêtrice : Par rapport à tes proches ?

Solène : Par rapport à ce que maman, elle en disait etc.

Enquêtrice : Et qu'est-ce qu'elle te disait ta maman ?

Solène : Elle sentait vraiment que j'étais stressée ! Elle me disait « Mais c'est pas normal que tu [ne] manges pas comme ça, etc ! ». Voilà, je le sentais plus par rapport à elle et aussi par rapport aux attitudes de mes amis avant les contrôles et moi, comment moi, je réagissais à l'annonce d'un contrôle etc. Eux, ils étaient beaucoup plus calmes ! Moi, ça me paraissait déjà beaucoup plus difficile. C'était aussi par rapport à ça que je sentais mon stress ! C'était intuitif en fait !

Enquêtrice : Et après, ton entourage, il a trouvé des changements ?

Solène : Oh oui ! Papa et maman, ils me disent... [elle soupire] « *C'est le jour et la nuit !* » ! Voilà ! Ils me disent « quand tu as un contrôle cette année, tu es détendue ». Maman, elle m'emmenait en voiture à l'école parce que c'était sur son chemin pour aller au collège et à l'heure où je commençais, elle arrivait à l'heure à son collège en m'accompagnant. Et avant un contrôle, je ne lui parlais pas dans la voiture. Et maintenant, elle me dit « Tu es super détendue ! Tu as travaillé ton contrôle, tu me dis pas « T'inquiète, je me coucherai plus tard » et en fait tu te couches à minuit pour continuer à relire ! Tu arrives à prendre tout ça en compte. ». C'est vraiment le jour et la nuit, pour ma mère... » (Solène, 1ère année d'école de commerce, a été coachée par Mathieu S. en Tle, père directeur financier au Ministère des Finances, mère professeur de Français dans un collège).

On voit bien, par cet extrait d'entretien, comment Solène, grâce à une meilleure gestion de son stress, s'est sentie en mesure de faire face aux différentes épreuves scolaires (« maintenant, quand on a deux contrôles le même jour, ça se passe beaucoup mieux parce que j'arrivais à gérer deux temps de travail par contrôle ! »); et par là-même de pouvoir augmenter ses résultats (« Avant j'aurais pu réviser bien un contrôle et l'autre j'aurais pu que l'effleurer parce que je n'aurais pas eu le temps de bien le travailler ! »). Elle dit bien que le coaching l'a rendue plus productive dans son travail scolaire (« Je travaille toujours autant, mais c'est plus productif. »), tout comme Camille qui dit « Je suis plus réfléchie... Ouais, je

réfléchis plus à ce qu'il m'arrive qu'avant ! [...] Je pense qu'en cours, je suis plus productive que ce que je ne l'étais avant ! », ou Yvan :

« **Enquêtrice** : Est-ce que tu as l'impression que ce que tu fais à l'Aide individualisée, ça t'apporte quelque chose ? Que ça fonctionne ?

Yvan : Oui... Ouais, si ! Moi j'ai l'impression ! Bon c'est vrai qu'au début, ça ne fonctionne pas tout de suite... C'est pas non plus la recette miracle pour que ça marche ! Mais je vois... Par exemple pour les maths, j'y arrive vachement mieux ! Quand je ne comprends pas, je demande ce qui fait que je ne comprends pas et après, je ne suis pas largué etc ! Parce qu'on s'est surtout attardé sur les maths comme c'est ce qui m'aidera le mieux ! Enfin, ce que j'aurai le plus besoin dans mes études ! Elle m'a dit « Bon, l'anglais, c'est important mais... ». mais bon, c'est moi qui lui ai dit « L'anglais, c'est pas grave. ». Elle m'a demandé sur quoi je voulais me concentrer le plus et je lui ai dit sur les maths. Donc du coup, voilà.

Enquêtrice : D'accord. Et quand tu dis que ça fonctionne, tu le ressens sur ton comportement, sur tes résultats, sur le bulletin ?

Yvan : Ca se ressent sur le bulletin ! Et puis aussi sur ce que je retiens du cours ! Parce que... Je sais que... Je vois que quand je suis devant mes exercices à l'internat, je reste pas bloqué ! J'arrive à repartir ! voire même à chercher dans mon bouquin ! Ce que je faisais pas avant. Parce que j'avais la flemme d'ouvrir mon bouquin pour regarder ma leçon. Que là...

Enquêtrice : Et qu'est-ce qui a fait que tu n'as plus la flemme d'ouvrir ton bouquin pour regarder la leçon ?

Yvan : [il rit] Oh ben ça c'est parce que j'ai envie d'avoir mon bac ! Parce que je sais que si j'ai pas mon bac, ça va être compliqué après... Encore une année de plus ! Bientôt 20 ans, va peut-être bientôt falloir penser à avoir mon bac quand même ! C'est pour ça qu'il faut que je passe vite mon bac. Enfin que je le passe vite, faut pas non plus que je le bâcle ! Mais faut que je l'aie donc j'essaie de l'assurer un minimum ! [...]

Enquêtrice : Est-ce que tu as l'impression aussi d'être plus performant dans le domaine scolaire ? Ou est-ce que tu ne parlerais pas de performance ?

Yvan : Non, peut-être pas non plus... Mais... *Enfin, j'ai plus l'impression que ça débloque quand tu es bloqué ! Mais pas que ça améliore ce que tu peux faire. Que ça te débloque... Vu que tu es débloqué, vu que tu es plus à l'aise et ben, c'est là que tu deviens plus performant en fait !*

Enquêtrice : Ce que tu veux dire c'est que ce n'est pas une relation de cause à effet direct ?

Yvan : Voilà !

Enquêtrice : Mais que c'est indirect ?

Yvan : Ouais, voilà !

Enquêtrice : Vu que toi, tu te sens mieux en classe, il y a des choses qui se débloquent et tu améliores tes résultats...

Yvan : Voilà, y a des rapports mais c'est pas direct ! Elle donne pas des choses pour améliorer tes résultats ! C'est pour améliorer ta façon... C'est même pas la façon de faire ! C'est pour t'aider à avancer en fait parce que généralement... Moi, je suis venu parce que j'étais bloqué, quoi ! Parce que je ne savais pas trop comment il fallait que je fasse, etc... » (Yvan, 19 ans, en Terminale STI Génie Electrotechnique au lycée Léonard de Vinci, retard scolaire dû à l'année de première d'adaptation après son BEP de maintenance des systèmes mécaniques et automatisés, mère ouvrier spécialisé au chômage, père décédé).

« **Caroline B.** : Après, avec le coaching, comme le jeune est différent, il va bosser différemment. Et après, ça en découlera. » (Caroline B., coach scolaire indépendante depuis un an dans une grande ville de province, a été professeur de mathématiques dans l'enseignement privé⁵⁰⁷, puis formatrice au GRETA, père militaire (gradé) de carrière, mère sans profession et conjoint ingénieur puis consultant en performance et organisation industrielles).

Il est important de relever que les élèves ne parlent pas en termes de "performance", mais en termes de productivité ; la performance ne semblant pouvoir être mesurée qu'au regard des seuls résultats scolaires. La notion de productivité semble

⁵⁰⁷ Sans avoir obtenu le CAFEP (Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Enseignement dans le Privé).

englober plus largement l'élève et sa scolarité ; c'est-à-dire qu'elle prend en compte non seulement ses résultats scolaires –qui ne sont pas forcément excellents, même s'ils ont augmenté-, mais aussi son attitude face au travail scolaire et aux différentes épreuves scolaires.

Ces apports du coaching scolaire ou de l'Aide individualisée, qui ne sont pas des apports directement scolaires, peuvent non seulement avoir des effets sur la scolarité de ces jeunes –ils sont plus efficaces dans leur travail scolaire-, mais aussi pour leur vie professionnelle future⁵⁰⁸. Parce qu'en ayant repris confiance en eux, en ayant une meilleure estime d'eux-mêmes, ces jeunes ouvrent leur champ des possibles :

« Bree G. : Moi, je vais plutôt le prendre sous l'angle « quel est le bénéfice du coaching ? ». Moi, les résultats, je trouve que ça peut être un peu réducteur. La réussite scolaire qui n'est liée qu'aux notes, c'est réducteur... Donc les résultats. Typiquement dans le coaching que je pratique, qui est des outils PNL et des outils apprendre à apprendre, méthodologie, les premiers résultats qui sont à 100%, dans tous les cas, c'est un changement de comportement. Donc il est plus concentré, il est plus intéressé, il est plus à l'écoute dans la famille, il est moins dans son coin. Il y a une progression, un changement dans le comportement. [...] Quand même, le gros bénéfice, c'est qu'ils ont repris confiance en eux, quasiment tout le temps ! Du coup, *il y a des enfants qui vont se mettre à faire de nouvelles activités qu'ils ne faisaient pas avant ! Certains vont choisir des options auxquelles ils n'auraient pas pensé ! Parce que finalement, ils se sentent bien de le faire et ils en ont envie*. Certains changent d'orientation, effectivement parce qu'ils se sont rendu compte que ça, ils étaient doués pour le faire et qu'ils avaient envie ! Alors que leurs parents leur mettaient plutôt une orientation tracée d'avance ! C'est ça ce que j'appelle la réussite ! » (Bree G., coach scolaire indépendante depuis quatre ans, dans une grande ville de province, 34 ans, a été responsable du département marketing de France Télécom puis professeur des écoles stagiaire, père ingénieur chimiste, mère professeur d'anglais, conjoint chef d'entreprise).

Les coachs scolaires, ainsi que les accompagnatrices de l'Aide individualisée, pointent comme effet de leur accompagnement le changement de comportement et de posture de l'élève face à sa scolarité. C'est également ce que peuvent nous dire les élèves accompagnés. Néanmoins *ces élèves sont, préalablement à leur accompagnement, décidés à "bouger", à changer*, sans quoi ils ne pourraient pas s'investir (pleinement) dans le coaching ou l'Aide individualisée. L'apport du coaching scolaire et de l'Aide individualisée relèverait alors plus du fait qu'ils donnent une direction à l'élève et qu'ils lui indiquent dans quelle direction "bouger". Aussi ce type d'aide, nous semble-t-il, participe-t-il à la construction de ce que nous appelons un "élève individu", c'est-à-dire responsable de la direction qu'il donne à sa scolarité et à sa vie future.

⁵⁰⁸ Notons que les accompagnatrices de l'Aide individualisée ne se projettent pas aussi loin : ce qui importe, c'est que l'élève soit bien dans sa scolarité.

2) Se réaliser

Sur la question de la réalisation de soi, également, l'Aide individualisée se distingue du coaching scolaire. On l'a dit, ce qui importe pour les accompagnatrices de l'Aide individualisée, c'est que les élèves puissent donner du sens à leur scolarité, ce qui n'exclut pas, par la suite que cela leur permette de se réaliser ; alors que la dimension de la réalisation de soi est fondamentale dans le coaching (et passe notamment) par le projet de l'élève.

- **Se réaliser à travers son projet**

La question de l'orientation est, aux yeux pour les élèves et leurs parents, porteuse d'enjeux forts, notamment parce que « C'est l'orientation en fin d'année qui décide, mine de rien, de votre vie tout court, qu'elle soit familiale, sociale et professionnelle. » (M. Artaud, Principal du collège Alain Savary), mais aussi parce que derrière le projet, domine l'idée d'une réalisation de soi : ce serait à travers son projet d'orientation scolaire et professionnelle que l'on pourrait se réaliser. On l'a vu dans la courte analyse de contenu des différents magazines (que ce soit *Phosphore*, *Femme Actuelle* ou *Cosmopolitan*), la réalisation de soi apparaît comme un leitmotiv, tout se passant comme s'il fallait que l'individu se réalise, s'épanouisse dans son travail, dans sa vie personnelle, etc.

« **Enquêtrice** : Est-ce que selon vous, le recours au coaching scolaire est le signe qu'on est dans une société où il faut faire des projets, atteindre des objectifs, être performant ?

Carole R. : Oui. Oui, oui, ben oui. Oui, je pense que... Je pense que oui, il y a une part. *Et je vais dire que moi par contre, je rentre plutôt dans la part de coaching développement personnel.* Après, tout dépend de quelle façon vous coachez. Moi, je sais que je travaille essentiellement avec les jeunes sur la partie développement personnel, connaissance de soi, prise de conscience. Mais aussi, il y a une vraie part action, performance, atteinte de résultats. Oui, bien sûr ! Mais je fais les deux.

Enquêtrice : Est-ce que dans la partie "développement personnel" il y a une forme de recherche de performance...

Carole R. : Ah non, non. Vraiment non. Pour moi, connaissance de soi, développement personnel, prise de conscience, c'est l'épanouissement personnel ! Là, on vient sur l'**être**, on n'est pas sur l'**avoir** ! Et à partir de là, justement on est sur la connaissance de soi, parce qu'on va chercher en soi ses réponses, ses solutions, ses stratégies, *les bonnes choses pour soi*, alors on peut aller obtenir et se mettre en mouvement vers un objectif mais qui vraiment vient de soi !

Enquêtrice : Et est-ce que vous pensez que dans notre société, il y aurait ou non le culte de l'épanouissement personnel en tant qu'objectif à atteindre et qu'il faut être performant dans cet épanouissement personnel-là ?

Carole R. : Ce n'est pas comme ça que je le vois... Ouais... Non, en tout cas, moi, ce n'est pas comme ça que je le vois et que je l'amène. Oui, peut-être le mot plus simple encore qui vient, *c'est réfléchir à ce qui va me permettre d'être le plus en phase avec moi-même et d'avoir du plaisir, du fun dans ce que je fais !* Il me semble que c'est une quête, oui. Plus qu'une autre, je ne sais pas. Mais pourquoi pas celle-ci pour avancer. Pour moi, ce n'est pas le credo, s'épanouir, ça deviendrait un truc forcément à atteindre, non. Mais ça fait partie de « puisque de toute façon, il y a un chemin à faire, autant le

faire dans le plaisir, le fun » et être le plus en lien avec la personne que l'on est ! » (Carole R., coach scolaire ICS depuis cinq ans, 45 ans, a été gérante d'une société de production de spectacles et d'une école de danse, puis professeur de BTS action commerciale, père gérant d'une société d'information, mère secrétaire de direction, sans conjoint).

Par l'analyse d'une partie des dossiers d'Anaïta H., nous pouvons également appréhender l'importance, pour les coachés de s'épanouir et de se réaliser dans leur vie professionnelle. Aussi opposent-ils les métiers de la fonction publique (ou similaires) « assis dans un bureau », « qui ont un intérêt restreint », « où [l'on est] utile à rien », aux métiers qu'ils considèrent comme épanouissants car « on peut faire changer les choses, apporter du nouveau, être un leader », « [on a] des responsabilités et [on est] reconnu », « on peut évoluer »⁵⁰⁹. En effet, Anaïta H. est la seule coach scolaire indépendante qui a accepté que nous consultions ses dossiers et ce, notamment du fait qu'elle demande aux coachés de remplir une fiche de renseignements⁵¹⁰. Bien que ces fiches soient inégalement renseignées par les coachés, et que nous ne disposions que d'un petit nombre, elles n'en constituent pas moins un éclairage possible sur les caractéristiques socio-culturelles des coachés, notamment dans leur rapport à l'orientation et à la question de la réalisation de soi.

Tableau 24 : Situation professionnelle que les coachés d'Anaïta H. n'aimeraient pas avoir

« Quelle est la situation professionnelle que vous n'aimeriez pas avoir ? ⁵¹¹ »	
Catégories	Réponses des coachés ⁵¹²
Fonctionnaire de base, travailler dans un bureau	« fonctionnaire de base, facteur, des métiers qui à mes yeux ont un intérêt restreint », « je n'aimerais pas avoir un métier que je déteste où je suis assise dans un bureau où je suis utile à rien », « contrôleur RATP », « secrétaire, être assise devant un bureau ».
Employé, ouvrier	« femme de ménage, éboueur, caissière », « livreur vendeur », « travail à la chaîne ».
Connaître la précarité, le chômage	« redouter les fins de mois », « connaître le chômage », « chômeur »
Un métier pas épanouissant	« me lever tous les matins en traînant les pieds », « je n'aimerais pas travailler dans un métier qui ne me plaît pas »
Un métier qui mobilise une discipline que le coaché n'aime pas	« un truc de comptabilité », « expert comptable », « ingénieur, dans les maths », « médecin » (2 occurrences)

⁵⁰⁹ Ces dernières citations se rapportent aux réponses de la question : « Quelles sont vos motivations pour votre vie professionnelle future ».

⁵¹⁰ Voir annexe n°6

⁵¹¹ La formulation de la question (et des questions des tableaux suivants) est celle de la fiche de renseignements d'Anaïta H.

⁵¹² 16 coachés ont répondu à cette question (sur les 18 ayant eu la 2^{ème} fiche de renseignements). Un coaché a donné deux types de réponse : « contrôleur RATP, expert comptable ».

Tableau 25 : Avenir dont rêvent les coachés d'Anaïta H.

« De quel avenir rêveriez-vous si c'était possible ? »	
Catégories	Réponses des coachés
Gagner (beaucoup) d'argent	« gagner ma vie confortablement », « dans la mesure du possible, j'aimerais monter une société dans l'hôtellerie et faire une chaîne un peu luxe à la française », « banque, finance, affaires », « un bon travail », « une situation professionnelle stable et sûre », « métier où je puisse bien gagner ma vie ».
S'épanouir dans ses études	« une situation professionnelle stable et sûre <i>avec des études intéressantes auparavant</i> », « être journaliste après avoir fait Sciences Po ».
Se réaliser dans sa vie professionnelle	« avoir un emploi où je pourrais m'épanouir », « un bon travail que j'aime et intéressant », « un métier qui me plaise », « un poste où je puisse voyager », « être journaliste après avoir fait Sciences Po », « maîtresse », « professeur », « astrophysicien », « être actrice de ciné, danseuse, jouer au théâtre », « travailler à New York dans la mode ».
Se réaliser dans sa vie personnelle	« habiter New York », « avoir un emploi où je pourrais m'épanouir et gagner ma vie confortablement, <i>avec une vie personnelle et familiale riche et aimante</i> », « je rêve de vivre avec mon mari et mes nombreux enfants dans une belle maison, dans un pays chaud et pauvre afin d'aider les enfants du monde », « métier qui me plaise où je puisse bien gagner sa vie, <i>et avoir des enfants</i> »

Les coachés d'Anaïta H. aspirent donc à un avenir professionnel qui ne se résume pas, pour eux, à un métier répétitif, inintéressant et "gagne-petit" dans lequel ils ne pensent pas pouvoir s'épanouir. L'épanouissement de soi dans sa vie professionnelle, serait possible, aux yeux des coachés (et de leurs parents), au sein des postes à responsabilité au sein d'une entreprise, ou en tant qu'indépendant. On constate également que les aspirations professionnelles des coachés sont loin de celles des élèves du collège Alain Savary (ou de celles qu'ils s'autorisent). Si certains métiers auxquels les coachés n'aspirent pas comme « femme de ménage », « éboueur », « [ouvrier] à la chaîne » peuvent également être des "métiers repoussoirs" pour les élèves du collège Alain Savary, ils font néanmoins partie de leur environnement proche (puisque leurs parents peuvent exercer ces métiers, ce qui n'est pas le cas des parents de coachés dont le dossier a été analysé). Certains métiers auxquels les coachés n'aspirent pas (« fonctionnaire ») peuvent au contraire, être source de stabilité professionnelle et sociale pour un part non négligeable des élèves du collège Alain Savary.

De plus, l'avenir dont rêvent les coachés ne semble pas être, pour eux, un avenir complètement inatteignable, irréaliste et irréalisable. « Faire Sciences Po », « avoir un poste où [on peut] voyager » appartiennent à leur champ des possibles, des membres de leur

familles ou de celles de leurs amis ayant pu faire ce type d'études et avoir ces conditions de travail. On pourrait penser que «travailler dans la mode à New York» n'appartiendrait qu'au rêve, sauf pour une coachée dont la tante et la cousine y travaillent et qui lui ont donné envie de faire ce métier. A contrario, pour un certain nombre d'élèves du collège Alain Savary, l'avenir dont rêvent les coachés semble inatteignable, appartenant uniquement au domaine du rêve :

« Enquêtrice : Et quand vous étiez à l'école primaire, est-ce que vous aviez des idées de métier, de projet pour plus tard ?

Anouar : Vite fait.

Idir : Ouais, vite fait. *Mais c'était bizarre !*

Anouar : *Moi, ils ont grave changé, mes projets !*

Idir : Moi, je voulais devenir Superman !

Anouar : Nan, moi, j'étais en primaire et je voulais faire quoi ?... En primaire, je voulais faire footballeur professionnel !

Idir : Tu vois, que des trucs... [avec un ton de voix qui veut dire que ce sont des choses impossibles]

Anouar : Et après, dès que je suis arrivé au collège et tout, je sais pas, fin de primaire, j'ai arrêté le foot ! Après, j'avais repris, je m'étais blessé, j'avais arrêté le foot. Après, j'ai repris et je me suis reblessé et comme j'étais reblessé, après, j'ai plus repris le foot ! *J'ai dit « Laisse tomber. ». Après, avec mes résultats, ben, j'ai dit « On va finir plombier ! ».*

Enquêtrice : C'est tes résultats qui ont fait que... ?

Anouar : Non, c'était le métier ! En fait, j'avais fait plusieurs stages ! Et vu que dans ma famille, on fait un peu près tous les métiers et ben, les métiers du bâtiment, je les connais un peu près tous par cœur ! Et après, j'ai choisi plomberie, parce que c'était ce que j'aimais le plus, quoi ! [...]

Enquêtrice : Et du coup, tu disais qu'en primaire, tu n'avais que des idées de métier qui étaient irréalisables ?

Idir : Ben ouais, en primaire, c'était Superman ! *Avocat, des trucs comme ça !*

Enquêtrice : Avocat, pour toi, c'est pas possible ?

Idir : (il sourit) *Quand je suis venu ici, je me suis dit « C'est impossible. Il faut trop étudier ! ». Et je m'imaginais pas, à 25 ans encore en fac ! Je m'imaginais pas ! Moi, 22, je travaille. »* (Idir, 16 ans, scolarisé en 3ème au collège Alain Savary, un an de retard, a redoublé le CP car venait d'arriver du Kurdistan, père maçon à son compte et mère au foyer ; Anouar, 16 ans, scolarisé en 3ème au collège Alain Savary, un an de retard, a redoublé la 4ème, père maçon à son compte, mère au foyer)

« Enquêtrice : Et au collège, on t'en parle de ton orientation ?

Sonia : Ouais Mme Cararo, la prof principale. Elle nous dit qu'il faut savoir ce qu'on veut faire. Parce que je crois qu'au mois de janvier ou février, *il faudra remplir un papier, où il faut carrément dire où on veut aller et tout, ce qu'on veut suivre en fait ! Mais moi, je sais pas ce que je veux faire...* J'ai des idées mais je sais pas quoi faire.

Enquêtrice : C'est quoi tes idées ?

Sonia : Y a secrétaire ! *Je voulais faire kiné mais y a trop des études à faire.* Et c'est tout...

Enquêtrice : Tu trouves qu'il y a trop d'études à faire pour être kiné ?

Sonia : Ouais, j'ai peur que je réussisse pas en fait ! J'ai peur de ne pas réussir ! [...]

Moi, je préfère aller au lycée professionnel, c'est mieux.

Enquêtrice : Pourquoi c'est mieux ?

Sonia : Je préfère aller travailler, c'est mieux parce qu'après, tu perds trop ton temps pour rien, je sais pas ! Ca passe vite après les âges ! T'imagines, t'as 25 ans et t'es encore aux études-là !

Enquêtrice : Et ça fait quoi si à 25 ans t'es encore aux études ?

Sonia : Ben t'es pas encore mariée-là ! T'as rien ! » (Sonia, un an de retard scolaire, 10,71 de moyenne générale (9,25 dans les matières littéraires, 9,48 dans les matières scientifiques, 11,02 dans les autres disciplines et 19 en note de vie scolaire), externe, père ouvrier qualifié, mère assistante maternelle agréée).

Par ailleurs, on remarque également que dans les propos des coachés domine une sorte de credo de l'épanouissement personnel et de la réalisation de soi, qui correspond à l'idée développée par les coachs que si l'individu est épanoui parce qu'il s'est réalisé, il sera "performant".

« Lucie M. : Par exemple en coaching, on a un travail à faire sur la performance et c'est un travail qui est assez intéressant parce qu'on part toujours de soi, *parce que la performance, c'est sa performance* ! Comment on la vit, comment on la ressent et on arrive à la performance ! Et là, le problème, c'est que dans la société, c'est la performance générale ! Maintenant, vous allez recruter des gens, ils vont tous avoir le même profil ! Vous allez être un numéro et plus Madame X. Il y a internet ! Tout est fait pour ne plus avoir d'échanges ! Dans le coaching, c'est surtout un travail qui fait qu'on se ramène vraiment sur nos ressources et nos capacités à nous ! A chaque individu ! Pour toujours aller vers la performance, ça ne va pas contre la performance *mais on est performant quand on se connaît et quand on est dans ses capacités et ses ressources.*

Enquêtrice : Donc pour vous, la performance, ce n'est pas forcément être performant partout dans tous les domaines ?

Lucie M. : Non. Etre performant déjà, c'est de connaître ses limites, c'est de mettre en place des choses pour aller plus loin si on veut mais la performance, c'est pouvoir écouter l'autre et pouvoir accepter la critique, pouvoir accepter qu'une autre personne soit plus performante dans une autre situation. Ce qui amène une performance plus, plus. Dans la mesure où on accepte tout le monde, on arrive à un travail d'équipe ! Comme souvent on est dans de l'individualisme, le travail d'équipe, pour le moment, il est un petit peu oublié, mais on y revient, forcément ! Et là, on est dans une grande performance ! On est dans l'équipe ! » (Lucie M., coach scolaire indépendante depuis 2 ans, dans une ville moyenne de province, 55 ans, a été cadre commerciale, parents bouchers, sans conjoint).

« Garance R. : Mais qui dit coaching, ne veut pas forcément dire coaching de performance au service de l'entreprise ! Et c'est de ça dont il faut se méfier. En tout cas moi, personnellement, je ne participe pas à ça, je ne veux pas y participer, c'est un choix conscient, posé, pour des tas de raisons. Bien sûr, une athlète qui vient me voir et qui me dit : « J'ai arrêté le sport parce que j'ai élevé mes enfants mais avant j'étais marathonnienne et je veux reprendre le sport aujourd'hui »... Ca, c'est un exemple que j'ai eu. Je vais l'accompagner dans sa propre performance. Après, il va être évident qu'en étant performant, il va dépasser d'autres personnes ! Mais ça, c'est son positionnement de vie ! Est-ce que lui ou elle les dépasse avec la volonté d'écraser les autres ou en ayant la volonté de devenir meilleur(e) qu'il ou qu'elle n'était au départ ? C'est son choix de vie. Moi, mon choix de vie, c'est d'accompagner la personne en toute écologie, avec le code de déontologie auquel j'adhère complètement, avec mon éthique, à aider la personne à devenir meilleure qu'elle-même ! Pour le bien !

Enquêtrice : Du coup, est-ce qu'on pourrait dire que c'est une sorte de performance ?

Garance R. : C'est *une performance au sens noble du terme* ! Pour ce qui me concerne ! C'est-à-dire que moi, je n'ai de cesse de devenir performante dans le chemin de vie que je me suis tracé, voire exceller ! Mais exceller pour moi-même ! Et en servant les autres ! C'est ça mon excellence, c'est ça ma performance ! Ca implique donc de continuer à me former, à m'informer, à être supervisée, de lire, de partager, avec vous par exemple aujourd'hui, à être disponible, de progresser sur ce chemin-là. Je ne défends pas l'idée « Plus haut, plus vite, plus fort que les autres ! » Je défends l'idée « *Plus haut, plus vite, plus fort que moi-même !* ». A mon service et au service des autres, pour le meilleur. Ca, c'est mon idée de la performance. Mais bien évidemment que la société est là-dedans, pas dans ce que je viens de dire mais dans la performance pour sauver sa peau aujourd'hui ! » (Garance R., coach scolaire depuis 3 ans, dans une petite ville de province, 52 ans, institutrice, père agent de maîtrise dans une entreprise d'accumulateurs, mère hôteesse d'accueil dans un conservatoire de musique, conjoint entrepreneur)

Ces extraits d'entretiens mettent en évidence, qu'il existerait une performance « au sens noble du terme » et donc par là-même, un sens moins noble de la performance, qui viendrait du monde de l'entreprise, « avec la volonté d'écraser les autres ». La performance

« au sens noble du terme » serait en quelque sorte son opposé. L'idée développée par les coachs scolaires, est de ne pas aller « plus haut, plus vite, plus fort que les autres », mais « plus haut, plus vite, plus fort que [soi]-même ! ». Et c'est ce type de performance que les coachs disent vouloir que le coaché réalise, non seulement parce que c'est un discours "entendable", mais aussi parce que c'est un moyen d'émettre une critique sur le fonctionnement de l'école et sur sa faible prise en compte de l'individu chez l'élève. En effet, si les coachs semblent récuser la "performance", ce n'est pas tant parce que le monde scolaire, à la différence du monde de l'entreprise, en serait épargné mais bien parce que la compétition scolaire embarque les élèves dans cette compétition « plus haut, plus vite, plus fort que les autres », et par là-même ferait fi de ce qu'ils sont en tant qu'individus. Tout se passe comme si la compétition scolaire semblait, pour les coachs scolaires, mettre en quelque sorte, "la charrue" –l'engagement dans la compétition- avant "les bœufs" –la découverte de soi, la prise de confiance en soi, la réalisation de soi. Aussi les coachs scolaires sont-ils en désaccord avec l'école plus sur la "forme", c'est-à-dire sur le fait qu'elle oublie d'outiller les élèves pour qu'ils soient en mesure de pouvoir faire face aux situations auxquelles ils sont confrontés -la compétition scolaire en fait partie-, que sur le "fond" –l'existence d'une forme de compétition scolaire.

On pourrait être étonné de cette prise de distance –du moins en apparence- des coachs scolaires avec la recherche de performance, puisque, comme nous l'avons souligné dans notre première partie, le coaching scolaire n'est pas sans lien avec le monde du sport où domine également la recherche de performance. Bien que la compétition sportive apparaisse, pour le sens commun, comme une compétition "noble", avec des valeurs⁵¹³, il est pour autant nécessaire, pour gagner la compétition, de monter sur le podium et de dépasser les autres. Récuser la recherche de performance, c'est donc bien un moyen, pour les coachs scolaires, aussi bien de se démarquer du coaching sportif –mais aussi de cadres- que de prendre de la distance critique avec le monde de l'école. C'est donc un moyen pour eux de se constituer des caractéristiques professionnelles propres, de se doter d'une légitimité et donc de s'affirmer en se positionnant.

⁵¹³ Puisqu'on ne s'engagerait pas –en apparence- dans la compétition sportive pour "écraser" les autres, mais pour se dépasser soi-même.

Par ailleurs, les propos de Lucie M. illustrent bien l'idée développée par Luc Boltanski et Eve Chiapello, que dans une cité par projet, il est nécessaire de bâtir des réseaux dans le but de mener à bien les projets : « Dans la mesure où on accepte tout le monde, on arrive à un travail d'équipe ! Et là, on est dans une grande performance ! On est dans l'équipe ! ». Elle précise bien que c'est par l'équipe⁵¹⁴ que l'individu atteint « une performance plus, plus », parce qu'il s'est à la fois appuyé sur ses propres ressources –qu'il a éventuellement mises au jour par un coaching ou du moins grâce un travail de développement personnel quel qu'il soit- mais aussi sur celles des différents membres de son équipe.

Tout se passe donc comme si la "performance quantitative" n'était rien sans une "performance qualitative". C'est bien ce que Philippe Jeammet, psychiatre, souligne dans un entretien accordé au magazine *Phosphore* : « La scolarité est certes un enjeu important, mais il ne faut pas qu'il soit primordial. Car la réussite, c'est aussi l'épanouissement, l'équilibre. Le quantitatif ne doit pas primer sur le qualitatif. On a le droit à la différence : ne pas faire plus ou moins, mais faire différemment. *Faire ce qui nous épanouit dans le champ des possibles.* »⁵¹⁵.

« Se dépasser pour se réaliser » (Garance R.) apparaît en effet comme une injonction qui pénètre le champ scolaire, que ce soit dans le coaching scolaire (accompagnement de la scolarité issu du monde de l'entreprise), mais aussi au sein même de l'institution scolaire. Comme nous avons déjà pu le souligner, cette quête d'épanouissement de soi dans son orientation scolaire et professionnelle future est très mobilisée dans les discours des professeurs principaux du collège Alain Savary. Cependant, le recours à cette notion semble se diviser selon à qui elle s'adresse. Pour les uns, les élèves les plus proches de la culture scolaire et plus particulièrement les coachés, s'épanouir dans son orientation, c'est notamment viser le dépassement de soi et tenter d'atteindre les places sociales les plus prestigieuses. Pour les autres, les élèves les plus distants de la culture scolaire, c'est un moyen de faire accepter une orientation à laquelle ils n'aspirent pas de prime abord. On l'a vu tout particulièrement lorsque cette notion est mobilisée pour revaloriser une orientation dans la voie professionnelle.

⁵¹⁴ Même si on ne sait pas quelle est cette équipe.

⁵¹⁵ « C'est quoi réussir sa vie ? », *Phosphore*, n°339, septembre 2009, pp. 12-19. Citation page 18. Souligné par nous-même.

- **Donner du sens à l'école**

Permettre à l'élève de pouvoir se réaliser à l'école, dans la filière scolaire qu'il a choisie est l'un des objectifs principaux du coaching scolaire. Les accompagnatrices de l'Aide individualisée se positionnent, quant à elles, sur la question du sens de l'école et du travail scolaire⁵¹⁶. De prime abord, cette différence peut apparaître ténue. Cependant, selon nous, elle ne situe pas les enjeux de l'accompagnement au même niveau, notamment et tient, comme nous le verrons dans le chapitre VII, à la logique de mise en œuvre de ces accompagnements.

Les observations effectuées lors de deux séances successives concernant Romaric qui s'interroge sur sa place au lycée (« J'ai parlé du fait que des moments, j'avais pas vraiment l'impression d'avoir une place ici... »), nous permettent d'appréhender au mieux l'importance accordée à la question du sens de l'école, à l'Aide individualisée :

Encadré 11 : Observation de deux séances d'Aide individualisée de Romaric

« Mercredi 21 janvier 2009⁵¹⁷ :

Annie P. : [...] Tu t'ennuies [en cours] ?

Romaric : Ah oui ! En cours, oui ! C'est... Ouais, c'est assez le mot pour résumer ! Parce que comme je vous ai dit, si ça ne tenait qu'à moi, moi, j'aimerais bien déjà travailler ! Donc en fait, rester assis là, pour moi, c'est ennuyant...

Annie P. : (*blanc*) Est-ce que vraiment, dans toutes ces matières confondues, qui ne sont pas forcément la matière technique que **toi**, tu as envie de travailler, est-ce que toutes ces matières, est-ce que **vraiment**, depuis que tu vas à l'école et tout ça, tu penses que tu n'as rien appris ?

Romaric : Non, non !

Annie P. : *Rien appris, je dis pas en connaissances de base ! Je dis pas savoir « Machin, en telle année ou tel théorème », je dis pas ça ! Mais appris, dans le sens, raisonner, par exemple. Etre capable d'argumenter des choses, ou être capable, dans un texte, de ressentir un peu plus, juste que la première lecture ? D'avoir appris quelque chose, c'est un peu difficile de définir ça...*

Romaric : Ouais, je vois ce que vous voulez dire...

Annie P. : Mais d'aller plus dans les choses ?

Romaric : Si ! Ben si ! Ca nous permet, ça nous permet par exemple d'être plus objectifs sur certaines choses ! Y a certains cours, on voit que la première impression n'est pas forcément la bonne ! On nous apprend à mieux regarder. C'est pas parce qu'on a vu une chose une fois et que ça nous a pas plu, que si on regarde comme il faut, on trouvera quelque chose qui nous plaît !

Annie P. : Ouais...

Romaric : C'est vrai qu'avec cet enseignement, on a... Comment ? Ca nous permet d'avoir un meilleur regard sur les choses.

Annie P. : Meilleur ?

Romaric : Enfin, pas forcément meilleur, mais on peut mieux percevoir les choses !

⁵¹⁶ Si le coaching peut conduire l'élève à s'interroger du sens qu'il donne à l'école (parce qu'il se questionne notamment sur son projet, qui il est, etc.), cette question ne constitue pas le point de départ du coaching.

⁵¹⁷ Afin de mieux appréhender le processus de l'accompagnement –ici lors de deux séances d'Aide individualisée– et la logique du propos, nous avons volontairement choisi de le tronquer le moins possible. Du fait de la longueur de ces deux extraits, nous les avons encadrés.

Annie P. : Mieux percevoir ! Tu vois, ça je pense, quand tu me dis ça, je pense à ce que tu me disais tout à l'heure du français « Ouais, on apprend, on décortique comment la phrase est construite et tout ça ». En même temps, est-ce que tout ça, est-ce que c'est pas des techniques comme ça qui développent une espèce d'acuité pour nous ? Une espèce d'acuité aux choses ? Ben, de mieux comprendre. Est-ce qu'on ne développe pas des qualités comme ça, par tout ce travail technique en français, ou de connaissances en histoire ou etc, quoi ? Est-ce que... *C'est toi que tu viens construire là, quoi !*

Romarc : Bah...

Annie P. : Alors, y a un intérêt dans ce qu'on parlait, la surprise, l'étonnement, etc. Mais y a aussi une espèce de progrès ! De compréhension, d'analyse, de perception, de... Est-ce que tu penses à des choses comme ça ou pas ?

Romarc : Non, pas forcément, c'est pas... Parce que... Bon, y en a certains qui nous disent qu'on va à l'école pour pouvoir travailler plus tard ! Mais c'est vrai que quand on nous dit ça, c'est vrai que les notions d'acuité et pour percevoir, on n'y songe pas du tout... Et puis après... On les apprend mais sans s'en rendre compte surtout ! Donc, on a... Après, on n'a pas forcément envie de les développer parce qu'on les apprend sans s'en rendre compte ! Du coup, on se rend compte qu'on en a, mais on ne sait pas vraiment grâce à quoi ! Du coup...

Annie P. : *Mais est-ce que aller à l'école, c'est toujours penser au futur, quoi ? C'est toujours dire « Je vais à l'école pour dans dix ans, j'aurai ce métier ! » ? Est-ce que c'est que ça ? Est-ce que c'est que « Je vais me préparer à » ?*

Romarc : Non !...

Annie P. : *Parce qu'il y a un quotidien quand même ! Tu es là huit heures par jour ! Y a le présent aussi, non ? Alors est-ce qu'on ne peut pas aussi s'y installer dans le présent ?*

Romarc : Ben, on peut toujours, oui. C'est vrai que quand on vient ici, on découvre de nouveaux amis, des personnes nouvelles !

Annie P. : Oui, par exemple, il y a une vie sociale.

Romarc : Voilà !

Annie P. : Bien sûr !

Romarc : Donc c'est vrai que y a pas que pour le futur métier ! Mais bon, pour moi, je suis en grande partie **pour ça** ! Parce que voilà, je me suis engagé dans une section **pour** mon futur métier !

Annie P. : D'accord.

Romarc : Là, j'envisage un bac pro **pour** mon futur métier ! Donc en fait, quand je viens ici, c'est un peu ma priorité. Et après, y a le fait de venir voir les amis qui sont dans ma classe ou ceux que j'ai rencontrés dans le lycée !

Annie P. : D'accord ! D'accord. (*petit blanc*) Mais dans, dans l'enseignement lui-même, dans ce qu'on te transmet en cours, ton idée de base, elle reste celle-là ! Elle est celle-là, elle est « Je viens pour apprendre... » (*blanc*)

Romarc : Mais bon, après apprendre... Y a certaines personnes qui ont des facilités pour apprendre ! D'autres qui en ont moins... Et après, c'est vrai que quand on côtoie plusieurs personnes qui ont des grandes facilités, c'est pas toujours évident de se dire que ça va être facile. Enfin, que ça va être facile...

Annie P. : Qu'est-ce qui n'est pas toujours évident là ?

Romarc : Bah...

Annie P. : C'est que... ? Oui, c'est quoi ?

Romarc : C'est qu'en fait, y a certaines personnes, elles vont être très intéressées par les cours et donc, elles apprennent facilement ! Le problème, c'est que... Moi, j'ai vu plusieurs fois, c'est que j'ai essayé de trouver un intérêt au cours, mais, c'est que j'apprends, j'apprends, mais je retiens pas longtemps... J'ai ce problème pour garder en mémoire...

Annie P. : Est-ce que tu voudrais qu'on regarde ça ? Tu viens, avec un cours, un que tu choisis et le travailler, ce cours ?

Romarc : Ouais.

Annie P. : Concrètement, qu'est-ce qu'on va mettre là-dedans ?

Romarc : Oui... Ca, ça pourrait être bien.

Annie P. : Ca, ça pourrait être bien ?

Romarc : Oui ! Après, on pourra toujours appliquer aux autres...

Annie P. : On verra...

Romarc : Ouais, au fur et à mesure...

Annie P. : On verra comment ça se passe avec d'autres. Qu'est-ce que tu pourrais apporter comme cours ?

Romarc : Je vais pas prendre vraiment un cours où ça m'intéresse parce que ça va être trop facile... Heu... Ca pourrait être les maths ! Parce que c'est un cours que j'aime

bien ! Parce que les maths, ça a toujours été une discipline, une matière que j'aime bien... Là, enfin, surtout cette année, j'ai du mal à m'y intéresser ! Donc travailler dessus ça pourrait être bien, ça pourrait être sympa...

Annie P. : Donc voir comment on travaille ?

Romarc : Ouais.

Annie P. : Voir ce qu'on met quand on travaille ?

Romarc : Ouais.

Annie P. : D'accord ! Bon, tu apportes un cours de maths !

Romarc : D'accord. »

« **Mercredi 4 février 2009** :

Romarc : J'ai ramené les cours de maths...

Annie P. : Oui ! Alors, en relisant l'entretien, j'ai eu une petite interrogation, là. Parce que tu m'as dit « Je vais apporter quelque chose, un cours que j'aime pas trop, parce que si j'aimerais bien, ça serait facile. Mais j'aime bien les maths et alors j'apporte les maths ! ». Alors moi, y a eu une petite confusion, là...

Romarc : En fait, j'aime bien les maths ! Mais comment dire ? On va dire que ce qu'on fait, ouais, ce qu'on fait en ce moment qui me... Où j'ai pas... Où je vois pas un grand intérêt !

Annie P. : Tu vois pas un grand intérêt...

Romarc : Les fonctions, les dérivées ! Les nombres dérivés, les fonctions dérivées, ça me parle pas tellement, on va dire !

Annie P. : D'accord.

Romarc : Et du coup...

Annie P. : Qu'est-ce que tu attends de ce qu'on va faire, là ?

Romarc : Heu... Ben... Je sais pas exactement. Parce qu'on avait parlé la dernière fois de trouver un intérêt...

Annie P. : Oui ?

Romarc : Aux cours !

Annie P. : Oui ?

Romarc : Donc du coup, *c'est vrai que ça serait pratique que j'en trouve un !*

Annie P. : *Est-ce que tu es en train de dire que finalement, ça te plairait bien que ça te plaise, quoi ?*

Romarc : *Ah oui ! Oui, ça me plairait même plus que bien !*

Annie P. : D'accord...

Romarc : Plus que bien...

Annie P. : Alors ?

Romarc : C'est ce qu'on est en train de faire en ce moment, les nombres dérivés.

Annie P. : Donc tu veux qu'on parte de ça ?

Romarc : Ouais.

Annie P. : Alors, comment ça se passe ? Le prof, il fait un cours ?

Romarc : Il fait cours-exercices en fait. Il donne le cours et après on applique sur les exercices.

Annie P. : D'accord. Alors, est-ce que pour commencer, tu pourrais me dire ce que tu en as retenu ?

Romarc : Pas grand chose. C'est ça le problème...

Annie P. : Ou compris ? Ou... Qu'est-ce qu'il te reste ?

Romarc : Ben... Pour moi, c'est plus des formules à apprendre et à appliquer après ! Mais le plus dur c'est de savoir quand est-ce qu'il faut y appliquer quoi ! Parce que apprendre, les formules, c'est pas bien difficile ! Mais...

Annie P. : Oui ! Mais par contre, est-ce que vous en êtes déjà dans l'application, quoi ?

Romarc : Oui, oui ! On a eu droit à un petit contrôle surprise ! Oui !

Annie P. : Oui mais un petit contrôle surprise, c'est pas de l'application, c'est savoir si tu sais ton cours, un petit contrôle surprise !

Romarc : Ouais mais les exercices, je sais pas... Si, voilà, j'ai deux/trois exercices et ben... C'est pas tout clair, j'arrive pas forcément...

Annie P. : Voilà. *Moi, je suis entre deux choses, et peut-être même trois choses ! Je suis... Y a "comprendre", y a "à quoi ça sert, comment on utilise" etc, et y a "si ça intéresse" ou non. Heu, il me semble que tu parles de tout ça à la fois... Alors, est-ce que comprendre, déjà, y a besoin qu'on fasse un travail... Je pense que tu as compris...*

Romarc : Ah non, il faut un petit travail pour la compréhension parce que j'ai pas tout... J'ai pas tout...

Annie P. : Est-ce que tu veux qu'on reprenne ligne par ligne pour la première phase pour comprendre ? [ils reprennent le cours de maths ensemble : Annie ne réexplique pas d'emblée, elle questionne Romarc pour que ce soit lui qui explique le cours, ce qu'il

a compris ou non. S'il se trompe, elle le questionne à nouveau pour qu'il prenne conscience de son erreur et puisse la rectifier.] [...]

Annie P. : Est-ce que jusque là tu visualises de quoi on parle ?

Romarc : Ouais ! Ben là, oui !

Annie P. : Voilà. Est-ce que ça, c'est des choses que tu fais ?

Romarc : Que je fais ?

Annie P. : Quand tu apprends ta leçon, est-ce que ça tu l'as dans la tête ou non ?

Romarc : Non. Enfin, jusqu'à maintenant non, je l'avais pas dans la tête...

Annie P. : On continue. Alors ? Là, maintenant, on prend un autre exemple. [Ils poursuivent l'explication du cours] [...]

Annie P. : Alors attends, ça fait, je crois 10 bonnes minutes qu'on fait des maths là ! Quel est ton état d'esprit ?

Romarc : Je comprends enfin quelque chose ! (*il sourit d'un air soulagé*)

Annie P. : Tu comprends quelque chose. Et vis-à-vis de l'ennui ? Est-ce que tu t'ennuies depuis 10 minutes ?

Romarc : Non, non ! Ben en fait...

Annie P. : Qu'est-ce qu'il se passe ?

Romarc : En fait, jusqu'à maintenant les maths, vu que je comprenais pas, j'avais pas vraiment... Je trouvais pas vraiment d'intérêt... Mais maintenant vu que je comprends...

Annie P. : Alors attends ? Y a un intérêt là ? Pour toi, y en a un ?

Romarc : Bah... Heu... C'est un peu... Comment dire ? Pas évident... Bah *en fait, l'intérêt, c'est plus essayer de comprendre en fait !*

Annie P. : Tu entends ce que tu viens de dire quand même ?

Romarc : Ouais ! [il rit]

Annie P. : « *L'intérêt, c'est d'essayer de comprendre* », retiens ça ! C'est toi qui l'as dit ! (*ils sourient*) Ce que je note, là, c'est **dans** cette réflexion là, qui est des maths ! Des maths, tu n'en feras peut-être jamais rien, les limites, tu vas pas rencontrer ça tous les jours dans ta vie ! C'est dans l'idée soit de te représenter, soit de comprendre, tu as un **intérêt** ! Moi, moi, j'y crois ça ! Je pense que c'est quelque chose qui est vrai ! Et il faut... Tu te dis là, mais il faut que tu fasses **vivre** ça ! Et là, un cours, c'est ça ! Si tu glisses là-dessus $f(x) = x^2$, la limite en 0, c'est 0. [c'est-à-dire le lire sans s'en emparer] Mais attends, mais c'est pas possible ! On peut **pas** travailler comme ça !

Romarc : Je l'ai vu...

Annie P. : Si tu l'illustres, tu as l'intérêt d'abord parce que tu passes par quelque chose qui t'es **donné** à quelque chose que toi, tu acquières ! Mais si tu acquières, c'est que tu fais plein de choses dessus ! C'est quand même complètement important ce que tu viens de dire ! Y a déjà un intérêt là ! Après, on verra bien si la leçon, elle peut avoir d'autres intérêts ou j'en sais rien ! Mais tu peux déjà en avoir un là ! Enfin, c'est incroyable de dire ça quand même ! D'accord ?

Romarc : Ok.

Annie P. : Donc travailler un cours, c'est ça...

Romarc : D'accord...

Annie P. : Alors, la suite ?

Romarc : Donc...

Annie P. : La suite, comme on va pas faire... Comme on peut pas faire tout le cours comme ça parce qu'on n'a pas le temps, toi, tu vas continuer. Mais moi, je voudrais arriver là [à la fin du cours] parce que là, c'est peut-être déjà un deuxième intérêt pour comprendre tout ça. Donc ici, « interprétation cinématique ». Cinématique, c'est des histoires de mouvement, de vitesse, des choses comme ça... Une automobile qui se déplace, on fait de la cinématique. Cinéma, ça te dit quelque chose cinéma ?

Romarc : Cinéma, oui ! [il rit]

Annie P. : Et c'est quoi le cinéma ? Ca veut dire quoi ?

Romarc : C'est les images...

Annie P. : Et des images qui font quoi ?

Romarc : Une série d'images qui défilent.

Annie P. : Des images qui défilent, qui bougent. Donc cinéma, c'est le mouvement quoi. Voilà, c'est pour ça qu'on dit cinématique. [...] Et alors, tu vas calculer ta vitesse moyenne ! Ca c'est quelque chose de très, très facile ! Qu'est-ce que ça nous permet ce qu'on est en train de faire ? Je regarde la fin, « la vitesse instantanée » ! Ca veut dire, à tel moment, voilà ma vitesse ! Ca, tu sais pas faire avec ça [$v=d/t$] D'accord ? Donc la dérivée, ça va t'amener à des connaissances autres ! Donc tu vas les trouver intéressantes ou pas, j'en sais rien ! Mais y a un apport ! Donc tu peux dire que c'est une notion qui a une **vraie** réalité ! A voir ce que tu en fais de ça. D'accord ?

Romarc : D'accord.

Annie P. : Donc moi, je crois qu'il y a déjà deux trucs de ce qu'on peut dire. Une leçon, c'est pas juste quelque chose qui se lit comme ça. C'est plein de sens, y a plein de

choses dedans ! Et atteindre le sens suscite... Et... Atteindre le sens, tu l'as dit, ça suscite de l'intérêt ! Et puis après, l'intérêt, il sera aussi d'un autre ordre quand tu sauras faire des choses avec, quoi ! On verra aussi. Est-ce que tu penses que ce qu'on a fait là c'est quelque chose que tu peux aborder ? Que la suite de la leçon, tu peux l'aborder comme ça ?

Romarc : Oui, je pense que oui.

Annie P. : Donc **concrètement**, qu'est-ce qu'on a fait là ?

Romarc : Ben on a mis des... Comment on peut dire ? Des images sur les mots. [il est vrai qu'il n'y a pas de schéma dans son cours pour illustrer ses fonctions ; ils en ont fait] De visualiser ce que ça représente !

Annie P. : Ouais. Et donc concrètement, on avait de quoi écrire et on dessine. *Alors, là, on a dessiné, y a peut-être des leçons qui [ne] se dessinent pas. Mais y a un mot, y a une idée. C'est entrer dans les choses ! Et si tu es convaincu de ça, l'intérêt, c'est toi ! L'intérêt, c'est toi, ce que tu fais ! Et si tu fais, tu es intéressé ! C'est bon Romarc ?*

Romarc : Ouais, ouais !

Annie P. : Alors, qu'est-ce que tu penses ? Qu'est-ce qu'on va faire avec ça ?

Romarc : Ben, personnellement, de mon côté, je peux essayer de continuer... Voir dans la leçon, là, si je peux rajouter... Enfin, si je peux réutiliser cette méthode ! Et puis après, voir... Comment dire ? Pour essayer... Enfin... Je sais pas comment le dire ! Enfin, essayer de voir si y a pas une autre méthode pour voir... Pour essayer de mieux comprendre les leçons. Pas mieux comprendre, mais déjà de comprendre l'essentiel des leçons !

Annie P. : Qu'est-ce que tu appelles « Voir si y aurait une autre méthode » ?

Romarc : Ben je veux dire si avec les dessins, ça marche pas de voir si y a pas un autre moyen de comprendre ?

Annie P. : Oui, tout à fait ! *Donc un moyen, à chaque fois qui te fait rentrer dans les notions.*

Romarc : Voilà ! Qui permet de mieux visualiser et comprendre les choses.

Annie P. : Alors, moi, je crois que c'est l'idée ! Je crois qu'il faut que tu t'attaques à ça ! Probablement qu'au début, ça prend du temps ! Tu as vu combien de temps on est resté là-dessus [elle lui remonte le paragraphe qu'ils ont travaillé pendant 10 minutes]. Mais après, une fois que la chose, elle est ancrée, elle est ancrée quoi ! Donc elle est là et puis voilà ! Donc écoute, on va rester là parce que c'est largement l'heure, là, je crois. Dernière chose, c'est sûr, il faut faire ça ! Après, y a aussi, y a un moment où y a du par cœur ! Quand je vois ça [elle lui montre des formules], formules de dérivées... Bien sûr, on peut toutes les démontrer, voilà ! Mais faut les savoir ! Donc là, c'est de la répétition, de la répétition ! Voilà. On essaie de voir ce que ça donne ça, pour la prochaine fois ?

Romarc : Ouais ! D'accord !

Annie P. : Donc ce qui serait bien, c'est que tu... Tu aies des choses à raconter par rapport à ça. Par exemple, tu prends une autre leçon et tu dis « Voilà comment je m'y suis pris pour celle là ».

Romarc : D'accord. Ok.

Annie P. : Ca marche comme ça Romarc ?

Romarc : Ca marche. Ouais, c'est bon ! [satisfait de la séance] » (Romarc, 18 ans, 1ère STI Productive Bois au lycée Léonard de Vinci, a redoublé la 4ème, père "homme à tout faire" dans une auberge, mère responsable du rayon enfants dans une grande surface).

Ces deux extraits d'observations montrent bien comment Annie P., par son questionnement, amène Romarc à émettre une "bonne" raison de sa présence au lycée et à y trouver un intérêt, même si celui-ci n'est pas en lien direct avec ce qu'il fera dans son futur métier. Finalement, Romarc arrive à *donner du sens à sa présence au lycée, sens qui ne se réduit pas à une dimension utilitariste du rapport au savoir*⁵¹⁸. Cela l'amène à mieux vivre sa scolarité et à en supporter son cadre, ses échéances, etc. On voit bien également que travailler un exercice de mathématiques n'est qu'un prétexte pour aller au-delà de la

⁵¹⁸ Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y., 2000 (rééd.)- *Ecole et savoirs dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Bordas, 253 p. ; Rochex, J.-Y., 1995- *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France, 300 p.

simple réalisation de l'exercice et de la compréhension du cours. *C'est bien un moyen – comme cela peut être le cas lors de séances de coaching- et non un but, comme pour les cours particuliers.*

Par ailleurs, l'accompagnement non disciplinaire –coaching scolaire ou Aide individualisée- permet non seulement au jeune de faire émerger ses "propres" méthodes de travail, mais est aussi un moyen de prendre conscience que « s'il veut réussir à l'école, il doit s'y mettre » (Ludivine D.).

« **Enquêtrice** : Et du coup, qu'est-ce qui a fait qu'à un moment donné, tu ne le faisais pas et que maintenant, tu essaies de le faire ?

Camille : Ben je pense que... Enfin, j'ai vraiment pris conscience que c'était **pour moi**. Et que c'étaient mes deux dernières années, que ça allait compter pour après ! » (Camille, 17 ans, redouble sa 1ère S au lycée Léonard de Vinci, participe pour la 2ème année à l'Aide individualisée, père contremaître et mère assistante de vie scolaire dans un collège).

« **Enquêtrice** : Si j'ai bien compris, tu voudrais continuer l'année prochaine pour pallier toutes les difficultés que tu pourrais rencontrer, c'est ça ?

Jérôme : Oui. Et puis la motivation aussi.

Enquêtrice : Parce que tu penses que la motivation, tu la perdrais si tu n'allais plus aux séances d'Aide individualisée ?

Jérôme : Non ! Non ! Mais ça donne encore une motivation en plus !

Enquêtrice : Pour être surmotivé !

Jérôme : [il rit] Voilà ! Non, parce que des fois, on se pose, on a envie d'aller faire un foot ! C'est souvent comme ça [il sourit] et ben, je sais pas, comme ça, on trouve plus la motivation pour se dire « faut se mettre à son bureau et puis on ira faire un foot tout à l'heure ! On ira faire autre chose tout à l'heure ! ». Que moi, si je m'écoutais vraiment, je sais très bien que j'irais jouer au foot toute la soirée !

Enquêtrice : Et donc maintenant, tu arrives plus facilement à te mettre à ton bureau à sept heures et demi [après le repas de l'internat] et à ne pas aller au foot ?

Jérôme : Ouais ! » (Jérôme, 17 ans, 1ère Génie Civil au lycée Léonard de Vinci, a redoublé sa seconde, père commercial dans le domaine de la pneumatique, mère secrétaire dans un cabinet dentaire).

A travers ce type d'accompagnement, l'élève prendrait conscience que ce qu'il fait à l'école, c'est pour lui, pour sa vie future et qu'il n'y a que lui qui peut le faire. Le coaching scolaire ou l'Aide individualisée responsabilisent alors –qu'ils le veuillent non- l'élève de sa scolarité (résultats scolaires, orientation, etc.).

C. Individuation et subjectivation

Le coaching scolaire et l'Aide individualisée souhaitent conduire l'élève à changer de regard sur lui-même. Cependant, comme nous avons tâché de le montrer dans cette sous-partie, ces deux accompagnements ne se fixent pas le même objectif. Pour le premier, c'est le changement de regard sur soi qui permettra à l'élève de se connaître, de prendre confiance en lui et par là-même de s'épanouir et de se réaliser. Pour l'Aide individualisée, c'est en changeant de regard sur lui-même que l'élève pourra accéder au

sens de l'école (ou plus précisément entretenir un sens épistémique aux savoirs et non plus utilitariste), ce qui n'exclut pas que par la suite, entretenir un nouveau rapport aux savoirs lui permettant de s'épanouir et de se réaliser⁵¹⁹. Cette distinction semble cristalliser une des différences fortes entre le coaching scolaire et l'Aide individualisée.

Le coaching scolaire se pense comme un accompagnement permettant à l'élève de répondre aux injonctions scolaires qui lui sont faites (et que nous avons pu mettre en évidence dans notre seconde partie), caractéristiques de la "cité par projet". Pour répondre à ces injonctions, l'élève se doit de se penser comme un individu. Il doit donc s'inscrire dans un processus d'individuation. Le coaching scolaire a l'ambition et semble de nature à permettre à l'élève de s'inscrire dans ce processus (recherche de connaissance de soi, de réalisation de soi, de "performance", etc.). L'Aide individualisée, quant à elle, semble bien moins s'attacher au processus d'*individuation* qu'à celui de *subjectivation* de l'élève, que l'on peut qualifier de processus par lequel l'élève prend conscience de lui-même⁵²⁰.

On pourrait penser que les deux s'opposent (procès d'individuation/procès de subjectivation), que l'Aide individualisée ne permettrait pas de conduire l'élève sur la voie de la construction de soi en tant qu'individu et que le coaching scolaire ne permettrait pas à l'élève de se penser comme sujet. Or, si on s'appuie sur les travaux de Danilo Martuccelli, on constate que la subjectivité est une dimension de l'individu, au même titre que ses supports, ses rôles sociaux, son souci du respect de soi-même et son identité. Selon lui, chaque individu s'inscrit dans ces différentes dimensions. Pour le dire autrement, pour Danilo Martuccelli, on ne peut pas se penser comme individu si l'on ne se pense pas, préalablement, comme sujet.

Si le coaching scolaire a l'ambition et semble être de nature à permettre à l'élève de se penser comme un individu, c'est aussi parce qu'il lui permet de se penser comme sujet. Le coaching scolaire nécessite l'adoption, par les élèves, d'un regard réflexif sur soi-même, sur ses manières de faire, et de (se) penser. Néanmoins, à la différence de l'Aide individualisée, cette posture réflexive sur soi porte moins sur le sens de l'école et des savoirs que sur le sens que l'on veut donner à sa vie (être en accord avec ses valeurs,

⁵¹⁹ On n'exclut pas non plus qu'à l'issue du coaching, l'élève ait pu réfléchir au sens qu'il donne à l'école, notamment parce qu'il s'est questionné sur son orientation. Néanmoins, ce n'est pas cette dimension qui est mise en avant par les coachs et les coachés ; à la différence des accompagnatrices de l'Aide individualisée.

⁵²⁰ Martuccelli, D., 2002- *Les grammaires de l'individu*, Paris Gallimard, 712 p.

avec sa "personnalité" et son identité, atteindre l'épanouissement dans son travail et sa vie personnelle, etc.). La réflexion mise en œuvre à l'Aide individualisée, quant à elle, ne porte que sur le sens de l'école et des savoirs ; c'est pourquoi on peut penser que l'Aide individualisée ne s'attache qu'à l'inscription de l'élève dans le procès de subjection. Pour autant, en inscrivant les élèves dans le processus de subjectivation, l'Aide individualisée peut leur permettre de se penser comme des individus.

III. Apprendre à faire seul

Le recours systématique au questionnement de l'élève sur sa scolarité permet à l'accompagnateur de ne pas se placer en situation surplombante, dominant alors l'élève. C'est donc une posture à l'écart de celle qui prédomine dans l'école où l'enseignant est en position "haute", parce que détenant un savoir qu'il transmet à l'élève. L'idée qui traverse de part en part ces deux accompagnements est que l'élève *sait* au fond de lui-même comment il doit procéder dans sa scolarité et que c'est le questionnement du coach ou de l'accompagnatrice du lycée d'Arbin, qui lui permet de mettre au jour.

« **Enquêtrice** : Tu m'as dit « Après, elle m'a posé des questions, j'ai répondu et y a des choses qui sont apparues. », par exemple quelles choses ?

Camille : Heu... Ben... Que mon comportement... Enfin, que mon comportement agissait sur mon travail. Et donc qu'en modifiant tout simplement mon comportement en classe, je pouvais modifier mon travail et voilà...

Enquêtrice : Et ces choses-là, c'est toi qui les trouves ou c'est elle qui te les dit ?

Camille : Non, je pense... *Elle m'y amène. Elle m'y amène pour que moi je m'en rende compte toute seule.*

Enquêtrice : D'accord. Et ça, ça te fait quoi du coup que ça soit toi qui t'en rendes compte toute seule ?

Camille : C'est... *C'est plus concret en fait ! C'est moi qui m'en rends compte, donc ça me parle plus ! [elle sourit] Forcément ! Enfin, c'est plus facile quand c'est nous qui nous disons « Bon, voilà, c'est mon comportement qui fait ça », que quand c'est quelqu'un d'autre qui nous le dit quoi ! [...]*

Enquêtrice : C'est Madame Poupier qui te dit « Il faut faire ci, il faut faire ça. », pour les méthodes de travail ?

Camille : Elle me propose. Elle me dit « Je te propose, tu peux faire ça. » et elle me demande si oui j'en ai envie ou pas.

Enquêtrice : Et toi, est-ce que des fois tu proposes des choses ?

Camille : Ouais de temps en temps, elle me demande que ce soit moi ! Bon, si vraiment je patauge et je vois vraiment aucune façon d'y arriver, elle, elle me propose.

Enquêtrice : Mais généralement, elle commence par te demander ?

Camille : Ouais.

Enquêtrice : Et ça te fait quoi qu'on te demande d'abord et qu'on te propose ensuite ?

Camille : Moi, je préfère quand elle me propose ! [elle rit] Parce que bon, moi et les méthodes de travail, ça fait un peu 2, c'est quelque chose que je n'ai pas acquis ! Donc je préfère quand c'est elle qui me le propose...

Enquêtrice : D'accord. Et du coup, participer aux entretiens, tu trouves que ça t'aide un peu ?

Camille : Ben si, ça m'aide quand même...

Enquêtrice : Un peu ? Beaucoup ?

Camille : C'est pas tout elle qui fait ! Elle me fait aussi réfléchir...

Enquêtrice : Tu trouves qu'elle te fait réfléchir ?

Camille : Ben oui ! Parce qu'elle essaie de pas tout me donner directement ! Que ça soit moi aussi qui y arrive !

Enquêtrice : C'est important pour toi que ça soit toi aussi qui trouves des solutions ?

Camille : *Je trouve que c'est quand même plus concret quand c'est nous qui arrivons à ça que quand on nous le donne directement.* Même si je préfère quand elle me le donne directement ! [elle rit] » (Camille, 17 ans, redouble sa 1ère S au lycée Léonard de Vinci, participe pour la 2ème année à l'Aide individualisée, père contremaître et mère assistante de vie scolaire dans un collège).

« **Magalie M. :** Le jeune que j'accompagne, je l'écoute me raconter sa façon dont il s'y prend pour travailler, dans l'urgence, etc... Je l'écoute et à un moment donné qu'est ce qui pose problème ? Pourquoi ça pose problème ? Qu'est ce qui pose problème de fonctionner comme ça ? En quoi c'est un problème si ça réussit ? Est-ce qu'il y a des raisons de changer ? Sauf que s'il vient me voir c'est que ça ne fonctionne pas complètement, donc qu'est-ce qui pose problème ? « Je n'arrive pas à faire ça. », « Bon d'accord. Comment tu t'y prends ? ». Et à partir de questions, de discussions, d'échanges et d'écoute, parce que quand on écoute l'autre, on entend des choses dont il n'a pas forcément conscience et *il arrive à comprendre tout seul ce qu'il pourrait faire mieux, autrement.* J'utilise beaucoup la métaphore de Confucius pour expliquer ce qu'est le coaching. Je suis complètement d'accord, le coach apprend à pêcher mais ne donne pas du poisson. Moi je dis que ça peut m'arriver de donner du poisson, mais pas au début, seulement en cas d'urgence. Si une personne est en train de se noyer, je ne vais pas lui apprendre à nager, je vais d'abord la sortir de l'eau. Si quelqu'un a un besoin de préparer quelque chose pour le lendemain, on va travailler dessus et de manière assez directe pour qu'il soit préparé pour demain ! Par contre, on reprendra ça après ! [...] Comme le coaching est un processus de croissance et d'autonomie, la recherche d'information [au sujet d'une orientation professionnelle, par exemple se renseigner sur un corps de métier] fait aussi partie de cette phase de recherche de croissance et d'autonomie. Ce ne serait pas lui rendre service de lui donner le poisson, ma stratégie ça va être de le mettre en route dans la recherche de l'information. » (Magalie M., coach scolaire ICS depuis quatre ans, 52 ans, a été ingénieur informatique, sans conjoint, père professeur de mathématiques, mère sans profession).

« **Enquêtrice :** Vous dites qu'il y a des marches qui sont franchies pendant le coaching, lesquelles par exemple ?

Annick B. : En termes d'autonomie, la personne, elle a franchi un cran en termes d'autonomie. Parce qu'il y a des prises de conscience qu'elle a faites ! Elle a grandi quelque part ! Elle n'a pas grandi en taille mais elle a grandi en tant que personne !

Enquêtrice : Est-ce que vous pouvez me donner un exemple concret ?

Annick B. : Quand on est sur un coaching pour un problème de motivation, quelqu'un qui arrive à comprendre quelles sont... pas les causes, parce qu'on ne travaille pas en terme de causalité en coaching, mais quelles sont les sources de sa problématique et que derrière, on va travailler ça et qu'elle le résout ! Ca fait une différence au final ! Parce qu'elle ne va plus subir les choses de la même façon, c'est évident ! Et derrière, elle va savoir se positionner... Elle va se positionner différemment !

Enquêtrice : Vous voulez dire, c'est de choisir elle-même ?

Annick B. : Oui et pas en fonction de ses parents ou en fonction de l'air du temps si je puis dire ! De ce que la société dit qu'il est bien de faire ! » (Annick B., coach scolaire indépendante depuis cinq ans, dans une ville moyenne de province, 40 ans, a été ingénieur agronome puis chargée d'études, père agriculteur d'une moyenne exploitation céréalière, mère professeur de français, sans conjoint).

Au-delà de la mise au jour de ce que l'élève sait au fond de lui-même, le coaching scolaire ou l'Aide individualisée lui permet de se dire à lui-même quels comportements et quelles postures qu'il doit adopter face à sa scolarité, qui apparaissent conformes aux attentes de l'école. Aussi, le coaching scolaire et l'Aide individualisée sont-ils des lieux d'intériorisation de la norme, où l'individu est placé dans une situation de responsabilité de ce qui lui arrive. Par ces accompagnements non disciplinaires, l'accompagné apprend à faire seul, intériorise la nécessité de faire lui-même des choix, de prendre lui-même les décisions qui le concernent. C'est en cela qu'il peut construire son autonomie et par là

même devenir acteur⁵²¹ de sa scolarité et de son projet d'orientation scolaire et professionnelle. Aussi semble-t-il être en capacité de répondre aux injonctions scolaires auxquelles il est confronté.

A. Prendre de l'autonomie

Si le coaché ou l'élève accompagné dans le cadre de l'Aide individualisée construit son autonomie –parce qu'il a le sentiment que c'est lui qui prend en main sa scolarité et les décisions qui le concernent-, c'est grâce au cadre de l'accompagnement. Celui-ci permet en effet au jeune de pouvoir "rendre des comptes" –au sujet de sa scolarité- à d'autres personnes que ses parents, et par là-même de *se* rendre des comptes.

1) Un cadre contractualisé

On constate en effet que les deux accompagnements qui nous intéressent ici sont encadrés par un contrat. Celui-ci est beaucoup plus poussé dans le coaching scolaire, mais est néanmoins présent tacitement dans l'Aide individualisée.

La rencontre entre le coach et le coaché se construit tout d'abord dans l'élaboration du contrat de coaching, lors de la première séance. Le contrat comporte plusieurs dimensions, comme l'illustre celui que nous avons pu signer avec Caroline B. lors de nos investigations : le contexte de la demande de coaching –lié à la situation scolaire du coaché, son questionnement-, la demande de coaching, les contraintes qui peuvent exister durant le coaching et les critères des conditions de réussite du coaching. Dans le contrat, le coach présente sa réponse : ses principes fondamentaux du coach, les règles qu'il engage pendant le coaching, sa déontologie, son analyse, ce qui est proposé au coaché, ainsi que les modalités pratiques résumant tant le coût du coaching que le nombre de séances préalablement fixé.

⁵²¹ On entend la notion d'"acteur" dans son acception la plus simple : celle de faire ; dépourvue du sens théorique qui considère l'acteur comme un être purement rationnel. On ne recourt pas à cette notion avec son sens théâtral ou cinématographique où l'acteur est rarement auteur.

Encadré 12 : Contrat de coaching entre Anne-Claudine et Caroline B⁵²².

Caroline B. – Formatrice et coach certifiée



Contrat entre Anne-Claudine et Caroline B.

1) Le contexte

Dans le contexte de son mémoire sur le coaching scolaire et de la suite de ses études, Anne-Claudine m'a demandé de l'accompagner en coaching. Plusieurs axes ont été soulevés comme :

- La question de poursuivre ou non ses études
- Le problème d'organisation dans son travail en vue de la restitution du mémoire et de l'approche des examens
- Le stress provoqué par l'échéance

2) Les contraintes

- La notion d'urgence par rapport à l'échéance des examens.
- L'éloignement géographique à prendre en compte (50 km environ).

3) La demande

En tenant compte des contraintes exprimées ci-dessus, la demande est de travailler sur l'organisation (méthodologie) pour être plus efficace en vue des échéances de juin.

4) Les critères et conditions de réussite

- La réussite tient compte de l'investissement d'Anne-Claudine, ce qui paraît acquis.
- La réussite se mesurera à la façon dont Anne-Claudine abordera la fin d'année, à sa réassurance.

Ma réponse

1) Mes principes fondamentaux

- Le rôle d'un coach est d'accompagner la personne vers l'autonomie.
- Chaque personne doit être prise dans sa globalité et mise en confiance
- Une des premières clefs de l'apprentissage est le plaisir.
- La notion de sens est capitale, est prioritaire sur le processus qui est lui-même prioritaire sur le contenu.

2) Les règles et ma déontologie

- Les règles assurent la protection de chacune d'entre nous.
 - Assiduité et ponctualité : chacune s'engage à prévenir l'autre en cas d'impossibilité de présence ou de retard. Une séance non faite est reportée soit en face à face, soit au téléphone.
 - Co-responsabilité : chacune est partie prenante dans la réussite des objectifs décrits dans le présent document.
 - Chacune s'engage à dire ce qui ne lui convient pas à propos du contenu et du processus.

Par ailleurs, en tant que coach, je respecte la déontologie suivante :

- Appliquer la plus totale confidentialité sur le travail effectué ensemble.
- Laisser à Anne-Claudine la responsabilité de ses décisions opérationnelles.
- L'informer lorsque les problèmes soulevés sortent de mes compétences.

⁵²² Les noms de personnes et de lieu mentionnés dans le document reproduit ont été modifié (hormis le nôtre) afin de maintenir la confidentialité de la coach.

- Expliciter les contenus théoriques que j'utilise.
- Disposer d'un lieu de supervision : je fais partie d'un groupe de supervision mensuel animé par Julien C., coach et superviseur.

3) Mon analyse

Il me semble au travers de notre entrevue qu'Anne-Claudine a toutes les capacités pour mener à bien sa tâche et que le besoin se situe dans un accompagnement de son renforcement d'identité et de la confiance en elle et de sa position vis-à-vis des autres.

Par ailleurs, il est nécessaire de prendre en compte la situation d'urgence pour l'organisation en vue du travail demandé pour mai.

4) Ma proposition

Compte tenu des différents points cités, je propose trois rencontres espacées de quinze jours après cette séance avec éventuellement un échange téléphonique ou de mail entre les séances.

Je propose de mettre en place un travail à chaque séance qui permette :

- De travailler la confiance et le renforcement de l'identité (en utilisant le sens de son parcours)
- De répondre à son besoin d'accompagnement méthodologique très opérationnel en vue des examens.

Méthodologie : organisation du travail en vue de la remise du mémoire et des partiels

- Comment être plus efficace ?
- Comment gérer mon temps en fonction des diverses tâches ?

Entre les séances, les objectifs seront clairement énoncés et écrits.

Pour l'accompagnement sur le renforcement de l'identité, je pense plus particulièrement à deux outils :

- **Les 4 zones de l'identité** : la reconnaissance interne, la reconnaissance externe (le regard des autres), le référent (ce au nom de quoi on est là) et la "peau" constituée de son histoire (formation, métier, fonction).

- **Le modèle de l'autonomie**

5) Modalités pratiques

Les séances auront lieu à mon domicile au 505 Chemin des fleurs à Vougy.

Le développement spatio-temporel :

29/03

12/04

26/06

10/05

Le coût :

Le prix de chaque séance est fixé à 30 €.

Coût total du coaching (forfait incluant la première séance, les temps de téléphone, emails) :100€

Fait à Vougy, le 12 avril 2006 en deux exemplaires

Signatures

Anne-Claudine Oller

Caroline B.

Caroline B., une autre manière d'apprendre en se découvrant

Notons tout d'abord que Caroline B. cherche, par son logo (un soleil levant) à refléter ce qu'elle considère être la caractéristique majeure du coaching : un moyen pour le coaché de se révéler. Ce logo file donc la métaphore que le coaching permettrait au coaché de "réveiller l'être enfoui en lui", celui qu'il est vraiment.

On constate également que le contrat de coaching cadre la posture du coach, mais également celle du coaché vis-à-vis de son engagement : sans l'investissement mutuel des deux contractants, rien n'est possible. Cela rend bien le coaché, ainsi que le coach, responsables du bon déroulement du coaching et de l'atteinte des objectifs. Le contrat signifie l'engagement, « la mise en action » (Marguerite C.) des différentes parties prenantes dans le processus de coaching.

Par le fait que ce sont –le plus souvent- les parents qui paient le coaching et qu'ils sont de fait impliqués, les coachs considèrent qu'ils ont pleinement leur place dans le contrat. Un contrat tripartite peut donc être établi entre le coach, le coaché et ses parents. Cela permet de signifier à l'enfant que ses parents lui paient un accompagnement, que cet accompagnement a un coût –non négligeable- et qu'en retour de l'investissement parental, il doit s'engager dans le coaching, il doit faire en sorte d'atteindre ses objectifs –ou plus précisément d'en être sur la voie. Le contrat tripartite permet également de remettre les parents à leur "juste place" : ils paient certes, mais « le coach n'est pas là pour faire entendre raison à leur enfant » (Mathilde L.), ou pour répéter aux parents –sans l'accord de leur enfant- ce que celui-ci lui a confié.

Ce n'est pas parce qu'un contrat a été établi en début de coaching que le cadre en est pour autant figé :

« Enquêtrice : Selon vous, quelle est l'importance du contrat ?

Marguerite C. : L'importance du contrat, c'est comme l'importance des choses écrites. Ca pose les choses : « aujourd'hui, je m'engage à faire ça ». Ca ne veut pas dire que la première fois où je vois quelqu'un, s'il ne sait pas où il en est, qu'il a un objectif mais que je sens que ce n'est pas celui-ci, parce que quand je lui pose des questions, il part dans tous les sens, on va poser le contrat, là, maintenant, tout de suite. On peut aussi le poser la deuxième fois, on peut en faire un qui sera modifié. » (Marguerite C., coach scolaire ICS depuis 3 ans, dans une grande ville de province, 30 ans a été responsable de gestion, parents hôteliers, conjoint directeur de production audio-visuel).

Aussi, lorsque la demande cachée est révélée⁵²³, le contrat est-il modifié. Il en est de même concernant le nombre de séances fixées dans le contrat. Si le coaché estime avoir atteint ses objectifs avant d'avoir effectué toutes ses séances, il peut mettre un

⁵²³ La demande apparente du coaché peut être : « Je veux me faire coacher parce que je n'ai pas d'idée d'orientation ». La demande cachée peut alors être : « J'ai bien une idée au fond de moi, mais je ne m'autorise pas à y penser. ».

terme au coaching. On a pu également noter qu'un contrat écrit n'était pas toujours réalisé, mais qu'il existait au moins un contrat verbal.

« **Enquêtrice** : Selon vous, quelle est l'importance du contrat ?

Cécile L. : Il y a pas mal de coachs, y compris dans les endroits où on forme au coaching, où on a l'impression que c'est devenu un contrat quasi-commercial, où on ne parle que d'argent et du nombre d'heures. Je trouve cela comme ayant relativement peu d'intérêt, bien que je le fasse avec mes clients. Mais je pense que la question fondamentale du contrat n'est pas là. Là où moi j'aime bien le contrat c'est dire quelles sont les conditions pour dire que ça marchera ou que ça ne marchera pas. Dans le contrat, qui n'est pas forcément écrit, celui-là, mais qui démarre au coaching, il y a le fait que le client me laisse la liberté de lui dire des choses y compris celles qu'il n'a pas forcément envie d'entendre. Il y a aussi dans le contrat le fait que le client se livre. Imaginez un client qui ne se livrerait pas, moi je ne peux pas travailler. Là on n'est pas dans la bonne relation, la confiance mutuelle, un respect du silence du coach par rapport à toute autre personne extérieure. Ce contrat là, ce qu'on appelle le cadre, c'est essentiel pour moi. Le contrat écrit où on parle du nombre de séances, de la durée, de machin, machin... Quand je travaille avec des particuliers il m'arrive souvent de ne pas le faire par écrit. On en discute avec le client, il dit pas de problème et ça passe comme ça. Par contre la définition du cadre et du contrat plus moral que commercial, oui j'y tiens énormément! » (Cécile L., coach scolaire ICS (co-fondatrice) depuis trois ans, en région parisienne, 32 ans, a été chercheuse en psychologie et thérapeute, conjoint ingénieur, père chef d'entreprise, mère secrétaire de direction).

Les accompagnatrices de l'Aide individualisée, quant à elles, ne disent pas passer de contrat avec les élèves qu'elles accompagnent. Pourtant, il nous semble qu'il existe une sorte de contrat verbal implicite et tacite entre l'élève et son accompagnatrice. C'est cette dimension implicite qui conduit les accompagnatrices et les élèves du lycée d'Arbin à ne pas avoir le sentiment d'avoir passé un *contrat*. Par exemple, il semble bien aller de soi que chacun doit prévenir l'autre en cas d'empêchement ; même si les organisatrices disent qu'elles sont toujours dans l'attente de la venue de l'élève, jamais totalement sûres de son arrivée⁵²⁴.

De plus, à chaque début d'accompagnement –ainsi qu'en cours d'accompagnement-, l'accompagnatrice précise bien que l'élève est libre d'arrêter à tout moment les séances d'Aide individualisée. Elle (ré)explique donc à l'élève les "règles du jeu" : fonctionnement et nature de l'accompagnement (différence avec le soutien disciplinaire mis en place au lycée, travail sur les méthodes, accompagnement qui part de l'élève, etc.).

Par ailleurs, le cadre du contrat –même s'il n'est pas explicité- transparaît dans l'organisation même des séances d'Aide individualisée. En effet, les élèves se fixent des objectifs à atteindre, à la fois sur le long terme (« que cela aille mieux au lycée »), mais aussi

⁵²⁴ Perriollat, A., 2011- *A la marge de l'institution, des entretiens individuels proposés aux élèves pour construire un rapport au travail et à l'école*, mémoire de Master 2 recherche Sciences de l'Éducation, sous la direction de Dominique Glasman, Lyon, Université Lumière Lyon 2-Institut des Sciences et Pratiques d'Éducation et de Formation, 150 p.

sur le court terme (« y arriver en maths »). Comme dans le coaching scolaire, chaque début de séance permet de faire un court bilan sur l'atteinte ou non des objectifs –ou sur le processus pour les atteindre-, et plus particulièrement des objectifs intermédiaires. Chaque fin de séance permet d'ajuster les objectifs à atteindre. A chaque fois (comme dans le coaching), tout cela est validé par l'élève –« donc la prochaine fois, on parle de ça ? ».

Cependant, à la différence du coaching, les accompagnatrices de l'Aide individualisée ne présentent pas le protocole qu'elles vont suivre pendant l'accompagnement. Pour le dire autrement, si elles savent bien là où elles veulent aller (permettre à l'élève de donner du sens à la scolarité), elles ne savent pas *comment* elles vont procéder. Les coaches, quant à eux, explicitent quels sont les outils et les théories sur lesquels ils vont s'appuyer. Cela semble tenir au fait que les accompagnatrices ont mis en œuvre leur accompagnement à partir de leur pratique professionnelle (d'enseignants ou de conseillères principales d'éducation) tout en cherchant à se positionner à la marge du cadre scolaire et des obligations qu'il impose. Elles se défendent donc de "suivre un programme" ou de fixer un nombre de séances préalablement défini. La posture des accompagnatrices de l'Aide individualisée reflète bien leur préoccupation de laisser l'élève pleinement libre de décider de la marche à suivre, de la direction à prendre et s'il souhaite ou non poursuivre son accompagnement.

Cependant, que ce soit pour le coaching scolaire ou l'Aide individualisée, les accompagnateurs recourent bien au cadre que permet le contrat, puisque ce cadre permet au jeune de construire son autonomie de façon sécurisée. En effet, comme ont pu le montrer Jean-Marc Berthet et Dominique Glasman à propos de l'usage du contrat dans le traitement de la question sociale : « [Le contrat] s'appuie sur le principe difficilement récusable a priori, de reconnaissance de l'autonomie et des compétences des acteurs. [...] Le contrat est présenté comme une "pédagogie de l'implication" »⁵²⁵.

⁵²⁵ Berthet, J.-M. & Glasman, D., 2005-« Contrats et traitement de la question sociale », pp. 133-158, in Ballain, R., Glasman, D & Raymond, R. (dir.), *Entre protection et compassion. Des politiques publiques travaillées par la question sociale (1980-2005)*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 344 p. Citation page 141.

2) (Se) rendre des comptes

Le cadre de l'accompagnement (qu'il soit explicite ou non) semble permettre à l'élève de pouvoir (se) rendre des comptes sur sa scolarité.

Yvan : [L'Aide individualisée], ça me donne des objectifs ! Parce que Madame Poupier, elle va me dire « Tiens, tu vas faire ça et puis on va voir comment ça se passe la semaine prochaine. ». *Du coup, je vais le faire ! Je me dis « Il faut que je le fasse pour la semaine prochaine. ». C'est pareil.* Quand j'ai loupé beaucoup de cours, elle m'a dit « Il faut que tu rattrapes pendant les vacances de février, ça serait bien ! ». Ben j'ai cherché à rattraper pendant les vacances de février ! Parce que ça me donne des objectifs ! Ça me donne !... Et du coup, j'ai peut-être besoin aussi d'un peu de ça : « Bon, ça faut que je le fasse avant ça ! ».

Enquêtrice : [...] Tu m'as dit « On n'a plus trop besoin de venir mais on vient quand même. ». Qu'est-ce qui fait que toi, tu continues de venir même si tu n'en aurais plus trop besoin ?

Yvan : Ben ça me fait un objectif justement. *Parce que le rendez-vous, ça me permet de me dire, entre guillemets, que j'ai un compte-rendu à faire. Donc c'est... Je me dis qu'il faut que je le fasse ! Il faut vraiment que je le fasse ! C'est pas seulement quelque chose en l'air. Parce que j'ai l'impression que j'ai des comptes à rendre donc ça m'aide. Enfin moi, ça m'aide !* Après je sais pas si ça aide les autres mais moi en tout cas, oui... » (Yvan, 19 ans, en Terminale STI Génie Electrotechnique au lycée Léonard de Vinci, retard scolaire dû à l'année de première d'adaptation après son BEP de maintenance des systèmes mécaniques et automatisés, mère ouvrier spécialisé au chômage, père décédé).

« **Enquêtrice** : Est-ce que tu peux me dire ce qui a fait que tu as continué l'Aide individualisée [après la première séance] ?

Camille : Ben, qu'est-ce qui m'a fait continuer ? En début d'année, j'étais partie sur la même lancée que celle de l'année dernière ! Où je ne **faisais** pas grand-chose ! [elle sourit] Et je me suis dit que ça pourrait être bien qu'il y ait quelqu'un qui me suive ! Qui me demande un peu ce que je fais ! A qui je puisse demander un peu des conseils ! Qui ne soit pas un de mes profs ! Qui soit quelqu'un à part ! Et ouais, j'ai trouvé ça intéressant...

Enquêtrice : Et pour toi, est-ce que c'est important de venir à l'accompagnement scolaire ou pas ?

Camille : Ben oui... Oui... Ouais, ouais, moi, j'attends ça parce que moi, j'ai besoin d'avoir quelqu'un qui me suive ! D'avoir quelqu'un à qui rendre des comptes et qui est extérieur à mes parents ! Parce que bon, mes parents, voilà ! C'est mes parents...

Enquêtrice : C'est pénible, les parents...

Camille : [elle rit] Ouais, voilà ! *On les écoute pas toujours ! Alors que là, d'avoir une personne d'extérieur à qui on doit rendre des comptes, je trouve ça bien. Moi, ça me pousse du coup !*

Enquêtrice : Si tu n'avais personne à qui rendre des comptes...

Camille : Je pense que je n'aurais pas fait tout ce travail... Ouais... » (Camille, 17 ans, redouble sa 1ère S au lycée Léonard de Vinci, participe pour la 2ème année à l'Aide individualisée, père contremaître et mère assistante de vie scolaire dans un collège).

Si les élèves continuent de venir à l'Aide individualisée, c'est parce que l'accompagnement leur donne un cadre. Tout se passant comme si le fait de devoir rendre des comptes à une personne extérieure (à ses professeurs, à ses parents, à soi-même) conduisait l'élève à s'engager dans la tâche scolaire.

L'idée selon laquelle le jeune gagnerait de l'autonomie parce qu'il rend des comptes peut surprendre. Tout d'abord, parce qu'Yvan nous dit que c'est Madame Poupier qui lui dit de faire les choses. Or, comme on a pu l'appréhender par des observations, cette dernière n'impose rien à l'élève. Par contre, elle l'amène

effectivement à formuler par lui-même, des solutions conformes aux attentes de l'école. Aussi, pour l'élève, prendre rendez-vous à l'Aide individualisée le cadre, (« ce n'est pas [...] quelque chose en l'air ») puisque cela relève d'une décision personnelle : c'est l'élève lui-même qui décide de s'emparer de sa scolarité et qui décide –ou non- de mettre en place ce qui a émergé pendant la séance de coaching ou d'Aide individualisée.

Enquêtrice : Est-ce que tu peux me dire si c'est Madame Poupier ou toi qui a eu l'idée de mettre en place un planning ?

Jérôme : Non, c'est moi. Je voulais un planning pour me mettre...

Enquêtrice : Pour cadrer ?

Jérôme : Ouais, voilà. Bon, c'est un peu secondaire maintenant parce que j'ai pris un rythme et je sais à peu près les heures où je vais travailler, où je vais me reposer...

Enquêtrice : Oui, tu n'as plus besoin d'avoir ton planning sous les yeux...

Jérôme : Ouais, voilà !

Enquêtrice : Et tu l'as respecté le planning ?

Jérôme : Au début, non, c'était dur. Et puis, après, petit à petit, on s'y fait. Ca se fait... [il sourit]

Enquêtrice : Et qu'est-ce qui fait que « ça se fait » ?

Jérôme : Au début, c'est dur parce qu'on n'a pas l'habitude de faire comme ça, faut changer. Et puis après, on va essayer une fois. Et puis, le lendemain, on n'a pas envie par exemple. Et l'après-lendemain, on va réessayer encore une autre fois ! Et puis, à force d'essayer, ça finit par rentrer !

Enquêtrice : D'accord. Sans les entretiens, tu penses que tu n'aurais pas réussi à mettre en place un planning tout seul ? Tu n'aurais pas essayé si tu n'avais pas eu les entretiens ?

Jérôme : Non, franchement, j'aurais pas essayé. J'aurais pas essayé... » (Jérôme, 17 ans, 1ère Génie Civil au lycée Léonard de Vinci, a redoublé sa seconde, père commercial dans le domaine de la pneumatique, mère secrétaire dans un cabinet dentaire).

C'est en faisant en sorte d'atteindre ses objectifs et en se contraignant, dans un premier temps, que l'élève arrive à développer la capacité à se mettre au travail, à faire seul et donc à gagner de l'autonomie. On constate alors que l'élève –qui pourtant l'exprime de la sorte- ne rend pas véritablement de comptes au coach ou à l'accompagnatrice de l'Aide individualisée, *mais bien à lui-même*, et ce grâce à la posture en miroir de l'adulte. On ne peut en effet dire que l'élève rend des comptes, lors des séances de coaching ou d'Aide individualisée, à son accompagnateur puisque celui-ci ne lui donnera pas de sanction s'il n'a pas atteint les objectifs qu'il s'était préalablement fixés. La possible sanction ne peut venir que de l'élève lui-même, qui est mis face à lui-même. C'est en *se* rendant des comptes que l'élève gagne en autonomie, vis-à-vis de lui-même (son esprit est libéré de toute culpabilité pendant les temps de repos, alors disponible à l'apprentissage pendant les temps consacrés au travail scolaire), des outils mis en place (Jérôme, par exemple, n'est plus contraint d'avoir tout le temps sous les yeux son planning), mais aussi vis-à-vis de ses professeurs ou encore de ses parents. En effet, tout comme pour l'internat scolaire, c'est parce que ceux-ci sont rassurés que leur enfant se soit "mis en route" pour son travail scolaire, qu'ils peuvent relâcher le contrôle de la scolarité.

« **Enquêtrice** : Donc si j'ai bien compris, tu as quand même amélioré ton comportement en classe et tes résultats. [elle acquiesce] Est-ce que ça, l'amélioration de tes résultats et de ton comportement en classe, est-ce que ça participe à une meilleure ambiance à la maison ? Parce que tu me disais que des fois l'année dernière, il y avait des tensions notamment sur tes résultats. [elle acquiesce] Comment ça se passe, maintenant, de ce point de vue-là ?

Camille : On n'en parle plus spécialement de mes résultats. Encore mais moins parce qu'elle sait qu'il y a quelqu'un à qui je dois rendre des comptes, tous les mercredis. Elle, on va dire, ça la soulage un peu de savoir qu'il y a quelqu'un qui me suit ! » (Camille, 17 ans, redouble sa 1ère S au lycée Léonard de Vinci, participe pour la 2ème année à l'Aide individualisée, père contremaître et mère assistante de vie scolaire dans un collège).

Ce n'est pas parce que la mère de Camille –ou les autres parents des élèves accompagnés dans le cadre de l'Aide individualisée ou d'un coaching scolaire- questionne moins celle-ci sur ses résultats, qu'elle est dans une posture de parent "démissionnaire" ou "assisté" ; idée qui peut pourtant, –contre toute attente- être véhiculée par certains coachs scolaires eux-mêmes.

« **Enquêtrice** : A votre avis, qu'est-ce qui a fait que le coaching scolaire a émergé dans notre société ?

Nolwenn D. : Parce qu'on est une société d'assistés ! Parce que **moi**, quand je dis à un enfant... Par exemple, il y en a un, je lui ai dit « Voilà comment on va faire. Dans la semaine, tu choisis une matière, un devoir mais celui-là, tu le fais à fond ! Voilà, je te demande pas à en faire plus, à faire toutes tes matières d'un coup. Il y en a un, tu le choisis, tu le fais bien. La semaine d'après, tu en choisiras deux. Deux matières ! *Vous ne croyez pas qu'un parent peut pas le dire ça ?* Quand je dis « T'éteins ton portable pendant deux heures. Voilà, tu t'engages, on prend un engagement ici, dans ce bureau, tu éteins ton portable tous les jours pendant deux heures. », un parent peut pas le faire ? Parce qu'on est assisté. Nous sommes tous des assistés et on attend que les autres fassent ce que **nous**, on doit faire !

Enquêtrice : Mais là, vous ne plaidez pas tellement la cause du coaching si je puis dire ?

Nolwenn D. : Mais non ! Mais moi, quand j'ai devant moi un enfant de 11 ans, classe de sixième, qui vient chez moi, je me demande ce qu'il fait là ! Si je repense à mon fils, à 11 ans, sa seule préoccupation, c'était d'aller jouer au foot avec les copains ! Ce qui était tout à fait normal ! Et ce qui me semble normal ! Et Dieu sait si mon fils est bon élève, il a eu son bac à 16 ans ! Donc j'ai pas... Et je trouvais tout à fait normal que mon fils, à 9 ans, sa préoccupation ce soit le foot ! Mais quand j'ai un enfant qui est là, qui pleure en classe de sixième, je trouve que ce n'est pas **normal** dans notre société ! Qu'on pleure ou qu'on rame parce qu'on est en train de faire les prépas ! Prépa HEC ou maths sup, maths spé ! Mais pas en sixième, vous vous rendez compte ? *Mais bien sûr pourquoi émergent tous ces métiers ? Mais pourquoi aujourd'hui je suis accompagnante à la naissance ? Parce que soudain, ça devient toute une affaire d'état d'accoucher ! Pourquoi il y a tous ces blogs ? Pourquoi il y a tous ces trucs-là ? Parce qu'aujourd'hui, on est dans une société anxigène ! De la performance, du bien être et du plaisir personnel ! Et du bonheur à tout crin ! Mais le bonheur, ça n'existe pas ! Il y a des moments on est bien et puis il y a des moments où on est moins bien. Le bonheur tout le temps, non, c'est une illusion !* » (Nolwenn D., coach scolaire indépendante depuis cinq ans dans une ville moyenne de province, 54 ans, a été chargée d'affaires dans le monde de la certification, conjoint directeur général d'un groupe d'immobilier d'entreprises, père directeur d'une société pétrolière et mère sans profession).

Les propos tenus par Nolwenn D. soulèvent plusieurs choses qu'il nous semble intéressant de pointer. Tout d'abord, pour expliquer l'émergence au coaching scolaire, elle a recours à un registre moral –et ce n'est pas la seule- qui ne semble pas "plaider la cause du coaching". Cela nous apparaît paradoxal puisque l'ensemble des coachs scolaires nous disent "déplorer" l'existence du coaching scolaire et qu'une forme de

"besoin" puisse exister ; alors même qu'ils proposent ce type d'accompagnement. Le paradoxe est levé lorsque l'on comprend que les coachs scolaires ont un regard fataliste sur la société et le fonctionnement du système scolaire. Pour le dire autrement, ces coachs partent du principe que la société, l'école ainsi que le monde du travail se sont transformés, et que même si cela peut être regrettable, il en est ainsi et que le coaching est l'un des moyens disponibles aux individus pour pouvoir y faire face⁵²⁶.

En s'étonnant de l'émergence d'un ensemble d'accompagnements dans la vie privée, Nolwenn D. néglige le fait que les rôles et les places ne sont pas construits et établis une fois pour toutes et qu'ils sont d'autant moins hérités dans une société qui cherche plus à construire des individus que les membres d'un groupe social. Si l'on reprend son exemple de la maternité, on peut penser que l'existence d'accompagnatrices à l'accouchement n'est pas le signe qu'« [accoucher soit une affaire d'état] », mais le reflet qu'être mère aujourd'hui, ça s'apprend et que ce n'est plus quelque chose que l'on trouve en quelque sorte dans le berceau de son bébé. Il suffit de porter son attention quelques instants sur la prolifération de magazines, livres, émissions de télévision regorgeant de conseils ; conseils qui trouvent leur source principale dans la médecine et moins dans les expériences familiales. Il faut apprendre en effet, à soigner son enfant (il y a moins d'exemples quotidiens dans la famille), à jouer avec lui (comment ? avec quoi ?), à lui parler (on lui parlait guère, pas de la même manière), à harmoniser sa vie personnelle et professionnelle avec la maternité (on n'est pas mère à plein temps et pourtant on ne cesse pas d'être mère). Il en est de même pour les élèves qui doivent faire face à des exigences scolaires plus fortes que celles que leurs parents avaient pu rencontrer.

Par ailleurs, lorsque Nolwenn D. tient le propos suivant : « Quand je dis « T'éteins ton portable pendant deux heures. Voilà, tu t'engages, on prend un engagement ici, dans ce bureau, tu éteins ton portable tous les jours pendant deux heures. », un parent peut pas le faire ? », elle semble négliger le fait que le coaching scolaire –et il en est de même pour l'Aide individualisée– est une méthode douce d'intériorisation de la contrainte⁵²⁷ dans la mesure où il conduit

⁵²⁶ Mais aussi de faire vivre les coachs, même si ces derniers ne vivent pas que du coaching (scolaire).

⁵²⁷ Elias, N., 1985- *La société de cour*, Paris, Flammarion, 330 p. ; Elias, N., 1991- *La société des individus*, Paris, Fayard, 301 p.

l'élève à prendre de lui-même –et en s'en convainquant du bien fondé- une décision qu'il aurait du mal à accepter si elle lui avait été imposée autoritairement.

Si les parents ont recours à un tiers, c'est bien justement pour ne pas entrer en conflit avec leur enfant, pendant le –peu- de temps qu'ils sont avec lui, et ce en raison du travail professionnel et des différents engagements parentaux. Etant donné que les enjeux scolaires sont très prégnants, ils constituent le domaine sur lequel peuvent se cristalliser les tensions familiales les plus conflictuelles entre les parents et leurs enfants. Ces tensions, qui ont à voir avec la scolarité de l'élève peuvent concerner plusieurs choses, que l'on peut, nous semble-t-il, regrouper en deux catégories. D'une part l'attitude de l'élève face à sa scolarité et à son travail scolaire reflétée plus globalement par ses résultats scolaires. D'autre part la question du projet de l'élève, que ce soit par ses difficultés à en formuler un ou dans le contenu de celui-ci (ce qu'il désire faire n'est pas en accord avec ce que ses parents avaient imaginé pour lui) peut être également source de tensions familiales –plus ou moins importantes.

« Enquêtrice : Et quand vous avez des questions par rapport à un « projet déconcertant », est-ce que ce sont des choses qui peuvent être complètement opposées ? Par exemple, médecin et le jeune veut devenir plombier ou électricien...

Anaïta H : Alors oui...

Enquêtrice : Ou est-ce que ce sont des métiers « D'accord, je ne veux pas être médecin, mais je veux faire une école de commerce. », qui finalement ne sont pas dans la même lignée mais qui sont proches socialement ?

Anaïta H : Alors, il y a les deux. Il y a les deux. Là, ça va encore. Ca va encore. C'est-à-dire que ça freine des quatre fers. Je pense à un cas et j'ai reçu un mail hier d'une jeune fille que j'ai reçue il y a quelques temps... Je pense que c'était il y a deux ans, ouais, c'est ça, elle était en première. Donc sa mère a fait une école de commerce, son père aussi, elle voulait être architecte et la mère voulait qu'elle fasse une école de commerce ! Et le mail d'hier disait « J'ai passé différents concours d'écoles d'archi et j'ai eu Nantes et je suis installée à Nantes. ». Et ce qui était fou, c'était qu'elle mettait encore après deux ans... Donc très contente ! « Je n'ai pas fait une école de commerce comme ma mère voulait. ». *Donc ce n'était pas du tout son projet et elle a pu s'autoriser...* Donc là, il y a eu du frottement mais ce n'était pas un frottement très violent ! En tout cas, ce n'est pas ce que j'ai ressenti. » (Anaïta H., coach scolaire indépendante depuis six ans en région parisienne, a été responsable de production dans une entreprise d'édition, puis graphologue-conseil, conjoint directeur international d'export d'un groupe agroalimentaire, père gestionnaire de portefeuilles, mère sans profession).

« Bree G. : Donc c'est vrai que ça [le coaching scolaire], c'est aussi la façon de sortir de la voie toute prévue ou toute tracée par les parents. Par les parents ou parfois même pas ! Parce que le lycée, les études véhiculent aussi, beaucoup cette image aussi ! Donc quelques fois les parents ne disent pas grand-chose mais les jeunes ont compris ça en parlant avec leurs profs, leur conseiller d'orientation, etc. [...] J'en ai eu une qui a changé d'orientation mais ça a été dur ! Pas avec la jeune, avec les parents ! Elle, c'était compliqué parce qu'elle était en 1ère S ayant redoublé deux fois, une fois sa seconde, une fois sa première, et ça marchait pas du tout. Et elle va passer en 1ère ST2S, dans l'objectif de faire un truc dans le genre éducateur spécialisé avec beaucoup de manuel. » (Bree G., coach scolaire indépendante depuis quatre ans dans une grande ville de province, 34 ans, a été responsable du département marketing de France Télécom puis professeur des écoles stagiaire, conjoint chef d'entreprise, père ingénieur chimiste, mère professeur d'anglais).

Le "conflit" lié à un choix d'orientation peut émerger du coaching, mais peut également être ce qui a motivé le recours à ce type d'accompagnement de la scolarité. Aussi le coaching scolaire –mais aussi l'Aide individualisée-, tout comme les cours particuliers⁵²⁸, aurait-il une fonction d'externalisation du conflit et, par sa résolution⁵²⁹, de pacification des tensions familiales, notamment en "donnant l'autorisation" au jeune de choisir sa voie, de se mettre en route dans sa scolarité ; tout cela grâce au recours à un tiers. C'est bien cette raison qui a motivé Madame Boizot à choisir Caroline B., une de ses collègues de formation au coaching, pour accompagner sa fille, Julie : « Je ne pense pas être la mieux placée pour accompagner Julie. Je suis sa mère. ».

Avoir une autre personne –que ses parents- à qui rendre des comptes permettrait donc d'apaiser les relations familiales. Pour autant, cela ne signifie pas que les parents se dédouanent de leurs "responsabilités" de parents et qu'ils ne s'inquiètent plus de la scolarité de leurs enfants.

« Enquêtrice : Tu lui en parles de ce que tu fais avec Madame Poupier, à ta maman ?

Camille : Ouais. Tous les mercredis, quand je rentre, elle me demande de quoi on a parlé, ce que je lui ai dit et tout ! Ce que je dois faire ! Mes objectifs !

Enquêtrice : D'accord. Et qu'est-ce qu'elle t'en dit ta mère que tu vas à l'accompagnement scolaire ?

Camille : Ma mère, elle est contente, pareil que moi, elle attendait ça ! Et puis elle est satisfaite, ouais !

Enquêtrice : Elle est satisfaite parce qu'elle sait que tu fais quelque chose ou elle est satisfaite parce qu'elle sait aussi qu'il y a des résultats ?

Camille : Non, je pense qu'elle est satisfaite parce que je bosse plus ! Les résultats, je pense que elle, pareil, elle les voit pas encore ! Elle verrait vraiment la différence si j'étais passée à 13-14 de moyenne, je pense ! Mais ouais, elle est contente parce qu'elle voit que je **bosse**, contrairement à l'année dernière !

Enquêtrice : Donc le fait de te voir travailler, ça la rassure ?

Camille : Ouais. » (Camille, 17 ans, redouble sa 1^{ère} S au lycée Léonard de Vinci, participe pour la 2^{ème} année à l'Aide individualisée, père contremaître et mère assistante de vie scolaire dans un collège).

Faire appel à un tiers –ou accepter que son enfant fasse appel à un tiers- est bien la preuve de la préoccupation des parents -ainsi que leur enfant- de ne pas entacher les relations familiales.

Le recours à un tiers en posture de miroir (en renvoyant à l'élève ses propres propos) dans un espace qui n'est ni l'école, ni la famille permettrait à l'élève de faire

⁵²⁸ Glasman, D., 2005 (a)- *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, Chambéry, Université de Savoie Langages Littératures Sociétés, coll. Sociétés Religions Politiques, 194 p. Citation page 109.

⁵²⁹ Même si, pour les parents, cela passe par l'idée que le coach « doit faire entendre raison » à leur enfant ; ce que le coach n'entend généralement pas de la sorte. Cette fonction d'externalisation du conflit, peut être recherchée par les élèves et les parents préalablement à l'accompagnement (plutôt pour le coaching), elle peut aussi être une conséquence de l'accompagnement à laquelle ils ne s'attendaient pas (plutôt pour l'Aide individualisée).

siennes les méthodes de travail et les postures scolaires dominantes, mais aussi de se rendre des comptes. Cette intériorisation de la contrainte permettrait à l'élève de gagner en autonomie, de faire face aux situations scolaires qu'il rencontre, et donc de répondre aux attentes de l'école.

B. Se penser comme acteur

Se faire accompagner et poursuivre l'accompagnement (coaching scolaire ou Aide individualisée) est le signe que l'élève se pense comme l'acteur principal de sa scolarité. En effet, il n'est nullement obligé de venir⁵³⁰, cela relève d'une décision de l'élève, ce qui est alors considéré comme un reflet de son engagement dans sa scolarité. Yvan dit bien que venir à l'Aide individualisée, n'est pas « un geste en l'air ».

L'engagement de l'élève dans sa scolarité est notamment visible dans son engagement dans le coaching scolaire ou l'Aide individualisée, et notamment dans ce qu'il a à faire en dehors des séances. On l'a vu par exemple avec Solène lorsqu'elle nous a expliqué le fonctionnement de son cahier de coaching dans lequel elle doit recenser chaque jour –ou presque- « une réussite ». Cela doit la conduire à constater qu'elle est capable de réaliser un certain nombre de choses et qu'elle a des compétences ; ce constat devant lui permettre de retrouver confiance en elle. Tenir un tel cahier implique un certain engagement de l'élève dans son coaching, ce qui signifie qu'il se doit d'être acteur –et de se penser comme tel- dans son accompagnement. Pour les coachs scolaires et les accompagnatrices du lycée d'Arbin, c'est en mettant l'élève dans une telle posture –et en faisant en sorte que celle-ci lui semble nécessaire- que la capacité de l'élève (re)prendre en main de sa scolarité, ainsi que de son orientation scolaire et professionnelle, est renforcée⁵³¹.

1) (Re)prendre en main sa scolarité

L'élève, par le recours au coaching scolaire ou à l'Aide individualisée semble (re)prendre en main sa scolarité, non seulement, comme on a pu le souligner parce qu'il

⁵³⁰ Ou alors comme ont pu nous le dire des coachs scolaires qui avaient pu avoir un coaché contraint par ses parents de venir, l'accompagnement n'aboutissait pas.

⁵³¹ Il est en effet complexe de pouvoir démêler ce qui en est à "l'origine", à l'instar de la question de "l'œuf et la poule". Par exemple Yvan nous dit que c'est vraiment important pour lui, aujourd'hui, de tenir les objectifs qu'il s'est fixés. Est-ce l'Aide individualisée qui lui a fait prendre conscience que c'était important ou venir à l'Aide individualisée est le reflet que c'est important pour lui ?

a le sentiment de faire seul, de trouver lui-même ses propres solutions, mais aussi parce qu'il devient acteur de sa scolarité, et qu'il se pense comme tel.

« Enquêtrice : Et est-ce que tu peux me dire dans quel état d'esprit tu es pendant la période pendant laquelle tu ne viens pas aux entretiens ?

Camille : J'essaie de garder en tête ce qu'elle m'a dit !

Enquêtrice : Est-ce que tu es impatiente de retourner aux entretiens ? Ou est-ce que « Ca vient, ça vient ; ça vient pas, ça vient pas » ?

Camille : Impatiente, non, quand même pas ! (elle rit) Enfin...

Enquêtrice : Alors est-ce que tu attends le mercredi pour l'entretien, pour lui dire des choses ?

Camille : *Oui, quand j'ai des trucs à lui dire, généralement je les note pour m'en souvenir...*

Enquêtrice : Donc tu y penses quand même pendant la semaine ?

Camille : *Oui, des trucs qui vont pas, je note pour pouvoir en parler...* » (Camille, 17 ans, redouble sa 1ère S au lycée Léonard de Vinci, participe pour la 2ème année à l'Aide individualisée, père contremaître et mère assistante de vie scolaire dans un collège).

« Enquêtrice : Qu'est-ce qu'elle te dit Natacha, quand tu stresses ?

Anaïs : Elle, elle a pas le truc « Faut pas stresser ! ». Elle, elle a plus une vision « Déjà pourquoi tu stresses ? ». Et après, elle donne le truc de la respiration [des exercices de respiration-sophrologie], tu te mets dans un milieu... Elle m'a fait faire un truc une fois et je crois que je lui ai coupé l'herbe sous les pieds... [avec un petit sourire comme si elle était contente d'elle-même] Elle m'a fait faire un rêve éveillé. Elle m'a dit « Tu fermes les yeux et tu imagines une voûte avec des étoiles et c'est tes connaissances qui s'éteignent les unes par rapport aux autres. ». Parce que j'ai dû mal à dormir la nuit ! Parce que je travaille toute la nuit [l'idée est que ça cogite] ! Et mon médecin m'a mis sous décontractant musculaire pour que je puisse dormir ! Et elle m'a fait faire ce rêve éveillé pour que toutes mes connaissances s'effacent et ça n'a **absolument** pas marché ! Parce que moi, les étoiles, ça ne représente **absolument rien** pour moi ! Et j'ai refait ça à la maison mais avec un coucher de soleil sur la mer et avec des bateaux. Et les bateaux disparaissaient un à un et ça a **super** bien marché ! Parce que moi, la mer et les bateaux, ça représente beaucoup. Et ça, ça a super bien marché.

Enquêtrice : C'est-à-dire qu'avant de t'endormir, tu as cette vision-là ?

Anaïs : Ouais. Et comme mes connaissances s'éteignent, je ne repense plus à rien !

Enquêtrice : Parce qu'avant de t'endormir, tu repenses à tous tes cours ?

Anaïs : Ouais, j'ai la formule de l'intégrale qui... Je vois avant le bac de maths, je me suis réveillée en sursaut et je me suis dit « Merde, j'ai oublié de rentrer dans la calculette... ». Parce que comme on a la calculette, on peut rentrer dans les formules dans les programmes... Et je me suis dit « Merde, j'ai rentré à l'envers la formule ! ». Je me suis levée à 6h15 quand même pour reprendre ma calculette et rentrer ma formule à l'endroit. Et je me suis réveillée avec ça, quoi ! Et y a des matins où je me levais où j'avais une migraine pas possible parce que j'avais révisé toute la nuit ! » (Anaïs, coachée par Natacha G., 18 ans, en Terminale S, père garde forestier et mère animatrice)

La réflexion commencée pendant les séances de coaching scolaire –ou les entretiens d'Aide individualisée – et ce grâce au questionnement de l'accompagnateur, ne semble pas s'arrêter à la porte du cabinet du coach ou de la salle d'Aide individualisée, elle se poursuivrait. Ces élèves qui ne se questionnaient pas auparavant sur leur scolarité et leurs manières de faire en tant qu'élèves, poursuivraient la réflexion, en pensant à ce qui a été dit lors de la séance précédente, en faisant le point sur leur scolarité, sur ce qui va et ce qui ne va pas, en testant les méthodes qui ont émergé lors de l'accompagnement mais aussi en se les réappropriant au lieu de plaquer une méthode

considérée comme "toute faite"⁵³². C'est en cela que ces élèves deviennent, aux yeux des accompagnateurs –mais aussi des élèves-, les véritables acteurs de leur scolarité.

Cependant, pour les coachs, la (re)mobilisation scolaire de l'élève doit passer par le projet, parce qu'il donne un but :

« **Juliette A.** : Si je sais [en parlant des jeunes] quoi faire, du coup, je me mobilise plus et j'ai plus envie de travailler » (Juliette A., coach scolaire indépendante depuis 5 ans, en région parisienne, 37 ans, a été un an et demi déléguée à la tutelle, puis responsable Ressources Humaines pendant 6 ans, conjoint consultant indépendant en communications internet, parents commerçants)

« **Ludivine D.** : Moi, je pense qu'un jeune qui sait ce qu'il veut faire, il peut se révéler et on est vraiment étonné ! » (Ludivine D., coach scolaire indépendante depuis 3 ans, dans une ville moyenne de province, 43 ans, a été chef du département « gestion de carrière des cadres et des dirigeants » dans une grosse entreprise d'agroalimentaire, conjoint qui a travaillé dans la bourse (cadre administratif), puis juge d'instruction, parents bouchers).

Cette idée est également véhiculée par les coachés et leurs parents :

« **Enquêtrice** : C'était plus cette année ou déjà l'année dernière que ton professeur principal parlait de l'orientation ?

Anaïs : L'année dernière, il y avait tous les profs qui nous en parlaient ! Il n'y avait pas que le prof principal !

Enquêtrice : Et qu'est-ce qu'ils vous disaient, les autres profs ?

Anaïs : Chaque prof défendait son truc, quoi ! Et ils nous disaient... Par rapport à l'ambiance générale de la classe, ils nous disaient qu'on était plus fait pour telle filière... Telle partie de la classe, plus pour la physique ou telle partie de la classe pour la SVT, la géologie. Et ils nous disaient « Moi, j'ai fait la fac de Montpellier. Moi, j'ai fait la fac de Toulouse. ». Enfin, ils nous donnaient des tuyaux comme ça... Et ils nous disaient « Si vous avez des soucis, vous pouvez venir me voir. ». Ils nous donnaient leurs coordonnées ! Donc je trouve que c'était assez sympa, quoi ! Et je trouve qu'au niveau du collège, ça devrait être fait comme ça, quoi !

Enquêtrice : D'accord. Et pour toi, c'était pas trop d'en parler autant ?

Anaïs : Non ! Parce que c'est quand même notre... *Je trouve que les élèves ne se rendent pas compte que c'est leur avenir qui se joue, là, maintenant, tout de suite ! Peut-être pas au niveau du collège ! Mais s'ils loupent le coche pour l'entrée en seconde ou... C'est quand même après que ça se décide, quoi ! Parce que j'en connais pas mal qui étaient en terminale, qui ont fait leur bac et qui n'ont rien pour l'année prochaine !...*

Enquêtrice : Pour toi, ça, ce n'est pas imaginable ?

Anaïs : Non. Moi, il faut que ça soit... Enfin, il faut que je sache où je vais ! Il faut qu'il y ait une finalité dans mon truc !

Enquêtrice : D'accord. Pour toi, c'est vraiment important qu'en milieu-fin de terminale, tu saches ce que tu feras l'année prochaine et que tu aies formulé ton projet ?

Anaïs : Ouais. *Parce que c'est pas possible qu'on avance... Enfin, qu'on fasse des études sans avoir une finalité au bout !* Enfin, on peut partir... Moi je vais partir en Licence de Bio sans savoir forcément ce que je vais avoir au bout ! *Mais je sais que je pars en Licence de Bio et que c'est ma filière ! Mais après, je sais pas pour quel métier au bout ! Enfin, ça me gêne un peu, d'ailleurs... Mais faut que je cherche cet été pour trouver un Master ou quelque chose comme ça...*

Enquêtrice : Déjà cet été tu veux trouver un Master ?

⁵³² Sur ce point en particulier, on peut distinguer le "coaching de méthodologie" ou l'Aide individualisée d'Arbin avec les modules méthodologiques proposés par des entreprises de cours particuliers, où ces modules donnent directement les "bonnes" méthodes de travail, ou plus précisément celles considérées comme telles.

Anaïs : Ouais ! Parce que ça me perturbe de pas savoir après ce que je vais faire après ! » (Anaïs, coachée par Natacha G., 18 ans, en Terminale S, père garde forestier et mère animatrice)

« **Enquêtrice** : Et selon vous, est-ce que la réussite de votre enfant passe par un projet professionnel et d'orientation scolaire ?

Mme Bouvier (mère de coaché) : Je pense que pour notre fils, le dernier, il a pour l'instant des résultats pas mauvais. Mais je pense que s'il sait vraiment où il veut aller, il se mettra à travailler autrement, davantage ! Il se foule pas trop là !

Enquêtrice : Pour vous, avoir un projet, c'est motivant finalement ?

Mme Bouvier : Ben oui, ça permet d'avancer !

Enquêtrice : Et quelqu'un qui n'aurait pas de projet ou pas de projet clair, aurait des difficultés pour avancer ?

Mme Bouvier : Oui ! » (50 ans, sans profession mais gère, par l'intermédiaire d'une association, un monument historique privé (château hérité par sa mère), conjoint directeur d'un journal quotidien. Mère de Camilla, 24 ans, en Master 2 Ressources Humaines, coachée par Anaïta H.)

« **Enquêtrice** : Et toi ça t'inquiétait que finalement toi, tu ne saches pas [ce que tu voulais faire plus tard] ?

Solène : Ouais, ça m'inquiétait, c'était plus à partir de la 2nde, de ne pas savoir. Parce que je me disais que eux [ses amis qui avaient une idée d'orientation], ils avaient un moteur pour leur travail, de se dire « finalement quand je sortirai du lycée, je ferai ce que je veux parce que finalement j'ai déjà ma formation et dans quelques années, après mes études, j'aurai le métier que je veux. ». Et moi du coup, j'avais l'impression de ne pas avoir de moteur !

Enquêtrice : Et pourtant... De ne pas avoir de moteur ? Mais tu y arrivais quand même à l'école ?

Solène : Oui, je travaillais à l'école mais j'avais l'impression qu'il n'y avait pas de répercussions plus tard. De ne pas être du coup, pas dans une impasse, mais de travailler pour rien ! Eux, ils travaillaient pour un objectif, moi je travaillais juste pour travailler. Je travaillais pour avoir juste de bons résultats à l'école. Eux, c'était pas plus profond que ça, mais ils travaillaient pour un projet !

Enquêtrice : Ca te manquait de ne pas avoir de projet ?

Solène : Ouais ! » (Solène, 1ère année d'école de commerce, a été coachée par Mathieu S. en Tle, père directeur financier au Ministère des Finances, mère professeur de Français dans un collège).

Le projet semble donc être, pour les coachés et leurs parents, une nécessité pour que le jeune puisse avancer –dans sa scolarité, mais aussi « dans la vie ». Pour Solène tout particulièrement, l'absence de projet, dans un environnement où elle avait le sentiment que tous ses camarades en avaient un, était vécue comme l'absence de moteur dans sa scolarité, alors même qu'elle travaillait à l'école. Pour les coachés, c'est lorsque l'école ne ferait plus sens, ou que le sens qu'ils pouvaient donner à l'école ne suffit plus⁵³³, qu'ils font appel au coaching, et ce dans le but de (re)devenir acteurs de leur scolarité, notamment par le biais de la formulation d'un projet. Pour autant, comme on a pu le voir dans notre deuxième partie, le lien entre absence de projet et démobilité scolaire (ou entre présence d'un projet et mobilisation scolaire) est à interroger. Les élèves "sans" projet d'orientation scolaire et professionnelle ne sont pas, dans une sorte de relation de cause à effet, forcément démobilités à l'école, les élèves avec un projet d'orientation ne

⁵³³ C'est à ce moment-là, nous disent-ils qu'apparaissent des difficultés scolaires, qu'elles soient en termes de notes ou en termes de mal être scolaire.

sont pas (par cette même relation causale) forcément mobilisés à l'élève. C'est bien ce que dit Madame Bellemin :

« Mme Bellemin : Le second, Cédric, il était moins en détresse mais il n'arrivait pas à se mobiliser pour sa terminale [raison du recours au coaching]. Mais le fait de voir un peu ce qu'il pourrait faire l'année d'après, ça l'a pas tellement aidé à se mobiliser plus. Et après, par chance, il a eu un bon IUT. » (Mme Bellemin, 58 ans, sans profession mais en reprise d'études : Master 1 de psychologie, a été 10 ans professeur des écoles après avoir passé le concours à 43 ans, conjoint médecin hospitalier. Mère de Xavier, 22 ans, 2ème année d'école de commerce (coaché à 20 ans), et de Cédric, 18 ans, 1ère année IUT techniques de commerce, coachés par Anaïta H.).

La présence d'un projet n'est donc pas synonyme de mobilisation scolaire. Pour autant, pour la très grande majorité des coachés et de leurs parents (mais aussi pour les coachs et comme on a pu le voir précédemment, pour l'institution scolaire) prendre en main sa scolarité passe par la prise en main de son orientation scolaire et professionnelle.

2) Prendre en main son orientation scolaire et professionnelle

Si pour les coachs, les coachés et leurs parents, il est indispensable que l'élève s'empare de son orientation scolaire et professionnelle, c'est parce qu'il sera confronté à un monde du travail dont les exigences ne sont plus les mêmes, mais aussi parce qu'il est confronté, à l'école, à la question de son orientation scolaire et professionnelle.

- **Une réponse qui fait écho aux transformations du monde du travail**

Les évolutions du monde du travail -notamment par l'extension du chômage des cadres rendant leurs places de plus en plus incertaines-, mais aussi celles de l'institution scolaire -massification scolaire, importance accordée aux certifications scolaires- ont engendré la peur du chômage et de la précarité, et ce, dans toutes les catégories sociales. Cependant, comme le soulignent Philippe Gombert et Agnès Van Zanten, « ce sont aujourd'hui d'autres catégories au sein des classes moyennes , plus proches du pôle privé, c'est-à-dire exerçant une activité de façon libérale ou dans une entreprise n'appartenant pas au secteur public⁵³⁴, qui tendent à assumer la position matérielle et

⁵³⁴ Définis par la suite par Agnès Van Zanten dans son ouvrage *Choisir son école* (2009), comme les "technocrates".

symbolique, centrale autrefois détenue par les salariés du pôle "public" au sein de la société et de l'école. [...] Les pratiques éducatives des classes moyennes supérieures sont largement conditionnées par leur perception des exigences du monde du travail et de l'enseignement supérieur et par la nécessité que ressentent ces parents de les anticiper pour assurer la meilleure place possible à leurs enfants. Mais cette préoccupation est particulièrement affirmée chez les parents appartenant au pôle "cadres et professionnels du privé" qui développent vis-à-vis de l'école et des enseignants des attentes et des pratiques à dominante instrumentale »⁵³⁵. Comme nous l'avons déjà souligné, ce sont ces parents qui recourent, plus que les autres parents des classes moyennes, au coaching scolaire, et dont la visée instrumentale semble être le prisme à partir duquel la recherche de performance peut être appréhendée.

La question de l'orientation devient un enjeu majeur pour les élèves et leurs parents, puisqu'il ne suffit pas de choisir, il faut "bien" choisir, ne pas faire "le mauvais choix" de métier, d'avenir, afin de ne pas se diriger dans une voie sans issue : « Dans une compétition féroce, on a peu (ou pas) le droit à l'erreur. C'est toujours la performance qui est visée, mais aussi l'efficacité immédiate, l'absence de perte de temps. Le coach est censé aider l'intéressé à *faire le bon choix*, prendre la bonne direction »⁵³⁶. Dans un contexte où le marché du travail peut être assimilé à une "arène" -"crise" du travail, chômage de longue durée des cadres⁵³⁷, places sociales de plus en plus incertaines-, la compétition pour y rentrer, et y demeurer, devient féroce. Cela ne va pas sans créer une « montée des incertitudes », pour reprendre le titre d'un ouvrage de Robert Castel⁵³⁸, et ce essentiellement du côté des parents :

« **Enquêtrice** : A votre avis qu'est-ce qui fait que les parents, ou même le jeune, se tournent vers un coach ?

Sonia L. : Je pense qu'il y a des gens qui sont, quand même... Même s'ils n'ont pas trop envie de se poser des questions les parents, à un moment, de voir leur enfant un peu démuni par rapport à son avenir, ça les pousse quand même à faire ce genre de démarches. Il y a quand même beaucoup d'inquiétude de la part des parents, qui transmettent beaucoup à leurs enfants d'ailleurs ! Il y a de l'inquiétude vis-à-vis d'eux, parce qu'ils vivent le chômage, le stress en entreprise, ils ont envie que d'une chose, c'est que leurs enfants vivent autre chose ! Et ils se disent « Qu'est-ce qu'on peut faire pour que cela ne leur arrive pas ? Que ça se passe bien pour eux ? ». Donc oui, moi, je pense que ça leur parle. Après, il y a sans doute des gens à qui ça ne parle pas. Bien sûr. Mais moi, je pense qu'il y a pas mal de gens à qui ça parle... » (Sonia L., coach

⁵³⁵ Gombert, P. & Van Zanten, A., 2004, *op. cit.* Citation pages 68-69.

⁵³⁶ Glasman, D., 2005- *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, Chambéry, Université de Savoie Langages Littératures Sociétés, coll. Sociétés Religions Politiques, 194 p. Citation page 126. Souligné par l'auteur.

⁵³⁷ Bouffartigue, P., 2001- *Les cadres : fin d'une figure sociale*, Paris, La Dispute, 245 p.

⁵³⁸ Castel, R., 2009- *La montée des incertitudes*, Paris, Le Seuil, 458 p.

scolaire indépendante depuis 1 an, dans une grande ville de province, 47 ans, a été responsable administratif et financier d'une société de services, puis consultante, conjoint cadre administratif dans une société d'informatique, père cadre commercial, mère sans profession).

« **Enquêtrice** : A votre avis qu'est-ce qui fait que les parents, ou même le jeune, se tournent vers un coach ?

Juliette A : Pour les parents, c'est très clairement la peur de l'avenir. Je pense qu'on est dans une société où on a vachement peur du chômage ! Je pense vraiment qu'une des angoisses... Alors je pense que c'est surtout, enfin, peut-être que c'est surtout dans les familles qui sont plus ou moins aisées. Mais une peur récurrente, c'est « Qu'est-ce que va devenir mon enfant ? Il faut qu'il s'en sorte professionnellement ! Il faut qu'il sache ce qu'il veut faire ! ». Et donc ça les rassure beaucoup de les envoyer aller voir un coach. [...] Je pense que c'est un besoin d'être rassuré. Pour les parents comme pour le jeune. » (Juliette A., coach scolaire indépendante depuis 5 ans, en région parisienne, 37 ans, a été un an et demi déléguée à la tutelle, puis responsable Ressources Humaines pendant 6 ans, conjoint consultant en libéral en communications internet, parents commerçants)

« **Enquêtrice** : Vous trouviez que vos enfants avaient besoin d'un accompagnement plus personnalisé [que celui proposé par le lycée] ?

Mme Bellemin : Oui. Oui, oui, sûrement. Mais peut-être plus en raison de leur indécision, ils ne savaient pas très bien qui ils étaient. Ils n'avaient pas de projet personnel fort, quoi ! Si l'un d'entre eux avait su, « Moi j'ai envie de faire ça », il n'y aurait eu aucun problème. Les établissements dans lesquels ils étaient auraient suffi à les orienter, à faire des choix d'établissements. Mais nous, le problème, c'est qu'ils ne savaient pas où ils en étaient personnellement ! Donc là, forcément, l'établissement ne peut pas tellement pallier à ça.

Enquêtrice : Ca vous inquiétait vous, qu'ils ne sachent pas forcément où ils en étaient, ce qu'ils voulaient faire ?

Mme Bellemin : Plus mon mari que moi.

Enquêtrice : Et quand vous en parliez ensemble, avec vos enfants, c'était source de tension le fait qu'ils ne sachent pas ou est-ce que c'était plus sur le mode de la discussion ?

Mme Bellemin : Non, il n'y avait pas de tensions vraiment. Oui, discussions. Il y avait pas mal d'inquiétude de la part de mon mari, et moi je suis un petit peu plus dans le laisser aller, ce qui n'est pas très glorieux non plus... Mais je me dis qu'ils allaient trouver, quoi ! [...] Mais mon mari, oui, ça l'inquiétait beaucoup, oui. » (58 ans, sans profession mais en reprise d'études : Master 1 de psychologie, a été 10 ans professeur des écoles après avoir passé le concours à 43 ans, conjoint médecin hospitalier. Mère de Xavier, 22 ans, 2ème année d'école de commerce (coaché à 20 ans), et de Cédric, 18 ans, 1ère année IUT techniques de commerce, coachés par Anaïta H.).

- Une réponse qui fait écho à l'injonction scolaire de formuler un projet

La préoccupation des parents et des jeunes à l'égard de l'orientation et de la formulation d'un projet assez précis –nécessaire pour s'orienter dans une branche d'études post-bac- est mise en évidence dans les raisons invoquées par les coachés, de se tourner vers un coach. En effet, un peu plus de 78% de l'ensemble des coachés dont nous avons analysé le dossier et près de 80% des coachés scolarisés au lycée disent avoir recours au coaching scolaire pour des questions liées à l'orientation. Près de neuf coachés scolarisés en classe de terminale sur dix invoquent également l'orientation comme raison à leur recours au coaching scolaire. Cette raison du coaching est également très présente pour les coachés scolarisés dans les autres classes d'orientation : la troisième (près de 65% des coachés scolarisés en troisième invoquent cette raison) et la classe de seconde (70% des coachés scolarisés en seconde l'invoquent également).

Ceux scolarisés en classe de première, qui n'est pourtant pas une classe d'orientation, placent également l'orientation comme la raison la plus importante du recours au coaching ; ils sont plus de 75% à l'invoquer. Il est néanmoins possible de penser que le souci de l'orientation augmente au fur et à mesure que l'élève avance dans sa scolarité et voit l'échéance de la fin de la classe de terminale arriver (avec la confrontation à l'orientation dans le supérieur). En effet, les coachs comme les coachés et leurs parents nous disent que le coaching d'orientation effectué en troisième ou seconde est un coaching d'orientation préparatoire, c'est-à-dire qu'il permet à l'élève de déterminer vers quelle filière d'études il se tournera à partir de la classe de première. Le coaching effectué en première et terminale est, quant à lui, un coaching préparant une orientation dans le supérieur ; les coachs pouvant revoir pour une ou deux séances les jeunes (alors en classe de terminale), qu'ils avaient préalablement coachés en troisième ou seconde.

Tableau 26: "Statut" lors de la demande de coaching selon la raison "orientation"

"Statut"	Nb de dossiers de coachés dépouillés	Raison Orientation		
		Effectif	% en ligne	% en colonne
Collège	20	11	55	6,21
Lycée	131	104	79,39	58,76
Enseignement supérieur	50	38	76	21,47
Vie active	16	16	100	9,04
Classe non connue	7	7	100	4,52
Total	225	177	78,67	100

Lecture du tableau : 79,39% des coachés lycéens font appel au coaching scolaire pour des questions d'orientation. 58,76% des coachés ayant invoqué l'orientation comme une raison au coaching sont lycéens.

Les questions d'orientation apparaissent non seulement comme l'une des préoccupations majeures des familles -et des jeunes- concernant la scolarité⁵³⁹, mais constituent également la raison la plus souvent invoquée du recours au coaching scolaire⁵⁴⁰. Cela apparaît également dans les entretiens menés avec les coachés et leurs

⁵³⁹ Thin, D., 2005- « Le travail d'orientation et sur le devenir des collégiens », pp. 203-232, in Kherroubi, M., Millet, M. & Thin D., *"Classes relais" et familles, accompagnement ou normalisation ?*, Vaucresson, CNFE-PJJ, 283p. ; Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y., 2000 (réed.)- *Ecole et savoirs dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Bordas, 253 p.

⁵⁴⁰ On peut penser que cette raison est également déterminante dans le recours à d'autres formes d'accompagnement scolaire, plus "traditionnelles", telles que le recours aux cours particuliers. En effet, l'augmentation des résultats scolaires peut apparaître, tant aux yeux des parents qu'à ceux des élèves, nécessaire à l'élaboration du projet d'orientation. Par ailleurs, soulignons que les entreprises d'accompagnement de la scolarité "traditionnel" peuvent également proposer un accompagnement à l'orientation. C'est par exemple le cas d'Acadomia qui propose plusieurs "modules" d'orientation : « orientation professionnelle au collège », « orientation professionnelle au lycée », « consultation d'orientation au lycée », « atelier d'orientation au lycée », « bilan d'orientation au lycée ».

parents, puisqu'elle est, pour dix coachés (sur quatorze situations), une des raisons au coaching scolaire.

L'importance de formuler le "bon" projet d'orientation –par le recours au coaching scolaire- semble être pour les parents de coachés comme un moyen de se maintenir socialement, à l'instar de ce qu'a mis en évidence Dominique Glasman pour les cours particuliers : « au XIXe siècle en France, alors que l'accès à l'enseignement secondaire était étroitement réservé à l'élite sociale, les cours fleurissaient ; ils devaient permettre aux enfants de la bourgeoisie de « tenir leur rang » et d'accéder à leurs « droits de bourgeoisie »⁵⁴¹. Du fait de l'ouverture de l'accès aux cours particuliers à certaines familles populaires, les classes sociales moyennes et supérieures cherchent d'autres moyens de se maintenir socialement. Le coaching scolaire semble être l'un d'eux. Par ailleurs, le recours à un coaching d'orientation peut accroître la distance sociale qui existe entre ceux qui y ont recours et les autres (et parmi eux, ceux qui ignorent son existence), parce qu'il permettrait aux élèves de répondre à l'injonction scolaire de devoir formuler un projet en formulant le "bon" projet d'orientation –c'est-à-dire celui dans lequel l'élève s'épanouit, et qui lui permet également de se maintenir socialement.

En effet, les coachés et leurs parents nous disent que s'ils ont fait appel à un coach, pour l'orientation de leur enfant, c'est parce qu'ils estiment ne pas avoir eu de réponse adaptée au sein de l'école.

« Enquêtrice : Au collège et au lycée, est-ce qu'on t'en parlait de ton orientation ou pas du tout ?

Anaïs : On en parlait... [elle soupire] On avait un espèce de conseiller d'orientation... Ah si, j'étais allée le voir ! Oh mon Dieu, je m'en rappelle ! J'avais dit que je voulais faire médecin légiste, qu'est-ce qu'il m'avait dit ? Que c'était pervers, noir et sans avenir ! En seconde, il m'avait répété ça aussi... Ouais, ils en parlaient mais pas plus que ça... Si, ils nous demandaient à peu près ce qu'on voulait faire si c'était plutôt S, L ou ES. Mais sinon, pas plus que ça...

Enquêtrice : Ils ne vous ont pas demandé de formuler un projet d'orientation ?

Anaïs : Non... Ben si, là, les petits papiers au début de l'année, « Quel métier voudriez-vous faire ? »... Mais non, pas plus...

Enquêtrice : Il n'y avait pas des séances avec le prof principal par exemple où vous faisiez des tests pour savoir quels métiers vous pourriez faire ?

Anaïs : Si ! Mais moi, ça tombait complètement à côté de la plaque à chaque fois !

Enquêtrice : C'est-à-dire ?

Anaïs : Tourisme. Ou les trucs d'accueil, social ou je sais pas trop quoi ! Des trucs complètement... !

Enquêtrice : D'accord. Donc ce n'était pas trop ta tasse de thé d'en parler au collège ?

Anaïs : Non. Pour moi, j'avais **mon idée** ! Enfin, prof de bio ou médecin légiste ! J'avais **mon idée** et je ne cherchais pas trop autre chose, quoi... » (Anaïs, coachée par Natacha G., 18 ans, en Terminale S, père garde forestier et mère animatrice)

⁵⁴¹ Glasman D., 2005 (a)- *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, Chambéry, 194 p. Citation page 106.

« **Enquêtrice** : Je voulais également vous demander si au lycée, on parle de l'orientation à Anaïs ?

Madame Rosselin : Au lycée, c'était du... [elle soupire] Une conseillère d'orientation nullarde au possible ! Il y en avait une qui était pas mal je crois mais elle était là en pointillés on va dire... Mais l'autre, c'était vraiment du tout et du n'importe quoi ! Il a vraiment fallu se débrouiller... Enfin, **elle**, elle a vraiment dû se débrouiller ! Et on a pas mal cherché sur internet. Quand elle a travaillé aux espaces verts [job d'été], ils lui ont donné quand même pas mal de tuyaux. Parce qu'il y avait un ingénieur en horticulture et c'est lui qui lui a donné toutes les écoles, dont Angers ! Mais vraiment le lycée, pour ça, non... Le forum des métiers, il n'y avait **personne** qui l'intéressait ! Non, il n'y a pas eu vraiment d'ouverture à ce niveau-là...

Enquêtrice : Quand vous dites que la conseillère d'orientation, c'était tout et n'importe quoi, c'est-à-dire ?

Madame Rosselin : C'était plutôt à Anaïs à faire les recherches et puis à lui amener après ! L'intérêt, on ne l'a pas trouvé. Bon, Natacha nous avait dit d'acheter certains bouquins... L'après bac, elle nous avait d'ailleurs prêté un bouquin aussi... On a commandé à l'ONISEP pas mal de choses sur la bio, sur toutes ces choses-là ! Mais non, pas au lycée !

Enquêtrice : Et au collège, on lui en parlait ?

Madame Rosselin : Non... Non... [...] Enfin, ça c'était mal passé [avec le COP quand elle avait dit qu'elle voulait être médecin légiste] Ils avaient dit qu'elle avait des problèmes familiaux ! Qu'elle avait des idées noires ! Enfin, des trucs ! Que si ses parents s'entendaient bien, si on n'était pas un couple séparé ! Des trucs complètement !... A la limite si elle n'était pas battue, quoi ! Ouais, la conseillère d'orientation qui n'avait **absolument** rien compris au truc ! Parce que elle, c'était la **recherche** ! Comme la botanique ! La botanique, ça sera au niveau de la recherche, ça ne sera pas au niveau d'autre chose ! Il n'y avait pas d'idée morbide, pas d'idée... Ca, elle n'avait jamais compris ! Anaïs, c'est la recherche ! Ca serait réimplanter des plantes rares, exterminer d'autres envahissantes... Ca serait des choses comme ça... » (Mme Rosselin, mère d'Anaïs, coachée par Natacha G., 18 ans, en Terminale S, 45 ans, animatrice, conjoint garde forestier)

Pour Anaïs et sa mère, le travail lié à l'orientation au collège ou au lycée a été perçu très négativement, non seulement parce que selon elles les conseillers d'orientation et professeurs principaux n'ont pas saisi la "personnalité" d'Anaïs et ce qui l'intéressait dans le métier de médecin légiste, mais aussi parce que lors du carrefour des métiers, la branche dans laquelle souhaite s'orienter Anaïs (désormais l'horticulture) n'était pas représentée. On peut donc dire qu'elles ont oublié que le caractère massifié de l'école conduit cette dernière à s'adresser au plus grand nombre. Aussi, toutes les branches professionnelles ne sont-elles pas forcément représentées dans un carrefour de métiers (et en particulier les branches très spécifiques comme l'horticulture). C'est bien au regard du caractère massifié de l'école –et ce même dans les rencontres avec le conseiller d'orientation psychologue qui ne peut rencontrer tous les élèves- que les parents de coachés cherchent un accompagnement –personnel et individuel- qui puisse permettre à leur enfant de réfléchir de façon approfondie sur un projet d'orientation.

Enquêtrice : Dans leur lycée, on leur parlait [à vos enfants] de leur orientation ou c'était quelque chose qui n'était pas trop évoquée...

Mme Bellemin : Si on leur en parlait, en première. Si, quand même il y avait une sensibilisation aux différents métiers. Toutes ces écoles [écoles privées] ont des moments où ils font venir, il y a des espèces de forum. Donc c'est abordé. Mais, pour Xavier, l'intérêt peut-être de l'école, c'était qu'il y ait le plus grand nombre possible d'enfants qui rentrent en prépa. Et ça passait peut-être un petit peu avant les intérêts de l'enfant lui-même. Enfin... Je vais peut-être un peu vite en disant ça... Parce que

finalement, la prépa, s'est avérée être un très mauvais choix pour Xavier mais la personne qui dirigeait son collège, il nous avait dit que les prépas, c'était une catastrophe pour les enfants précoces ! Puisqu'ils n'ont aucune technique de travail, aucune habitude de travail, ils ont toujours tout réussi sans bosser, c'était le cas de Xavier. Et le jour où ils se retrouvent en prépa, c'est le plongeon ! Mais ça, par exemple, à St Joseph [le lycée, en sachant qu'il n'est pas allé au lycée privé rattaché au collège privé où il a été scolarisé], bon, ils ne sont peut-être pas au courant, mais ils n'ont pas du tout fait attention à ça !

Enquêtrice : Et par contre dans les deux établissements, là où sont allés Justine et Cédric, la question de l'orientation était plus travaillée... Les enseignants étaient plus attentifs à cette question-là que pour Xavier ou c'est juste parce que ce sont des élèves différents et scolarisés dans un établissement différent ?

Mme Bellemin : Non en fait, dans tous les établissements il y a quand même un programme d'accompagnement à l'orientation.

Enquêtrice : Que vous trouviez suffisamment développé ou pas ?

Mme Bellemin : Non, il ne s'agit pas du même genre de démarche. Ce n'est pas aussi personnalisé qu'avec Anaïta H.... Oui, ça s'adresse à un grand nombre d'enfants et c'est moins personnalisé, forcément.

Enquêtrice : Et ça, c'était quelque chose que vous trouviez qui manquait à vos enfants ?

Mme Bellemin : Oui...

Enquêtrice : Qu'ils avaient besoin d'un accompagnement plus personnalisé ?

Mme Bellemin : Oui. Oui, oui, sûrement. Mais peut-être plus en raison de leur indécision, ils ne savaient pas très bien qui ils étaient. Ils n'avaient pas de projet personnel fort, quoi ! Si l'un d'entre eux avait su, « Moi j'ai envie de faire ça », il n'y aurait eu aucun problème. Les établissements dans lesquels ils étaient auraient suffi à les orienter, à faire des choix d'établissements. Mais nous, le problème, c'est qu'ils ne savaient pas où ils en étaient personnellement ! Donc là, forcément, l'établissement ne peut pas tellement pallier à ça. » (Mme Bellemin, 58 ans, sans profession mais en reprise d'études : Master 1 de psychologie, a été 10 ans professeur des écoles après avoir passé le concours à 43 ans, conjoint médecin hospitalier. Mère de Xavier, 22 ans, 2ème année d'école de commerce (coaché à 20 ans), et de Cédric, 18 ans, 1ère année IUT techniques de commerce, coachés par Anaïta H.)

« **Enquêtrice** : Est-ce qu'au lycée [privé], on parlait de leur orientation, à vos enfants ?

Mme Bouvier : Oui, on en parle. Enfin, pour Antoine, aussi on essaie ! Il y a même des parents qui ont trouvé des liens sur des sites de recherche, pour rechercher quelque chose !

Enquêtrice : Mais ça, c'est les parents ?

Mme Bouvier : Et puis les profs aussi ! Oui et puis, il y a un salon d'orientation où va aller notre fils, où on emmène tous les élèves de l'école, de terminale et puis même éventuellement de première.

Enquêtrice : Mais du coup, est-ce que vous trouvez que ce qui en est dit au lycée, c'est quelque chose de suffisant ? D'insuffisant ? Qu'il est nécessaire de compléter ?

Mme Bouvier : Oh ben oui ! Qu'il est nécessaire de compléter ! Oui, c'est pas... C'est nécessaire de compléter parce qu'il faut faire ses recherches personnelles !

Enquêtrice : Et ça, le coaching d'orientation, ça fait parti des recherches personnelles ?

Mme Bouvier : Oui, *oui, on ne le propose pas forcément à l'école*. On ne le propose pas à l'école, en tout cas, pas à l'école de nos enfants.

Enquêtrice : Et c'est quelque chose que vous pensez qu'il serait intéressant de proposer au sein d'une école ?

Mme Bouvier : Pourquoi pas, oui !

Enquêtrice : Et dans le cas de vos deux filles [plus âgées qu'Antoine], est-ce qu'on leur en parlait de l'orientation ou pas tellement ?

Mme Bouvier : Oh, ça s'est fait comme pour Antoine, pareil ! C'est pas si vieux ! J'ai pas vu d'évolution dans ce sens-là. » (Mme Bouvier, 50 ans, sans profession mais gère, par l'intermédiaire d'une association, un monument historique privé (château hérité par sa mère), conjoint directeur d'un journal quotidien. Mère de Camilla, 24 ans, en Master 2 Ressources Humaines, coachée par Anaïta H.)

Conscients que « l'école ne peut pas tout faire » (Cécile L.), ces parents n'apparaissent pas comme des parents non soucieux de l'avenir scolaire et professionnel de leurs enfants, contrairement à ceux qui « se limitent à ce qui est fait au collège » (M. Poulain), c'est pourquoi, il est indispensable (à leurs yeux) que leur enfant puisse être accompagné individuellement.

Le coaching scolaire et l'Aide individualisée apparaissent comme des espaces intermédiaires qui permettraient à l'élève de construire son autonomie, de (re)devenir acteur de sa scolarité et de se penser comme tel. C'est cela qui, aux yeux des accompagnateurs, lui permet d'être "performant" –ou plus précisément, productif- dans sa scolarité. En effet, on peut se demander si la "performance" ne se situe pas également dans le fait que l'élève gagne en autonomie, intègre qu'il doit faire seul, que c'est lui qui doit prendre les décisions qui le concernent.

IV. Des accompagnements de la scolarité qui dotent l'élève d'outils ou qui révèlent des dispositions ?

Le coaching scolaire et l'Aide individualisée semblent aider l'élève à adopter les postures lui permettant de faire face aux différentes épreuves scolaires et de répondre aux injonctions de l'école. Cependant, on peut se demander si ces postures relèvent de l'acquisition, grâce à l'accompagnement, d'outils qui aident l'élève à modifier son comportement, ou si elles sont le reflet de dispositions que l'accompagnement s'est en quelque sorte "contenté" de mettre à jour.

A. Un soutien qui modifie le comportement

Le coaching scolaire s'appuie explicitement⁵⁴² sur des outils issus de la psychologie comportementale, appelée également « thérapies brèves ». Ce champ de la psychologie cherche à permettre à l'accompagné, face à un problème précis, de changer de comportement pour surmonter sa difficulté.

⁵⁴² Les accompagnatrices de l'Aide individualisée mobilisent également ces techniques, mais sans forcément en avoir conscience. Elles questionnent l'élève pour l'aider à construire ses propres méthodes d'apprentissage, elles ne s'appuient pas explicitement, consciemment sur l'analyse transactionnelle ou la programmation neuro-linguistique.

Encadré 13 : Les thérapies brèves

« Sous l'influence de praticiens comme Milton Erickson, les thérapies brèves ont émergé dans les années 1970 à partir du courant des thérapies systémiques. Pour réduire le temps de thérapie, l'intérêt est porté sur le "comment" de la résolution du problème, plutôt que sur le "pourquoi" de ce problème. L'intitulé "thérapies orientées vers la solution" s'inscrit dans cette préoccupation de la recherche de solutions à partir d'une conception très pragmatique de la prise en charge et de l'expérimentation immédiate de ce qui permet un soulagement, une amélioration de la vie de l'intéressé. Le patient est considéré comme un expert et associé étroitement à un processus prenant en compte le contexte familial, socioculturel et économique dans lequel il évolue.

Définition du problème, accord sur l'objectif, identification des ressources du patient pour faire émerger de nouvelles perspectives et mise à disposition des outils du thérapeute dans une visée de co-élaboration des solutions sont des éléments de méthodologie présents dans les thérapies brèves.

A la lecture de ce dispositif, on perçoit la proximité entre thérapie brève et coaching, notamment en ce qui concerne les modalités de travail induites en partie par la durée relativement courte d'un coaching »⁵⁴³.

Bien que l'Aide individualisée ne s'appuie pas explicitement sur des outils issus de la psychologie comportementale, le soutien qu'elle compte apporter aux élèves relève également de l'ordre du comportementalisme –au moins dans un premier temps. Le coaching scolaire et l'Aide individualisée entendent, en effet, accompagner l'élève dans son changement de comportement afin de l'aider à résoudre un problème précis, tel que celui de ne pas savoir s'organiser dans ses révisions, avoir du mal à apprendre, à gérer le temps imparti lors d'un devoir sur table, à organiser un plan de dissertation, etc. C'est en s'appuyant sur la dimension comportementaliste du coaching que les coachs cherchent à se distinguer de la psychologie.

« Anaëlle L. : Moi, je travaille sur le présent, pas sur le passé. Je pars de la situation présente et quand le client est sans arrêt tiré vers l'arrière avec un problème avec la mère, etc. Ca m'est arrivé avec une cliente, je lui ai dit « Ecoute, je crois que ça serait mieux que tu ailles voir un psychothérapeute, un psychologue parce que là, ce n'est plus de mon ressort. ». Je travaille sur le présent et je les amène à quelque chose qu'ils veulent atteindre, dans le futur ou dans le futur proche. La dimension psychologique, je n'y touche pas.

Enquêtrice : La psychologie comportementale travaille aussi sur le présent et cherche à atteindre des objectifs très précis en utilisant l'analyse transactionnelle et la PNL ?

Anaëlle L. : Je n'en ai aucune idée. Il faudrait vraiment que je rencontre quelqu'un qui puisse me dire « je travaille comme ça, je fais comme ça. ». Pour moi, la différence qu'il y avait entre un psychologue et un coach, c'est que pour moi, le psychologue, il va prendre en compte le passé du client, etc., moi pas. Le client peut me dire « il s'est passé ça avec ma mère », d'accord, j'entends, je reçois, mais je ne vais pas travailler sur cette dimension psychologique. Je vais juste utiliser ce que le client m'amène et voir là où il y a un déséquilibre et pouvoir rééquilibrer ces choses pour que le client fonctionne bien. » (Anaëlle L., coach scolaire indépendante depuis deux ans à proximité de la Suisse, 49 ans, a été institutrice (dont dix ans dans des écoles privées de Genève), n'a pas donné la profession de ses parents et de son conjoint)

⁵⁴³ Halbout, R.-M., 2009- *Savoir être coach*, Paris, Eyrolles, 189 p. Citation pages 132-133.

« **Enquêtrice** : Vous parlez de développement personnel, il y a pas des psychologues qui travaillent sur le développement personnel... Et donc dans ce cas-là qu'est-ce qui différencierait le coach du psychologue qui fait du développement personnel ou du psychologue qui fait des thérapies comportementales, qui sont quand même des thérapies courtes, au coaching ?

Annick B. : Pour tout ce qui est de l'ordre de la psychologie, c'est orienté, passé. Alors que le coaching, il est orienté, futur. On n'est pas du tout dans le même espace temps ! C'est pour ça que les deux peuvent être complémentaires à un moment ou un autre ! Des fois, vous pouvez avoir besoin de résoudre des questions de votre passé pour pouvoir avancer vers votre futur. C'est pas forcément nécessaire mais ça peut être utile dans certains cas. Donc on n'est pas du tout sur le même espace-temps !

Enquêtrice : Mais pourtant, la psychologie comportementale, elle travaille quand même sur le présent ?

Annick B. : Ouais, on travaille quand même sur le présent mais le psychologue comportemental ne vous fait jamais travailler sur un objectif. Enfin, il essaie de modifier votre comportement, mais comment dire ? C'est pas une projection... Comment dire ? On n'est pas sur le même type d'objectifs, quoi ! D'abord on est sur des objectifs professionnels quand on est sur du coaching scolaire ou étudiant, même si on intègre la personne. Donc on est... Oui, la vision n'est pas la même ! Comportemental, il va travailler sur votre comportement ! Nous, on prend la personne dans son intégralité et dans toutes ses dimensions professionnelle et personnelle, aussi...

Enquêtrice : Et la différence avec celui qui fait de la psychologie en développement personnel ?

Annick B. : Mais la base en psychologie, c'est quand même comprendre notre passé pour pouvoir marcher vers notre futur ! Nous, en coaching, on se préoccupe assez peu du passé. On prend la personne telle qu'elle est et on voit avec elle comment elle peut créer les conditions et avancer vers son futur et voir ce qui est réaliste pour elle. Ce n'est pas du tout la même approche ! Dans un cas, on est dans une approche de causalité, on va chercher des causes. C'est le travail de la psychologie. Alors que nous, on est sur une approche de finalité. Donc on va chercher, on est orienté but, résultats et solutions. Ce n'est pas tout à fait la même chose ! C'est pour ça que c'est complémentaire ! » (Annick B., coach scolaire indépendante depuis cinq ans, dans une ville moyenne de province, 40 ans, a été ingénieur agronome puis chargée d'études, sans conjoint, père agriculteur d'une moyenne exploitation céréalière, mère professeur de français)

Ce type de discours est tenu par l'ensemble des coachs que nous avons rencontrés et nous semble être un moyen pour eux de se distinguer de la psychologie, alors même qu'ils s'appuient sur des outils issus des thérapies brèves. On note également que les coachs semblent rencontrer quelques difficultés à distinguer plus concrètement leurs pratiques de celles d'un psychologue comportementaliste, ce qui peut surprendre dans la mesure où ils cherchent à s'en distinguer.

Par ailleurs, l'idée d'apporter un soutien concret sur un problème précis, conduit les coachs –et les accompagnatrices du lycée d'Arbin- à doter en quelque sorte l'élève d'une « boîte à outils » qu'ils espèrent, pour la moitié d'entre eux, remobilisable pour le même type de problème.

Yvan Z. : L'année dernière, sur les 30-40 coachings scolaires, on en a eu 10 qui étaient très liés à la motivation, 10-15 sur l'orientation et 5-10 coachings de développement personnel de manière générale sur l'école globale par l'apprentissage, de manière de travailler, de stratégies de travail. Quand je dis « méthodes globales », c'est parce qu'après il pourra utiliser des outils parce qu'on délivre tout de même une boîte à outils au final. Il pourra utiliser ces outils parce qu'il les aura appréhendés un peu en coaching pour gérer des situations de stress, de problème de travail. » (Yvan Z., 33 ans, responsable d'un organisme suisse de coaching scolaire (n'est pas coach lui-même), a été conseiller financier pour une entreprise de conseils stratégiques en finance et en fiscalité, conjoint manager et analyste financier, père chef d'atelier, mère sans profession).

« **Enquêtrice** : Vous dites qu'on n'apprend pas à des gens qui vont devenir manager, à être manager ?

Mathilde L. : Non. Non, non... Alors sans doute qu'à HEC, dans les très grandes écoles... Enfin, moi, je sors ce matin d'une école qui forme des ingénieurs dans l'agro-alimentaire, ce sont des jeunes qui vont être en situation d'encadrer sur des sites de production, des équipes de production !... Ca ne s'improvise pas ! Je veux dire « qu'est-ce que ça veut dire manager » ? Enfin, voilà, ils ne savent pas faire ! Donc je dirais presque que, malheureusement, il y a du travail parce que ce sont des gens qu'on va récupérer, qu'on risque de récupérer en coaching plus tard ! Parce qu'ils seront en situation de ne pas s'en sortir, d'être super anxieux, de pas savoir gérer, etc ! Là, on va les récupérer en coaching de jeunes professionnels par défaut finalement ! Alors qu'il aurait mieux valu les faire accompagner peut-être en amont ! Enfin, voilà...

Enquêtrice : Justement, est-ce qu'on peut dire que le coaching scolaire, entre guillemets, serait une sorte de coaching de prévention, c'est-à-dire qui éviterait...

Mathilde L. : Ca pourrait. Ca pourrait. On pourrait effectivement développer des choses... Dans les axes que je développe et dans les prestations que j'ai proposées, il y a ce côté « accompagnement-coaching », ce qu'on veut, à la prise de poste, à la prise de fonction. [...]

Enquêtrice : Donc un jeune qui aurait été accompagné au changement vers 20-25 ans pourrait réutiliser ces outils-là plus tard dans sa vie professionnelle ?

Mathilde L. : *Ah oui, bien sûr ! Les outils de connaissance de soi, les outils de réflexion, sur ses motivations ! Moi, les outils sur lesquels on travaille quand je fais de l'accompagnement, que je donne à la personne que j'accompagne, je leur dis bien, je les invite à s'y replonger régulièrement, à les retravailler à chaque fois qu'ils ont une période, à un moment où ils ont un choix professionnel ou un choix de vie ou une décision comme ça à prendre, une transition professionnelle, comme ça, je les invite à se replonger dans ces outils-là. A retravailler, à se re-questionner, bien sûr, bien sûr.* » (Mathilde L., 46 ans, coach scolaire indépendant depuis trois ans, a été chasseur de têtes dans un cabinet de recrutement, conjoint manager, père artisan, mère profession intermédiaire administratif et commercial d'entreprise)

« **Enquêtrice** : Est-ce que dans votre pratique de coach, vous faites également du coaching parental ?

Bree G. : Non. Je n'ai pas eu de demande de parents. En tout cas, pas formulé comme ça. Et puis je crois que je préfère prendre le coaching par les enfants, c'est vraiment les enfants mon truc. Donc de toute manière, ça, c'est de la systémie, mais ça marche très bien avec le coaching. Quand les enfants évoluent, les parents évoluent derrière ! C'est une façon de prendre la pelote ! Il y a en a qui coachent d'abord les parents, pourquoi pas, *mais coacher l'enfant, ça me paraît plus riche pour lui. Parce que ce qu'il apprend en coaching, il va le garder toute sa vie !* Donc on répond vraiment aux besoins de l'enfant.

Enquêtrice : Donc si je comprends bien, le coaching scolaire serait une sorte de coaching de prévention, entre guillemets ?

Bree G. : Je ne le dirais pas tout à fait comme vous le dites mais c'est une idée dans ce style-là. C'est plutôt, ce que j'ai acquis dans une période difficile de ma jeunesse est acquis et je pourrai m'en resservir dans d'autres périodes difficiles de mon existence. Et je sais que j'ai acquis notamment des ressources et donc les ressources, je pourrai les réutiliser.

Enquêtrice : Et si le problème est différent ?

Bree G. : Ca dépend quel problème ! Mais si c'est un problème qui touche à avoir confiance en ce que j'ai à faire, savoir surmonter des difficultés style entre *guillemets scolaires* « *on me renvoie des appréciations négatives, on me renvoie mes incapacités etc.* », *je sais comment faire pour plutôt que de le subir, m'en servir.* Donc à ce titre-là, oui, ça pourrait s'apparenter à une sorte de prévention et ça pourrait être vraiment utile pour des jeunes qui ont des environnements, des contextes difficiles. [...] Par exemple, le gamin qui était exclu du collège [un de ses coachés] [...], cet enfant-là était en difficulté au collège, ne suivait pas les cours, faisait l'andouille et donc se faisait régulièrement sortir de classe, exclure avec menace d'exclusion définitive ! Le souhait, c'était qu'il ne soit plus exclu. En travaillant en coaching, *il a compris qu'il avait de vraies capacités qui n'étaient pas forcément exploitées à l'école. Mais que ces capacités, il pouvait quand même s'en servir à l'école pour que le temps lui paraisse moins long, qu'il s'ennuie moins et puis pourquoi pas qu'il construise des projets qui l'intéressent.* Aujourd'hui, on n'est pas sûr à 100% qu'il ne soit pas exclu, qu'il ne recommence pas ses bêtises mais ses parents ont constaté, donc c'est factuel, qu'il organise beaucoup mieux son travail à la maison, qu'il est beaucoup plus responsable de ce qu'il fait ! Il prend des initiatives, il fait des choses avec motivation ! *Cet enfant-là, dans sa vie*

professionnelle, il sait tout ça ! Il sait qu'il a des capacités ! Il a repris confiance ! Il adore faire des constructions de maisons, mais je ne sais plus tous ses talents... « Je sais très bien faire telle chose et telle chose et du coup, c'est vrai, mes parents ont remarqué que je sais prendre en charge un certain nombre de choses ». Ok, le coaching va bientôt s'arrêter ». Et puis il va poursuivre son parcours scolaire. Dans un temps, supposons qu'il soit mécanicien comme son père, il travaille dans une société, il y a une faillite et donc il va être licencié. Et comme il a été turbulent ou je ne sais pas quoi, il va être discriminé et il va être le premier à être licencié. Mais ce jeune homme, il pourra toujours s'appuyer quand même sur ce qu'il sait qu'il sait faire ! En allant à l'ANPE, il saura au moins les trucs qu'il sait faire et qu'il réussit ! C'est pas quelqu'un qui va tomber dans la déprime ou dans autre chose et qui va complètement bousiller sa vie ! Après, bien sûr, tout ça est hypothétique et il y a d'autres composantes. On ne maîtrise pas les événements de l'existence, mais c'est toujours du bonus ! C'est ce que je leur dis toujours, ils ont récupéré du bonus qui leur servira tout le temps ! » (Bree G., coach scolaire indépendante depuis quatre ans, dans une grande ville de province, 34 ans, a été responsable du département marketing de France Télécom puis professeur des écoles stagiaire, conjoint chef d'entreprise, père ingénieur chimiste, mère professeur d'anglais).

Néanmoins, pour l'autre moitié des coachs scolaires⁵⁴⁴, du fait que le coaching soit un accompagnement comportementaliste permettant à l'élève de résoudre une situation précise, le conduirait à convoquer à nouveau le coaching lorsqu'il serait confronté à un autre type de problématique, voire un problème similaire à une autre période de sa vie⁵⁴⁵.

« Enquêtrice : Est-ce que vous pensez que le coaching scolaire pourrait être une sorte de coaching de prévention, entre guillemets ?

Alexia T. : Le coaching s'il est correctement fait peut se faire plusieurs fois au cours d'une vie. C'est comme d'aller voir un dentiste! Ce n'est pas une maladie. C'est utile en période de crise et il y en a plusieurs dans une vie. ». (Alexia T., coach scolaire indépendante depuis cinq ans en région parisienne, 55 ans, a été architecte d'intérieur puis formatrice au développement personnel, à la communication et au management, sans conjoint, père diplomate, mère styliste).

« Enquêtrice : Est-ce qu'on pourrait dire que de se faire coacher à 16 ans, 20 ans ou 25 ans, ça serait du coaching de prévention, dans le sens où ça pourrait éviter de se refaire coacher à 40 ou 50 ans ?

Annick B. : Non. Non. Parce que, je ne suis pas sûre pour l'instant, il faudrait avoir le suivi des personnes... Ce n'est pas parce que vous êtes coaché à 20 ans que vous n'aurez pas à vous faire coacher à 40 ans. Parce que tout dépend de la problématique pour laquelle vous êtes coaché à 20 ans ! Et qu'en fonction de votre évolution personnelle et professionnelle, il y a d'autres choses qui peuvent émerger et nécessiteront un coaching à 40 ans ! Peut-être qu'il n'y aura jamais de nécessité de se refaire coacher, aussi ! Alors là, non, je n'édicterai pas cette règle-là. *Le coaching, ça répond à un besoin à un moment donné !* Et vous pouvez en avoir besoin 6 mois plus tard, 2 ans plus tard, 10 ans plus tard ou jamais ! Comme vous pouvez ne jamais avoir besoin de vous faire coacher. Il y a ça aussi. » (Annick B., coach scolaire indépendante depuis cinq ans, dans une ville moyenne de province, 40 ans, a été ingénieur agronome puis chargée d'études, père agriculteur d'une moyenne exploitation céréalière, sans conjoint, mère professeur de français).

« Enquêtrice : Est-ce qu'on pourrait dire que se faire coacher à 16 ans, 20 ans ou 25 ans, ça serait du coaching de prévention, dans le sens où ça pourrait éviter de se refaire coacher à 40 ou 50 ans ?

⁵⁴⁴ Nous n'avons pas pu faire émerger de caractéristiques significatives des uns ou des autres sur cette prise de position, qui divise en quelque sorte les coachs.

⁵⁴⁵ Pour les coachs, le fait d'être à une autre période de sa vie, signifie que le problème n'est plus le même que celui auquel on a été confronté dix ans ou vingt ans plus tôt. On peut prendre par exemple le cas de l'orientation où les enjeux, l'environnement du coaché ne sont pas les mêmes à dix-huit, trente, quarante ou cinquante ans. Par ailleurs, il ne faut pas négliger qu'il est plus aisé de "poser" les choses en dehors de soi, même si l'on est disposé à adopter un regard extérieur sur soi-même.

Nolwenn D. : Je ne sais pas. Je ne sais pas. Parce qu'on ne vit peut-être pas les mêmes choses. Parce qu'un coaching scolaire, c'est assez, c'est sur du court terme, on aborde certaines problématiques d'un enfant dans une tranche d'âge et dans un temps donné, une phase donnée. Qu'est-ce qu'il se passe à 40 ans ? Comment la personne aura construit sa vie ? Quelles épreuves elle aura rencontrées et qui fera qu'elle aura besoin peut-être de revisiter quelque chose.

Enquêtrice : Je me demandais si une même personne pouvait réutiliser des outils qu'on lui avait donnés... ?

Nolwenn D. : C'est à souhaiter ! Mais sur le long terme, est-ce qu'ils y pensent encore, je ne sais pas... Est-ce qu'ils n'ont pas un peu oublié ? Je ne sais pas... » (Nolwenn D., coach scolaire indépendante depuis cinq ans dans une ville moyenne de province, 54 ans, a été chargée d'affaires dans le monde de la certification, conjoint directeur général d'un groupe d'immobilier d'entreprises, père directeur d'une société pétrolière et mère sans profession).

« **Enquêtrice** : Est-ce que se faire coacher jeune ou relativement jeune, ça serait entre guillemets, du coaching de prévention, d'éviter de le faire plus tard ?

Sonia L. : Ah non, pas pour moi. Non. Alors je pense même au contraire ! Que quelqu'un qui s'est fait coacher, il va peut-être... *Pour moi, le coaching, c'est vraiment un accélérateur de quelque chose. Donc au contraire, la personne peut y prendre goût à la limite, et se confronter à une nouvelle problématique en début de carrière et de se dire « Je vais me faire quelques séances de coaching, ça va me débloquer plus vite ».* » (Sonia L., coach scolaire indépendante depuis un an dans une grande ville de province, 47 ans, a été responsable administratif et financier d'une société de services, puis consultante, conjoint cadre administratif dans une société informatique, père cadre commercial, mère sans profession.).

Tout se passerait donc comme si, face à un problème x , le coaching permettait de résoudre (uniquement) ce problème x . Pour résoudre un problème y , le coaché referait appel au coaching. C'est également ce que nous disent les coachés :

Enquêtrice : Est-ce que tu penses qu'un jour tu te referas coacher ou pas du tout ?

Solène : Si je sens que j'en ai besoin, oui. Parce que Mathieu S. m'a expliqué qu'on peut coacher, pas tous les problèmes, mais que c'est pas que pour le stress, etc. Qu'on peut être coaché sur la confiance en soi comme il l'avait fait un peu avec moi, mais aussi sur le fait de rester calme, être coaché pour mieux parler en public ! Qu'on peut se faire coacher pour plein de problèmes qu'on rencontre ! Donc si un jour j'en ressens le besoin, je referais appel au coaching. (Solène, 18 ans, 1ère année d'école de commerce, a été coachée par Mathieu S. en Tle, père directeur financier au Ministère des Finances, mère professeur de Français dans un collège).

La dimension comportementale du coaching scolaire et de l'Aide individualisée fait planer le doute d'une forme de "dépendance" à l'accompagnement. Cela peut paraître paradoxal puisque ces accompagnements disent chercher à rendre l'élève autonome et lui permettre de se penser comme tel. Cependant, on peut s'interroger sur les limites de cette autonomie si, à chaque nouvelle difficulté, l'élève doit à nouveau se faire accompagner.

« **Yvan** : *Je reprends toujours un peu rendez-vous parce que je sais pas comment ça va se passer après !* Et puis je sais que comme y a du monde à l'Aide individualisée... Comme ça, je me dis que je garde ma place ! [il rit] [...]

Enquêtrice : Et pour toi, venir à l'accompagnement scolaire, ça te facilite ou ça te complique la tâche ?

Yvan : Non... Non, ça me facilite. Parce que... Ben... Déjà j'essaie de comprendre qu'est-ce qui ne va pas maintenant, même par moi-même ! Et du coup, j'arrive aussi à trouver un peu des solutions un peu par moi-même. *En fait, au bout d'un moment on n'a plus trop besoin de venir en réalité ! Mais on vient quand même... [il rit] Enfin, moi, je viens quand même !* Mais c'est vrai qu'on essaie **plus** par nous-mêmes de trouver quelque chose ! De se dire qu'on peut trouver des solutions que de... Que comme je

faisais avant et de baisser les bras « Ouais, c'est fini, je verrai l'année prochaine ! ». [il sourit]

Enquêtrice : D'accord. Tu m'as dit « On n'a plus trop besoin de venir mais on vient quand même. ». Qu'est-ce qui fait que toi, tu continues de venir même si tu n'aurais plus trop besoin ?

Yvan : Ben ça me fait un objectif justement. Parce que le rendez-vous, ça me permet de me dire, entre guillemets, que j'ai un compte-rendu à faire. Donc c'est... Je me dis qu'il faut que je le fasse, faut vraiment que je le fasse ! C'est pas seulement quelque chose en l'air. Parce que j'ai l'impression que j'ai des comptes à rendre donc ça m'aide. Enfin moi, ça m'aide ! Après je sais pas si ça aide les autres mais moi en tout cas... » (Yvan, 19 ans, en Terminale STI Génie Electrotechnique au lycée Léonard de Vinci, retard scolaire dû à l'année de première d'adaptation après son BEP de maintenance des systèmes mécaniques et automatisés, mère ouvrier spécialisé au chômage, père décédé).

« **Enquêtrice** : Tu m'as dit que tu continuais parce que tu avais le sentiment que ça t'apportait quelque chose, c'est ça ?

Jérôme : Oui.

Enquêtrice : Et donc, si tu n'y vas plus, est-ce que tu es un peu inquiet que tu ne puisses plus utiliser ou réutiliser tout le travail que tu as fait jusque-là avec Madame Poupier ?

Jérôme : Tout le travail, ben non ! Parce que je l'ai acquis quand même le travail et tout ! *Mais c'est vrai que après, y aura certainement d'autres difficultés !* Ou j'aurai autre chose ! Ou par exemple des fois, on sort d'une période où on a eu des notes catastrophiques, donc ça va moins bien, donc on cible les difficultés par rapport aux notes. Du coup, ça remet le moral au beau fixe ! [il sourit] Donc c'est vrai que c'est utile. Comme j'ai dit tout à l'heure, c'est utile. Et s'il n'y avait pas ça, il y aurait du coup moins la discussion et je serais du coup face à moi-même, et ça serait à moi de m'organiser tout seul. Et du coup, avoir quelqu'un pour discuter avec de l'organisation... [...]

Enquêtrice : Si ça se passe bien [au lycée] pendant plusieurs semaines, est-ce que tu as quand même toujours envie d'aller à l'Aide individualisée, pas trop ou pas du tout... ?

Jérôme : Oui, oui, j'ai toujours envie d'y aller...

Enquêtrice : D'accord. Et ce rythme de venir toutes les deux semaines, ça te convient ou pas ?

Jérôme : Ca serait même mieux une fois par semaine, je pense...

Enquêtrice : Tu préférerais venir une fois par semaine ?

Jérôme : Ouais, mais bon, y a du monde ! Alors ! [il rit]

Enquêtrice : Pourquoi tu préférerais une fois par semaine ?

Jérôme : Enfin, ça dépend en fait. Des fois, deux semaines, c'est bien pour appliquer, comme ça on a le temps. Parce que des fois, une fois par semaine, on n'a pas forcément le temps... Mais quand ça va bien, ça ne serait pas plus mal aussi une fois par semaine...

Enquêtrice : Quand ça va bien ?

Jérôme : Ouais, quand ça va à peu près bien...

Enquêtrice : Pourquoi ça serait mieux une fois par semaine quand ça va bien ?

Jérôme : *Parce que comme ça, si y a des difficultés qui arrivent tout de suite !* [il rit] Je la vois le mardi et si par exemple, le jeudi, j'ai un cours où y a eu des problèmes ou... Je sais pas ce qu'il s'est passé. Comme ça, on peut en parler directement l'autre mardi ! Ca peut être ça.

Enquêtrice : D'être réactif dès qu'il y a un petit souci ?

Jérôme : Ouais!

Enquêtrice : Pour toi, c'est important, cette réactivité face aux difficultés ?

Jérôme : Ben c'est mieux de pas les enterrer, de pas les laisser s'enterrer sur la longueur. Parce que sinon, après, y a beaucoup trop de choses à rattraper. » (Jérôme, 17 ans, 1ère Génie Civil au lycée Léonard de Vinci, a redoublé sa seconde, père commercial dans le domaine de la pneumatique, mère secrétaire dans un cabinet dentaire).

Ces élèves anticipent une confrontation longue à de nouvelles difficultés puisqu'avant même qu'elles soient apparues et alors même qu'« [ils n'ont] plus trop besoin de venir » à l'Aide individualisée, ils poursuivent l'accompagnement. Cette posture semble également être le reflet d'un besoin de réassurance, pour ces élèves, qu'ils sont bien sur la bonne voie. Les coachés scolaires doivent également avoir ce besoin de réassurance, mais du fait qu'ils paient leur accompagnement, ils ne peuvent en quelque sorte se

permettre –ou leurs parents ne leur permettent pas, indirectement- de poursuivre le coaching "uniquement" pour vérifier qu'ils sont sur la bonne voie (ou alors sur un temps relativement court). Mais face à des situations à chaque fois nouvelles, l'élève doit rechercher de nouvelles solutions, adaptées au contexte du moment. Aussi l'acquisition de l'autonomie serait-elle toujours propre à un contexte particulier et l'autonomie ne serait-elle jamais pleinement garantie.

« Mathilde L. : Nous, notre credo, dans la société que j'ai créée, c'est « Accompagner tout au long de la vie ». De même qu'il y a l'orientation tout au long de la vie, on doit pouvoir accompagner tout au long de la vie parce qu'on est en situation de devoir s'orienter, de devoir chercher un job, de devoir devenir manager pour la première fois, etc., jusqu'à...Et y compris... On a, on propose aussi une intervention qui est, qu'on a appelée « Cap au Sud », qui est l'accompagnement des gens qui vont partir en retraite. Aujourd'hui, on part en retraite, alors certes de plus en plus tard mais comme on vit aussi de plus en plus tard, on peut considérer que c'est une nouvelle vie qui commence ! Alors comment on s'y prépare, quels types de projets on fait, etc. ! » (Mathilde L., 46 ans, coach scolaire indépendant depuis trois ans, a été chasseur de têtes dans un cabinet de recrutement, conjoint manager, père artisan, mère profession intermédiaire administratif et commercial d'entreprise)

« Enquêtrice : Est-ce qu'on pourrait dire que de se faire coacher à 16 ans, 20 ans, 25 ans, ça serait du coaching de prévention, dans le sens où ça pourrait éviter de se refaire coacher à 40 ou 50 ans ?

Annick B. : Non. Non. [...] C'est pas parce que vous êtes coaché à 20 ans que vous n'aurez pas à vous faire coacher à 40 ans. Parce que tout dépend de la problématique pour laquelle vous êtes coaché à 20 ans ! Et qu'en fonction de votre évolution personnelle et professionnelle, il y a d'autres choses qui peuvent émerger et nécessiteront un coaching à 40 ans ! Peut-être qu'il n'y aura jamais de nécessité de se refaire coacher, aussi ! Alors là, non, je n'édicterai pas cette règle-là. Le coaching, ça répond à un besoin à un moment donné ! Et vous pouvez en avoir besoin 6 mois plus tard, 2 ans plus tard, 10 ans plus tard ou jamais ! Comme vous pouvez ne jamais avoir besoin de vous faire coacher. Il y a ça aussi.

Enquêtrice : Et sur le fait que le coaché doit atteindre son autonomie...

Annick B. : *Oui mais vous êtes à un stade ! Une autonomie dans un contexte donné et dans une évolution, et dans un niveau d'évolution donné. Mais comme nous sommes sans cesse en évolution, à un moment... C'est comme une spirale, au moment où on grandit entre guillemets, on repasse par des niveaux de dépendance aussi ! Donc on en a besoin, dans un stade supérieur parce que tout à coup, on rentre dans la vie professionnelle, parce que tout à coup, il y a une situation personnelle qui vient nous faire un choc et ainsi de suite ! Et à ce moment-là, on peut avoir, on peut perdre cette autonomie si je puis dire ! Donc c'est une autonomie dans une situation donnée et à un moment donné. Elle n'est pas acquise pour toujours, notre autonomie. Et ça, c'est vrai pour tout le monde et indépendamment du fait qu'on se fasse coacher ou pas. Mais de façon très caricaturale, demain, vous avez un grave accident qui vous rend handicapée, vous avez perdu votre autonomie physique quelque part et il faut que vous réappreniez une autre forme d'autonomie ! C'est aussi vrai au niveau physique où tout à coup, vous avez une maladie qui se déclare et voilà ! Donc c'est pas acquis pour la vie, l'autonomie ! Ca s'entretient !*

Enquêtrice : Ca s'entretient ?

Annick B. : Ouais, ça s'entretient... Avec le travail personnel que vous pouvez faire, des prises de conscience ! C'est tout le travail de développement personnel quelque part. Ca s'entretient par le travail de développement personnel. Ca s'entretient et ça se développe d'ailleurs. » (Annick B., coach scolaire indépendante depuis cinq ans, dans une ville moyenne de province, 40 ans, a été ingénieur agronome puis chargée d'études, sans conjoint, père agriculteur d'une moyenne exploitation céréalière, mère professeur de français).

Savoir que ce type d'accompagnement existe (parce qu'on en a bénéficié) ne dispense pas d'y avoir recours. Au contraire, cela peut aider à y penser, à faire le pas,

dans la mesure où cela a (antérieurement) permis de mobiliser ses capacités, de surmonter ses difficultés, d'être capable de passer le cap et ce, à partir de ses propres ressources. De plus, savoir que précédemment on a réussi à affronter ses difficultés permet également d'affronter plus sereinement l'avenir sans accompagnement. Ce sont donc ces deux dimensions qui jouent conjointement dans la décision de recourir à nouveau (ou non) à l'accompagnement.

« Enquêtrice : Et pour l'année prochaine, comment tu envisages la suite [post-baccalauréat : c'est-à-dire sans accompagnement] ?

Yvan : Ben va falloir que je... Justement, ça sera à moi de le faire tout seul !

Enquêtrice : Et ça t'inquiète ? Tu es confiant ? Tu es comment ?

Yvan : Non, je suis plus confiant que... Ben beaucoup plus confiant que l'année dernière en fait ! Parce que l'année dernière je me disais « Putain, après le bac, ça va être chaud ! ». Et puis maintenant, je me dis « De toute façon, c'est faisable. Il faut que je m'accroche, que je bosse. Et puis de toute façon, y a pas tant de problèmes que ça ! Tu révises tes cours, tu réfléchis un petit peu et puis ça passe ! ». (Yvan, 19 ans, en Terminale STI Génie Electrotechnique au lycée Léonard de Vinci, retard scolaire dû à l'année de première d'adaptation après son BEP de maintenance des systèmes mécaniques et automatisés, mère ouvrier spécialisé au chômage, père décédé).

L'inquiétude d'Yvan (mais très largement partagée par les accompagnés dans le cadre de l'Aide individualisée que nous avons rencontrés) semble tenir au fait que l'Aide individualisée soit mise en œuvre au sein du lycée. Les élèves ont bien conscience que ce type d'accompagnement n'est pas largement répandu, ni dans les autres lycées, ni dans l'enseignement supérieur⁵⁴⁶. Aussi, peuvent-ils être inquiets par le fait d'être contraints de devoir faire seuls, lorsqu'ils seront confrontés dans leurs études supérieures, à de nouvelles difficultés. Les coachés scolaires n'ont pas, pour leur part, cette inquiétude. Le fait que le coaching scolaire soit un service marchand leur permet de pouvoir, si besoin est, convoquer à nouveau ce type de soutien à une autre période de leur vie⁵⁴⁷.

B. Un soutien qui mobilise des dispositions

Le coaching scolaire apparaît comme un accompagnement qui convoque des dispositions qui sont de véritables manières d'agir, de sentir, de croire et de penser⁵⁴⁸ complètement intériorisées au point qu'elles sont non conscientes et qu'elles semblent, pour l'individu, aller d'elles-mêmes. Trois types de dispositions du coaché semblent être

⁵⁴⁶ Et ce même s'ils poursuivent leurs études dans l'une des filières de BTS du lycée Léonard de Vinci. En effet, l'Aide individualisée ne s'adresse –au moins lors de nos investigations– qu'aux lycéens.

⁵⁴⁷ Ainsi que sur des problématiques non scolaires, puisque les coachs "scolaires" que nous avons rencontrés ne se limitent pas à ce type de coaching.

⁵⁴⁸ Lahire, B., 2002- *ibid.*

convoqués dans le coaching scolaire (la disposition à se faire accompagner, à dépasser ses limites, à vouloir faire seul). De plus, si le coaching permet de convoquer et de révéler pleinement ces dispositions, c'est aussi parce que c'est un lieu où se rencontrent des dispositions similaires (celles des coachés avec celles du coach).

Si l'Aide individualisée mobilise également chez l'élève accompagné ces dispositions, elle semble le faire moins fortement que le coaching scolaire, notamment parce que ces deux accompagnements de la scolarité ne se situent pas sur le même plan en termes d'accompagnement. Comme nous avons déjà pu le souligner, si ces deux accompagnements cherchent à permettre à l'élève de répondre aux injonctions scolaires qui lui sont adressées, l'Aide individualisée s'attache plus particulièrement à ce que l'élève donne du sens à sa scolarité et à son travail scolaire, tandis que le coaching s'attache à l'épanouissement et à la réalisation de l'élève.

1) Etre disposé à se faire accompagner

On peut tout d'abord penser que les élèves qui se tournent vers le coaching scolaire –mais aussi ceux accompagnés à l'Aide individualisée– sont des élèves disposés à se faire accompagner. En effet, les propos recueillis par ces élèves mettent bien en évidence le fait qu'ils ont conscience –et qu'ils sont prêts à le faire– de la nécessité de "bouger", de changer de comportement face à leur scolarité. La disposition des coachés à se faire accompagner n'est pas sans lien avec celle de vouloir changer de regard sur soi. Mathieu S. dit bien que les coachés dont les parents sont cadres (dans le privé) « sont beaucoup plus ouverts à l'innovation » que les autres (il parle ici d'enfants dont les parents sont distants de la culture du coaching et scolarisés dans un établissement ZEP qui a mis en place un partenariat avec des coachs scolaires).

De plus, la disposition des coachés (qui recourent au coaching dans la sphère privée) à se faire accompagner est également appréhendable par leur sentiment d'avoir droit à un accompagnement. « Les enfants de ce groupe [« technocrates »] développent certes, grâce à leur socialisation familiale, le sentiment d'"avoir droit" à un traitement privilégié à l'école et ailleurs »⁵⁴⁹. Il nous semble en effet que pour se faire accompagner (quelque soit la forme de cet accompagnement), il est nécessaire d'avoir ce sentiment que l'on peut être accompagné.

⁵⁴⁹ Van Zanten, A., 2009- *ibid.*. Citation page 150.

La sensibilité des parents de coachés au champ de la psychologie, permet notamment de comprendre qu'ils se tournent vers ce type d'accompagnement de la scolarité. En effet, selon Philippe Gombert, « la référence à la culture "psy" apparaît [...] comme un élément qui traverse l'ensemble des discours chez ces catégories sociales [les classes moyennes et supérieures et plus particulièrement celles appartenant au "pôle privé"] »⁵⁵⁰. Le coaching scolaire apparaît alors comme l'une de ces ressources convoquant la sensibilité et les dispositions de ces familles au domaine de la psychologie.

« Enquêtrice : Est-ce que vous pouvez me dire quel est le profil socio-culturel des jeunes que vous coachez ?

Josiane M. : Alors, pour une, je dirais que c'étaient des cadres moyens... Je sais plus exactement... Elle avait une mère qui était très ouverte à tout ce qui est approche, ouverture personnelle, ouverture au monde ! Et elle, *elle a baigné dedans quand elle était jeune ! Et donc elle, s'adresser à quelqu'un d'extérieur pour l'aider à y voir plus clair, à mettre ses idées en place et à tracer droit le plus vite possible, c'était tout à fait dans son caractère !* » (Josiane M., coach scolaire indépendante depuis 2 ans, dans une grande ville de province, 52 ans, a été pendant 15 ans à un poste de dirigeante dans une grande entreprise de commerce international, puis a fondé son cabinet de management et de développement stratégique des entreprises (15 ans) , conjoint artiste peintre, père directeur d'usine, mère sans profession)

Les propos de Josiane M. mettent non seulement en évidence la disposition des coachés à se faire accompagner –par un coach- mais aussi à l'accointance des coachés avec la posture du coaching, les manières de penser et de se penser.

2) Etre disposé à dépasser ses limites

Le coaching scolaire convoque, selon nous, la disposition des coachés à vouloir dépasser leurs limites. Les coachés semblent en effet, être dans une perpétuelle compétition avec eux-mêmes.

« Enquêtrice : Est-ce que tu faisais ou que tu fais encore des activités en dehors de l'école ?

Solène : Oui ! J'ai fait du judo pendant 9 ans. J'ai fait de la natation depuis que je suis assez petite. Après ça a varié, j'ai fait de la danse, après du badminton, puis voilà. [...]

Enquêtrice : Et tu faisais des compétitions ?

Solène : Oui. [...]

Enquêtrice : Ca te plaisait, ça la compétition ?

Solène : Ouais !

Enquêtrice : Qu'est-ce que tu aimais bien finalement, dans la compétition ?

Solène : *J'aime bien finalement l'idée de dépassement de soi, d'essayer de faire mieux, etc. Parce que finalement quand on nage en club, on se dit « je suis fatiguée », même s'il me chronomètre, à un moment si je sens que je suis fatiguée, j'avance moins ! Alors qu'en compétition, on ne peut pas se dire ça ! Mais je ne suis pas pour la compétition... Dans mon école, il y a un classement mais ça influe pas sur les choix pour après ! Et*

⁵⁵⁰ Gombert (P.), 2008- *L'école et ses stratégies. Les pratiques éducatives des nouvelles classes supérieures*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 250 p. Citation page 117.

donc j'aime pas cette idée que certains ont parce que eux, ils arrivent à être prépa et finalement, ils veulent écraser les autres. J'ai jamais fait ça non plu. *La compétition, c'est plus pour me stimuler moi, en fait !* Même si je ne gagne pas !

Enquêtrice : Même si on arrive dernier, l'essentiel c'est de se dépasser ?

Solène : Oui ! [...]

Enquêtrice : Est-ce les disputes avec tes parents pouvaient porter sur l'école ?

Solène : Oui, sur l'école ! Sur le travail, sur les notes. Je pense que tout le monde a entendu ça mais quand je rentrais et que je disais « J'ai 10. Tout le monde a eu un peu près des mauvaises notes », « Mais je m'en fiche de tout le monde ! » (elle rit) ». (Solène, 1ère année d'école de commerce, a été coachée par Mathieu S. en Tle, père directeur financier au Ministère des Finances, mère professeur de Français dans un collège).

« **Enquêtrice** : Et au niveau de l'école, tu avais de bons résultats en primaire et au collège ?

Anaïs : Ouais, ça a toujours été.

Enquêtrice : Ça a toujours été ?

Anaïs : Ouais moi de toute façon, faut toujours que je donne le maximum. Et quand c'est le maximum, je peux toujours faire mieux !... [...]

Enquêtrice : Et toi, ça te plaisait de faire de la compétition [en kayak] ou c'était un truc qui ne te plaisait pas plus que ça ?

Anaïs : Au début... Ouais, au début c'était sympa ! Mais après, non... Parce que bon y avait déjà beaucoup de stress ! Et comme j'ai vite tendance à stresser, ça n'a pas du tout arrangé ! Donc non, le fait que j'ai arrêté, ça ne m'a pas dérangé... Et *j'ai trouvé le système, là, je fais des marathons... Et comme je suis un bourrin... Je fais 40 km et ça me plaît ! Ça me plaît beaucoup !* [...]

Enquêtrice : Mais donc, ça, c'est une forme de compétition quand même !

Anaïs : Ouais mais c'est pas la même ambiance ! On ressent pas la compétition je trouve ! *C'est plus par rapport à moi. C'est repousser les limites toujours un peu plus...*

Enquêtrice : Toi, tu as besoin de ça, de repousser tes limites ?

Anaïs : Ouais ! Bon, des fois, c'est un peu extrême parce qu'on se fait mal partout ! Je ressors, je peux plus marcher, des choses comme ça... [...]. Bon, *ils m'ont déjà récupéré en miettes mes parents !* Et eux, ils attendent quatre heures au bord de l'eau ! Le dernier marathon que j'ai fait, je m'étais pas entraînée depuis deux mois. Je suis partie, on avait du vent pas possible ! Donc j'ai dérivé, au lieu de faire 35km, j'en ai fait 40 ! Et je suis arrivée quasiment la dernière et donc j'ai mis quatre heures ! Et eux, ils ont attendu quatre heures au bord de l'eau, comme ça, flippés ! Et je suis sortie, ben, je [ne] pouvais plus marcher ! Je me suis retournée pour me mettre dans l'eau froide pour que ça détende le maximum, quoi ! Mais bon, c'était marrant... » (Anaïs, coachée par Natacha G., 18 ans, en Terminale S, père garde forestier et mère animatrice)

« **Enquêtrice** : J'aimerais vous poser quelques questions sur la scolarité d'Anaïs avant le lycée. Donc globalement, quel enfant était-elle ? Quel était son caractère, son comportement avec vous ?

Madame Rosselin : Au niveau caractère, vous avez vu qu'elle a un caractère bien trempé, on va dire ! (elle sourit) Qu'est-ce que je peux dire d'elle ? *C'est qu'elle en veut toujours plus ! Elle en a toujours voulu plus, depuis la maternelle...*

Enquêtrice : Depuis la maternelle ?

Madame Rosselin : Ouais, depuis qu'elle a commencé l'école *ça a toujours été... le cran au-dessus.*

Enquêtrice : Et ça se reflétait comment par exemple en maternelle ?

Madame Rosselin : Un coloriage qui n'était pas assez bien colorié. Elle avait dépassé un coloriage, *il fallait recommencer.* Des choses tout à fait banales ! *Mais pour elle, c'était jamais la perfection. Voilà. Et puis après, quand il y a eu des notes, c'était toujours plus, quoi ! Parce que quand il y avait le A, il fallait le A+ avec le bonus...* Oui, ça a toujours été comme ça ! [...]. Elle pensait avoir au moins [la mention] assez bien [au baccalauréat]. Mais bon, après... Mais *c'est toujours son idée de plus, de plus...*

Enquêtrice : Oui, pour elle, si elle n'avait pas 16, ce n'était pas bien ?

Madame Rosselin : Si elle avait 16, il fallait avoir 17, quand c'était pas 17, il fallait avoir 18. Quand en fin de troisième, elle a eu son brevet avec mention très bien, à la limite « Ouais, bof », il fallait encore avoir plus s'il y avait pu avoir plus ! [...]

Enquêtrice : Et pour elle, c'était important de faire de la compétition [en judo et en kayak] ?

Madame Rosselin : Oui. De toute façon, *c'est toujours pour se prouver plus...*

Enquêtrice : Et maintenant, elle fait des marathons en kayak, c'est ça ?

Madame Rosselin : Ouais. Parce que de toute façon, elle peut plus la compétition. Et puis, on s'est dit qu'il fallait arrêter dans ces compétitions... C'est compétition pour tout de toute façon avec Anaïs... On a un homéopathe qu'on consulte depuis plus de 10 ans

maintenant qui nous avait dit une fois « *Il faut arrêter. Il faut qu'elle arrête la compétition d'une manière ou d'une autre. Elle est en compétition déjà tout le temps, avec elle, avec le lycée, avec tout le monde !* ». Et il nous avait dit qu'il fallait arrêter la compétition. Et puis bon, *elle l'a arrêtée d'elle-même parce qu'elle est allée au bout et puis ça a claqué !* [elle a eu une grosse blessure à l'épaule]

Enquêtrice : Pour les marathons, elle n'est plus en compétition avec les autres mais est-ce qu'elle n'est pas en compétition avec elle-même ?

Madame Rosselin : Oh bien sûr qu'elle est en compétition avec elle-même ! Puisqu'elle fait 40 bornes sans avoir aucun entraînement ! Elle se prouve que [qu'elle peut le faire] ! (Mme Rosselin, Mère d'Anaïs, coachée par Natacha G., 18 ans, en Terminale S, 45 ans, animatrice, conjoint garde forestier)

Ces extraits d'entretiens montrent bien que les coachés (et leurs parents) adhèrent à l'idée d'une performance « plus haut, plus vite, plus fort que [soi]-même » (Garance R.), à celle décrit par Garance G. comme « [la] performance au sens noble du terme ». Se dépasser, repousser ses limites apparaît comme une disposition qui transparait, chez les coachés, aussi bien dans le sport que dans leur scolarité. Ils ne sont pas, bien sûr, les seuls. Cette disposition est également très présente chez les élèves inscrits en ski études au collège de Montbel, à la fois en compétition avec eux-mêmes et les autres dans le ski et dans leur scolarité. A contrario, les élèves rencontrés au collège de Cahay (ou d'autres élèves du collège de Montbel non-inscrits dans cette section) semblent beaucoup plus distants de cette notion de dépassement de soi, notamment parce qu'elle semble se limiter, lorsqu'ils font du sport, à ce domaine.

3) Etre disposé à vouloir faire seul

Le coaching scolaire (ainsi que l'Aide individualisée) nécessite que l'élève adopte, pour mener à bien son accompagnement, une certaine posture qui implique que l'élève soit en capacité de "se raconter", d'adopter un regard réflexif sur lui-même.

« **Enquêtrice** : Vous avez dit qu'il y avait une dimension psychologique avec le travail que vous avez pu faire avec Sonia L. [elle acquiesce] Est-ce que vous avez pensé à un moment ou un autre à aller voir un psychologue ou un psychothérapeute ?

Sophie : Je pense que ça m'aurait aidée mais ça ne m'est pas venu à l'idée en fait ! Quand j'ai eu... J'ai eu un gros chagrin d'amour, oui, j'aurais peut-être dû y aller [elle sourit] mais pas au niveau professionnel [elle utilise le terme "professionnel" et non "scolaire" pour parler de son coaching car c'était pour elle véritablement dans une optique de réorientation professionnelle, après deux échecs au CAPES d'anglais]. Pour moi, c'était : il faut que je me débrouille toute seule, quoi !

Enquêtrice : C'était important pour vous ça, de vous débrouiller toute seule ?

Sophie : Ouais, je pense aussi. Je pense aussi. Je me sentais un peu responsable d'avoir échoué [au concours] ! Et de me dire « Maintenant, tu en es là, tu fais tes trucs, tu te renseignes, à toi de te bouger, c'est ton avenir ! », voilà !

Enquêtrice : D'accord. Et finalement pour vous d'avoir été accompagnée par un coach, est-ce que ça balaye l'idée de pouvoir se débrouiller toute seule ou est-ce qu'au contraire, ça participe justement à pouvoir se débrouiller toute seule ?

Sophie : Non, ça participe à pouvoir se débrouiller toute seule ! *C'est un tremplin ! C'est pas quelque chose que je vais prendre tout le temps ! C'est un tremplin. Ca m'a aidée à un moment où j'étais vraiment pas bien et où j'avais besoin de quelque chose dans ce genre-là je pense. Et ça m'a permis de repartir. Mais d'ordinaire, voilà, je me*

débrouille toute seule. J'aime faire les choses, faire les choses moi-même, me renseigner moi-même, être maître de mon destin, entre guillemets. » (Sophie, coachée par Sonia L. dans une grande ville de province, 26 ans, M1 d'école de commerce, père cadre de la fonction publique territoriale et mère professeur)

On voit dans ces propos, que Sophie avait déjà, avant le coaching, une (pré)disposition à vouloir faire seule, « à être maître de [son] destin », et selon elle, le coaching lui a effectivement permis de l'être, de prendre en main son avenir en travaillant sur ses aspirations professionnelles. En ce sens, on peut penser que le coaching lui a permis de révéler pleinement cette disposition (« c'est un tremplin ») et d'en faire une "disposition forte". « Les dispositions se distinguent aussi entre elles selon leur degré de fixation et de force. Il existe des dispositions fortes et des dispositions plus faibles, et la force ou la faiblesse relative des dispositions dépendent en partie de la récurrence de leur actualisation. On n'incorpore pas une habitude durable en quelques heures seulement, et certaines dispositions constituées peuvent s'affaiblir, s'éteindre ou « se fatiguer » à force de ne pas trouver les conditions de leur actualisation, et parfois même à force de rencontrer des conditions de répression. La faiblesse relative de certaines dispositions par rapport à d'autres dispositions opposées se manifestent essentiellement par le fait que les secondes ont moins besoin que les premières de sollicitations extérieures pour être activées »⁵⁵¹.

Il existe donc une séparation forte entre nos enquêtés : à un pôle se situent les coachés disposés à se faire accompagner, à dépasser leurs limites à l'école, à vouloir faire seul pour devenir « [maîtres de leur destin] », à l'autre pôle, les élèves du collège Alain Savary (et parmi eux les élèves les plus distants de la culture scolaire et du projet), qui sont étonnés que l'on puisse s'intéresser à eux, qu'on puisse leur porter de l'attention, qui « n'ont pas le goût de l'effort [dans le domaine scolaire] »⁵⁵² et qui semblent subir un destin qu'ils ne maîtrisent pas. Aussi, les coachés scolaires, plus que les autres, semblent être en phase avec le coaching scolaire.

4) Des dispositions qui se rencontrent

Mettre à jour les dispositions (du moins les principales) qui sont convoquées lors du coaching scolaire nous conduit à nous demander si tous les individus sont en

⁵⁵¹ Lahire, B., 2002- *ibid.* Citation pages 414-415.

⁵⁵² Expression qui est souvent mobilisée par les enseignants que nous avons rencontrés.

capacité –du fait de leurs dispositions–, non seulement de se tourner vers le coaching scolaire mais aussi d'adopter les "bonnes" postures, celles considérées comme nécessaires pour mener à bien ce type d'accompagnement.

« **Mathieu S.** : Je dirais qu'il y a des gens qui n'accrochent pas au coaching dans tous les milieux. J'ai des élèves là, dans ma tête et qui ont des parents tout à fait cadre sup, profession libérale ! Et d'autres, ils sont à fond dedans !

Enquêtrice : Donc si je comprends bien, pour vous, il n'y aurait pas de dispositions à se faire coacher ?

Mathieu S. : Faut pas rêver, la clientèle que vous avez en majorité, quand vous pouvez vous permettre de payer 60 ou 80 euros de l'heure, c'est forcément des gens qui investissent intellectuellement et financièrement dans leur progéniture ! Donc moi, ce que je coache en privé, c'est que des enfants de cadres, de gros commerçants, de professions libérales ! C'est malheureux mais c'est comme ça ! [...]

Enquêtrice : Oui, le coaching a un coût mais il demande aussi au coaché de prendre son autonomie, d'adopter un regard sur soi. Et ça, est-ce que ça ne serait pas plus facile dans certains milieux sociaux où les parents demandent déjà ça à leurs enfants, avant de les faire coacher ?

Mathieu S. : Ah ben ça, c'est clair ! Je m'en rends compte en coachant depuis que je fais ça vraiment sérieusement. *Forcément les enfants dont les parents ont eux-mêmes fait des études, où les parents n'ont pas fait d'études mais qui ont des situations enviables, forcément ils ont plus de dispositions pour dire à leurs gamins : « Regarde ma réussite ! il faut que tu réussisses ! ».* Donc ils sont déjà plus cadrés à la maison. Mais pas tous ! Dans les milieux favorisés, il y a aussi beaucoup de gamins largués parce qu'ils ont trop de pognon, que les parents ne sont jamais là ! Tout n'est pas rose non plus ! [...] Mais c'est vrai, j'ai une collègue, elle coache pour une boîte de coaching, ils font un essai de coacher en ZEP, elle me dit « Le résultat, je sais pas très bien ce qu'il est ! ». Parce que sur 20 élèves qui sont dans un lycée professionnel du bâtiment, pourtant il y a un travail préparatoire en amont qui leur annonce qu'ils vont avoir la possibilité d'être coachés et tout, sur une classe de 20 ou 25, elle en a 6 ! Et puis, il y en a qui viennent l'après-midi pour voir la tête qu'elle a, puis ils repartent tout de suite ! Mais sur 25, pendant un mois, elle me dit « Je vais en coacher 6-7 ! ». Individuellement, pas collectivement. Et elle me dit « C'est super dur ! *Parce que les gamins, ils ne sont pas du tout là-dedans ! Ils sont en échec scolaire, ils sont complètement dévalorisés, ils ont aucune confiance en eux !* ». Elle dit qu'il faudrait faire un travail au moins sur un an ou deux pour déjà réparer ce qui est cassé ! Non, c'est vrai que ce qui marche le mieux, je vois, c'est des enfants de profs, de cadres, professions libérales parce qu'ils sont tout de suite dedans ! Et puis, on parle le même vocabulaire ! Et ça aussi, c'est très important. Vous ne parlez pas de la même chose quand vous parlez avec des gamins de banlieue qu'avec des enfants de cadres ! Ca percute beaucoup plus ! Voilà, ils sont beaucoup plus ouverts à l'innovation et ça marche bien ! Après, il y a ce qui se passe comme entre toutes communications entre deux personnes, c'est le relationnel ! Je sais qu'il y a des clients, à la fin de la première séance, je sais que ça ne va pas aller, alors je n'insiste pas. » (Mathieu S., coach scolaire indépendant depuis deux ans en région parisienne, également professeur d'éducation physique et sportive dans un lycée privé, sans conjoint, père expert comptable, mère aide infirmière).

« **Enquêtrice** : Le coaching nécessite des dispositions sur soi-même, est-ce que certaines personnes ne seraient-elles pas plus promptes à se tourner vers le coaching et qu'il soit efficace, du fait qu'elles aient déjà cette même posture ?

Garance R. : Je pense, dans un contexte plus large que l'éducation, *on naît coach. On ne le devient pas.* On le traduit après par sa volonté d'en faire sa profession *mais on naît coach.* La personne a déjà le souci, dès son plus jeune âge, d'accompagner l'autre, d'être dans l'attention à l'autre, dans l'accueil de l'autre et dans l'intelligence de l'autre. Et c'est le chemin de vie, pour moi bien sûr, les expériences qui font que la personne un jour, choisit comme mission de vie, consciemment, l'accompagnement des autres, le service aux autres.

Enquêtrice : Et par rapport aux coachés ? Le coaching demande au coaché d'adopter une certaine posture sur lui-même. Est-ce que dans certains milieux sociaux et selon les différents modes éducatifs, il y a certaines familles qui transmettent déjà cette posture-là à leurs enfants ? Est-ce que ces enfants, pour eux, recourir au coaching, ne serait pas plus efficace ?

Garance R. : Efficace, non, je réponds catégoriquement non.

Enquêtrice : Est-ce qu'ils se tourneraient plus naturellement, entre guillemets, vers le coaching ? Est-ce que, pour eux, le recours au coaching durerait moins longtemps ?

Garance R. : Oui... Pas forcément moins longtemps mais moins fréquemment. Je dirais moins fréquemment. *C'est-à-dire que déjà en devenir, ils sont leur propre coach. Ils ont déjà des outils de par leur accompagnement parental, de par leur confrontation à la société, de par leur personnalité, en partie forgée par la famille, l'image de la famille. [...]*

Les parents qui n'ont peut-être pas cette image-là, etc, ne vont pas forcément trouver cette solution-là et ne sera pas, dans un premier temps, naturelle, spontanée dirions-nous. Et l'enfant lui-même va bien se demander à quoi ça sert d'avoir un coach et va plutôt le voir comme un élément ennemi, on va dire entre guillemets, c'est-à-dire quelqu'un qui a été mandaté par ses propres parents pour le suivre au plus près. Donc il aura peut-être des difficultés à se livrer, à se confier, etc, de peur que le coach ne répète à ses parents, par exemple ! D'où le rôle très important du coach qu'il doit jouer dans la présentation du coaching, l'explication du coaching et le rôle pédagogique, c'est-à-dire apprendre aux autres ce qu'est le coaching. Et a fortiori aux couches sociales, culturelles qui n'ont pas l'habitude d'avoir à faire à ce genre de personnes.

Enquêtrice : Mais en tout cas, il ne serait pas moins efficace.

Garance R. : Oui, je l'affirme et j'ai la prétention de l'affirmer parce que le coach, dans son rôle de coach, est au service de son client. Donc il se doit d'être le plus efficace possible. Et c'est pourquoi il doit dire au départ la manière dont il fonctionne, comment il a été formé, quelles sont ses compétences, quel est le cadre qu'il fixe, quel est le contrat tacite qu'il présente à son client et c'est pourquoi il doit dire s'il n'a pas de compétences à accompagner la personne. Et dans ce contexte-là, il est efficace ! Parce que le coach est non seulement son propre outil mais devient aussi l'outil de son coaché ! Donc il se doit d'être efficace ! Il a un engagement de réussite tacite à l'accompagnement, pas à l'aboutissement, parce que le coaché peut très bien dire « Oui, j'ai mis ceci ou cela comme je l'ai décidé lors de la séance précédente, ou ne pas le faire ! ». Donc une obligation de moyens. Et si le coach et le coaché ont établi un lien de qualité, de confiance, de partage véritable, d'authenticité et de franchise, oui, le coaching est efficace. Oui, dans ce cadre-là, le coaching sera systématiquement efficace. Parce que pour moi, c'est un processus redoutable et donc efficace, à la condition absolue qu'il y ait cette authenticité, ce lien de partage et de confiance et d'échanges, ce lien d'échanges bâti sur la confiance, l'authenticité, la sincérité. » (Garance R., coach scolaire depuis 3 ans, dans une petite ville de province, 52 ans, institutrice, père agent de maîtrise dans une entreprise d'accumulateurs, conjoint entrepreneur, mère hôteesse d'accueil dans un conservatoire de musique)

Le coaching scolaire convoquerait alors des dispositions similaires chez les coachés (« ils sont déjà en devenir leur propre coach ») mais aussi chez le coach (« on naît coach. On ne le devient pas »⁵⁵³). Ce sont les dispositions profondes du coach et du coaché qui les conduisent à se tourner vers cet accompagnement, et qui leur permettent également d'adopter les postures nécessaires au coaching. On peut penser que si pour certains « ça percute beaucoup plus » (Mathieu S.), c'est non seulement parce que le coaching convoque leurs dispositions, mais aussi parce que dans le coaching, il y a une harmonie relative des habitus.

Les travaux menés par Emmanuel Quenson et Solène Coursaget⁵⁵⁴, dans le cadre d'une évaluation d'une expérimentation portant sur l'orientation d'élèves scolarisés en quatrième et troisième dans un collège appartenant à un Réseau Ambition Réussite de la

⁵⁵³ Propos tenus par l'ensemble des coachs scolaires rencontrés, alors même qu'ils défendent l'obligation, pour se déclarer coach, de s'être formé au coaching.

⁵⁵⁴ Dans sa thèse de sociologie en cours, sur l'orientation des jeunes et des adultes et dirigée par Emmanuel Quenson.

banlieue parisienne⁵⁵⁵, mettent également en évidence que les dispositions des élèves sont sous-jacentes à leur rapport aux études et à l'orientation ; et donc à l'accompagnement mis en œuvre et à son efficacité. Solène Coursaget et Emmanuel Quenson mettent au jour trois profils d'élèves parmi ceux coachés au collège, qui correspondent à trois types de rapports à l'orientation :

- « *les élèves "investis"* : Outre le fait qu'ils sont soutenus par leurs parents dont le niveau de qualification est plutôt supérieur aux autres parents d'élèves, ces jeunes, souvent de sexe masculin, ont entamé une réflexion personnelle sur l'orientation, discutent de leur avenir avec leurs pairs, mobilisent plusieurs canaux d'information. [...] De fait, ils adoptent une attitude positive vis-à-vis de l'expérimentation, comme à l'égard de l'école (ils n'ont en général jamais redoublé). [...] Ces élèves correspondent donc aux normes du système éducatif et à ses exigences ; ils se situent dans une posture d'acceptation de l'expérimentation qui vient amplifier leurs questionnements. [...]

- *les élèves "préoccupés"*, à savoir des filles non redoublantes, dont l'attitude et le discours traduisent une réelle implication scolaire. Leurs parents, actifs pour la plupart, sont investis dans l'orientation de leur enfant. Moins nombreuses, ces collégiennes connaissent une phase de déstabilisation et d'inquiétude. Certaines cherchent de l'information [...] mais disent éprouver des difficultés à formaliser des choix clairs. D'autres ne sont pas encore prêtes à franchir le pas ; l'orientation ne figurant pas au range de leurs préoccupations, même si elles ont conscience que l'échéance se rapproche. [...] Pour ces élèves, l'expérimentation amplifie les questionnements relatifs à l'orientation sans pour autant parvenir à proposer des clés qui soient réellement appropriables et mobilisables. [...]

- *les élèves "indifférents"* représentent la moitié de l'échantillon. Se trouve dans ce profil une grande proportion de filles non redoublantes. Leurs parents occupent pour la plupart des emplois peu qualifiés. Ces élèves n'ont encore amorcé aucune réflexion sur le sujet. Ils ne l'évoquent pas avec leur entourage et leurs amis, et n'obtiennent ni informations, ni conseils leur permettant de se projeter. Ainsi, ces jeunes n'ont pas conscience de l'intérêt de l'orientation et semblent centrés sur le présent qu'ils ne mettent pas en perspective. Il leur est difficile d'identifier leurs goûts, leurs points forts et leurs faiblesses ; ils se protègent en développant une attitude de rejet vis-à-vis de

⁵⁵⁵ Mise en œuvre par les coachs scolaires de l'association La Réussite pour Tous qui dépend de l'Institut de Coaching Scolaire.

l'orientation, et de l'école. Les questionnements que l'expérimentation vise à déclencher chez eux les ramènent vers leurs difficultés scolaires. [...] Le dispositif peine donc à toucher sa cible, celle des élèves qui subissent leur orientation. Se montrant passifs, ces derniers éprouvent des difficultés à élaborer des projets mûris, étant trop peu sensibilisés à leur avenir au sein de la sphère familiale »⁵⁵⁶.

Le coaching scolaire mis en oeuvre au sein des établissements ne semble donc pas atteindre sa cible : permettre aux élèves les plus distants de la logique du projet de pouvoir formuler un projet d'orientation. On peut également penser que le coaching scolaire adressé aux élèves scolarisés en ZEP (ou en RAR), en s'attachant principalement à la dimension de la réalisation de soi et non à la question du sens de l'école et des savoirs, ne permettrait pas à ces élèves de s'inscrire dans la démarche du projet. Ce type de dispositif semble mettre en quelque sorte "la charrue" (se penser comme un individu autonome qui doit se réaliser) avant "les boeufs" (se penser comme sujet, être en capacité de pouvoir dire "je"), puisque comme nous l'avons déjà souligné pour Danilo Martuccelli, la subjectivité est nécessaire pour se penser comme un individu⁵⁵⁷. Le recours au coaching scolaire ne créerait donc pas uniquement des inégalités entre les élèves qui se font accompagner (dans la sphère privée) et les autres, mais également parmi les élèves accompagnés ; et ce notamment du fait que tous les élèves coachés au collège n'auraient pas les dispositions nécessaires pour s'inscrire dans une démarche de coaching.

Néanmoins, pour confirmer cette hypothèse ainsi que celles que nous avons pu développer dans cette sous-partie, il nous faudrait réaliser une étude longitudinale des coachés et des élèves du lycée d'Arbin ayant bénéficié de l'Aide individualisée. En effet, nous ne possédons pas les éléments empiriques nécessaires et suffisants pour savoir dans quelle mesure et dans quelles conditions les coachés (ou les élèves accompagnés au lycée Léonard de Vinci) remobilisent les outils acquis lors de leur accompagnement, dans quelle mesure ces outils deviennent, de par leur maîtrise des compétences, et dans quelle mesure l'accompagnement permettrait de révéler les dispositions (en germe) des coachés et d'en faire des dispositions fortes.

⁵⁵⁶ Quenson, E. & Coursaget, S., 2012 (à paraître)- « Parcours de collégiens dans le processus d'orientation : les enseignements d'une expérimentation locale », in Ertul, S., Melchio, J.-P. & Widmer, E., *Individualisation et inégalités*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

⁵⁵⁷ Si l'Aide individualisée ne se penche pas principalement sur la question de l'orientation de l'élève, la réflexion menée sur le sens de l'école, le sens des savoirs scolaires, le sens de sa place au lycée, etc., peut conduire l'élève à pouvoir formuler un projet d'orientation; car mieux armé non pas en termes de connaissance du monde du travail, mais parce qu'il a pris "conscience de lui-même".

Conclusion

Au terme de ce chapitre, on constate que le coaching scolaire est pensé comme un accompagnement de la scolarité qui permettrait à l'élève d'être "performant". A l'inverse, cette notion n'est jamais mobilisée dans l'Aide individualisée. Néanmoins, ces deux accompagnements semblent permettre à l'élève d'atteindre une certaine forme de "performance". Ce chapitre nous a également permis de mettre en évidence le fait que la "performance" se déclinerait de façon multiple, dans le domaine de la scolarité.

La première déclinaison de cette notion, celle qui semble la plus évidente, relève des compétences scolaires dont la maîtrise participerait à l'augmentation des résultats, voire à l'excellence scolaire si l'élève le souhaite.

La seconde relèverait du bien-être psychologique face au travail et aux épreuves scolaires, qui participerait également à rendre l'élève plus performant, mais aussi à le rendre « bien dans sa performance » (Nolwenn D.). C'est-à-dire à s'accepter tel qu'il est et à accepter ses performances scolaires.

« Enquêtrice : Et finalement, tes résultats scolaires, est-ce qu'ils ont changé ou pas ?
Anaïs : Entre la première et la terminale, c'est resté à peu près constant, quoi ! *Mais ça me convient, quoi...*
Enquêtrice : Le travail avec Natacha ne t'a pas forcément permis d'augmenter considérablement tes notes...
Anaïs : Non... Mais je veux dire, *ça me convient, quoi !* » (Anaïs, coachée par Natacha G., 18 ans, en Terminale S, père garde forestier et mère animatrice)

La troisième est celle qui permettrait à l'élève accompagné de pouvoir révéler des dispositions qui n'étaient jusqu'alors qu'en germe. En effet, à l'issue immédiate du coaching scolaire et de l'Aide individualisée, les jeunes semblent remotivés et plus ambitieux qu'auparavant.

Cependant, on peut penser, à l'instar de ce que Dominique Glasman a pu souligner dans la relation qui s'établit entre l'élève et le professeur de cours particuliers, que ce qui importe dans la relation d'aide, tient moins à ce qui y est fait, qu'à la relation elle-même. « La possibilité offerte à l'élève, par le soutien en face à face ou en petits groupes, d'être suivi individuellement, de bénéficier personnellement de l'attention de l'enseignant, de ses explications et de ses ré-explications au besoin, est un avantage amplement souligné du cours particulier par rapport à la situation en classe. [...] A la

différence de l'enseignement en classe, le cours particulier donne à l'élève le sentiment qu'il n'est pas abandonné à lui-même. »⁵⁵⁸.

Si le coaching scolaire et l'Aide individualisée permettent à l'élève de répondre à un certain nombre d'injonctions qui lui sont faites, si celui-ci peut devenir "performant", c'est parce que ces accompagnements de la scolarité occupent une position un peu particulière qui n'est à la fois ni la famille, ni l'école ; ce sont des espaces intermédiaires.

⁵⁵⁸ Glasman (D.), 2005 (a)- *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, Chambéry, Université de Savoie Langages Littératures Sociétés, coll. Sociétés Religions Politiques, 194 p. Citation pages 101-102. C'est également cette idée qui est présente dans sa réponse, au magazine *Phosphore*, à la question de l'efficacité des cours particuliers, de l'accompagnement scolaire, du coaching : « Ce serait à désespérer du genre humain s'ils ne l'étaient pas ! On se retrouve dans un cadre tranquille, sécurisant, avec un adulte disponible à qui on peut poser des questions, qui peut également vous rassurer, vous donner confiance en vous, vous faire réviser, vous entraîner... », in « Cours particuliers, coaching, accompagnement scolaire... La réussite à tout prix ? », *Phosphore*, n°309, mars 2007, pp. 8-14. Citation page 14.

CHAPITRE VII- FÉCONDITÉ ET LOGIQUE DE CHACUN DE CES ACCOMPAGNEMENTS EN MARGE DE L'ÉCOLE

Introduction

Le chapitre précédent nous a permis de mettre en évidence en quoi le coaching scolaire et l'Aide individualisée sont des accompagnements guidant certains élèves sur la voie de la "performance" voire de l'excellence scolaire. S'ils peuvent jouer ce rôle aussi "efficacement"⁵⁵⁹, c'est parce qu'ils constituent des espaces un peu particuliers : des espaces intermédiaires, c'est-à-dire des lieux à l'écart de la famille et à l'écart de l'école.

L'existence d'espaces intermédiaires n'est pas nouvelle : « les patronages, les mouvements de jeunes, les groupes de copains, ont depuis longtemps joué cette fonction »⁵⁶⁰. Pour Guy Coq « même si famille et école font tout ce qu'elles doivent faire avec succès, le troisième lieu est indispensable [...] [car] elles sont dans l'impossibilité de couvrir la totalité du champ éducatif »⁵⁶¹. L'idée de Guy Coq est bien ici, de pointer que ni l'école ni la famille ne peuvent apporter tout ce dont un enfant (ou un adolescent) a besoin pour se construire. Cependant, dans notre travail, nous tenons à prendre de la distance avec l'idée que le troisième lieu éducatif serait indispensable : une telle idée engage, selon nous, un regard normatif.

J.-P. Martinez s'appuie pour qualifier les espaces cités plus haut, sur le concept développé, dans le champ de la psychologie, par Winnicott, celui d'"objet transitionnel" qui permet d'effectuer psychologiquement la séparation (avec la mère par exemple). Aussi considère-t-il ces espaces comme des "espaces transitionnels"⁵⁶², définis comme

⁵⁵⁹ Même si nous n'avons pas assez de recul, comme nous l'avons souligné, pour évaluer les effets sur le long terme de ces accompagnements, il ne faut pas oublier que des clients et des élèves viennent et qu'ils expriment une satisfaction ; ce qui est le signe d'une certaine réussite en termes de recours.

⁵⁶⁰ Glasman, D., 2001- *L'accompagnement scolaire : sociologie d'une marge de l'école*, Paris, Presses Universitaires de France, 317 p. Citation page 220.

⁵⁶¹ Coq, G., 1994- « Tiers lieu éducatif et accompagnement scolaire », *Migrants-Formation*, n°99, pp. 49-60. Citation pages 51-53.

⁵⁶² Martinez, J.-P., 1985- « Aire institutionnelle, espaces transitionnels », pp. 159-165 in Alleon, A.-M., Morvan, O. & Moscovici, S., *Adolescence terminée, adolescence interminable*, PUF, Paris.

des espaces où existe « la possibilité pour un individu d'avoir un certain type d'activité mentale qui fait que quelque chose peut se produire en dehors de la rigueur tragique du conflit »⁵⁶³. Cependant, recourir à cette notion d'"espaces transitionnels" nous engagerait trop fortement dans le champ de la psychologie.

C'est pourquoi, nous préférons recourir à la notion d'"espaces intermédiaires", à l'instar de Dominique Glasman qui l'utilise pour qualifier les dispositifs d'accompagnement scolaire car « à l'écart de l'École, à l'écart de la famille [...] tous ces dispositifs, s'ils ont incontestablement comme horizon, et donc comme raison d'être, la sanction de l'école, *ne se confondent pas avec l'école* ; et ils offrent aux enfants et aux adolescents qui les fréquentent un lieu où ils peuvent se tromper, essayer, recommencer, sans conséquence c'est-à-dire sans être étiquetés et sans que leurs erreurs soient gardées en mémoire. [...] Ces dispositifs permettent aussi à l'enfant ou l'adolescent de prendre momentanément une *distance vis-à-vis de ses parents*, même s'il y est envoyé par eux ; il n'est pas sous leur regard, et n'est pas soumis à l'impatience parentale de voir réussir les enfants ; chacun peut, éventuellement, s'y rendre maître de son propre engagement dans le travail scolaire. [...] Enfin, pour une part des jeunes, venir en un tel lieu, c'est se mettre aussi *à l'écart de quelques-uns des copains*, en dehors de la "petite bande", et se mettre en mesure de sortir d'un rôle dont il est difficile de se dépêtrer, voire se donner une chance de "changer de peau" »⁵⁶⁴.

La notion d'"espace intermédiaire" nous semble pertinente pour qualifier l'ensemble des dispositifs d'accompagnement de la scolarité hors l'école, que ce soit les cours particuliers, ou, pour ce qui nous intéresse plus particulièrement ici, le coaching scolaire. En effet, le coaching scolaire est un lieu qui n'est ni l'école ni la famille. C'est en cela qu'il permet au coaché de prendre de la distance aussi bien vis-à-vis de l'école que de sa famille. Un autre dispositif qui, on l'a dit dans la présentation de notre travail, a des points communs avec le coaching scolaire, est l'Aide individualisée mise en œuvre au lycée Léonard de Vinci d'Arbin. Il nous semble également pertinent de parler, pour

⁵⁶³ Martinez, J.-P., 1985- « Aire institutionnelle, espaces transitionnels », pp. 159-165 in Alleon, A.-M., Morvan, O. & Moscovici, S., *Adolescence terminée, adolescence interminable*, PUF, Paris, 240 p. Citation page 199.

⁵⁶⁴ Glasman, D., 2001- *ibid.* Citation pages 219-222. Souligné par l'auteur.

cet accompagnement, d'espace intermédiaire⁵⁶⁵. Même si c'est un dispositif mis en œuvre au sein de l'école (à la fois organisé par des enseignantes et des conseillères principales d'éducation et mis en œuvre au sein même d'un établissement scolaire), c'est un lieu à part, qui permet à l'élève de se construire et de prendre de la distance à l'égard de sa pratique d'élève mais aussi à distance du regard de ses parents⁵⁶⁶.

Tout en étant à l'écart de l'école et de la famille, on peut penser que le coaching scolaire et l'Aide individualisée sont deux espaces intermédiaires qui se construisent *contre* ces deux instances de socialisation.

Nous entendons le "*contre*" dans son double sens, à l'instar de Jean-Yves Rochex évoquant la construction du projet de l'élève *contre* ses parents. « Si réussir à l'école ne peut se faire qu'à la condition de pouvoir prendre appui sur l'histoire familiale pour la dépasser, une telle réussite exige de l'adolescent qu'il construise sa propre histoire, qu'il devienne acteur de sa propre biographie *contre* ses parents, contre leur histoire et les projets qu'ils ont formés pour lui. Mais le mot *contre* est à entendre ici en son double sens : à la fois en termes d'opposition, donc de discontinuité, voire de rupture, et en termes d'appui et de support possibles. Pouvoir conjuguer ces deux acceptions du mot *contre* nécessite, pour l'adolescent, de ne pas être mis et de ne pas se mettre en situation d'avoir soit à reproduire soit à renier l'histoire de ses parents, pas plus que d'avoir à en faire réparation en en assumant la disqualification, le poids de déceptions ou la charge d'angoisse »⁵⁶⁷.

Les accompagnateurs –mais plus encore les coachs que les accompagnatrices de l'Aide individualisée- adoptent un regard critique -et élaborent des discours critiques⁵⁶⁸- sur une école qu'ils ne considèrent pas en mesure de doter les élèves d'outils leur permettant de répondre à ses injonctions. Le coaching scolaire et l'Aide individualisée se

⁵⁶⁵ Perriollat, A., 2011- *A la marge de l'institution, des entretiens individuels proposés aux élèves pour construire un rapport au travail et à l'école*, mémoire de Master 2 recherche Sciences de l'Éducation, sous la direction de Dominique Glasman, Lyon, Université Lumière Lyon 2-Institut des Sciences et Pratiques d'Éducation et de Formation, 150 p.

⁵⁶⁶ Perriollat, A., 2011- *ibid.*

⁵⁶⁷ Rochex (J.-Y.), 1992- « Interrogations sur "le projet", la question du sens », *Migrants-Formation*, n°89, juin, pp.102-118. Citation page 116. La dernière phrase a été soulignée par nous-même.

⁵⁶⁸ Dans ce qu'ils nous disent en tant qu'enquêtrice. Ils ne tiennent pas forcément ces discours aux parents de coachés.

caractérisent notamment dans leurs manières de prendre en charge les élèves, distinctes de celles de l'école. Ces accompagnements permettraient également à l'élève de prendre du recul avec son histoire familiale et de s'emparer lui-même de sa scolarité.

Le coaching scolaire et l'Aide individualisée conduisent également l'élève à mobiliser l'école et sa famille comme ressources. L'objet de l'accompagnement a bien à voir avec l'école, avec la question scolaire, ce qui peut conduire ces accompagnements eux-mêmes à mobiliser des ressources scolaires, en termes de lieux, de financements, de conceptions de l'accompagnement. L'influence de la famille dans l'accompagnement joue puisque ce dernier est proposé et relayé par les parents, mais aussi parce qu'il convoque –comme nous avons tâché de le montrer dans notre précédent chapitre- les dispositions de l'individu –ou plus particulièrement certaines d'entre elles-, dispositions acquises lors de la socialisation, notamment familiale. Les coachs ne peuvent donc faire fi ni de l'institution scolaire, ni de l'environnement familial du coaché.

C'est pourquoi, il nous semble pertinent de parler, à l'égard du coaching scolaire et de l'Aide individualisée d'espaces intermédiaires qui permettent à l'élève de se construire *contre* l'école et sa famille ; c'est-à-dire, à la fois à distance de ces institutions (I) tout en mobilisant leurs ressources (II) ; ce qui permettrait l'élève d'être équipé pour faire face aux injonctions scolaires, mais aussi de répondre aux attentes de ses parents vis-à-vis de sa scolarité. Néanmoins, si l'on peut considérer le coaching scolaire et l'Aide individualisée comme des espaces intermédiaires, ils ne se confondent pas pour autant. Nous avons en effet à faire à deux logiques de mise en œuvre distinctes (III) : celle du "marché" et celle de l'"inclusion"⁵⁶⁹.

I. Deux espaces à distance de la forme scolaire et de la famille

Ce qui caractérise aussi bien le coaching scolaire que l'Aide individualisée est le fait que ce sont deux espaces intermédiaires qui prennent de la distance tant avec la forme scolaire -ou plus précisément avec les manières de prendre en charge l'élève à l'école-,

⁵⁶⁹ Nous empruntons cette notion aux travaux de Serge Ebersold sur l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. Ebersold, S., 2008- « L'adaptation de l'enseignement supérieur au handicap : évolutions, enjeux et perspectives », pp. 241-262, in OCDE, *L'enseignement supérieur à l'horizon de 2030*, 326 p. ; Ebersold, S., 2009- « Autour du mot "inclusion", *Recherche et formation*, n°61, pp. 71-83.

qu'avec la famille de celui-ci. Du point de vue des coachs scolaires, l'école française, qui s'est construite sur une prise en charge impersonnelle des élèves⁵⁷⁰, ne s'attacherait pas suffisamment à prendre en compte l'individu chez l'élève et ne permettrait pas à l'élève de prendre du recul avec l'évaluation scolaire. De plus, pour les accompagnateurs, c'est leur positionnement -basé sur l'écoute de la parole de l'élève- qui permettrait à l'élève de mettre au jour ses particularités individuelles.

A. Prendre en compte l'individu chez l'accompagné

Pour les coachs scolaires, le fait que la classe soit un espace collectif dans lequel l'enseignant ne s'adresse pas systématiquement individuellement à chacun conduirait à une faible prise en compte de l'individu chez l'élève. Pour pallier à cela, les coachs scolaires et les accompagnatrices de l'Aide individualisée pensent que l'accompagnement doit être basé sur l'écoute de la parole de l'élève. C'est cette mise à l'écart qui permettrait à l'élève de faire émerger ses "particularités" nouvelles.

1) L'individu comme point de départ de la réflexion

C'est bien le caractère massifié et collectif de l'école qui nécessite, aux yeux des coachs, la mise en œuvre d'un accompagnement non disciplinaire et individuel. La faible prise en compte de la particularité de l'élève, qui « [est "cassé" du fait que l'école ne cesse de le] mettre dans des cases trop petites » (Natacha G.), est l'une des premières critiques formulées par les coachs scolaires, à l'égard de l'école.

« **Maria B.** : C'est clair, la prise en compte de l'individu, la stimulation des capacités de l'individu, ça manque à l'école. On doit être dans un moule, être comme les copains, ça manque à l'école c'est évident. » (Maria B., 55 ans, coach scolaire indépendant, a été commerçante puis professeur de commerce).

« **Lucie M.** : Dans le coaching, on part toujours de soi. [...] La fondation, c'est bien l'individu. » (Lucie M., coach scolaire indépendante depuis 2 ans, dans une ville moyenne de province, 55 ans, a été cadre commerciale, parents bouchers, sans conjoint).

« **Véronique C.** : Dans le coaching scolaire, on part de l'individu. Chaque individu va trouver ses propres ressources, ses propres solutions. » (Véronique C., coach scolaire indépendante depuis quatre ans en région parisienne, a été vacataire en mathématiques pendant cinq ans, puis ingénieur d'études des systèmes d'information et manager dans des grands groupes internationaux, parents commerçants, conjoint expert comptable en libéral).

⁵⁷⁰ Déroutet, J.-L., 1992- *Ecole et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié, 297 p.

Dans les propos des coachs scolaires, c'est la posture et la forme scolaires, en référence à la logique civique de l'école⁵⁷¹, qui est pointée du doigt. Cette vision de l'école permet aux coachs d'ériger leurs discours critiques en "emblèmes". En effet, c'est bien en disant aux élèves mais aussi aux parents qu'ils font différemment et autrement de l'école (ils disent prendre en charge différemment l'élève, ils disent lui prêter attention, etc.) que les coachs s'en distinguent et qu'ils justifient leur existence.

Pourtant, nous avons montré dans notre deuxième partie qu'en plaçant l'élève dans une situation de responsabilisation de ses réussites mais aussi de ses échecs, l'école le considère et le traite comme un individu et ce d'autant plus qu'elle adresse aux élèves un certain nombre d'injonctions qui dans leur mise en œuvre se différencient selon les caractéristiques scolaires et sociales de ces derniers. Il peut donc paraître surprenant que les coachs scolaires considèrent que l'école ne prend pas –suffisamment- en compte l'individu chez l'élève. On peut penser qu'en affirmant cela, les coachs expriment l'idée que l'école formule un certain nombre d'injonctions à l'élève sans forcément lui donner les moyens –individuellement- de pouvoir y répondre. Aussi, *pour les coachs scolaires, c'est notamment l'individualisation de l'accompagnement qui permet à l'élève de s'inscrire dans un processus d'individuation.*

Par ailleurs, pour les coachs, c'est en formulant ses propres choix –grâce au coaching scolaire- que l'élève pourrait se penser comme un individu à part entière.

« Florence P : Moi j'ai plutôt des parents qui sont ouverts, qui souhaitent que leurs enfants se réalisent et ils sont plutôt dans une recherche qu'ils se réalisent, dans l'ouverture, *même si des fois ils sont très bloquants*, mais ils s'en rendent pas compte. » (Florence P., coach scolaire ICS depuis quatre ans, dans une grande ville de province, 38 ans, a été analyste financier indépendante, père artisan maréchal ferrant, mère sans profession et conjoint retraité cadre commercial).

Clara B : J'ai des parents qui viennent me voir et qui me disent « il veut intégrer l'établissement machin mais il n'a pas les notes qu'il faut et il ne travaille pas. Il veut faire ci, il veut faire ça mais dans la famille, ça ne se fait pas, faites-le changer d'avis ! ». J'ai eu ça « Faites-le changer d'avis ! », *mais le coach, il ne fait pas changer d'avis !* » (Clara B., coach scolaire indépendante depuis six ans en région parisienne, 54 ans, a été cadre en communication, père chef d'entreprise, mère cadre administratif d'entreprise, conjoint enseignant à l'université).

« Marguerite C. : J'essaie de dire aux jeunes « Tu as des parents qui pensent ce qu'ils pensent et qui ont des raisons de le penser et ils espèrent que c'est bien pour toi. *Maintenant tu es un individu à part entière qui veut faire sa vie et qui a le droit de se faire entendre !* ». Tout ça sans forcément s'affronter quoi. » (Marguerite C., coach scolaire ICS depuis 3 ans, dans une grande ville de province, 30 ans a été responsable de gestion, parents hôteliers, conjoint directeur de production audio-visuel).

⁵⁷¹ Boltanski (L.) & Thévenot (L.), 1991- *De la justification: les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 483 p.

Ce type de discours tenus sur les parents, est un moyen pour les coachs de montrer à l'élève qu'ils n'ont pas partie liée avec les parents, même si ces derniers les ont sollicités pour accompagner leur enfant et les paient. C'est un moyen pour eux de gagner la confiance du jeune et ce d'autant plus que celui-ci est en opposition avec ses parents, notamment sur son orientation scolaire et professionnelle ou sur ses manières de travailler.

Bien que les accompagnatrices du lycée Léonard de Vinci ne soient pas en contact avec les parents, l'Aide individualisée peut permettre à l'élève, en réfléchissant sur sa scolarité, de faire accepter à ses parents un choix personnel d'orientation. On a pu le voir tout particulièrement au sujet de Romaric, scolarisé en première STI option productique bois, du fait que sa mère avait refusé qu'il s'oriente en CAP ou "bac pro" charpente après la troisième. Après une année de seconde et un début d'année de première difficile, Romaric s'est inscrit en cours de première à l'Aide individualisée. L'Aide individualisée lui a permis notamment de réfléchir sur sa place au lycée et de pouvoir faire accepter, à sa mère, son projet d'orientation en baccalauréat professionnel charpente.

2) Des espaces de parole et d'écoute

Le coaching scolaire et l'Aide individualisée sont deux espaces basés sur l'écoute de la parole de l'élève. Pour les accompagnateurs, c'est ce qui permettrait à l'élève d'adopter un autre regard sur lui-même. Aussi s'inscrivent-ils, explicitement (les coachs scolaires) ou non (les accompagnatrices de l'Aide individualisée), dans une posture rogérienne, tout en se distinguant de sa dimension thérapeutique.

Encadré 14 : Caractéristiques de l'Approche centrée sur la personne selon Carl Rogers

Pour Carl Rogers « chaque individu a en lui des capacités considérables de se comprendre, de changer l'idée qu'il a de lui-même, ses attitudes et sa manière de se conduire ; il peut puiser dans ces ressources, pourvu que lui soit assuré un climat d'attitudes psychologiques "facilitatrices" »⁵⁷².

Carl Rogers pointe trois conditions qu'il considère nécessaires pour favoriser le développement de l'accompagné et par là-même de faire émerger sa parole : « Le premier élément porte sur *l'authenticité ou congruence*. Plus le thérapeute est lui-même, ou elle-même, dans la relation, n'affichant pas de façade professionnelle ou d'image personnelle, plus grande est la

⁵⁷² Rogers, C., « Définition de l'Approche centrée sur la personne », traduction de Olga Kauffmann. Source: http://www.unpsy.fr/definition_acp.html ; Rogers, C., 2005 (trad.)- *Le développement de la personne*, Dunod, 2005, 270 p.

probabilité que le client changera et se développera d'une manière constructive. Cela veut dire que le thérapeute est ouvertement les sentiments et les attitudes qui coulent en lui, sur le moment. Il y a un état d'unification, ou congruence, entre l'expérience émotionnelle en cours au niveau des tripes, la conscience de cette expérience et ce qui est exprimé au client. La seconde attitude importante pour créer un climat favorisant le changement est *l'acceptation ou l'attention, ou la considération : le regard positif inconditionnel*. Cela veut dire que lorsque le thérapeute fait l'expérience d'une attitude positive, exempte de jugement, acceptante envers ce que le client est sur le moment, quoi que ce soit, alors le mouvement thérapeutique, ou changement, est plus probable. [...] Le troisième aspect facilitateur de la relation est la *compréhension empathique*. Cela veut dire que le thérapeute sent exactement les sentiments et significations personnelles que le client est en train d'expérimenter et qu'il communique cette compréhension acceptante au client. »⁵⁷³.

Le coach et l'accompagnatrice de l'Aide individualisée présentent leur posture comme une posture d'écoute bienveillante de la parole de l'élève ; et selon eux, cette posture est favorisée parce qu'elle s'inscrit dans un espace intermédiaire, qui n'est ni l'école, ni la famille. L'idée est de permettre à l'élève de pouvoir s'exprimer sur sa scolarité en dehors des jugements scolaires, parentaux, amicaux ou encore personnels.

« Garance R. : J'ai un ado, les parents sont séparés mais son père, qui suit son éducation et sa scolarité, est enseignant de judo. Il pratique les arts martiaux à un niveau important. Donc l'éducation qu'il a transmis à son enfant, c'est une éducation avec pour partie une intervention de type coaching. Cet enfant-là à un moment donné se questionne sur son orientation mais aussi sur ses résultats médiocres en français. *Il fait appel à son père et en parle avec lui mais ça ne suffit pas parce que le père, malgré sa formation, malgré son éducation d'éducation-coach de son enfant, on va dire entre guillemets, n'est pas suffisamment à l'extérieur*. Donc ce parent décide de faire appel à un coach. En l'occurrence il me connaît, il fait appel à moi. Il ne m'aurait pas connu, il aurait fait appel à n'importe quel coach pour accompagner son enfant. Il le propose à son enfant qui valide parce qu'effectivement, *le père a suffisamment d'arguments pour expliquer à son fils que quelqu'un d'extérieur à la famille va pouvoir l'emmener plus loin, dans la gestion de son questionnement, dans la recherche de solutions et leur mise en place.* »

Pour les accompagnateurs, prendre de la distance avec la famille et l'école permet à l'élève de pouvoir parler, de pouvoir se dire ce qu'il ne pouvait pas auparavant (par exemple à propos de l'orientation). Les élèves accompagnés saluent également l'existence d'un espace intermédiaire qui leur permet de parler et d'être écouté.

⁵⁷³ Rogers, C., « Définition de l'Approche centrée sur la personne », traduction de Olga Kauffmann. Source: http://www.unpsy.fr/definition_acp.html. Souligné par nous-même.

- **Adopter un regard extérieur à soi-même permet de faire émerger la parole de l'élève**

Les résultats du questionnaire d'évaluation de l'Aide individualisée⁵⁷⁴ nous permettent de saisir l'importance de l'attente, pour les élèves, d'un soutien réalisé par un adulte et basé sur la parole de l'élève et l'écoute de l'accompagnateur.

La question demandant, aux élèves accompagnés dans le cadre de l'Aide individualisée, de classer parmi vingt attentes les dix plus importantes, permet tout particulièrement de mettre en évidence cette idée.

Tableau 27 : Attentes des élèves accompagnés dans le cadre de l'Aide individualisée

Catégories	Items proposés dans le questionnaire
Apprendre à se tenir en classe	- « des conseils pour changer d'attitude en classe » - « améliorer l'écoute en classe » - « améliorer la prise de notes »
Méthodes de travail scolaire	- « organiser mon temps de travail » - « apprendre à apprendre » - « organiser mes cours » - « apprendre des méthodes de travail »
Relation à un adulte : parole et écoute	- « parler à un professeur que je ne connais pas » - « un lieu pour parler » - « un lieu pour être écouté » - « une ambiance calme »
Soutien "moral"	- « me sentir moins seul au lycée » - « un soutien » - « un accompagnement » - « de l'encouragement »
Gestion de soi	- « me préparer à affronter le travail scolaire » - « retrouver une motivation » - « apprendre à contrôler le stress ».
Effets scolaires	- « améliorer les résultats » - « ne plus travailler pour rien ».

L'attente de soutien (en nombre total de réponses) arrive, que ce soit dans le classement général des réponses ou dans le classement des cinq attentes les plus

⁵⁷⁴ Le questionnaire a été élaboré par les organisatrices et diffusé lors d'une séance collective en fin d'année scolaire. Durant deux années consécutives (années scolaires 2008-2009 et 2009-2010), le même questionnaire a été diffusé auprès des élèves accompagnés, ce qui permet une meilleure comparaison. Annexe n°7.

importantes, en deuxième position⁵⁷⁵, et ce pour les deux années de passation du questionnaire. La « relation avec un adulte basée sur la parole et l'écoute » arrive (également en nombre) en troisième position dans le classement général, mais en cinquième position si l'on ne retient que les cinq attentes les plus importantes.

Comme nous l'avons déjà souligné, si l'on veut classer les attentes des élèves, il faut prendre en compte le fait que ces catégories ne sont pas homogènes quant au nombre maximum de réponses qu'elles peuvent obtenir.

Tableau 28 : Classement des attentes des élèves participant à l'Aide individualisée durant les années scolaires 2008-2009 et 2009-2010

Catégories	Année scolaire 2008-2009			Année scolaire 2009-2010		
	Résultats en nombre	Nombre maximum de réponses possible	Nb de réponses/Nb max de rép. possible	Résultats en nombre	Nombre maximum de réponses possible	Nb de réponses/Nb max de rép. possible
Effets scolaires	59	2 items*46 élèves= 92	64,13%	68	2 items*56 élèves= 112	60,71%
Méthodes de travail scolaire	108	4 items*46 élèves= 184	58,70%	134	4 items*56 élèves= 224	59,82%
Gestion de soi	64	3 items*46 élèves= 138	46,38%	75	3 items*56 élèves= 168	44,64%
Soutien "moral"	79	4 items*46 élèves= 184	42,93%	98	4 items*56 élèves= 224	43,75
Apprendre à se tenir en classe	54	3 items*46 élèves= 138	39,13%	49	3 items*56 élèves= 168	29,17
Relation à un adulte : parole et écoute	68	4 items*46 élèves= 184	36,96%	82	4 items*56 élèves= 224	36,61%

Ce tableau permet de mettre en évidence le fait que plus de 40% des élèves du lycée d'Arbin, lorsqu'ils décident de participer à l'Aide individualisée mise en œuvre dans l'établissement, ont une attente d'un soutien pour l'école. Mais il est attendu, pour

⁵⁷⁵ Coché 79 fois en 2008-2009 pour 46 questionnaires renseignés et 98 fois en 2009-2010 pour 56 questionnaires renseignés. Ce qui signifie que, proportionnellement, les élèves ayant participé à l'Aide individualisée en 2009-2010 avaient une attente plus grande en termes de soutien que ceux ayant participé en 2008-2009. Il ne faut cependant pas négliger le fait que le questionnaire a été renseigné à chaque fin d'année scolaire, à l'issue de l'accompagnement. Cela peut donc conduire les élèves à effectuer une rationalisation a posteriori de leurs attentes, plus conformes à ce qu'ils ont obtenu comme effets.

plus de 35% d'entre eux, que celui-ci soit fondé sur une relation basée sur la parole de l'élève et l'écoute d'un adulte⁵⁷⁶.

Les entretiens menés avec les élèves accompagnés dans le cadre de l'Aide individualisée ainsi que ceux menés avec les coachés scolaires confirment également l'attente, des élèves, d'un soutien basé sur l'écoute de l'accompagnateur et pour leur scolarité.

« **Yvan** : Et puis des fois, on discute [lors des séances d'Aide individualisée] ! On fait seulement discuter ! Y a pas de problème qui ressortent. On fait seulement discuter et puis elle me demande si je veux revenir dans les semaines qui viennent... [...] »

Enquêtrice : Et qu'est-ce que tu attends **aujourd'hui** de l'accompagnement scolaire par rapport à ce que tu en attendais l'année dernière ?

Yvan : Là c'est plutôt... Ben ça me rassure. C'est plus ça en fait. Ça me rassure parce que même si j'ai pas trop de difficultés, si j'en ai... Je sais que je peux... *Y a un endroit où je peux en parler !* Que ce soient des difficultés même au niveau... Ce qui est bien c'est que c'est pas seulement des difficultés au niveau du travail [scolaire] ! Par exemple, quand j'ai eu mes problèmes de santé etc. [au moment où son père est décédé], quand je lui ai dit que j'avais eu des problèmes et que je ne savais trop comment rattraper mes cours... Même au-delà de ça, quand je lui ai parlé de mes problèmes, ils écoutent quand même ! On parle pas **que** forcément du travail ! » (Yvan, 19 ans, en Terminale STI Génie Electrotechnique au lycée Léonard de Vinci, retard scolaire dû à l'année de première d'adaptation après son BEP de maintenance des systèmes mécaniques et automatisés, mère ouvrier spécialisé au chômage, père décédé).

« **Enquêtrice** : Qu'est-ce qui fait que ce ne soit pas du 100% [en termes des résultats du coaching] ? »

Valentin : C'est dur de changer totalement en peu de temps. On ne peut pas changer complètement, tout de suite. Si on voulait changer complètement, à 100%, que tout aille bien... Déjà je pense pas que ce soit complètement possible, mais je pense qu'il faudrait se faire suivre plus longtemps. Et il faut être vraiment motivé de vouloir changer les choses. Si on n'est pas motivé, ça ne sert à rien.

Enquêtrice : Quand tu dis « qu'il faudrait se faire suivre plus longtemps », tu penses que ça devrait être par un coach ou par d'autres personnes ?

Valentin : Ça peut être par d'autres personnes. Moi, en ce moment je vais voir un psychologue universitaire qui ne s'occupe que d'étudiants. *Mais là, ce n'est plus la même chose, c'est que pour parler de moi. C'est plus sur les méthodes scolaires et tout ça. C'est pour tout ce qui est dans ma tête.* » (Valentin, 21 ans, redouble 1^{ère} année d'IUT informatique, père notaire et mère conseillère de l'emploi, coaché par Marguerite entre les deux années d'IUT).

Yvan précise bien que l'Aide individualisée est un lieu où il peut parler de ses difficultés qui ne sont pas d'ordre scolaire. Néanmoins, ce qui légitimise l'échange, c'est bien le scolaire, la manière de pouvoir rattraper ses cours pendant cette période difficile de sa vie. L'Aide individualisée et le coaching scolaire se distinguent donc d'un accompagnement par un psychologue du fait que les premiers sont orientés sur le scolaire et que l'autre est orienté sur le psychisme, « sur tout ce qui est dans [la] tête ».

⁵⁷⁶ Si l'on fait la moyenne entre les deux catégories « soutien moral » et « relation avec un adulte basée sur la parole et l'écoute », ce sont 40% des élèves qui, pour les deux années, attendent de l'Aide individualisée un accompagnement de ce type.

- **Deux espaces intermédiaires qui ne se confondent pas avec des espaces transitionnels**

Ce n'est pas parce que le coaching scolaire et l'Aide individualisée possèdent un caractère rogérien dans la mise en œuvre de leur accompagnement, qu'ils se confondent pour autant avec des espaces transitionnels, tel qu'il est utilisé dans le champ de la psychologie.

« **Enquêtrice** : Et tu dis qu'elle te fait un peu réfléchir sur toi, est-ce que tu penses que c'est un peu pareil ou c'est quand même différent d'un psychologue qui peut aussi faire réfléchir sur soi ?

Camille : Ben ça a une partie quand même psychologique. Mais ça reste vraiment dans le cadre scolaire ! Parce qu'on ne s'étend pas sur ma vie privée et le reste ! Ca reste scolaire, ça reste dans le cadre lycée.

Enquêtrice : Mais tu dis qu'il y a une partie psychologique ?

Camille : Ouais un peu ! Parce qu'elle m'entraîne quand même à réfléchir sur moi, sur mon comportement, sur pourquoi je suis comme ça ! En cours... Et qu'est-ce que je peux faire pour modifier ça. » (Camille, 17 ans, redouble sa 1^{ère} S au lycée Léonard de Vinci, participe pour la 2^{ème} année au à l'Aide individualisée, père contremaître et mère assistante de vie scolaire dans un collège).

« **Enquêtrice** : Est-ce que tu peux me dire si, pour toi, aller au soutien scolaire, ça serait un peu pareil ou différent que d'aller voir un psychologue ou quelqu'un de ce type-là ?

Romarc : Ben dans le sens où le psychologue, ça va être très ciblé en fait. On y va si on a un problème ! Alors que là, le problème, il est pas vraiment... **énorme** ! Je veux dire que c'est juste que j'ai du mal en cours ou... Et pour moi, je pense pas que pour ce genre de problème, il faille aller voir un psy, quoi ! Donc je pense...

Enquêtrice : Non, pas forcément pour ce genre de problème. Mais est-ce que tu penses que dans le type de relation, ça serait un peu la même chose ?

Romarc : Ouais. Mais je suis jamais allé voir des pys donc je peux pas vraiment dire. Mais je pense qu'à peu de chose près, il pourrait y avoir, ouais, des ressemblances. Mais je ne peux pas vraiment dire... » (Romarc, 18 ans, 1^{ère} STI productique bois au lycée Léonard de Vinci, a redoublé la 4^{ème}, père "homme à tout faire" dans une auberge, mère responsable du rayon enfants dans une grande surface).

Si le coaching scolaire s'appuie explicitement sur des outils issus de la psychologie comportementale, si le coaching scolaire et l'Aide individualisée s'intéressent à la personne, ils ne se confondent pas pour autant avec la psychothérapie. La différence tient bien au fait que le coach scolaire et l'accompagnatrice de l'Aide individualisée ne travaillent pas sur les résonances dans l'intime que peut éventuellement produire leur accompagnement. De ce fait, les coachs scolaires et les accompagnatrices disent ne pas travailler sur le "pourquoi" -pourquoi le jeune rencontre-t-il cette difficulté ?-, mais sur le "comment" -comment peut-il la surmonter?. Cela revient à dire que l'accompagnateur ne travaille pas sur le passé du jeune –ou alors éventuellement son passé scolaire- mais sur le futur. L'élève n'est donc pas, dans ces accompagnements, là pour *se* raconter au sens psychologique. Si l'élève attend que le coaching scolaire et l'Aide individualisée soient des soutiens basés sur leur parole et l'écoute de l'accompagnateur, il n'en attend pas moins que ces soutiens soient d'ordre scolaire.

Le tableau précédent montre bien que les deux attentes les plus importantes des élèves accompagnés dans le cadre de l'Aide individualisée sont des attentes en termes d'effets scolaires (plus de 60% les deux années) ainsi qu'en termes de méthodes de travail scolaire (près de 60% les deux années). Il est vrai que cette question était une question fermée, ce qui signifie que ce sont les organisatrices de l'Aide individualisée qui ont proposé ces items. Néanmoins, la récurrence de ces réponses révèle bien une attente forte dans ce domaine pour les élèves.

Aussi ce questionnaire est-il le reflet d'une posture que les accompagnatrices entendent tenir dans leur accompagnement : proposer un soutien *scolaire* et non un soutien d'ordre psychologique. L'élaboration du questionnaire a pu avoir une fonction, pour elles-mêmes, de se rappeler leurs intentions, mais aussi une fonction de présentation –et de légitimité– de l'Aide individualisée aux élèves, aux parents, aux collègues, au proviseur du lycée, ainsi qu'au recteur et à l'inspecteur d'académie qui permettent, par leur autorisation, la mise en œuvre de l'accompagnement.

3) Se mettre à l'écart pour mettre au jour ses "particularités" individuelles

Si la posture du coach scolaire ou de l'accompagnatrice de l'Aide individualisée (basée sur l'écoute de la parole de l'élève et le questionnement de l'accompagnateur) semble permettre à l'élève de mettre au jour ses particularités individuelles, c'est parce qu'il prend de la distance avec lui-même, avec les jugements : (scolaires, parentaux, amicaux, personnels) formulés sur lui-même, mais aussi avec ses "peurs". C'est ce "pas de côté" qui permettrait à l'élève de mettre au jour ce qui est "enfoui" au fond de lui. Si le coaching scolaire et l'Aide individualisée semblent permettre à l'élève de pouvoir se séparer de ces jugements, c'est parce qu'ils sont tous les deux, des espaces intermédiaires basés sur la parole de l'élève et l'écoute de l'accompagnateur; c'est bien la séparation qui caractérise, pour Etienne Duval, un espace intermédiaire⁵⁷⁷.

La séparation effectuée par l'élève avec les jugements sur lui-même et ses "peurs", possible grâce à la prise de distance avec l'école et la famille, semble permettre à celui-ci

⁵⁷⁷ Duval, E., 1992- « Espace intermédiaire, séparation, dynamique sociale », Actes du IV colloque organisé par l'association FRIPSI : <http://fripsi.pagesperso-orange.fr/Duval.html>

de pouvoir faire émerger ses propres méthodes d'apprentissage et de formuler un projet d'orientation autonome.

- **Un positionnement qui permet de faire émerger ses propres méthodes d'apprentissage**

Le positionnement de l'accompagnateur mais aussi de l'élève, qui adopte un autre regard sur lui-même, qui se sépare de ses jugements, de "ses peurs" mais aussi de ses anciens schèmes de pensée (de se penser), de ses anciens modes de faire dans sa scolarité semblent nécessaires (aux yeux des accompagnatrices) pour permettre à l'élève de faire émerger ses propres méthodes de travail.

« **Annie** : Qu'est-ce que tu te dis en histoire, par rapport à l'histoire pendant ces quinze jours ?

Camille : Alors, essayer d'aller la voir et d'aller lui poser des questions. Enfin, lui dire que je ne comprends pas ce qu'elle demande. Ouais... Je pense que j'ai pas compris et qu'elle m'explique vraiment ce qu'elle attend... Enfin, peut-être lui demander des méthodes de travail ou ce que je peux faire en plus ! Je sais pas... Enfin, je peux essayer...

Annie : Oui... Alors, ce qu'il me vient là, je sais pas... En même temps, je suppose qu'elle vous a déjà expliqué des choses ! Elle ne vous dit pas « Faites ça sans avoir rien dit ».

Camille : Oui.

Annie : Donc si tu dis « Moi, je comprends rien ! », dans quelle situation elle est, elle ? Elle dit « Ben, j'ai déjà expliqué, qu'est-ce que je vais recommencer ? ». Donc l'idée, c'est que, *il faut que toi, tu arrives aussi avec quelque chose !* Tu dis « ben voilà ! », tu reprends ton exemple « Les années 30, je sais pas quoi, le Front populaire », tu dis « Moi j'ai répondu ça pour telles raisons, c'est hors sujet. Pourquoi c'est hors sujet ? Et pourquoi, moi, je l'ai mis ? ». Enfin, si tu veux, vas la voir, mais toi, il faut que tu apportes quelque chose. J'ai cette idée là, si c'est ta démarche, puisque c'est ça ce que tu cherches à mettre en place, *il faut que le prof, il soit en situation de répondre à ta démarche !* Sinon, elle va te redire ce qu'elle t'a toujours dit, quoi !

Camille : Ouais.

Annie : Donc *essaies de la personnaliser ta question*. De dire « Voilà, moi, j'ai écrit ça, qu'est-ce qu'il ne va pas là-dedans ? Je ne comprends pas ». Mais, tu vois ce que je veux dire ?

Camille : Oui, oui...

Annie : Donc essaie, déjà, en fait de rentrer dans une démarche et de ne pas dire « C'est son truc », c'est **le tien** !

Camille : D'accord.

Annie : Et si **toi**, tu as apporté quelque chose, la réponse, elle est **à toi** ! Elle n'est pas à une classe anonyme où, où pour l'instant, tu ne t'en es pas sortie, quoi ! » (Camille, 17 ans, redouble sa 1ère S au lycée Léonard de Vinci, participe pour la 2ème année à l'Aide individualisée, père contremaître et mère assistante de vie scolaire dans un collège).

La séance d'Aide individualisée cherche à permettre à Camille d'adopter un autre regard sur elle-même, sur son fonctionnement d'élève. L'Aide individualisée, en tant qu'espace intermédiaire, semble permettre à Camille de passer d'une posture "attentiste" (« je ne comprends pas ce que le professeur dit. »), à une posture "active" (« je me pose des questions quand je révise, quand je suis en train de faire un devoir, etc. »). C'est cette posture "active" que les accompagnateurs estiment nécessaire à l'élève pour qu'il puisse

faire émerger ses propres méthodes d'apprentissage dans le but de s'approprier ses leçons.

L'émergence des méthodes d'apprentissages de l'élève passe pour les coachs, par la nécessité de cerner son profil d'apprentissage. Pour cela, ils s'appuient sur des catégories de pensée différentes de celles proposées par l'école, ce qui peut paraître paradoxal puisque ceux-ci récusent le fait que l'école « [mette] tout le monde dans des moules » (Florence P.). En s'appuyant sur les profils d'apprentissage des élèves à partir de ceux élaborés, notamment, par Antoine de La Garanderie⁵⁷⁸, les coachs peuvent créer d'autres "cases" ou "étiquettes" (alors qu'ils considèrent celles de l'école, comme "enfermantes") disant au coaché : « Tu es visuel, si on ne te fait pas de schéma, c'est normal que tu ne comprennes rien », ou « Tu es kinesthésique », « Tu es auditif », etc.

« Annaëlle L. : Par exemple si on est kinesthésique, auditif, visuel, on n'aura pas la même façon d'apprendre une leçon. Après, tout va découler de là, si je réfléchis bien. Si on est kinesthésique, on sait qu'il va falloir bouger régulièrement, on apprend dans le mouvement. » (Anaëlle L., coach scolaire indépendante depuis deux ans à proximité de la Suisse, 49 ans, a été institutrice (dont dix ans dans des écoles privées de Genève), n'a pas donné la profession de ses parents et de son conjoint).

« Maria B. : L'éducation nationale est bien loin de mettre en doute sa pédagogie, la pédagogie de l'entonnoir, tu t'assieds, tu te tais, tu écoutes ! Déjà ça, ce n'est pas possible parce qu'il y a des gens qui ont besoin pour apprendre de voir, de toucher, de faire. A partir du moment où on est dans cette pédagogie là, on est à côté de la plaque et il y a une partie de la classe qui est considérée comme "non scolaire". » (Maria B., 55 ans, coach scolaire indépendante depuis 5 ans dans une ville moyenne de province, a été commerçante puis professeur de commerce pendant 14 ans. Conjoint retraité de la marine, parents commerçants).

« Marguerite C. : Je pense que ce qui manque à l'école c'est que les profs soient plus attentifs à, ou qu'ils soient formés à ce genre de techniques, qu'ils soient formés à permettre à chaque étudiant d'y trouver son compte. Si c'est juste une question de blocages parce qu'on ne passe pas par le bon mode d'explications... Par exemple quelqu'un qui sera plus visuel qu'auditif, s'il est pas du tout auditif et qu'on lui rabâche à longueur de journée ce qu'il doit faire au lieu de lui faire un schéma, il comprendra rien du tout ! Et ça, ils ne sont pas assez formés à ça ! Donc en ça je pense qu'il y a un petit souci... » (Marguerite C., coach scolaire ICS depuis 3 ans, dans une grande ville de province, 30 ans a été responsable de gestion, conjoint directeur de production audio-visuel, parents hôteliers).

Ces catégories sont également reprises par les coachés eux-mêmes, puisqu'elles leur permettent de penser, d'expliquer et de mettre des mots sur les difficultés qu'ils rencontrent à l'école. Cependant, cela peut créer un effet d'essentialisation de leurs compétences et de leurs difficultés scolaires.

« Julie : Quand elle m'a dit que j'étais plus cerveau droit, ça m'a pas vraiment étonnée, puisque c'est plus le cerveau de la créativité. Et c'est vrai que moi, je suis beaucoup plus

⁵⁷⁸ La Garanderie (de) (P.), 1980- *Les profils pédagogiques*, Paris, Bayard, 259 p. Soulignons que les différents accompagnateurs ne recourent pas forcément de façon explicite aux catégories de penser d'Antoine de La Garanderie. Cela peut être plus intuitif en se rendant compte que tout le monde n'apprend pas de la même manière. Voir annexe 18: test de profils d'apprentissage issu du site www.apprendreaapprendre.fr

forte dans les matières littéraires qu'en maths. Les maths, c'est plus cerveau gauche. Donc c'est vrai, ça ne m'a pas du tout étonnée » (Julie, 17 ans, 1ère ES, coachée par Caroline ; fille de Mme Boizot, ingénieur en informatique et coach ; père cadre d'entreprise)

Les catégories élaborées par Antoine de La Garanderie apparaissent d'autant plus, aux yeux des coachs scolaires, comme des outils novateurs dans la prise en charge de l'élève, qu'elles sont vivement critiquées par un certain nombre d'enseignants et qu'elles ne sont pas enseignées dans les filières destinées à former de futurs enseignants.

« **Bree G.** : J'ai fait une licence en sciences de l'éducation en 2007 et j'avais constatée que malheureusement il y avait un certain fossé entre ce qui était dit à l'université et ce qu'il se faisait en pratiques, dans le réel. Par exemple dans l'université, on ne m'a jamais parlé de PNL alors qu'on était en sciences de l'éducation ! La Garanderie, non plus ! Les pédagogies nouvelles, on m'en avait un tout petit peu parlé mais La Garanderie, on ne m'en a jamais parlé ! Alors qu'il y a des personnes qui sont carrément formateurs en pédagogie d'apprendre à apprendre ! Et ça mérite vraiment d'être connu parce que ce sont des techniques qui fonctionnent, qui ont une vraie raison d'être ! Et qui en plus aident un certain type d'enfants en difficultés ! » (Bree G., coach scolaire indépendante depuis quatre ans dans une grande ville de province, 34 ans, a été responsable du département marketing de France Télécom puis professeur des écoles stagiaire, conjoint chef d'entreprise, père ingénieur chimiste, mère professeur d'anglais).

Cependant, les coachs scolaires issus du monde de l'école affilient bien ces catégories de pensée à l'école et aux courants de la pédagogie différenciée.

« **Garance R.** : Avec les profils d'apprentissage, on rejoint directement la pédagogie différenciée dont je suis issue, avec ce qu'on appelle la méthode Freinet, même si elle est parfois plus ou moins intégrée selon les enseignants. Cette pédagogie différenciée correspond simplement à la réponse par rapport à l'hétérogénéité d'une classe, qu'ils n'ont pas le même niveau, pas la même vitesse de travail, pas la même volonté au même moment, qu'ils ne sont pas élevés de la même façon par leur famille, qu'ils n'ont pas le même développement intellectuel, qu'ils ne sont pas intéressés par les mêmes choses au même moment, etc. Donc il s'agit pour nous de donner la volonté de réussir à ces enfants en tenant compte de cette hétérogénéité et de développer leur désir d'apprendre et en même temps de participer à la lutte contre l'échec scolaire et en même temps, de participer au développement de l'autonomie de l'enfant. Donc on retrouve le cœur de cette pédagogie différenciée, faire en sorte que l'enfant devienne acteur de sa propre formation. » (Garance R., coach scolaire depuis 3 ans, dans une petite ville de province, 52 ans, institutrice, conjoint entrepreneur, père agent de maîtrise dans une entreprise d'accumulateurs, mère hôtesse d'accueil dans un conservatoire de musique.)

Les coachs scolaires semblent tenir ensemble une posture de distanciation avec l'école et ses schèmes de penser (notamment par rapport à la logique scolaire "historique" et à la prise en charge "traditionnelle" de l'élève), tout en se s'affilient avec certains courants pédagogiques. Cette contorsion intellectuelle leur apparaît nécessaire à la fois pour se distinguer de l'école tout en se dotant d'une légitimité.

- **Un "pas de côté" pour formuler un projet d'orientation autonome**

Que ce soient pour les coachs scolaires, les coachés ou leurs parents, il leur apparaît nécessaire d'effectuer un "pas de côté" et de prendre de la distance avec le fonctionnement institutionnel de l'école, et ce tout particulièrement à propos de la formulation d'un projet d'orientation scolaire et professionnelle.

Pour les coachs scolaires, le processus d'orientation scolaire, tel qu'il est mis en œuvre au sein des établissements scolaires, ne permet pas aux élèves de « se connaître » (Marguerite C.), « d'avoir une meilleure connaissance d'eux-mêmes », de « trouver [leurs] talents, [leurs] compétences » (Florence P.). Ils expliquent cela notamment au regard de la formation des conseillers d'orientation psychologues qui, selon eux, « ne sont pas formés pour permettre à la personne de se connaître » (Sonia L.), qui « donnent souvent beaucoup de documentation [mais qui] ne consacrent pas suffisamment de temps à chacun » (Maria B.). Sur ce point également, on constate que les discours critiques des coachs scolaire à l'égard des conseillers d'orientation psychologues est un moyen pour eux de justifier leur existence. Pour le dire autrement, pour quelle raison des parents paieraient-ils un coaching à leur enfant si celui-ci peut obtenir le même service au Centre d'Informations et d'Orientation, et de surcroît gratuitement ? Rappelons que les conseillers d'orientation psychologues ont suivi préalablement une formation en psychologie. Leur formation les prépare donc, sans doute, à accorder de l'importance à chaque élève⁵⁷⁹. Ce que semblent négliger les coachs, c'est le fait que les conseillers d'orientation psychologues, qui doivent "suivre" un grand nombre d'élèves dans différents établissements, n'ont pas forcément le temps de consacrer à chacun toute l'attention souhaitée pour un suivi personnalisé ; ce qui ne relève pas –loin sans faut- d'un choix de leur part.

Aussi le coaching scolaire, en tant qu'espace intermédiaire, permettrait-il à l'élève de réfléchir, plus qu'il ne peut le faire à l'école, sur ses aspirations ; ce qui le conduirait, selon les coachs, à pouvoir "vraiment" choisir une orientation scolaire et professionnelle qui ne soit imposée ni par l'école, ni par ses parents. C'est ce que nous explique Solène lorsqu'elle décrit une séance de coaching dans l'école, puisque

⁵⁷⁹ L'un des signes est la posture du COPsy lors des tables rondes d'orientation concertée où il peut modérer le discours du chef d'établissement ou du professeur principal, où il pose des questions à l'élève pour lui permettre –dans le peu de temps qui leur est imparti- de formuler des envies, des pistes à creuser.

Mathieu S., son professeur principal –et par ailleurs coach scolaire⁵⁸⁰- intègre les outils du coaching lors des séances de vie classe consacrées à l'orientation qu'il considère comme étant du « coaching en interne » :

« Enquêtrice : Est-ce que tu te souviens des tests que Mathieu S. t'avait fait passer ?

Solène : Je ne me souviens plus exactement mais c'étaient des questionnaires sur les intérêts qu'on avait, comment on s'imaginait plus tard, ce qu'on privilégierait... Par rapport à ce travail si t'as un meilleur salaire, etc, ou si c'est plutôt de la présence à la maison, des choses comme ça. C'était un gros dossier avec plusieurs questionnaires à chaque fois. Je crois qu'il y en avait qui venaient de revues type *L'étudiant* etc. Et donc en fait, il nous a donné ça et après, il y avait des résultats et en fonction des résultats quels métiers étaient appropriés.

Enquêtrice : Et toi qu'est-ce qui ressortait de ces tests ?

Solène : Moi c'était plutôt des trucs de DRH, de management... Vraiment un côté social...

Enquêtrice : C'était des choses auxquelles tu avais déjà pensé avant ou pas du tout ?

Solène : Pas trop, non.

Enquêtrice : Et quand tu as eu ces résultats, finalement qu'est-ce que ça t'a fait ?

Solène : Comme c'était par rapport à la personnalité, c'est vrai que ça collait avec ma personnalité. Après, j'avais jamais vraiment envisagé ça... Mais comme j'avais jamais rien envisagé de particulier pour plus tard, ça m'a pas choquée. Ça m'a pas perturbée comme si j'avais voulu être médecin et que c'était pas ce qui ressortait dans mon profil. Je n'avais pas d'idée, donc j'ai pris ça et je... Enfin, comme c'était à peu près ce qui ressortait de tous mes tests, je me suis dit que ça devait être ça !

Enquêtrice : Et tes parents, qu'est-ce qu'ils t'ont dit quand tu as décidé de faire ça ?

Solène : Ils ont lu les brochures avec moi et finalement ils se sont dit que c'était bien, que c'était un compromis entre la prépa dans laquelle je ne serais pas allée... Non ils ont trouvé ça bien, ils étaient d'accord avec moi !

Enquêtrice : D'accord. Et est-ce qu'il y a des métiers qu'ils auraient préféré que tu fasses ?

Solène : Non... Non... Bon mon père, il aurait voulu que je fasse Sciences Po, mais ça s'est pas fait ! [elle sourit]

Enquêtrice : C'est parce que tu n'en avais pas envie ?

Solène : Non moi je n'en avais pas envie... Je n'en avais pas non plus envie et puis [elle soupire] Sciences Po, c'est une prépa et donc... Je savais que je serais très stressée et finalement maman lui a dit que j'allais me bouffer la santé si j'y allais... » (Solène, 18 ans, 1^{ère} année d'école de commerce, a été coachée par Mathieu S. en Tle, père directeur financier au Ministère des Finances, mère professeur de Français dans un collège).

Ce coaching d'orientation –certes interne au lycée- a permis à Solène de pouvoir s'orienter sans heurt avec ses parents dans une autre filière que celle désirée par ceux-ci. L'ensemble des coachés ou des coachs que nous avons rencontrés nous disent que le coaching scolaire –d'orientation-, du fait qu'il est un espace intermédiaire, un accompagnement « où l'on prend le temps » permettrait aux jeunes de pouvoir formuler par eux-mêmes leur projet scolaire et professionnel. Pour les coachs, c'est un moyen pour eux de constituer un "emblème" justifiant leur existence. Du côté des coachés, il ne faut pas négliger que les coachs scolaires, lorsqu'ils font du coaching scolaire d'orientation, proposent un accompagnement réparti sur six à huit heures. Cela signifie que pendant six à huit heures, le jeune est seul face à un adulte qui l'invite à poser un

⁵⁸⁰ Il a par la suite coaché Solène hors l'école. Cette situation est en effet atypique puisqu'elle a lieu dans l'école, mais une telle description aurait pu être celle d'une séance de coaching scolaire d'orientation hors l'école.

certain nombre de choses, qui lui permet de faire le point et de se rendre des comptes sur l'avancement de sa réflexion sur son projet d'orientation. Le temps accordé à la réflexion, dans un espace qui ne soit ni l'école, ni la famille, basé sur l'écoute bienveillante de la parole de l'élève, nous semble avoir des effets dans la formulation du projet –et dans son indépendance vis-à-vis des attentes des parents- ; plus que le fait de s'adresser à un coach au lieu de s'adresser à un conseiller d'orientation psychologue -si celui-ci avait autant de temps à consacrer à chacun.

Néanmoins, au regard de ce qu'a pu nous dire Solène, on peut se demander si le coaching permet aux coachés, autant qu'ils peuvent nous le dire (ou que peuvent nous le dire les coaches), de s'éloigner des aspirations scolaires et professionnelles familiales. Certes Solène s'est orientée en école de commerce, mais ce type de formation appartient à un niveau de formation similaire à celui de "Sciences Po". Solène est considérée comme ayant "changé" d'orientation, alors que ce changement ne semble pas être radical puisqu'il demeure dans un champ de formations "autorisé" par les parents.

Cela ne veut pas pour autant dire que ce changement se fasse sans conflit entre les parents et leur enfant, puisque porteur de divers enjeux familiaux. Et c'est bien parce qu'il y a conflit –qui peut être plus ou moins important- avec les parents sur ce changement d'orientation⁵⁸¹ que celui-ci peut apparaître, aux yeux du coach, comme un changement radical. On constate alors que le coaching permettrait au coaché de choisir sa voie, mais dans une certaine mesure, c'est-à-dire dans un certain "niveau" de métiers.

« Enquêtrice : Est-ce que par exemple, vous avez des jeunes dont les parents veulent qu'il soit médecin et qu'il dit « Non, je ne veux pas être médecin, je veux être charpentier. » ou c'est plutôt « Non, je ne veux pas être médecin mais je vais faire une école de commerce ou une école d'ingénieurs. » ? Ce n'est pas la même chose mais ça reste dans un même niveau social...

Mathilde L. : Oui, d'accord. Est-ce que j'ai eu le cas de jeunes, qui... ? Je n'ai pas eu ça, non... Dans les accompagnements que j'ai eus, je n'ai pas eu de changements, on va dire, de catégorie sociale. On va dire des jeunes issus de classe favorisée qui tout d'un coup, par dissidence on va dire, s'engageaient... Je n'ai pas eu, ça je ne peux pas vous dire. On peut peut-être en voir mais je n'en ai pas eu ! » (Mathilde L., 46 ans, coach scolaire indépendant depuis trois ans, a été chasseur de têtes dans un cabinet de recrutement, conjoint manager, père artisan, mère profession intermédiaire administratif et commercial d'entreprise).

⁵⁸¹ Par exemple lorsque le jeune s'oriente vers une école de commerce au lieu de faire médecine, comme son père (ou comme ce dernier l'aurait "rêvé", n'ayant pas pu lui-même faire ces études).

« **Enquêtrice** : Et justement quand des jeunes viennent vous voir pour des questions d'orientation. Est-ce qu'ils viennent parce qu'ils ne savent pas qu'ils veulent faire ? Ou est-ce qu'ils viennent parce qu'ils ont une idée mais qui ne convient pas aux parents ?

Juliette A. : Ca peut arriver... *Mais souvent, ils viennent avec des idées qu'ils ne s'autorisent pas.* Alors, qu'ils ne s'autorisent pas, soit parce que le milieu familial ne l'autorise pas, soit parce que eux ne se l'autorisent pas et se disent qu'ils n'en ont pas les capacités. Ou ils ont peur de ne pas être sûrs d'eux ! *En fait, souvent, ils viennent avec des idées et là, mon rôle, ça va être de clarifier, d'organiser ces idées et de les rendre accessibles en fait. De mettre des mots dessus et leur permettre de se rendre compte que c'est possible, c'est accessible. Et les confirmer dans leur intuition de faire ce métier-là.* Et en fait, c'est... Je n'ai jamais eu de parents qui m'ont dit « Non, je ne veux pas que mon enfant fasse ces études-là. ». Jamais. Jamais j'en ai eu, *parce que, certainement qu'il y a de la reproduction sociale ! [...] Finalement, les jeunes que j'ai vout dans le sens de la reproduction sociale et du coup, ça colle pour les parents ! »* (Juliette A., coach scolaire indépendante depuis 5 ans, en région parisienne, 37 ans, a été un an et demi déléguée à la tutelle, puis responsable Ressources Humaines pendant 6 ans, conjoint consultant en libéral en communications internet, parents commerçants).

Pour autant, pour Anaïta H. notamment, tous les coachés n'iraient pas « dans le sens de la reproduction sociale » :

« **Anaïta H.** : *Là où c'est beaucoup plus difficile, c'est la permission de s'éloigner vraiment, très nettement du projet idéal familial.* Et là, ça passe très souvent, dans ce que je vois, par un choix classique et puis une démotivation en cours de cursus, un arrêt brutal. Ca peut être des échecs, à la fac par exemple et de nouveau une prise de conscience que finalement c'est autre chose que je veux faire. Voilà... *Il y a des jeunes aujourd'hui qui sont en éco-gestion à Nanterre, qui ont l'âge de mon fils, 22 ans, qui ont arrêté et qui font des études d'ébénisterie, de menuiserie, de mécanique...* Et ils ont déjà 22 ans, ils ont déjà fait deux ans, trois ans d'études ! Donc ils rament ! Là, pour le coup, ils s'ennuient, ils ne sont pas motivés, ils sont déconnectés d'un certain sens pratique qu'ils veulent utiliser, c'est très théorique. Et là, tout d'un coup, ça coince vraiment. Donc en fait, généralement ces jeunes-là, je les récupère, enfin, ils viennent me voir, ouais, c'est ça, ils ont déjà deux-trois ans d'études après le bac...

Enquêtrice : Et quand ils se réorientent en ébénisterie, mécanique, c'est à quel niveau ?

Anaïta H. : Ah ben ils reprennent un CAP ! Ah oui et donc c'est difficile.

Enquêtrice : Et donc ils projettent de faire de l'ébénisterie d'art ou... ?

Anaïta H. : Oui, oui, oui ! Ebénisterie d'art ! Soit en libéral, soit en travaillant pour des musées, pour le Louvre, mais ce n'est pas très évident de faire sa place. Et Mécanique, c'était pour travailler dans un garage, ouvrir un garage. »

On peut constater, par cet extrait d'entretien que lorsque les coachés se (ré)orientent vers des métiers manuels, ils se dirigent vers le domaine le plus prestigieux de ces métiers, c'est-à-dire en devenant leur propre patron. En cela, ils restent marqués par leur proximité avec le monde indépendant⁵⁸². Pour le dire autrement, lorsqu'un coaché s'oriente vers un CAP ou un BEP, ce n'est pas, pour devenir "simple" salarié, mais bien de faire en quelque sorte partie de "l'élite" de ces métiers, et de conserver sa liberté d'action en devenant son propre patron. Aussi la prise de distance avec les aspirations familiales que permettrait le coaching, pourtant mise en avant par les coachs, serait relative. Cela ne nous apparaît pas étonnant puisque le champ des perspectives

⁵⁸² Rappelons que 23% des coachés ont un père exerçant une profession indépendante (artisans, commerçants et chefs d'entreprise, et professions libérales).

d'avenir n'est pas un champ complètement ouvert du fait que les élèves soient "formatés" par leur histoire familiale.

Si les coachés et les élèves accompagnés dans le cadre de l'Aide individualisée disent très majoritairement obtenir satisfaction –ils viennent, ils parlent bien de leur scolarité, l'accompagnateur les écoute, prend en considération ce qu'ils peuvent lui dire et ils cherchent ensemble des solutions pour remédier à ce qui leur pose problème dans leur scolarité- c'est bien parce que le coaching scolaire et l'Aide individualisée sont des espaces intermédiaires entre l'école et la famille.

« **Romarc** : Madame Poupier, c'est une personne neutre pour moi ! Donc quand on parle de quelque chose ou de quelqu'un, c'est plus simple de dire ce que je pense. Parce que voilà, comme elle m'a dit, elle n'est pas là pour juger. » (Romarc, 18 ans, 1^{ère} STI Productique Bois au lycée Léonard de Vinci, a redoublé la 4^{ème}, père "homme à tout faire" dans une auberge, mère responsable du rayon enfants dans une grande surface).

« **Baptiste** : Ce qu'il y a [dans l'Aide individualisée], c'est qu'il n'y a pas cette pression comme entre élève et prof. Et donc c'est plus détendu ! » (Baptiste, 17 ans, redouble sa 2^{nde} Initiation aux sciences de l'ingénieur et sciences productiques au Lycée Léonard de Vinci, père ingénieur EDF, mère institutrice).

« **Enquêtrice** : Et pour toi, est-ce que ça serait la même chose si c'était un de tes profs l'accompagnateur ?

Yvan : [il rit] Non ! Non parce que... Un prof c'est pas pareil parce que après... Enfin, j'aurais peur que... Je sais pas... Enfin, j'aurais peur qu'il me saque !

Enquêtrice : Mais elle est prof Madame Poupier ?

Yvan : Oui *mais c'est pas ma prof* ! Voilà, c'est pas pareil. Et puis la relation prof-élève, c'est une relation prof-élève. *Là c'est pas une relation prof-élève*. Même avec Madame Gallot [accompagnatrice de Yvan l'année précédente], c'était pas une relation CPE-élève. C'était... Enfin, je sais pas, c'est pas pareil ! Bon, *on va pas non plus les tutoyer et puis aller boire un coup avec* ! Pas du tout même ! *Je veux dire que c'est pas prof-élève*. C'est pas je pose des questions pour savoir parce que j'ai pas compris la leçon en fait ! Avec un prof, on reviendrait toujours à la leçon ! » (Yvan, 19 ans, en Terminale STI Génie Electrotechnique au lycée Léonard de Vinci, retard scolaire dû à l'année de première d'adaptation après son BEP de maintenance des systèmes mécaniques et automatisés, mère ouvrier spécialisé au chômage, père décédé).

« **Enquêtrice** : Et donc pour toi, c'était important d'être allée voir Natacha ?

Anaïs : Ouais !

Enquêtrice : Et cette année aussi ?

Anaïs : Ouais, un moment donné, je voyais que c'était **indispensable**...

Enquêtrice : Indispensable ? A quel moment en fait ?

Anaïs : Ben en première, quand ça n'allait vraiment pas, *ça me soulageait de parler à quelqu'un* ! Parce que mes parents, je vois, je peux leur parler de tout *mais ils n'ont pas la vision professionnelle* ! Puis bon, je sais pas les parents, y a des trucs, on peut leur en parler et y a d'autres choses, on a peut-être plus de gêne pour leur en parler ! Par exemple, mon meilleur ami, ma mère, elle peut pas le voir ! Donc là, c'était vite fait, je pouvais pas lui en parler... Et même par rapport au lycée, je sais pas quand tu stresses, eux « De toute façon, tu travailles bien, tu réussis, je vois pas pourquoi tu stresses. ». Et moi je leur ai dit « C'est facile à dire ! ». *Eux, ils ne sont pas professionnels, ils n'ont pas de trucs pour éviter le stress ! [...] Et je vois, mes parents, ils n'ont pas cette vision professionnelle du truc, parce qu'ils n'y connaissent rien !* » (Anaïs, coachée par Natacha G., 18 ans, en Terminale S, père garde forestier et mère animatrice)

« **Enquêtrice** : Et comment est née ta démarche d'aller te faire coacher ?

Julie : Ben, en fait, c'est ma mère qui m'en a donné l'idée parce que, moi le coaching, j'avais aucune idée de ce que c'était au départ ! Et donc, c'est vrai que quand j'ai dit à ma mère que je ressentais le besoin un peu de me faire aider, surtout à ce niveau là, elle

m'a dit « si tu veux au lieu que ce soit moi qui t'aide, si tu veux je peux demander à une amie avec qui j'ai fait la formation de t'aider. ». Et, moi j'ai dit ben « oui pourquoi pas ». [...] Parce que, c'est vrai que de me faire aider par ma mère, je pense que ce n'aurait pas été la même chose. Donc *c'est vrai que l'idée de me faire aider par quelqu'un d'autre, ça m'a plu quoi !* » (Julie, 17 ans, 1ère ES, coachée par Caroline ; fille de Christelle, ingénieur en informatique et coach ; père cadre d'entreprise)

Ce qui importe en effet à l'élève, c'est de pouvoir parler de sa scolarité à un adulte qui ne soit ni un de ses professeurs⁵⁸³, ni un de ses parents. Cela ne signifie pas pour autant qu'ils ne parlent jamais –ou qu'ils n'en ont jamais l'occasion- avec l'un de leurs professeurs ou leurs parents ; mais les enjeux ne sont pas les mêmes. Avec ses parents, on court le risque d'alimenter leurs inquiétudes voire des tensions familiales⁵⁸⁴, avec l'un de ses professeurs, comme le dit Yvan « on reviendrait toujours à la leçon ! » et aux résultats scolaires.

B. Aider l'élève à prendre du recul avec l'évaluation scolaire

Parce qu'ils sont à l'écart de l'école, le coaching scolaire et l'Aide individualisée semblent aider l'élève à prendre du recul avec l'évaluation scolaire et plus particulièrement, avec la focalisation sur ses résultats scolaires. Cela peut sembler quelque peu paradoxal puisque le coaching scolaire et l'Aide individualisée se présentent justement comme des outils permettant à l'élève de répondre aux attentes de l'école. Cependant, comme nous avons pu le voir dans notre deuxième partie, les attentes de l'école ne se limitent pas aux seuls résultats scolaires, elles portent sur des postures, des attitudes de l'élève qui ne semblent possible -aux yeux des accompagnateurs- que si l'élève prend de la distance avec les notes.

1) Mettre la question des notes entre parenthèses

L'espace intermédiaire est caractérisé par la notion de séparation qu'il permet⁵⁸⁵, que ce soit avec la famille ou avec l'école. Pour aider l'élève à se séparer des jugements

⁵⁸³ Les accompagnatrices ne prennent pas en charge leurs propres élèves, c'est-à-dire des élèves de leurs classes ou qu'elles suivent en tant que CPE (puisque les CPE sont répartis selon les niveaux de classe).

⁵⁸⁴ Glasman D., 2005 (a)- *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, Chambéry, Université de Savoie Langages Littératures Sociétés, coll. Sociétés Religions Politiques, 194 p.

⁵⁸⁵ Duval, E., 1992- « Espace intermédiaire, séparation, dynamique sociale », Actes du IV colloque organisé par l'association FRIPSI : <http://fripsi.pagesperso-orange.fr/Duval.html>

scolaires, les coachs et les accompagnatrices de l'Aide individualisée mettent à distance, au moins pour un temps, la question des notes et ne l'abordent pas de prime abord.

Mettre la question des notes à distance, au moins dans un premier temps, permettrait de faire prendre conscience à l'élève que ce ne sont pas les notes en tant que telles qui sont importantes⁵⁸⁶, mais sa posture d'élève, son bien être à l'école et dans son "métier d'élève". Afin de pouvoir valoriser ce que fait l'élève et trouver des moyens de mieux vivre son expérience scolaire, les coachs et les accompagnatrices de l'Aide individualisée s'appuient sur autre chose que les notes, c'est-à-dire sur quelque chose qui peut être de l'ordre de l'impalpable.

« Observation d'une séance d'Aide individualisée de Camille : Mercredi 21 janvier 2009

Annie: Alors, on reste sur les maths où on avait déjà avancé. Est-ce que tu es arrivée à continuer un petit peu comme on avait fait l'autre fois ? Et puis ton prof, il t'avait dit, voilà, que c'était bon. Est-ce que tu sens que tu as continué dans cette façon de faire ? De mieux travailler l'énoncé, de comprendre ce que c'est, de partir de ce que tu connais ? Alors, est-ce que tu sens que ça, c'est quelque chose qui est en train de se mettre en place ou c'est fragile ?

Camille: Non, en maths, c'est bon. En maths, j'ai pris le coup, j'ai pris le rythme.

Annie: D'accord...

Camille: Mais par contre, en physique, c'est un peu plus laborieux ! [elle sourit]

Annie: Alors attends, on va terminer ! Du coup, du coup, tu as pris le coup, est-ce que en cours, tu suis plus facilement ? Est-ce que les exercices, ça marche ? Est-ce que tu sens que des choses vont mieux ?

Camille: Ouais, en cours, ça va mieux, je suis plus attentive. Ouais, ça va mieux.

Annie: D'accord. Donc on laisse sur la lancée en maths et puis on continue après. Alors, en physique, on avait quand même dit deux choses. Il y avait l'histoire de ce cahier où tu reprends les exercices. Mais il y avait aussi autre chose, est-ce que tu te souviens ou non ?

Camille: Je devais noter comment je me comportais en cours. Enfin, mettre quand est-ce que j'étais attentive, quand est-ce que je lâchais le fil !

Annie: Oui. Alors, est-ce que tu y es arrivée ? Ben, oui, tu n'es pas allée en cours [elle a été malade] donc ça...

Camille: J'y suis allée une fois...

Annie: Tu as fait un peu ?

Camille: *J'ai essayé d'être attentive au maximum et j'ai posé une question !* [sur un ton très fière d'elle, elle rit] *Quand j'ai pas compris, j'ai demandé au prof qui m'a réexpliqué...*

Annie: Alors ton rire, là, ça veut dire que c'est un peu une première fois ?

Camille: Oui, oui. C'était un peu une première, oui.

Annie: Et alors ?

Camille: Ca va...

Annie: D'abord, est-ce qu'il t'a répondu... ?

Camille: Oui...

Annie: De façon à ce que tu en savais plus qu'avant ?

Camille: Ben, oui.

Annie: Donc, pour toi, ça fait une réponse et tu en dis que... Tu en dis quoi derrière ?

Camille: Que j'ai bien fait de poser la question ! [elle sourit]

Annie: D'accord.

Camille: Et que je peux bien le faire plus souvent...

Annie: D'accord... On avait dit un petit peu autre chose aussi... On avait dit que tu avais quand même mis une barrière, « La physique, ça marche pas. La physique, de toute

⁵⁸⁶ Même si cela peut paraître paradoxal dans un système où l'évaluation par la note est omniprésente.

façon, je suis pas bonne et puis, j'ai du retard ! ». Je sais plus comment tu disais tout ça, mais quoi, que ça marchait pas pour toi... Et que, on avait dit, effectivement tu notes le comportement, entre autre ça, c'est-à-dire comment tu arrives à un cours de physique, comment tu... Est-ce que ça, il y a des choses qui avancent ? Est-ce que tu réfléchis à ça ? Où tu en es ?

Camille: Ben, le jeudi, quand j'y suis allée, j'ai essayé d'y aller de manière sérieuse ! Enfin, je me disais « Il faut que je me concentre ! Il faut que j'écoute le cours ! » [elle sourit]. Et donc d'y aller de manière positive !

Annie: Oui, oui !

Camille: Enfin, j'ai essayé.

Annie: Tu as essayé ! Donc tu es allée en cours un peu différemment ?

Camille: Ouais... Surtout, je me suis dit « *Je m'assois à côté de Justine, mais on fait comme si elle n'était pas là ! Il ne faut pas lui répondre ! Il ne faut pas lui parler ! On va se concentrer sur le cours !* » ! Bon, vers la fin, j'avoue que j'ai décroché !... [elle a parlé d'une traite en souriant, mais aussi un peu tendue, comme pour montrer qu'elle avait fait des efforts]

Annie: Ouais, alors, c'était quand la fin ?

Camille: Alors, c'était ?...

Annie: Vraiment la fin ?

Camille: Ouais, vraiment la fin ! C'était vraiment la fin ! Je suis restée concentrée 90% du cours !

Annie: Bien ! D'accord. Et qu'est-ce que tu as remarqué du coup de faire ça ? Qu'est-ce qu'il se passe ?

Camille: *Ben, on comprend mieux quand on écoute !* [elle rit. Annie sourit également] C'est plus facile !

Annie: Ça paraît normal non ?

Camille: Ouais...

Annie: Qu'on comprend mieux quand on écoute...

Camille: Ouais...

Annie: Et en fait, quand même... En gros, tu disais « La physique, c'est pas pour moi ! », tu as quand même dit qu'il y avait des bavardages, que tu n'étais pas attentive ! Là, tu dis « Je vais autrement, j'écoute 90% du temps et je comprends. », donc, il n'en faut pas tant que ça, non ?

Camille: Ouais...

Annie: Alors, ça t'inspire quoi ?

Camille: Je me dis, enfin, si je suis plus attentive en cours, enfin, que ça sera moins dur après derrière pour travailler, parce que j'aurai déjà compris en cours.

Annie: Ouais ?

Camille: Donc, moi, j'aurai pas à retravailler au moins deux fois plus, ressortir tous mes cours, refaire tous mes exercices après ça ! Enfin, ça sera plus facile...

Annie: Est-ce que tu as eu à le travailler ça ? Enfin, tu y es allée jeudi et après, tu n'as pas été bien, mais est-ce que tu as retravaillé chez toi ce qu'il s'est passé jeudi en cours ?

Camille: Ben, j'ai fait les exercices qu'il nous avait donnés. J'ai récupéré ce que j'avais manqué de la semaine dernière aussi...

Annie: Et les exercices qui avaient été donnés sur ce cours que tu as mieux suivi, comment ça s'est passé, ça ?

Camille: Ben... Et ben, pendant l'heure qu'on a eue jeudi matin, on n'a fait que des exercices...

Annie: Ah oui !

Camille: Donc il a repris tous les exercices qu'il avait donnés et qu'il a corrigés pendant une heure ! Et puis, il nous en a redonné à faire !

Annie: Oui ?

Camille: Et puis, j'ai fait les exercices en me servant de ce qu'on avait fait...

Annie: D'accord. Donc ça aussi, c'est drôlement important ! D'être bien à un cours, ça sert derrière, ça rebondit après, quoi !

Camille: Ouais...

Annie: Et donc, comment tu la qualifies cette heure de cours ?

Camille: Utile !

Annie: Utile !

Camille: Plus productive ! »

Même si, lors de cette séance d'Aide individualisée, la question des notes n'a pas été abordée, cela ne signifie pas qu'elle sera toujours absente des échanges entre Annie

et Camille; tout comme dans le coaching scolaire, celle-ci est mise de côté pendant un temps⁵⁸⁷. On voit bien que ce qui placé au premier plan de la réflexion de l'élève, c'est bien sa posture d'élève et son état d'esprit en arrivant en cours (« Comment tu arrives en cours de physique? », « Donc tu es allée en cours un peu différemment ? »). Même si les élèves et leurs parents ne perdent jamais de vue la sanction des notes, l'existence d'un lieu où les notes sont mises entre parenthèses semble permettre à l'élève de pouvoir non seulement changer de regard sur lui-même et d'adopter un comportement conforme à ce qui est attendu de lui dans l'école (être un élève acteur, autonome, en projet et responsable de ce qu'il fait), mais aussi, pour ce qui concerne l'Aide individualisée, d'accéder au sens de ce qu'il fait. C'est ce changement qui est considéré comme lui permettant par la suite, de pouvoir améliorer ses résultats.

2) Les notes peuvent faire écran...

Si lors des séances de coaching scolaire et d'Aide individualisée, les notes ne constituent pas le cœur de la réflexion, c'est parce qu'elles font écran, selon les coachs scolaires, à la réalisation de soi, et selon les accompagnatrices de l'Aide individualisée, au sens de la scolarité.

- ... à la réalisation de soi

Comme nous avons déjà pu le souligner, ce qui importe le plus dans le coaching scolaire, c'est la connaissance de soi dans le but de se réaliser et de s'épanouir. Les coachs scolaires considèrent la question des résultats scolaires comme un frein à la réalisation de soi, car elles limiteraient l'élève dans la formulation de ses aspirations profondes.

« Ludivine D. : On discute, je pose des questions et le jeune parle. Quand on en arrive là, je ne veux pas qu'on parle de notes. Ils arrivent tous avec leur carnet scolaire et je leur dis qu'on s'en fout de leur carnet scolaire, on en parle à la fin. Parce que les pauvres, à l'école, tout ce qu'on leur demande, c'est de montrer toujours leur carnet scolaire. C'est très bien mais c'est pas l'objectif de l'orientation. A la fin, évidemment, on adapte parce qu'on est quand même obligé d'en prendre compte. Et puis des fois, ils sont remotivés. S'ils sont nuls en maths et qu'ils se révèlent "scientifiques", je leur dis « Qu'est-ce que tu fous ? Il faut te réveiller. Tu vas t'emmerder si tu fais autre chose. Il

⁵⁸⁷ Ce qui n'empêche pas, tout comme dans le coaching scolaire, de féliciter l'élève s'il dit qu'il a eu une bonne note. Si l'élève souligne qu'il a eu une bonne (ou une mauvaise) note, l'accompagnateur va l'entendre, mais cela ne constituera pas pour autant le cœur de l'échange.

faut bosser un peu. Tu es au maximum de tes capacités ? » « Ben, je fais rien... »
« Ben, va falloir s'y mettre... Si tu veux y arriver. ». Généralement, ça marche bien. »
(Ludivine D., coach scolaire indépendante depuis 3 ans, en province, 43 ans, a été chef du département « gestion de carrière des cadres et des dirigeants » dans une grosse entreprise d'agroalimentaire. Parents bouchers, mari a travaillé dans la bourse (cadre adm, puis juge d'instruction)

« **Marguerite C.** : En fait, je leur dis que concrètement, l'école permet d'avoir des diplômes qui permettent d'avoir un métier. Maintenant c'est quand même mieux si tu sais ce que tu veux. Là je ne parle plus de l'école. Quand on commence à choisir son orientation, je leur dis « Choisis d'abord ce que tu aimes dans la vie et trouve les études qui te permettront d'atteindre ça. Ne choisis pas les études pour les études et de toute façon, entre la théorie et la pratique, y'a un monde ! ». Donc là faut quand même que les enfants s'en rendent compte aussi. Et c'est aussi les pousser à aller vers des stages. L'école c'est un **moyen**, c'est pas un but. Réussir à l'école c'est bien, si c'est pour faire quelque chose qui ne te branche pas du tout, qui ne va pas te plaire et où tu vas échouer, ça sert à rien du tout. » (Marguerite C., coach scolaire ICS depuis 3 ans, dans une grande ville de province, 30 ans a été responsable de gestion, parents hôteliers, conjoint directeur de production audio-visuel).

« **Aline F.** : J'ai un sentiment que dans l'enseignement en général on est beaucoup, ça c'est aussi une expérience que j'ai car j'ai habité 3 ans en Australie, en France on est beaucoup à développer l'individualisme et aussi à beaucoup parler de ce qui ne va pas. Pour moi, il faut beaucoup plus accompagner les enfants et adolescents en mettant le doigt sur ce qui fonctionne bien, sur ce qu'ils font de bien, ça c'est un gros défaut de la France. Alors en Australie c'est complètement à l'opposé dans le sens où aux enfants on leur dit tout le temps « good boy, good boy », on ne parlait que de ce qui était positif, ce qui n'est pas forcément bien. Mais il y a un équilibre à faire. Nous [les coachs] on parle beaucoup de la non complaisance dans la bienveillance. » (Aline F., coach scolaire indépendante depuis un an dans une petite ville de province, 39 ans, a été kinésithérapeute puis microkinésithérapeute, père ingénieur textile puis consultant, mère sans profession, conjoint ingénieur en équipements autoroutiers).

- ... au sens de la scolarité

Au contraire, les accompagnatrices de l'Aide individualisée estiment que la question des notes ferait écran au sens de la scolarité, qu'elle masquerait les objectifs visés en travaillant, c'est-à-dire les apprentissages.

« **Annie P.** : L'aide individualisée, c'est faire en sorte que l'école soit accessible et que les élèves soient vraiment présents en classe. J'ai une collègue qui dit qu'elle a l'impression que certains élèves flottent en classe. C'est-à-dire qu'ils sont en classe, mais qu'ils n'y sont pas vraiment, qu'ils flottent. *C'est pas ça l'école, quoi !* Là [à l'Aide individualisée], ils ne sont plus dans la contrainte de la note, d'avoir à faire quelque chose [les devoirs] ni le prof d'ailleurs qui ne se dit pas « j'ai dû préparer... » [la séance, au même titre qu'il doit préparer un cours]. Là, on est dans une posture de dialogue... »

Néanmoins, dans le système éducatif français, les apprentissages des élèves sont sanctionnés par les notes. De ce fait, elles peuvent parfois passer au premier plan aux yeux de l'école, l'orientation scolaire s'opérant notamment sur les résultats scolaires des élèves, mais aussi des parents et des élèves, ce qui peut être facteur de stress.

« **Maria B.** : L'école en elle-même est stressante par le fait qu'il y a toujours une évaluation, les réflexions des copains, les réflexions des profs pas toujours intelligentes. Donc pour des gens qui sont fragiles, qui ont des difficultés dans les matières, c'est facteur de stress. » (Maria B., 55 ans, coach scolaire indépendant, a été commerçante puis professeur de commerce).

« Nolwenn D. : J'ai suivi un enfant, il a eu 7 dans un devoir et bien je peux vous dire qu'il a pleuré toute la soirée, il n'a pas mangé, il n'a pas dormi ! Et moi, je trouve ça grave à 10 ans, l'impact que ça a. Avec des parents tout à fait aimants, soutenant, contenant, pas du tout de pression particulière ! Mais c'est lui-même qui se met cette pression, n'osa pas le dire à ses parents, ayant peur de les décevoir ! Il faut voir l'impact que ça peut avoir ! Et je lui ai dit, parce qu'il m'est apparu ça, je me suis dit : « Est-ce que l'école n'a pas un peu oublié qu'elle était un lieu d'apprentissage ? Parce que s'ils ont tous 18, ce n'est plus la peine qu'ils aillent à l'école ! ». Donc ils sont dans une catégorie « mauvais élèves », pour peu qu'ils aient quelques mauvaises notes... *Alors qu'avoir une mauvaise note, en soit, bon ok, mais ce qui est important, c'est d'avoir compris pourquoi on avait la mauvaise note et de savoir refaire l'exercice après parce qu'on l'a compris !* Et ce qu'il m'est apparu, c'est que l'école avait oublié qu'elle était un lieu d'apprentissage. Déjà, il faut être tous performants. Et donc l'enfant se coupe de l'apprentissage. Et ils sont tous focalisés sur les notes ! C'est impressionnant ! Et il y en a un qui m'a dit « Vous savez, pour les profs, on n'est qu'une note. » [...]

Enquêtrice : Et du coup, pour vous, qu'est-ce que le coaching scolaire signifie dans le rapport à l'école ?

Nolwenn D. : *C'est que l'école soit pour eux une zone de confort, qu'ils s'y sentent bien.* Et puis que ça redevienne aussi, pas prioritaire dans leur vie mais que ça redevienne, reprenne la place qu'elle doit avoir ! Parce que l'école, c'est un lieu d'apprentissage et il faut qu'ils y trouvent du plaisir, du plaisir à apprendre. Et puis que ça redevienne un peu plus prioritaire que le loisir ! Parce que c'est aujourd'hui, un lieu d'apprentissage incontournable pour eux ! Et que ça devienne pas le truc accessoire entre deux jeux vidéos ! » (Nolwenn D., coach scolaire indépendante depuis cinq ans dans une ville moyenne de province, 54 ans, a été chargée d'affaires dans le monde de la certification, père directeur d'une société pétrolière et mère sans profession, conjoint directeur général d'un groupe d'immobilier d'entreprises).

On peut néanmoins noter, par ces extraits d'entretiens, que si le coaching scolaire a une visée de réalisation de soi, il n'empêche pas pour autant l'élève à mener une réflexion sur le sens de l'école. Il en est de même pour l'Aide individualisée dont la question du sens de l'école est centrale, ce qui peut conduire les élèves, par la suite, à s'épanouir à l'école.

Si le coaching scolaire et l'Aide individualisée peuvent permettre à l'élève de faire un pas de côté et de mettre à distance –au moins dans un premier temps- la question des résultats scolaires et d'adopter un autre regard sur soi, c'est bien parce qu'ils sont deux espaces intermédiaires. Mettre les notes à distance du propos tenu dans les séances de coaching et d'Aide individualisée est pensé comme un moyen pour l'élève de les mettre à distance de soi-même. Cela lui permettrait de se défaire d'une assimilation à ses résultats (« Pour les profs, on n'est qu'une note »), telle que peuvent tendre à le pratiquer l'école, parfois les parents, mais aussi l'élève lui-même (« Je suis nul »).

Pour les coachs scolaires et les accompagnatrices de l'Aide individualisée, la mise à distance des notes permettrait à l'élève de pouvoir adopter un regard différent sur lui-même, ce qui leur semble nécessaire –et même indispensable- pour qu'il puisse prendre conscience de ses capacités, de pouvoir se questionner et réfléchir sur sa posture d'élève et sur ce qu'il peut modifier. Pour les accompagnateurs, c'est notamment en restant

"collé" à ses notes que l'élève court le risque de s'enfermer lui-même dans une catégorisation d'élèves (« Je suis nul », « Je ne suis pas bon en maths », etc.).

Le coaching scolaire et l'Aide individualisée semblent donc permettre aux élèves de prendre de la distance avec les échéances scolaires. Cela ne signifie pas bien sûr, qu'elles en sont moins importantes. Le recul pris avec elles, permettrait à l'élève de mieux les surmonter, mais aussi, comme nous avons déjà pu le souligner, d'externaliser les tensions familiales qui y sont liées.

II. Deux espaces où sont mobilisées les ressources scolaires et familiales

Le coaching scolaire et l'Aide individualisée, en étant à l'écart de l'école et de la famille, semblent permettre à l'élève de se construire *contre* l'école et la famille, dans le sens d'une prise de distance avec ces deux instances de socialisation. Cependant, on ne peut réduire le sens du "*contre*" à cette seule dimension. En effet, le coaching scolaire et l'Aide individualisée conduisent également l'élève à mobiliser les ressources scolaires et familiales.

A. Une mobilisation des ressources scolaires

Même si l'accompagnement est non disciplinaire et est pensé notamment à la marge de l'école, il mobilise tout de même des ressources scolaires, quelles soient celles de l'élève ou celles de l'accompagnateur.

1) L'expérience scolaire de l'élève comme ressource

En tant qu'accompagnements de la scolarité, le coaching scolaire et l'Aide individualisée mobilisent et convoquent les expériences scolaires de l'élève mais aussi celle de l'accompagnateur. C'est bien en tant qu'élève que le jeune se fait accompagner, c'est bien pour affronter sa scolarité et les épreuves scolaires qu'il fait appel au coaching ou à l'Aide individualisée.

Le questionnement de l'accompagnateur part toujours de l'expérience scolaire de l'élève, qu'elle soit positive ou négative : « Est-ce que tu peux me dire comment tu fais dans

cette matière ? », « Est-ce que tu peux me dire comment tu fais quand tu es face à ton devoir ? », « Qu'est-ce qui se passe ? », « Qu'est-ce qui fait, selon toi que ça marche ? », « Que ça ne marche pas ? ». On a pu observer ce type de questionnement de la part du coach ou de l'accompagnatrice de l'Aide individualisée. Le scolaire constitue alors non seulement l'ancrage de l'accompagnement, mais aussi la ressource qui permettra à l'élève de mieux affronter les situations scolaires qu'il rencontre. En effet, l'accompagnateur considère l'expérience scolaire positive ou négative de l'élève comme un outil. Les coaches et les accompagnatrices de l'Aide individualisée estiment que l'élève réussira là où il échouait auparavant en mettant au jour « ce qui fonctionne » (dans d'autres disciplines notamment) et « ce qui ne fonctionne pas ».

C'est à partir de l'expérience scolaire positive que l'accompagnateur cherche à permettre à l'élève de convoquer à nouveau les postures, les compétences, les outils qui lui ont permis de réussir dans une autre situation scolaire, dans une autre discipline que celle dans laquelle il rencontre aujourd'hui des difficultés. C'est également à partir de l'expérience scolaire négative que l'élève est amené à réfléchir sur ce qui pouvait faire obstacle dans sa scolarité. Dans l'observation d'une séance d'Aide individualisée, celle de Jérôme, on peut appréhender tout particulièrement l'imbrication des expériences scolaires de l'élève dans le travail effectué lors de l'accompagnement, ainsi que la manière dont l'accompagnateur mobilise en tant que ressources les expériences scolaires passées ou présentes, négatives ou positives de l'élève. Afin de bien saisir la logique du propos et la manière dont les différentes expériences scolaires de Jérôme sont mobilisées par Annie P., il nous semble plus pertinent de faire part de l'intégralité de la séance (c'est pourquoi nous la présentons sous la forme d'un encadré).

Encadré 15 : Observation d'une séance d'Aide individualisée de Jérôme

Mercredi 4 février 2009 (24 minutes) :

« Annie P. : Donc la méca [la physique mécanique], tu n'as plus grand-chose à dire ?

Jérôme : Non ! Ca va mieux.

Annie P. : Ca va mieux, ben oui, ça va même bien ! [Il sourit] Et tu as l'impression, tu as des bonnes notes, mais tu as l'impression aussi de vraiment comprendre, d'être dans le coup, c'est ton truc ? Ca marche bien ?

Jérôme : Ouais ! Ca va beaucoup mieux ! Que avant... C'est ce que je disais avec ma mère, je suis passé de 4 de moyenne à 15 ! [il rit]

Annie P. : En combien de temps ?

Jérôme : Deux mois... Un mois, même pas...

Annie P. : Alors d'après toi, qu'est-ce qu'il s'est passé ? Pour arriver à ça, c'est quand même pas anodin, quoi !

Jérôme : Ben... Heu... En gros, j'ai passé une soirée entière à refaire tous les exercices jusqu'à ce que je comprenne ! [il rit] Et j'ai fini par comprendre...

Annie P. : Et tu as fini par comprendre...

Jérôme : Ouais.

Annie P. : Et qu'est-ce qui t'a donné le ressort de faire ça ? L'énergie de faire ça ? L'idée de dire « J'irais jusqu'à ce que ça marche ! » ?

Jérôme : Ben, comme les "moments", c'est la base, je me suis dit que si j'arrivais pas à acquérir ça, j'allais être noyé toute l'année et l'année prochaine là-dedans !

Annie P : Qu'il n'y aurait pas la suite ?

Jérôme : Ouais !

Annie P : C'était un passage obligé.

Jérôme : Ouais. Je me suis dit « Là, peut-être, il va falloir en mettre un coup ! Parce que sinon ! »...

Annie P : Ouais. Et du coup, qu'est-ce que tu en dis quand même de ça ?

Jérôme : Ben que j'ai bien fait.

Annie P : Oui. Et pour d'autres choses, quoi ? En tant que méthode ? Voilà, j'ai quelque chose d'obligé, je reste jusqu'à ce que et ça marche ! Ca donne pas des ouvertures, ça ? Ca donne pas des pistes ?

Jérôme : Si parce qu'après quand j'ai un problème, après, je peux essayer de le faire ! » Mais j'ai vu que ça marche pas obligatoirement pour les autres matières ! (il esquisse un petit sourire)

Annie P : Alors comment tu l'as vu ?

Jérôme : En physique, j'ai toujours du mal...

Annie P : Oui. Et est-ce que tu as fait la même chose, de dire « Un jour, en physique, je reste jusqu'à ce que ça marche. » ?

Jérôme : Oui ! Mais ça ne marche pas ! (il rit)

Annie P : Donc, tu n'es pas resté jusqu'à ce que ça marche !

Jérôme : Non, j'ai pas... Je pense, j'ai pas la même motivation.

Annie P : Oui !

Jérôme : Parce que la physique, ça a toujours été... Depuis... Parce que j'ai fait une seconde en électro, en électrotech [électrotechnique], je crois... C'est quelque chose comme ça, je m'en souviens plus bien et...

Annie P : Attends, tu veux dire que tu avais fait une première seconde ?

Jérôme : Oui, une première seconde !

Annie P : Dans une autre série ?

Jérôme : Ouais !

Annie P : Mais ça n'existe pas les secondes d'électroniques, si ? Pas ici alors ?

Jérôme : Oui, c'est de l'ISI électrique, et ça a été une catastrophe ! Depuis l'électricité, j'ai horreur de ça !

Annie P : Oui...

Jérôme : Et là cette année, on ne fait que de l'électricité.

Annie P : Oui ?

Jérôme : Alors du coup, ça a été dur de refaire de l'électricité...

Annie P : De redire « Il faut que je me remette à ça, qui a été un cauchemar »...

Jérôme : Ouais ! Et j'arrive pas à y apprendre, c'est une catastrophe.

Annie P : (elle soupire) Et tu penses vraiment, que c'est irrémédiable, ça ?

Jérôme : Irrémédiable ?

Annie P : Sans remède... (Jérôme sourit)

Jérôme : Non ! Bah... Non, je pense pas... Mais... Je sais pas ce que je pourrais faire...

Annie P : Déjà, tu as dit un mot. Tu as dit « y a pas la motivation ».

Jérôme : Ouais...

Annie P : Je veux dire, un moteur c'est quand même ça ! C'est-à-dire, en méca, tu avais quand même quelque chose... Quelque chose d'impératif !

Jérôme : Oui.

Annie P : Donc, cet impératif a fait que tu es allé jusque-là. Tu ne le sens pas l'impératif en physique ?

Jérôme : Non. Je pense pas...

Annie P : Tu penses pas... Et en même temps, dire « Voilà, c'est comme ça toute l'année », c'est un truc qui marche pas. C'est peut-être pas très encourageant non plus ?

Jérôme : Ouais. Je sais pas, j'essaie de m'y remettre, j'essaie de refaire les exercices ! D'apprendre le cours aussi, parce que c'est bien !...

Annie P : Oui, des fois ça aide... (ils sourient)

Jérôme : Non, je sais pas, j'ai un blocage... Je sais pas, j'arrive pas à rentrer dedans !

Annie P : Et quel est ton idée par rapport à ça ? Y a quand même une envie, de le dépasser ce blocage ? Ou tu dis, non, ça vaut pas le coup ? Voilà, en parlant de coefficient à l'examen et tout ça, bon, voilà, tant pis, je me débrouillerai quand même. Est-ce que tu te dis ça ? Ou est-ce que non, tu as quand même envie que ça arrête de résister, cette histoire-là ?

Jérôme : Non. Oui, ça serait quand même bien que j'arrive au moins à m'en tirer avec la moyenne en physique.

Annie P : Ça veut dire quoi ça serait bien ? De quelle façon, quoi ?

Jérôme : Je sais pas...

Annie P : Qu'est-ce qui serait qui serait bien ?
Jérôme : Bah, d'avoir des meilleures notes en physique. Mais j'arrive pas à trouver le moyen pour... (Annie P. soupire) Pour... Pour arriver à comprendre... La physique !
Annie P : Est-ce que tu ne crois pas, que déjà tu te mets des freins ? Tu te mets des obstacles. Tu te mets des obstacles quand tu dis « De toutes façons en seconde ça n'avait pas marché et je retrouve ça ! », tu retrouves quelque chose qui marche pas, quoi !
Jérôme : Ouais...
Annie P : Est-ce que tu te n'ais pas mis **dès** le départ une espèce de... Oui, de barrage ! Que tu te dises, ce truc, je sais pas !
Jérôme : Je sais pas... Non, peut-être pas...
Annie P : Ben je sais pas, c'est pas ce que tu as l'air de dire...
Jérôme : Non, je pense pas...
Annie P : (elle soupire) Ça résonne comment quand tu vas en cours de physique ? Tu es comment quand tu arrives à un cours de physique ?
Jérôme : Heu... « J'aime pas la physique » ! (il sourit) J'arrive comme ça, j'arrive...
Annie P : Eh oui...
Jérôme : Oui, je me dis... C'est vrai qu'automatiquement je me dis « J'aime pas la physique ».
Annie P : Et tu penses que... Enfin, oui, ça va pas aider en arrivant comme ça !
Jérôme : Oui...
Annie P : On a le droit de pas aimer la physique, là n'est pas la question. La question, elle est pas là ! On a des attirances ou pas ! Mais si tu dis en fait « j'aime pas et puis avant, j'arrivais pas, mais il faudrait bien que ça marche », c'est peut-être pas tout compatible peut-être, tout ça...
Jérôme : Ouais !
Annie P : Alors mon idée, elle est peut-être un peu là, est-ce que... Avant de se mettre à en faire, de travailler dessus, une espèce de réflexion avec du recul, quoi ! De t'y mettre autrement. D'arriver au cours déjà autrement !
Jérôme : D'accord.
Annie P : Déjà, on avait évoqué des choses comme ça avec l'anglais.
Jérôme : Oui ! Je crois, je m'en souviens.
Annie P : Et qu'est-ce qu'il en ressort ? Parce que sur l'anglais, on était resté un certain temps, quand même...
Jérôme : Ben... L'anglais, déjà ça va mieux.
Annie P : Oui...
Jérôme : Je comprends déjà mieux.
Annie P : Oui...
Jérôme : C'est moins catastrophique.
Annie P : Oui...
Jérôme : Heu... Après... Ça m'a aidé, oui...
Annie P : Ce que je voudrais dire, c'est vraiment sur l'attitude vis-à-vis de quelque chose ! Ou bien la chose on l'a en hostilité ! Voilà, c'est dur de l'aborder... Ou bien, on lui donne, on lui donne une autre... Je sais pas, on la ressent autrement. On l'apprivoise, quoi !
Jérôme : Ouais. Non, c'est vrai que l'anglais avant, peut-être que je la détestais... (il rit)
Annie P : Ça, tu l'avais dit oui.
Jérôme : Et puis maintenant, c'est vrai que j'arrive mieux à... À me dire que je vais en avoir besoin, de toutes façons...
Annie P : Et à ce que tu as toujours ce sentiment-là ?
Jérôme : De ?
Annie P : De détestation, là ?
Jérôme : Non, moins, je pense.
Annie P : Donc ces choses, elles évoluent aussi !
Jérôme : Ouais ! Ouais. Moins, parce que de toute façon, ça va m'être utile après... Je vais en avoir besoin...
Annie P : Oui ! Oui ! Et qui peut être, y a tout qui fait boule de neige ! C'est-à-dire que si, que si tu y vas un peu **plus**, ça va mieux marcher et si ça va mieux marcher, ça t'encourage aussi. Je veux dire, enfin, il y a plein de choses qui font, qui s'enchaînent !
Et à ce que tu ne peux pas faire un peu le parallèle avec la physique ? Pour l'instant, cette espèce de... De boîte noire, là dans un coin, dire qu'il y a peut-être autre chose quand même en physique... C'est dans l'appréhension que je parle !
Jérôme : Oui, oui, j'ai compris. Bah...
Annie P : Est-ce que... Soit tu vas en cours, soit tu commences un exercice en te disant « De toutes façons, ça marche pas ! », qu'est-ce qui peut se passer ?
Jérôme : Bah... Ça sera négatif... Donc, j'arriverai pas !

Annie P : Ouais. Alors, qu'est-ce que tu pourrais faire ?
Jérôme : Bah...
Annie P : Parce que tu as dit quand même tout à l'heure que tu as envie !
Jérôme : Oui.
Annie P : On part quand même de ça !
Jérôme : Ben, heureusement ! Parce que sinon !... (il sourit)
Annie P : Ouais, ouais, ouais...
Jérôme : Parce que si j'avais pas envie, on pourrait pas faire grand-chose.
Annie P : Je crois. (ils sourient)
Jérôme : Bah...
Annie P : Alors, si elle y est, cette première étape, l'envie ?
Jérôme : Après, ça sera peut-être plus facile pour... Aborder autre chose !
Annie P : Ben, je pense ! L'envie, oui ! Et puis, moi je pense un peu à ça... Tu dis « Il y a des mauvais souvenirs vis-à-vis de ça », quand tu en parles.
Jérôme : Ouais.
Annie P : Tu dis « La seconde, ça marchait pas, j'ai détesté ça et puis je retrouve ça ! ». Voilà... Est-ce que tu ne pourrais pas, en casser de ces souvenirs-là ? C'est-à-dire, de te dire « Ah oui, ça j'aimais pas faire ça et maintenant je sais le faire. » ! Tu vois, démarrer des choses que tu sais faire ! Enfin, il doit y en avoir quand même en physique, non ?
Jérôme : Hein ?
Annie P : Il devrait quand même y en avoir en physique ?
Jérôme : Heu ?
Annie P : Tu dois bien quand même savoir faire un exercice de temps en temps, etc.
Jérôme : Oui ! Oui, mais le problème c'est que, ça m'avait tellement passionné que je m'en souviens pas ! (sur un ton ironique)
Annie P : Ça t'avait tellement ?
Jérôme : Ça m'avait tellement passionné, que je m'en souviens ça ! (il rit) De la physique, non, de l'électrique de ma première seconde.
Annie P : Alors bon ! Moi, je pensais que tu t'en souvenais de façon négative, quoi !
Jérôme : De façon négative, oui ! Mais ce qu'on a fait à proprement parler, les exercices et tout, je m'en souviens pas du tout.
Annie P : D'accord.
Jérôme : Ça m'a pas marqué du tout ! (il rit)
Annie P : Tu les as mis loin...
Jérôme : Ouais !
Annie P : (elle soupire un peu) Qu'est-ce que tu pourrais faire ? Concrètement, qu'est-ce que tu pourrais faire ?
Jérôme : Bah... Arriver, déjà positivement en physique.
Annie P : Ouais ! Ouais, ouais... Comment tu es en cours ? Tu es avec quelqu'un, tu discute avec quelqu'un, tu es tout seul à une table ? Comment ça se passe en cours de physique ?
Jérôme : Non, en fait, c'est des bancs de quatre.
Annie P : Oui, voilà. D'accord, vous êtes quatre. Et en gros, tu écoutes, ou tu bavardes, ou tu rêves ?
Jérôme : Non, j'écoute.
Annie P : Tu écoutes...
Jérôme : En rêvant un peu.
Annie P : En rêvant un peu...
Jérôme : Non, bah... Etre plus attentif...
Annie P : Et quand tu écoutes... Oui ?
Jérôme : Être peut être plus attentif et... Peut-être demander... Quand je comprends pas au prof... (Annie P. acquiesce) Poser plus de questions, voilà !
Annie P : Ouais, *c'est toujours un peu le même processus quand même...*
Jérôme : Ouais... C'est vrai...
Annie P : Et ce processus, qu'est ce qu'il avait d'intéressant ce processus ? De poser des questions, pourquoi c'est une bonne chose ?
Jérôme : À mieux comprendre.
Annie P : Et qu'est-ce qui fait qu'on comprend mieux ?
Jérôme : Ben, il a l'explication du professeur, déjà.
Annie P : Tu crois ?
Jérôme : Oui !
Annie P : Il l'a déjà fait le prof.
Jérôme : Oui, mais sur le point précis où on n'a pas compris aussi.
Annie P : Ouais. Mais il y a toi entre !
Jérôme : Oui.

Annie P : Et c'est là que ça joue. C'est-à-dire que, le prof, il explique. Je veux dire, après tout, on pourrait enregistrer et repasser la bande !

Jérôme : Ouais ! (il sourit au comique de la situation)

Annie P : Voilà. Mais ce qui se passe, c'est que si **toi**, tu poses une question, bah, ça veut dire que forcément, tu as déjà commencé à réfléchir. En plus, tu mets **des mots** sur les choses, etc ! Dont tu es **entré** dans un travail ! Et c'est pour ça que après, la réponse elle peut marcher ! C'est parce que **toi**, tu vas intervenir !

Jérôme : D'accord...

Annie P : Et c'est ça, un espèce de dialogue autour de la notion. Et si **toi**, tu as une participation, si tu es **investi** là, là, il peut se passer des choses ! (Jérôme acquiesce)
Mais c'est ce que tu as vu ailleurs !

Jérôme : Oui !

Annie P : C'est ce que tu as vu ailleurs, parce que tu l'as fait en anglais et que tu l'as fait en méca. Le procédé, il est le même. Le procédé, il est que, si **tu** réagis, c'est là que tu travailles, quoi !

Jérôme : (il acquiesce) Après...

Annie P : C'est là que **tu** travailles ! Voilà ! Tente ! Tente une expérience à un cours de physique ! Un truc que tu ne comprends pas, tu demandes, etc ! Et puis après, tu fais l'exercice derrière et puis, ça marche ! *Essaie d'arriver à une première réussite, quoi ! Après, voir ce qu'on peut en faire de ça. Parce qu'une première réussite, elle peut enclencher autre chose derrière ! Et entre autre un autre regard « Ah, effectivement, ça peut peut-être marcher en physique ! »*

Jérôme : Ouais... Faut que j'essaie...

Annie P : Est-ce que ça te parle ? Est-ce que ça te parle pas ? Est-ce que tu vois ce que tu peux faire ou pas ?

Jérôme : Si, si, ça me parle... Si, je peux essayer de le faire, ouais. Essayer... (il sourit)

Annie P : Essayer... Alors, moi, y a une chose qui m'étonne ! *Ces processus, ça fait un moment qu'on en parle quand même !*

Jérôme : Oui.

Annie P : Que tu les as appliqué et que tu as **vu** que des choses se sont faites, quoi ! (il acquiesce) Alors comment ça se fait que tu n'essaies pas en même temps ailleurs ? Pourquoi tu ne le fais pas ça, en physique ? Pour l'instant. Ça veut pas dire que tu ne le feras pas après... (il sourit) J'espère...

Jérôme : Bah ! Quand on déteste quelque chose... Enfin, quand... On n'a pas forcément, après, envie de s'y mettre comme ça ! Je sais pas comment dire...

Annie P : Tu as... Tu as... Y a un refus, y a un refus pour la physique !

Jérôme : Oui, voilà ! Quand...

Annie P : C'est pas... Donc tu passes à côté...

Jérôme : Ouais. Quand, ouais, quand on refuse d'y faire, on passe à autre chose, on...

Annie P : Oui ! Mais c'était un peu le cas en anglais !

Jérôme : Ouais.

Annie P : C'était un peu le cas en anglais. Donc tu as vu aussi qu'on pouvait passer à autre chose qui nous est, plus qu'étranger, qui nous est hostile à quelque chose qu'on apprivoise plus. Alors pourquoi ? Pourquoi ? Je veux dire, pourquoi tu essaies pas ça ailleurs, de toi-même ?

Jérôme : (blanc) (il soupire en souriant) De moi-même ?

Annie P : Et oui ? Oui. Non mais c'est bien qu'on en parle là !

Jérôme : Oui, oui...

Annie P : Je veux dire, est-ce que à un moment, tu ne peux pas te le dire **toi** ? Tu l'as appris ! Tu l'as appris avec la méca, tu l'as appris avec l'anglais !

Jérôme : Ouais...

Annie P : Et il en reste probablement des choses qui te sont difficiles ! *Utilises ce que tu as déjà découvert, non ?* Qu'est-ce qui s'oppose à ça ?

Jérôme : (blanc) Je sais pas ! (il sourit)

Annie P : Tu as l'impression que tu as **besoin** qu'on se le dise là, ensemble ?

Jérôme : Ouais, je pense, c'est ça ! Oui parce que comme ça, les choses, elles sont à plat ! Peut-être que les choses que... Je me dis pas moi, à moi-même ! (il sourit) Ça fait peut-être du bien, entre guillemets, que quelqu'un le dise ! Comme ça, après, ça motive plus, peut-être pour justement, la physique et aller en physique positivement ! Alors que si je vais me le dire à moi-même, j'aurais moins la motivation pour aller en physique positivement. Je pense que c'est ça.

Annie P : Y a quelque chose, là, je sais pas bien quoi, mais y a quelque chose qui fait que ça va **t'aider**. (il acquiesce) Ça va t'aider à faire une démarche que tu fais pas tout seul !

Jérôme : Oui, je pense que c'est ça !

Annie P : Que pourtant tu connais ! Parce que tu l'appliques ailleurs !

Jérôme : Ouais...

Annie P : Faut peut-être réfléchir à ça...

Jérôme : Ouais ! Ouais, je pense que c'est ça.

Annie P : Moi aussi d'ailleurs, j'ai besoin de réfléchir à ça... (il rit)

Jérôme : Non, ouais, je pense que c'est ça... Je sais pas... Parce que l'autre fois on en avait parlé (il se tourne vers moi, à propos de notre entretien), je m'en souviens. Je pense que c'est ça en fait.

Annie P : Est-ce que tu pourrais savoir, justement, ce qui se passe là ? Donc j'ai compris, c'est le fait d'une personne ! D'une tierce personne ! Pourquoi y a ce besoin, là ?

Jérôme : (il soupire en riant) Je sais pas ! C'est... Je pense que ça fait du bien de parler avec une personne étranger, par exemple, ça serait peut-être pas pareil si je vous avais en mathématiques, par exemple ! (Annie P. acquiesce) Ca fait peut-être du bien de parler à un **professeur** qu'on connaît pas des difficultés qu'on a, ou parler de la vie scolaire comme ça...

Annie P : Ca te fait du bien de **parler**.

Jérôme : Ouais, je pense !

Annie P : Est-ce que... Est-ce que... Comme c'est une difficulté pour toi, tu ne te sens pas seul dans la difficulté, est-ce que c'est des choses comme ça ? Tu peux dire cette difficulté en te sentant accompagné ?

Jérôme : Oui... Ben, c'est à peu près ça... Ca me motive ! (il sourit) C'est tout...

Annie P : D'accord. D'accord. Non mais c'est bien et puis c'est bien que tu l'exprimes comme ça...

Jérôme : Non mais j'avais pas réussi à mettre les mots dessus la dernière fois mais là, je viens de trouver ! (ils sourient)

Annie P : C'est bien Jérôme... Alors, est-ce que tu essaies ça en anglais ? Heu, en physique, on en est ! Parce qu'en anglais, on a avancé là-dessus ! (Jérôme, 17 ans, 1ère Génie Civil au lycée Léonard de Vinci, a redoublé sa seconde, père commercial dans le domaine de la pneumatique, mère secrétaire dans un cabinet dentaire)

Lors de cette séance d'Aide individualisée, on voit bien comment Annie Poupier articule l'expérience scolaire négative de Jérôme en physique avec son expérience scolaire positive, en mécanique et en anglais, points sur lesquels ils avaient déjà travaillé. Madame Poupier essaie également de faire émerger une expérience positive en physique pour Jérôme afin de multiplier les ressorts d'action. Elle met également en évidence le fait que si Jérôme vit aujourd'hui mieux sa scolarité en anglais et mécanique (où il dit avoir multiplié par 4,5 ses résultats), c'est parce qu'il entretient désormais un rapport différent à ces disciplines et à leurs apprentissages. Madame Poupier cherche donc à faire émerger le lien entre la posture adoptée en classe d'anglais et de mécanique avec les résultats obtenus et le sentiment de mieux vivre sa scolarité dans ces disciplines (« C'est le même processus. [...] C'est ce que tu as vu ailleurs. [...] Le procédé, il est le même ! »). En mettant en évidence la récurrence de leur travail sur cette question, mais sur des disciplines différentes, Madame Poupier souhaite faire prendre conscience à Jérôme que la réflexion menée sur une problématique dans une matière est transposable à une autre matière, afin de le rendre autonome. Cependant, pour Jérôme l'Aide individualisée joue un rôle de miroir permettant de se rendre des comptes, comme nous avons déjà pu le souligner dans le chapitre précédent.

2) L'expérience scolaire de l'accompagnateur comme ressource

L'expérience scolaire de l'élève n'est pas la seule ressource scolaire sur laquelle s'appuie l'accompagnateur. Sa propre expérience scolaire en tant qu'élève ou professeur est mobilisée dans son accompagnement. Cependant, ce sont uniquement les coachs scolaires qui mettent en avant leur expérience d'élève pour expliquer les raisons de proposer ce type d'accompagnement.

« **Enquêtrice** : Est-ce que vous pouvez me dire ce qui vous a conduit à vous tourner vers le coaching scolaire ?

Cécile L. : Pour moi c'est très clair, c'est propre à mon expérience, à ma propre histoire d'une part et ça me touche parce que maintenant je sais que j'aurais dû faire une école de commerce. Je m'en suis rendu compte à 30 ans ! C'est un peu bête après avoir fait 9 ans de fac ! J'aurais pu m'en rendre compte avant, ça aurait été plus sympa ! Je faisais partie de ces étudiantes qui travaillaient pour travailler pour avoir les résultats, sans **jamais** me poser la question « Quel métier il va y avoir derrière ? Qu'est ce que je vais en faire ? Est ce que je vais m'épanouir là-dedans ? » ! Donc d'une part, je voudrais qu'il y ait le moins d'étudiants possible qui vivent ça ! En tout cas, tous ceux qui se posent la question, qu'ils aient en face d'eux quelqu'un qui parvienne à leur dire « Pose-toi les **bonnes** questions ! ». Et d'autre part, je pense qu'il y a un réel besoin, ces jeunes là ont peu d'espace pour aller déposer leurs difficultés. » (Cécile L., coach scolaire ICS (co-fondatrice) depuis trois ans, en région parisienne, 32 ans, a été chercheuse en psychologie et thérapeute, père chef d'entreprise, mère secrétaire de direction, conjoint ingénieur).

« **Marguerite C.** : Pourquoi le coaching scolaire et parental ? Une fois encore c'est une question de vécu personnel. J'ai moi-même eu une adolescence qui pourrait servir de modèle à un cours sur la psychologie de l'adolescent. C'est-à-dire difficile et incomprise. J'ai également eu des difficultés à m'orienter. Je dirais que c'est seulement maintenant que je sais qui je suis et ce que je veux faire de ma vie, ce que j'aime. J'ai énormément appris de mon parcours qui semble quelque peu chaotique et je souhaite maintenant permettre à des jeunes et moins jeunes de se connaître vraiment, de les accompagner dans cette période de vie de tous les possibles si on y croit, mais qui peut être aussi très dure et limitante. [...] J'aurais bien aimé, en fin de compte avoir un coach à cette période [de l'adolescence] ! » (Marguerite C., coach scolaire ICS depuis 3 ans, dans une grande ville de province, 30 ans a été responsable de gestion, parents hôteliers, conjoint directeur de production audio-visuel)

« **Nolwenn D.** : Peut-être aussi, alors là, on va peut-être aussi revenir sur un trajet personnel qui est, ben moi, par exemple, je n'ai pas eu le droit de choisir le métier que je voulais faire, je n'ai pas eu droit à la parole, je n'ai pas eu droit. Et peut-être que ça, le fait d'être aujourd'hui face à des jeunes à qui je donne la parole, c'est peut-être aujourd'hui de dire « Ben, non, il faut pas que ça recommence pour d'autres ! », quoi ! » (Nolwenn D., coach scolaire indépendante depuis cinq ans dans une ville moyenne de province, 54 ans, a été chargée d'affaires dans le monde de la certification, père directeur d'une société pétrolière et mère sans profession, conjoint directeur général d'un groupe d'immobilier d'entreprises)

Si les raisons des coachs de faire du coaching scolaire ne tiennent pas uniquement à leurs seules expériences scolaires d'élève (notamment sur l'orientation), elles semblent jouer fortement dans le fait de faire du coaching scolaire, ainsi que dans leur manière d'aborder la question de l'orientation avec le coaché.

B. Une mobilisation des ressources familiales

Le coaching scolaire et l'Aide individualisée mobilisent aussi, dans leur mise en œuvre, les ressources familiales. Celles-ci sont constituées de pratiques, de manières de penser familiales profondes qui relèvent de l'ordre de la "philosophie de la vie" qu'entend transmettre la famille et peuvent se révéler ou non devenir des dispositions individuelles de l'accompagné⁵⁸⁸. On le voit tout particulièrement à propos du coaching scolaire, notamment à l'aide des entretiens effectués avec les parents de coachés. A partir de ces entretiens, on peut mettre à jour deux types de ressources familiales dominantes dans les familles de coachés : celle qui tient à la réalisation de soi et celle qui tient au dépassement de soi.

« Enquêtrice : Je voulais également vous demander, est-ce que pour vous, il y avait une recherche, entre guillemets de performance dans l'orientation ? Par rapport à ce coaching-là ?

Mme Bouvier : Oh ! On s'est pas placé vraiment comme ça ! C'est évident qu'on souhaitait que nos enfants fassent les meilleures études possibles, *mais au bout du compte, ce qui nous importait, c'est qu'ils fassent les études dans lesquelles ils seraient les plus heureux ! Où ils puissent le mieux se réaliser ! ca, c'est le truc qui prime !*

Enquêtrice : La réalisation de soi ?

Mme Bouvier : Ouais ! Ben de savoir être heureux, d'être en harmonie avec ce qu'on est ! D'avoir une vie en harmonie avec ce qu'on est !

Enquêtrice : C'est une dimension à laquelle vous accordez également de l'importance dans votre vie personnelle ?

Mme Bouvier : Oh ben oui ! Oui, oui !

Enquêtrice : Et ça passe par exemple par le métier, les loisirs ?

Mme Bouvier : C'est pour toute la vie ! C'est pas que le métier ou les loisirs ! C'est même sa vie personnelle, sa vie de famille et sa vie spirituelle au sens large du terme ! D'être bien dans sa tête, quoi ! C'est un peu réducteur de dire ça comme ça, c'est un peu rapide mais c'est l'idée !

Enquêtrice : Pourquoi vous dites que c'est réducteur ?

Mme Bouvier : Parce qu'être bien dans sa tête, c'est une expression commune ! Mais c'est tout ! Mais l'idée est là ! » (Mme Bouvier, 50 ans, sans profession mais gère, par l'intermédiaire d'une association, un monument historique privé (château hérité par sa mère), conjoint directeur d'un journal quotidien. Mère de Camilla, 24 ans, en Master 2 Ressources Humaines, coachée par Anaïta H.)

« Enquêtrice : Quelles sont les raisons qui vous ont conduite à rechercher un coaching et non un autre type d'accompagnement de la scolarité pour votre fils ?

Mme Dubois : L'accompagnement scolaire avec un prof particulier est un dispositif déjà expérimenté avec mon fils. Mais au-delà de travailler une matière et de combler des lacunes, *la démarche d'un dépassement personnel n'avait jamais été traduit entre le prof et l'apprenant. [...] Plus qu'un entraînement d'exercices de maths, j'ai voulu privilégier l'entrée dans les apprentissages par le coaching scolaire pour une réussite de soi.* » (Mme Dubois, 43 ans, conseillère pédagogique dans l'enseignement primaire privé en Nouvelle Calédonie, conjoint ingénieur. Mère de Paul, 14 ans, en classe de 4^{ème}, coaché par Catherine P.)

« Enquêtrice : Donc si je comprends bien tu avais de bonnes relations avec tes parents quand tu étais au collège et au lycée ? [elle acquiesce]

⁵⁸⁸ Comme nous avons pu le souligner précédemment, nous n'avons pas les éléments nous permettant d'affirmer que les ressources que tente de transmettre la famille à ses enfants constituent de véritables dispositions individuelles de l'enfant coaché. On peut uniquement émettre l'hypothèse qu'un certain nombre d'entre elles sont en devenir des dispositions.

Solène : Oui, ben... Maman de temps en temps, elle me disputait quand j'étais petite parce que je faisais des bêtises mais c'est vrai qu'à part ça, ça se passe bien !

Enquêtrice : Et justement les disputes, est-ce qu'elles pouvaient porter sur l'école ? Ou est-ce qu'elles portaient sur autre chose ?

Solène : Oui, sur l'école ! Sur le travail, sur les notes. Je pense que tout le monde a entendu ça mais quand je rentrais et que je disais « J'ai 10. Tout le monde a eu un peu près des mauvaises notes », elle me disait « Mais je m'en fiche de tout le monde ! » [elle rit] » (Solène, 1^{ère} année d'école de commerce, a été coachée par Mathieu S. en Tle, père directeur financier au Ministère des Finances, mère professeur de Français dans un collège)

La "philosophie de la vie" dans laquelle sont socialisés les coachés et à partir de laquelle ils se construisent relève de l'ordre du dépassement et de la réalisation de soi, points d'ancrage du coaching. Aussi peut-on penser que le coaching, non seulement mobilise ces philosophies en tant que ressources mais qu'il leur fait écho. Les propos des coachs sur le coaching scolaire en tant que moyen de dépassement et de réalisation de soi doivent résonner tout particulièrement chez les coachés dont les parents tentent de leur transmettre ces valeurs. Les parents de coachés disent bien espérer que leur enfant pourra se réaliser, s'épanouir, voire se dépasser dans sa vie professionnelle; expressions que l'on ne retrouve jamais dans les propos des parents d'élèves du collège Alain Savary (sauf dans ceux tenus par Mme Legrand, kinésithérapeute et dont le conjoint est adjudant à la gendarmerie), qui eux, espèrent que leur enfant « [soit] heureux et [ait] un travail où il [puisse] gagner sa vie ».

Par ailleurs, la mobilisation des ressources familiales à travers le coaching scolaire –ou l'Aide individualisée- est visible par le fait que c'est la famille qui relaie l'idée de l'accompagnement. C'est par exemple le cas de Camille lorsqu'elle parle à sa mère de ce qu'elle fait à l'Aide individualisée ou de Jérôme qui a été encouragé par sa mère à se faire accompagner.

« **Enquêtrice** : Et le prof principal, il vous en a parlé [de l'Aide individualisée] en début d'année ?

Jérôme : Oui, oui, en début d'année, au premier trimestre.

Enquêtrice : Et toi, tout de suite, tu as sauté sur l'occasion ?

Jérôme : Non, non, pas tout de suite, un peu près... Deux semaines après.

Enquêtrice : Tu y as réfléchi un peu ?

Jérôme : Ouais, j'y ai réfléchi un peu... *C'est ma mère aussi qui m'a poussé un peu !* [il sourit]

Enquêtrice : Tu en avais parlé à ta mère ?

Jérôme : Oui, oui, j'en avais parlé à ma mère ! Et elle m'avait poussé à y aller aussi, parce qu'elle pensait que ça pouvait m'aider aussi. » (Jérôme, 17 ans, 1^{ère} Génie Civil au lycée Léonard de Vinci, a redoublé sa seconde, père commercial dans le domaine de la pneumatique, mère secrétaire dans un cabinet dentaire).

Alors même que l'Aide individualisée est une pratique d'accompagnement de la scolarité interne à l'école, elle peut être relayée par les parents, tout comme le coaching scolaire. Pour tous les coachés que nous avons rencontrés, ce sont leurs parents, ou plus

précisément les mères, qui ont évoqué cet accompagnement⁵⁸⁹, notamment du fait que les coachés, avant leur coaching (sauf Julie dont la mère a fait une formation de coach), méconnaissaient l'existence de cette pratique.

De plus, le capital économique des familles de coachés joue également parmi l'éventail des ressources familiales mobilisées par ceux-ci. Le coaching scolaire est une pratique coûteuse et tous les coachés ne sont pas en mesure de financer eux-mêmes leur accompagnement⁵⁹⁰, ce qui conduirait quasiment de fait, la famille à le financer et à prêter plus attention aux effets de l'accompagnement, que les parents des élèves du lycée d'Arbin.

« Enquêtrice : Ta mère, elle a vu que tu t'étais amélioré en maths ?

Jérôme : Ouais...

Enquêtrice : Elle te l'a dit ?

Jérôme : Ouais ! Elle me l'a dit. Puis quand elle a vu le bulletin, c'est flagrant ! Quand on voit les moyennes que j'avais avant et celles que j'ai là ! Ma première seconde, non, ma deuxième seconde [celle qu'il a redoublée à Arbin, première année où il s'est fait accompagner], mon premier bulletin en mathématiques, il était bien, j'avais 10, je crois. Et puis après, la motivation, elle s'est faite. Après, je crois que j'ai eu 12 et j'ai fini à 13 au troisième trimestre...

Enquêtrice : D'accord. Et là, ta mère, elle t'a dit quelque chose ?

Jérôme : Oui, oui parce que... C'est important quand même les maths !

Enquêtrice : Oui. Mais tu disais « je crois », presque comme si c'était « je suis pas sûr qu'elle ait vu la différence »...

Jérôme : Après, au niveau de l'aide méthodologie, non ! Non, pas par rapport à l'aide méthodologique ! Elle fait pas référence à ça. Elle fait « oui, tu as fait des efforts en mathématiques ». Elle va pas dire « l'aide méthodologique t'a fait faire des efforts pour les mathématiques ».

Enquêtrice : Ca, elle ne voit pas la corrélation entre ?

Jérôme : Non, je pense pas... Pas vraiment. En tout cas, **moi**, je la vois !

Enquêtrice : Elle, elle pense que c'est comme ça, parce que tu as plus travaillé. Mais pas parce que tu as l'aide méthodologique.

Jérôme : Ouais. » (Jérôme, 17 ans, 1ère Génie Civil au lycée Léonard de Vinci, a redoublé sa seconde, père commercial dans le domaine de la pneumatique, mère secrétaire dans un cabinet dentaire).

« Enquêtrice : Et tu lui en parles à ta mère de ce que tu fais à l'Aide individualisée ?

Yvan : Non... Je lui dis que j'y vais, mais non...

Enquêtrice : Elle, elle sait que tu y vas ?

Yvan : Oui.

Enquêtrice : Elle ne te demande pas comment ça se passe ?

Yvan : Non ! Ce qu'elle me demande plus c'est si je vais bien en soutien...

Enquêtrice : Pour elle, ça serait plus important que tu ailles au soutien qu'à l'Aide individualisée ?

Yvan : Pas vraiment... Elle me demande si je vais en soutien, si ça me sert en fait ! Voilà ! Ce qui l'inquiète c'est si ça me sert ou pas ! Parce que si ça me sert pas, ça veut dire qu'il faut essayer autre chose !... Parce que elle, elle a envie que je réussisse quand même !

⁵⁸⁹ Sauf pour Solène puisque c'est Mathieu S., son professeur principal qui lui en a parlé.

⁵⁹⁰ Ce qui est encore plus vrai lorsqu'ils sont collégiens ou lycéens, qu'ils ne travaillent pas et qu'ils n'ont pas, de fait, les ressources nécessaires.

On peut également penser que les parents des élèves accompagnés dans le cadre de l'Aide individualisée ne font pas vraiment la différence entre l'Aide individualisée et un soutien disciplinaire, à la différence des parents de coachés. Cela s'explique notamment par le fait que les parents de coachés ont cherché un type particulier d'accompagnement de la scolarité pour leur enfant, qui ne relève pas d'un accompagnement disciplinaire.

III. Deux logiques distinctes : logique du marché et logique de l'inclusion

Malgré une mise en œuvre similaire de leur accompagnement (accompagnement non disciplinaire basé sur l'écoute de la parole de l'élève), malgré l'objectif commun de permettre à l'élève de pouvoir répondre aux injonctions scolaires (en mettant l'accent pour le coaching sur la réalisation de soi, et pour l'Aide individualisée, sur le sens de l'école), le coaching scolaire et l'Aide individualisée connaissent des oppositions dans la logique qui les sous-tend. Quand l'un se constitue en tant que marché scolaire, l'autre s'appuie sur la logique de l'inclusion.

A. Le coaching scolaire : l'émergence d'un marché scolaire à la frontière de l'école

L'usage de la notion de "marché" dans l'éducation ne va pas sans poser question aux chercheurs⁵⁹¹, et ce d'autant plus que ceux-ci ont pu mobiliser cette notion, issue du domaine de l'économie, au choix des établissements scolaires⁵⁹² (notamment publics) et donc à un secteur non marchand. Pour ce qui concerne le coaching scolaire, l'ambiguïté

⁵⁹¹ Ben Ayed, C. & Broccolichi, S., 2001- « Quelques remarques concernant les usages de la notion de "marché" dans le champ scolaire », *Questions éducatives*, 20, 9-15 ; Maroy, C., 2006- *Ecole, régulation, marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*, Paris, Presses Universitaires de France ; Walford, G., 1996- *Market or quasi-market ?*, Oxford Studies in Comparative Education, 6 (1), pp. 7-15.

⁵⁹² Notamment, Broccolichi, S. & Van Zanten, A. 1997- « Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne », *Annales de la recherche urbaine*, 75, pp.5-17. ; Felouzis, G., 2005- « Performances et "valeur ajoutée" des lycées : le marché scolaire fait des différences », *Revue française de Sociologie*, n°46-1, pp. 3-36. ; Felouzis, G. & Perroton, J., 2007- « Les "marchés scolaires" : une analyse en termes d'économie de la qualité », *Revue française de Sociologie*, n°48-4, pp. 693-722 ; Van Zanten, A., 2001- *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Le lien social », 424 p. ; Van Zanten, A., 2007- « Individualisme et solidarité dans les choix éducatifs des familles » in Paugam S. (dir.), *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, 980 p.

est levée puisque nous avons à faire à un service marchand. On peut néanmoins se demander si le coaching scolaire constitue un véritable marché scolaire à part entière.

En effet, la rencontre entre la demande, ou plus précisément les attentes, basées sur les inquiétudes des parents⁵⁹³, au sujet de la scolarité de leurs enfants et l'offre proposée par les coachs scolaires constituerait un véritable marché scolaire au sens économique du terme.

Au cours de ce chapitre, nous avons tâché de mettre en évidence en quoi la posture intermédiaire pouvait être féconde pour certains élèves du coaching scolaire et de l'Aide individualisée. Malgré des traits communs dans certaines pratiques et manières de faire, leur logique de mise en œuvre diffère. Le coaching scolaire est traversé par une logique de marché -c'est-à-dire qu'« il y [aurait] un marché à prendre » (Sonia L.)- qui serait en expansion.

1) « Il y a un marché à prendre »

Si les coachs peuvent penser, à propos du coaching scolaire, qu'« il y a un marché à prendre » (Sonia L.), c'est notamment parce qu'ils considèrent le marché du coaching en entreprise comme saturé. Ils pensent également que « le déclin des institutions »⁵⁹⁴ serait pourvoyeur de clientèle en recherche de soutien(s) (mais sans pour autant vouloir se tourner vers un psychologue), qu'elle ne trouverait plus dans la l'école, mais aussi dans famille; ce qui conduirait certains coachs à proposer également du coaching parental.

- **Le marché du coaching en entreprise est saturé**

Les coachs scolaires rencontrés viennent très majoritairement du monde de l'entreprise et c'est au regard de la manière dont ils pourraient revaloriser leurs expériences et compétences professionnelles, qu'ils se tournent vers le coaching. Par la

⁵⁹³ Il est possible de faire référence à Acadomia, organisme de cours particuliers, et plus particulièrement à sa campagne publicitaire très puissante, s'adressant plus aux parents (à leurs inquiétudes) qu'aux jeunes avec qui ils travaillent. Les affiches de publicité sont majoritairement collées dans les couloirs du métro (lieu quasiment incontournable de passage des parents pour aller travailler) et mettent en scène des visages où l'enfant est assimilé à un grand homme en devenir (Victor Hugo, Albert Einstein, le Mahatma Gandhi) ce qui laisserait penser que sans Acadomia, il ne le deviendra pas.

⁵⁹⁴ Ils reprennent à leur compte cette expression, qui est également le titre d'un ouvrage de François Dubet : Dubet, F., 2002-*Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 421 p.

suite, s'ils se tournent vers le coaching *scolaire*, c'est aussi –pas uniquement- parce que le marché du coaching en entreprise commence à être saturé.

« Enquêtrice : Pour commencer, qu'est-ce qui vous a conduit à faire la formation de coach ?

Sonia L. : Alors moi, je travaille dans une entreprise qui fait de l'"emplacement" et j'aide les personnes à créer leur entreprise ou à reprendre leur entreprise et je travaille également sur de l'évaluation. Et j'ai envie de monter une activité personnelle, ma propre entreprise et *j'ai regardé les différentes activités qui se présentaient et qui ne soient pas concurrentes à l'entreprise où je travaille* puisque je n'ai pas envie d'être en porte-à-faux. Et puis j'ai trois enfants et donc j'ai été aussi confrontée à l'orientation de mes enfants. *Et je me suis dit « Il n'y a pas grand-chose autour de ça. Il y a des choses proches de mon métier, même si ce n'est pas la même chose », et c'est comme ça que je suis venue au coaching scolaire. [...]*

Enquêtrice : Vous me disiez que vous vous êtes intéressée au domaine scolaire parce que vous avez constaté un manquement entre guillemets... ?

Sonia L. : Oui, oui ! *Moi, je considère qu'il y a un marché ! C'est sûr ! Oui, oui. Moi, je le vois parce que j'ai envie de faire ça mais aussi comme un business. Je considère qu'il y a un marché sur ce plan-là.*

Enquêtrice : Au niveau de l'ampleur du coaching, est-ce que vous savez comment c'est développé ou pas du tout ?

Sonia L. : Le coaching scolaire ? [j'acquiesce] Moi, de ce que j'en ai vu du marché, parce que j'ai regardé... Il y a quelques petits cabinets de ressources humaines qui font beaucoup de bilans de compétences de choses comme ça, qui se mettent sur le coaching scolaire parce qu'ils se disent « C'est intéressant ». *Il y a effectivement un marché à prendre*, il y a des choses à faire. Il y a plein de consultants individuels qui se mettent là-dessus pour compléter une offre de recrutement, voilà parce qu'ils font du recrutement, ils font d'autres choses, ils font du coaching et ils se disent « Tiens, ça peut être intéressant. ». Bon, il y a l'ICS mais il y a peu de choses, moi, je n'ai pas vu énormément de choses. » (Sonia L., coach scolaire indépendante depuis un an dans une grande ville de province, 47 ans, a été responsable administratif et financier d'une société de services, puis consultante, père cadre commercial, mère sans profession, conjoint cadre administratif dans une société informatique).

« Gauthier Q. : Je pense qu'on a également créé le besoin parce que les gens qui vont voir un coach aujourd'hui sur une problématique ne seraient pas forcément allés voir un psy pour la même chose, il y a 10 ou 15 ans. On se débrouillait tout seul ou on ne se débrouillait pas. Mais je pense que la problématique se posait aussi différemment. Je pense qu'aujourd'hui, il y a également cette nécessité parce qu'on forme beaucoup de ces professionnels du coaching aujourd'hui et *il y a une nécessité de créer le marché !* J'ai un confrère qui fait du coaching de la crise de la quarantaine. Une autre, qui ne fait que du coaching avec des adolescents. Il y a une nécessité, à un moment de susciter, d'exciter le marché. En se faisant connaître, on va aussi susciter la demande ! [...] Il y a 10 ans, on allait chercher un prof de maths, un prof de français, de sciences nat. [sciences naturelles], un prof de je ne sais quoi ! Aujourd'hui, parce que la difficulté d'un gamin avec le français, les maths ou je ne sais quoi, c'est pas uniquement une question de matière ! C'est une question de comment j'aborde la matière en question, quelle position je prends vis-à-vis des maths, de la physique, etc ! Faire changer un ado de position vis-à-vis d'un sujet, peu importe le sujet ! On va voir un coach ! » (Gauthier Q., coach en organisation indépendant depuis trois ans, en région parisienne, a été directeur général d'une concession automobile, père cadre commercial dans l'automobile, mère commerciale pour la publicité dans la presse quotidienne, conjoint avocate associée).

Si les coachs scolaires se tournent vers le coaching scolaire, c'est bien parce qu'« il y a un marché à prendre » et que le coaching scolaire est également un moyen pour eux d'exister en tant que coach –même s'ils ne proposent pas uniquement du coaching scolaire.

- « Le déclin [des institutions] »⁵⁹⁵, pourvoyeur de clientèle ?

Si le marché du coaching scolaire émerge c'est également, selon les coachs, du fait qu'il n'y a pas d'équivalent proposé aux élèves et leurs parents, en termes d'accompagnement : les cours particuliers ne répondant pas, à leurs yeux, exactement aux mêmes besoins. Pour les coachs, si le coaching scolaire émerge (et le coaching en général), c'est parce que l'école, la famille, l'entreprise, se sont transformés.

« Enquêtrice : A votre avis, pour quelles raisons le coaching scolaire émerge aujourd'hui, dans notre société ?

Aline F. : Aujourd'hui on est dans une société où il y a plus de libertés en règle générale, il y a moins cette emprise éducationnelle. Les parents sont quand même plus cools. Il y a moins cette emprise religieuse. Il y a moins de patrons paternalistes... *Donc les gens ont plus de liberté et ils ont plus besoin d'être accompagnés pour la gérer.* » (Aline F., coach scolaire indépendante depuis un an dans une petite ville de province, 39 ans, a été kinésithérapeute puis microkinésithérapeute, père ingénieur textile puis consultant, mère sans profession, conjoint ingénieur en équipements autoroutiers).

Les coachs expliquent alors l'émergence du coaching avec l'idée qu'il y aurait un « déclin [des institutions] » :

« Enquêtrice : Est-ce que vous pouvez me dire comment les personnes faisaient, en quelque sorte, avant que le coaching n'existe ?

Alexia T. : Autrefois, on allait voir le curé, le médecin de famille ou l'instituteur... » (Alexia T., coach scolaire indépendante depuis cinq ans en région parisienne, 55 ans, a été architecte d'intérieur puis formatrice au développement personnel, à la communication et au management, père diplomate, mère styliste, sans conjoint)

« Garance R. : Avant, j'ai envie de dire, il y avait l'Eglise comme structure, il y avait l'entreprise, il y avait la famille et il y avait l'école. L'Eglise est en perte de vitesse aujourd'hui, n'a plus ni l'aura, ni le pouvoir d'autrefois et en tous les cas est moins fréquentée. L'entreprise est dans la souffrance, l'éclatement, le chômage, les licenciements abusifs, etc., tout ce qu'on connaît aujourd'hui. La famille est dans l'éclatement et celles qui tiennent bon, en pourcentage sont moins nombreuses. Et l'école est en train de s'effondrer sur elle-même ! [...] *Donc avant, il y avait d'autres formes d'accompagnement.* Il y avait le curé de la paroisse par exemple. Il y avait l'assistante sociale qui existe toujours d'ailleurs, qui avait une partie de type processus de fonctionnement de coaching ! Le curé avait une partie ! Mais en tous les cas, ces personnalités étaient très importantes ! Il y avait aussi l'instituteur qui était très impliqué dans la vie de son village, de sa ville. Il était reconnu comme personnalité, comme notable même parfois, à certaines périodes, comme représentant de la République. *Ce sont tous ces cadres qui se sont effondrés.* » (Garance R., coach scolaire depuis 3 ans, dans une petite ville de province, 52 ans, institutrice, conjoint entrepreneur, père agent de maîtrise dans une entreprise d'accumulateurs, mère hôtesse d'accueil dans un conservatoire de musique)

Pour les coachs, les individus seraient en quelque sorte contraints de se tourner vers un ensemble de ressources extra-familiales, religieuses ou scolaires du fait, selon eux, de leur moindre soutien pour les individus⁵⁹⁶. Le coaching scolaire apparaît, aux

⁵⁹⁵ Pour reprendre un titre de François Dubet, 2002-*Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 421 p.

⁵⁹⁶ On peut tout à fait questionner cette idée et se demander s'il n'existerait pas une reconfiguration de ces institutions, plutôt qu'un déclin. L'idée de déclin impliquant de fait une vision normative de la situation.

yeux des coachs comme l'une de ces ressources possibles, tout comme le coaching parental.

- **Le coaching parental, un sous-marché du coaching scolaire**

Pour l'ensemble des coachs rencontrés, le coaching parental est un pan peu développé de leur activité professionnelle. Tout d'abord, le marché du coaching parental est apparu plus tardivement que celui du coaching scolaire⁵⁹⁷. On peut penser que cela tient au fait qu'il est moins aisé pour des parents de se tourner vers du coaching parental que vers du coaching scolaire. En effet, le premier pourrait donner l'impression que ce sont les parents qui ont un problème avec leur enfant, alors que le second rendrait les parents moins responsables : c'est leur enfant qui aurait un problème avec l'école, du fait que celle-ci ne s'adapterait pas suffisamment –aux yeux des parents- à son individualité.

Les coachs scolaires justifient leur choix de peu proposer –ou de ne pas proposer- de coaching parental au regard de leur envie de « travailler avec les jeunes », de « [leur] sensibilité et de [leur] compréhension des jeunes », mais aussi qu'« en bougeant un membre du système, les autres bougent aussi ».

« Catherine P. : Avec le jeune que j'ai suivi, ce qui a été très efficace, c'est que lui, en classe, il a mis des moteurs pour qu'il change. Et à un moment donné, il a pu verbaliser que finalement, maintenant il était prêt à bouger. Et il s'est rendu compte qu'il lui manquait des ressources. Et du coup, c'est lui qui a été demandeur d'un accompagnement scolaire [disciplinaire en parallèle du coaching], mais vraiment sur des maths, en français. Mais comme il était demandeur, ce qui n'était pas le cas jusqu'à présent, ça a marché ! Il a amélioré ses résultats ! Il est devenu participatif en cours ! *Du coup, ses parents ne lui font plus les mêmes retours ! Au final, c'est tout qui bouge, c'est la personne qui bouge et c'est tout son système autour.* Son déblocage, c'est qu'à un moment donné il est devenu acteur, c'est moi qui décide de travailler, de dire qu'il me manque quelque chose, de dire que c'est important qu'on vienne m'aider en mathématiques, etc. » (Catherine P., 45 ans, coach scolaire depuis 5 ans en Nouvelle Calédonie, a été responsable pédagogique dans une école d'art appliqués, conjoint enseignant en arts appliqués (lycée professionnel), parents charcutiers).

Les coachs s'appuyant sur l'approche systémique considèrent que, par le coaching, le jeune n'est plus tout à fait le même, il change, « il bouge » et n'a alors plus tout à fait la même position dans sa famille et n'entretient plus les mêmes relations qu'auparavant avec les différents membres de sa famille. De ce fait, ceux-ci "bougent" également puisqu'ils doivent se réajuster à la nouvelle donne des relations familiales.

⁵⁹⁷ Les premiers articles de presse sur le coaching parental sont apparus plus tardivement (2008) que ceux sur le coaching scolaire (2004).

Par ailleurs, effectuer le coaching scolaire de l'enfant au domicile parental peut-être un moyen pour ces coachs d'amorcer un coaching parental :

« **Anaëlle L.** : Alors je fais toujours les séances au domicile de l'enfant. Parce que j'ai l'occasion de voir l'enfant dans son milieu, avec ses parents. Et par conséquent, le travail que je fais avec l'enfant, j'ai un retour avec le parent. *Et pour certains, c'est aussi une séance de coaching avec les parents.* Pour moi, l'important, c'est la relation triangulaire, je ne peux pas travailler juste avec un enfant. Je travaille avec le parent, les parents, l'enfant, on est trois. » (Anaëlle L., coach scolaire indépendante depuis deux ans à proximité de la Suisse, 49 ans, a été institutrice (dont dix ans dans des écoles privées de Genève), n'a pas donné la profession de ses parents et de son conjoint)

Réaliser les séances de coaching au domicile du jeune permet également au coach de ne pas avoir de frais liés à la location d'un cabinet et de ne pas à avoir à aménager son propre domicile. Néanmoins, en rencontrant les parents, et de surcroît à leur domicile, en leur faisant un bilan des séances, le coach peut effectuer un "mini coaching parental". En effet, il peut les conduire, en s'appuyant sur les mêmes outils que ceux mobilisés dans le coaching scolaire, à changer de regard sur leur enfant, sur la situation scolaire problématique, à prendre de la distance avec les enjeux scolaires. Ce "mini coaching parental" peut également conduire à un coaching parental plus approfondi, qui prend alors la forme d'un véritable marché.

« **Natacha G.** : Je fais aussi du coaching parental, notamment sur l'autorité des parents ou sur la gestion de situations conflictuelles comme les devoirs, grâce à des renforcements positifs de l'enfant. Donc en fait il s'agit tout simplement de renforcements positifs à chaque fois que la réponse est bonne, et évidemment on enlève tous les renforcements négatifs. C'est-à-dire qu'il ne s'agit pas de gueuler sur le gamin à chaque fois qu'il fait une faute d'orthographe. On accepte qu'il fasse des fautes. Par contre, à chaque fois que c'est bon, il a une récompense. Ça augmente la probabilité d'une bonne réponse, et c'est assez extraordinaire ! Ça fonctionne pour tous les enfants. Ceci dit c'est une technique d'apprentissage et il faut donc que soit bien déterminé le cadre dans lequel on utilise ça. Comme dans toutes les techniques, ça peut être utilisé pour manipuler. Et il faut que ce soit utilisé à bon escient pour que ça marche, parce que les enfants ne sont pas cons non plus, ils s'en rendent compte quand on veut les manipuler ! En plus moi je présente ça toujours avec les enfants, c'est jamais un truc caché ! Déjà il faut savoir ce que veut l'enfant, il y a des enfants qui veulent des pièces de 1 centime, il y en a qui veulent un petit ours, le petit bonbon minuscule, il y en a qui veulent des gommettes, une gommette collée sur un papier... C'est vraiment variable. Il faut savoir quelle est la bonne récompense, le bon renforcement positif pour l'enfant. [...] Ils ne travaillent pas pour la récompense parce que la récompense est beaucoup trop petite, c'est ça le secret ! C'est-à-dire qu'il faut donner une récompense tellement petite qu'elle ne peut jamais être la cause du comportement ! C'est-à-dire que les gens qui me disent « quand il a une bonne note, je l'emmène au Mac Do », je dis « Ahhh ! Arrêtez ça tout de suite, parce que dans 2 ans vous serez obligé de lui acheter une bagnole pour qu'il vous ramène un 10 ! » Donc en fait, c'est donner une récompense petite qui soit une information pour la personne que ce qu'elle a fait est bien réussi. [...] Quand j'allais à l'école, on avait des bons points quand on réussissait quelque chose ! Et la valeur d'un bon point c'est que dalle, ça n'a pas de valeur marchande... C'est vraiment la transformation de ce que dit la maîtresse : « super » en donnant un bon point, et le fait de pouvoir manipuler le bon point, le regarder, se souvenir que « ouais, ça veut dire que j'ai bien réussi ». Pour moi, ça n'a rien à voir avec de la manipulation, sauf si c'est utilisé pour manipuler et ça c'est comme toutes les techniques. Et surtout moi j'utilise ça, parce que ça permet de sortir du cycle des punitions, des reproches, des « t'arriveras jamais ! Y'en a ras-le-bol ! Ça fait 50 fois qu'on fait la même chose ! » des situations où on est complètement embourbé, on ne sait plus comment s'en sortir et on ne voit que le négatif.

Donc ça permet de sortir des choses et évidemment aussi clairement, plus les enfants vieillissent, plus ils vont se contenter de signes de reconnaissance verbaux en fait. Ceci dit, même en tant qu'adulte on apprécie de recevoir des renforcements positifs sous forme d'objets, de choses, de cadeaux, d'argent quand on a bien travaillé etc. Donc c'est là-dessus que je travaille. » (Natacha G., 38 ans, "coach scolaire" depuis 7 ans dans une petite ville de province, a été professeur d'économie gestion vacataire, conjoint restaurateur, père directeur d'entreprise, mère professeur de français).

- **Un atout, ne pas se présenter comme psychologue**

Le marché du coaching scolaire semble également se développer du fait que le coach ne soit ni un psychologue –ni psychiatre, ni psychothérapeute.

« **Clara B.** : Les parents, ils se disent à la limite « il faudrait peut-être que mon gamin ou ma gamine aille voir un psy »... Mais *vendre un travail avec un psy à son ado, c'est quelque chose qui ne passe pas très bien. Ce qui est plus vendable entre guillemets, c'est « Ecoute, si tu avais un coach pour t'aider... »*. Parce que le coach a une connotation peut-être un peu plus positive, ça fait peut-être moins peur, ça remet moins les choses en cause ! Le coach, il est dans l'action ! Il est moins dans le pourquoi, pourquoi, pourquoi ? [...] Pour les parents, c'est embêtant parce que « Oh, là, là ! Mon gamin voit un psy, ça veut dire que moi, je ne sais pas y faire et que je ne l'élève pas bien, je ne le comprends pas bien ! ». Et pour l'ado, c'est pas des plus flatteurs entre guillemets, on peut dire ça. *Un coach, c'est beaucoup plus vendable pour un ado et même pour les parents !* » (Clara B., coach scolaire indépendante depuis sept ans en région parisienne, 54 ans, a été cadre en communication, père chef d'entreprise, mère cadre administratif d'entreprise, conjoint enseignant à l'université).

Enquêtrice : Et finalement, pourquoi les parents se tournent-ils vers un coach et pas, par exemple un psychologue ?

Lucie M. : Les gens n'ont pas envie d'une thérapie. Les gens n'aiment pas le mot "thérapie", n'ont pas envie d'une thérapie. *Ils ont envie d'avoir quelque chose de concret, de rapide*. Ils constatent effectivement, qu'il y a un manque quelque part. C'est pas insurmontable mais ils ont besoin de quelqu'un et donc ils font appel à moi. Je dis moi, parce que je parle de moi, mais sinon d'un autre coach. » (Lucie M., coach scolaire indépendante depuis 2 ans, dans une ville moyenne de province, 55 ans, a été cadre commerciale, sans conjoint, parents bouchers).

« **Juliette A.** : *Je pense que la psychothérapie peut faire peur !* Souvent, on a un problème et on se dit « Je vais aller en psychothérapie, ça va être plus long ! Il [ne] va pas y avoir de l'effet avant x temps ! Je veux quelque chose qui fasse de l'effet plus rapidement. ». Donc effectivement, le coaching, on vient avec un sujet donné et on travaille sur ce sujet. Et il y a des changements de comportement, il y a des réponses qui sont plus immédiats ! [...] En fait, en psychothérapie, on a des patients et "patients", ça veut dire qu'il faut être patient ! Je pense que dans certaines situations, oui, on a envie que ça change rapidement ! Et donc on va moins en profondeur mais il y a des réponses qui viennent plus vite ! » (Juliette A., coach scolaire indépendante depuis 5 ans, en région parisienne, 37 ans, a été un an et demi déléguée à la tutelle, puis responsable Ressources Humaines pendant 6 ans, conjoint consultant en libéral en communications internet, parents commerçants).

C'est bien parce que le coach n'est pas un psychologue, qu'il propose un travail concret et rapide, qu'il est plus facile pour les coachés de se tourner vers le coaching scolaire, ce qui ouvre un marché. En effet, consulter un psychologue ou un thérapeute

fait prendre le risque, en termes de connotations, de basculer vers l'univers paramédical ou celui de la pathologie⁵⁹⁸.

« **Enquêtrice** : Et comment tu l'as connue, Natacha ? Comment tu as su qu'elle existait ?

Anaïs : C'est ma maman qui l'a trouvée dans l'annuaire, je crois... Ou pas dans l'annuaire ? Enfin, je sais plus ! C'est elle qui l'a trouvée. C'est ma maman qui l'a trouvée...

Enquêtrice : Qu'est-ce qu'elle t'a dit ? Pourquoi elle ? Pourquoi pas une autre forme d'accompagnement ?

Anaïs : *Parce que j'avais un a priori vis-à-vis des psys. J'ai dit « De toute façon, je ne veux pas aller voir de psys. »*. Et elle m'a dit « Ecoute, j'ai trouvé cette personne-là, j'ai pris un rendez-vous. ». Elle m'a dit « De toute façon, tu n'as pas le choix, tu ne restes pas comme ça. Si tu restes comme ça, tu vas péter un câble. De toute façon, tu en as déjà péte un. Tu ne restes pas comme ça, j'ai pris un rendez-vous, donc tu vas la voir. ». Et c'est parti comme ça.

Enquêtrice : D'accord. Et pour toi, c'est pas une psychologue, Natacha ?

Anaïs : Si, *mais, elle n'a pas le nom !* Je ne sais pas mais on va dire... J'aime pas les gens qui me jugent comme ça en vision, je n'aime pas les gens comme ça. Et pour moi, les psys, ils sont comme ça. Et donc ça s'est mieux passé. [...]

Enquêtrice : Donc pour toi, ce qui est important, c'est que c'est pas le psy, Natacha ? Qu'elle n'ait pas ce nom-là ? Même si peut-être ce que tu y fais peut s'y rapprocher ?

Anaïs : Ouais. C'est qu'elle n'a pas le nom, c'est tout.

Enquêtrice : Pour toi, c'est important, ça ?

Anaïs : Ouais. *Pour moi, je ne vais pas chez un psy donc je ne suis pas complètement tarée !* Enfin, je ne sais pas, c'est comme ça... Enfin, je ne sais pas, c'est peut-être gênant pour les gens qui vont voir un psy mais pour moi, la famille [surtout sa grand-mère], tu vas voir un psychologue, tu es complètement taré, c'est aussi à cause de ça. » (Anaïs, coachée par Natacha G., 18 ans, en Terminale S, père garde forestier et mère animatrice)

« **Enquêtrice** : Est-ce qu'à un moment donné, tu as eu l'idée d'aller voir un psychologue ?

Solène : Non...

Enquêtrice : Et tes parents ils ne t'avaient jamais proposé ce type d'accompagnement-là ?

Solène : D'aller voir un psy, si, ils m'ont proposé une fois et j'ai refusé. *J'avais vraiment pas envie. En fait, j'ai accepté de me faire coacher parce que Mathieu S., je le connaissais depuis longtemps.* Et il a pris le temps de nous le présenter comme un avantage en fait. Comme on ne m'avait jamais présenté le coaching ou la psychologie, je serais partie avec des a priori qui ça se trouve se seraient retrouvés faux. Et je n'y serais pas allée finalement. Mais là, il a pris le temps avant de nous expliquer ce que c'était, ce qu'on allait mettre en place et tout. C'était entre guillemets un mini devis avant d'y aller ! Il nous a dit « voilà je pense mettre ça, ça et ça en place. ». [...]

Enquêtrice : Est-ce que tu peux me dire pour quelles raisons tu n'as pas voulu aller voir un psychologue ?

Solène : Parce que je pensais ne pas avoir de problème. Enfin, *je ne pensais pas que le stress pouvait être aussi problématique pour moi. Je ne me rendais pas compte. Pour moi un psychologue, c'était beaucoup plus pour des problèmes affectifs, des choses...* Comme la folie ! Voilà ! Je ne pensais pas que ça pouvait résoudre mon stress ! Parce que je me disais « Mon stress, c'est pas lié... ». Je ne pensais pas que j'étais stressée parce que je n'avais pas confiance en moi, je pensais que j'étais stressée parce que j'étais entre guillemets perfectionniste, que je voulais bien faire. Je ne pensais pas que c'était un problème qui venait de moi et donc je ne pensais pas que je pouvais me faire aider...

Enquêtrice : Et finalement, est-ce que tu penses que l'accompagnement réalisé avec Mathieu S. a touché un peu à la psychologie ?

⁵⁹⁸ Par exemple, on ne dit pas « consulter un coach », alors qu'on emploie ce verbe vis-à-vis des psychologues et thérapeutes, ce qui induit une image médicale négative. On consulte un psychologue comme on consulte un médecin lorsque l'on est malade. De plus, les coachs considèrent leurs coachés comme des « clients » (connotation marchande) et non comme des « patients », à l'instar du médecin.

Solène : Ouais, c'est sûr. Sur la confiance en soi, c'est sûr... Parce qu'il a fait appel à des souvenirs de situations où je m'étais vraiment sentie valorisée et finalement c'est un peu de la psychologie aussi. Enfin, il y a un fond de ça. » (Solène, 1^{ère} année d'école de commerce, a été coachée par Mathieu S. en Tle, père directeur financier au Ministère des Finances, mère professeur de Français dans un collège).

« Ne pas avoir le nom », ce qui, aux yeux des jeunes et de leurs parents, fait toute la différence avec un psychologue, semble également participer au développement du marché du coaching scolaire.

2) Les indices que le coaching scolaire constitue un marché en expansion

S'interroger sur la constitution d'un marché du coaching scolaire conduit à se demander si celui est en expansion ou non. Soulignons qu'il ne nous a pas été aisé d'appréhender finement l'état du marché du coaching scolaire. Tout d'abord parce qu'un certain nombre de coachs scolaires exercent leur activité de coach de façon informelle, comme c'est le cas pour un certain nombre de professeurs de cours particuliers -ceux que nous avons qualifié d'indépendants pour les distinguer de ceux de l'ICS-. De ce fait, on ne peut pas établir une liste précise du nombre de coachs scolaires qui se sont installés depuis que nous avons commencé nos recherches sur ce sujet en 2005. De plus, malgré que nous ayons pu consulter des dossiers de coachés de l'ICS, nous n'avons pas pu avoir accès aux données chiffrées précises de l'institut, et notamment du nombre de jeunes coachés par an depuis sa création⁵⁹⁹. Néanmoins, on peut appréhender le développement du coaching scolaire par différents canaux: par le biais des coachs scolaires, par l'intermédiaire des médias ou encore, par la tentative des coachs de réguler leur activité professionnelle.

- **Ce que disent les coachs scolaires**

Les coachs scolaires ne semblent pas tenir de façon précise les comptes du nombre de jeunes qu'ils peuvent coacher par an. Il est donc nécessaire de prendre avec précaution ce qu'ils nous disent à ce sujet. Néanmoins, tous nous disent avoir développé

⁵⁹⁹ Cela nous a été refusé par le directeur de l'ICS. Cécile L. directrice adjointe de l'entreprise lors de sa création (et de nos premières investigations de terrain) a quitté depuis l'entreprise pour développer notamment les formations de coachs et de coachs scolaires. Nous avons pu analyser 173 dossiers de coachés de l'ICS (ce qui représente un tiers des coachés de l'ICS sur 2003-2006) et 52 dossiers d'Anaïta H. (ce qui représente un quart de ses coachés sur 5 ans).

leur activité de coach scolaire, même si en termes d'effectifs les chiffres sont peu importants. Ils ont pu en effet coacher par exemple, trois jeunes la première année, puis six la deuxième année, puis quinze, etc.

« **Cécile L.** : Moi j'ai peu de visibilité sur le nombre de personnes, le nombre de jeunes qui se font coacher. Pour deux raisons. La première, à l'institut, on a peu de concurrents directs donc organisés de la même manière, une entreprise où on connaît les résultats etc. Mais il y a beaucoup de coachs qui exercent en libéral et qui font du coaching scolaire, donc là on n'a pas de chiffres. En termes d'ampleur de clients je ne peux pas vous dire. Je sais que la demande est croissante. Ça fait trois ans que nous existons et chaque année on double nos clients, donc c'est quand même ! Au delà du fait que nous sommes plus connus en termes de réseau, c'est quand même qu'il y a une réelle augmentation de la demande générale. Ça, c'est sûr. J'ai aucune idée de l'ampleur de combien ça fait pour la France par exemple, je ne peux absolument pas vous dire. Je sais qu'il y a à la fois une demande de plus en plus importante de clients et qu'il y a une demande de plus en plus de coachs qui veulent faire du coaching scolaire. Je pense qu'il y a une réelle conscience des gens que autour de la scolarité il y a quelque chose de très important qui se joue, peut-être plus important qu'avant. » (Cécile L., coach scolaire ICS (co-fondatrice) depuis trois ans, en région parisienne, 32 ans, a été chercheuse en psychologie et thérapeute, père chef d'entreprise, mère secrétaire de direction, conjoint ingénieur).

Soulignons que les coachs scolaires ne peuvent avoir qu'un regard limité sur l'ampleur réelle du coaching scolaire (et non la demande potentielle) puisqu'ils ont peu de recul sur leur activité de coach scolaire du fait que leur nombre d'années médian d'exercice en tant que coach scolaire est de trois ans.

- **Ce que disent les médias**

La difficulté pour évaluer l'ampleur du coaching scolaire est également rencontrée par les médias, aucun ne s'avançant à donner des chiffres. Néanmoins, on peut penser que le nombre d'articles consacrés au coaching scolaire peut être un moyen pour appréhender le développement du coaching scolaire, certes non pas en termes du nombre de jeunes coachés, mais au moins en termes de diffusion de son existence.

On constate, par l'analyse de contenus du magazine *Phosphore* effectuée, que le coaching scolaire occupe une place non négligeable, dans les articles consacrés à la scolarité⁶⁰⁰ et ce par divers biais : phrases tirées d'interviews des dirigeants de l'Institut de Coaching Scolaire, conseils du coach, définition du coaching scolaire, tests réalisés par un coach scolaire⁶⁰¹ et publicités de l'ICS sur l'orientation et la gestion du stress : « Cool... Vous allez enfin savoir quoi faire plus tard ! Tests d'orientation gratuits.

⁶⁰⁰ Les premières occurrences sur le coaching scolaire apparaissent au mois de septembre 2004.

⁶⁰¹ Il faut noter qu'un test est composé de deux parties : les questions et les résultats. Même si cela n'est pas explicité, la rubrique des résultats du test a été rédigée par un coach scolaire.

Objectif : 100% succès », « Voici la pilule miracle⁶⁰². Le coaching, le meilleur traitement pour la réussite. Parlez-en à vos parents. ». Aussi sur la période 2004-2009, soit soixante-douze numéros étudiés, pouvons-nous compter cent soixante-deux références au coaching scolaire⁶⁰³, ce qui signifie que cette pratique est citée en moyenne un peu plus de deux fois par dossier consacré à la scolarité (orientation, stress, méthodes de travail). Cependant, certains numéros n'abordent pas le coaching scolaire, sous quelque forme que ce soit (un test, une publicité, un article, etc.). Sur l'ensemble de la période 2004-2009, ce sont cinquante-trois numéros (sur soixante-douze soit près de 75 %) dans lesquels il est possible de recenser les cent soixante-deux références au coaching scolaire, soit plus de trois références par numéro abordant le coaching scolaire.

L'analyse de contenu des différents numéros du magazine *Phosphore* nous permet également de "prendre la température" quant au développement du coaching scolaire⁶⁰⁴. Certes, ce n'est pas un indicateur aussi précis que pourrait l'être l'évolution du nombre de coachés inscrits à l'ICS, mais néanmoins, c'est un indicateur qui dit tout de même quelque chose quant à la diffusion du coaching scolaire au sein d'une partie de la société⁶⁰⁵. Le graphique suivant nous permet de constater que les années 2006 et 2007 sont celles qui comptent le plus de références au coaching scolaire⁶⁰⁶. Le type de ces références (articles/rubriques, tests, publicités) varie selon les années et l'évolution du partenariat établi entre *Phosphore* et Cécile L., coach scolaire et co-directrice de l'ICS, mais aussi selon les décisions éditoriales du magazine comme a pu nous le confirmer Sophie P., la responsable du département Education de *Phosphore*. Cependant, depuis 2006, on constate que le magazine évoque presque chaque mois le coaching scolaire, que ce soit sous la forme d'articles ou rubriques consacrés au coaching scolaire, de tests réalisés par Cécile L., coach scolaire et co-fondatrice de l'ICS ou par le biais de publicités.

⁶⁰² Une pilule sur laquelle est inscrite : « coaching » est dessinée. Voir annexe 15.

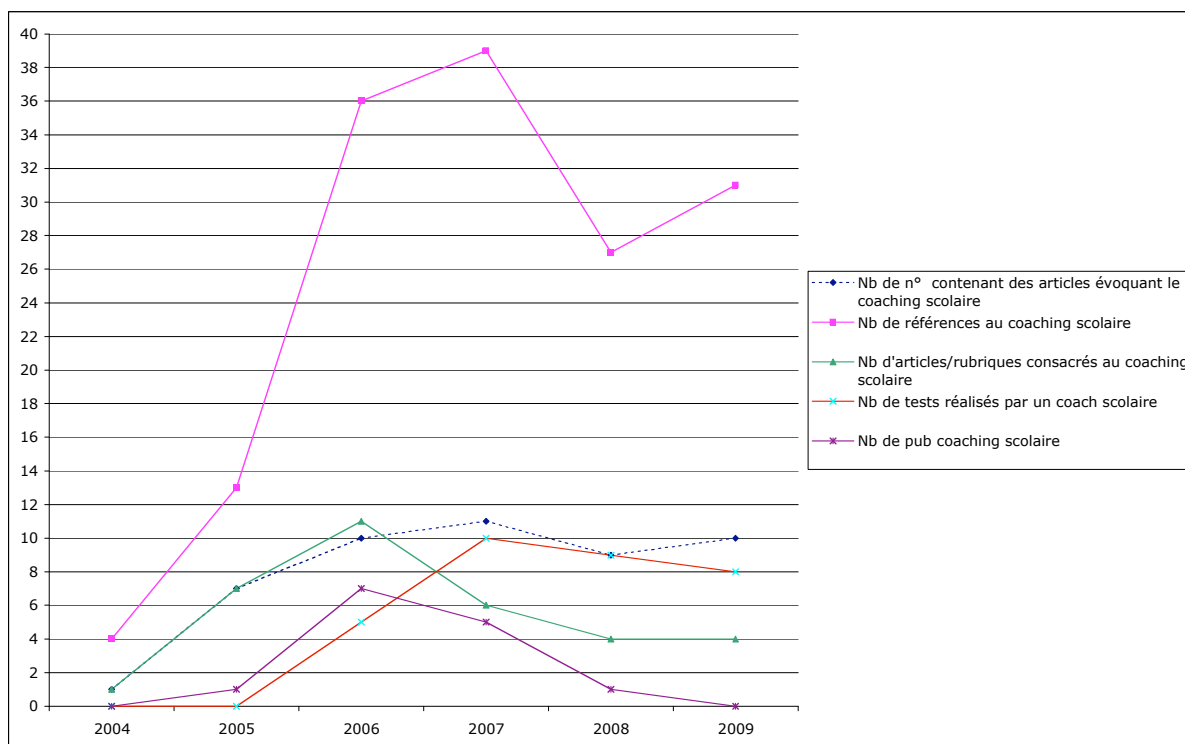
⁶⁰³ Nombre de fois où apparaissent les mots : coach/coaché/coaching (scolaire) ainsi que le nom du coach interviewé ou de son institut de coaching scolaire. Par exemple « Cécile L., coach scolaire à l'ICS » n'a été comptée qu'une seule fois (et non trois), de même pour les publicités.

⁶⁰⁴ Un autre indicateur est la création de l'Association Française de Coaching Scolaire et Etudiant (AFCSE) en mai 2009.

⁶⁰⁵ Comme nous avons pu le voir dans notre première partie, le magazine *Phosphore* a un lectorat bien particulier.

⁶⁰⁶ En sachant que l'Institut de Coaching Scolaire a vu le jour en 2003.

Graphique 6: Type de références au coaching scolaire dans le mensuel *Phosphore* sur la période 2004-2009



- **Une tentative de réguler l'activité professionnelle**

Le développement du coaching scolaire est également appréhendable par l'observation des tentatives de régulation, par les coachs scolaires, de leur activité professionnelle.

Le "métier" de coach n'est pas encadré par un diplôme d'Etat, comme c'est le cas pour les psychiatres et les psychologues. La question de la professionnalisation du métier de coach se pose de la même manière que pour celui de psychothérapeute. En effet, tout le monde peut se déclarer coach, alors que ce n'est pas le cas pour les psychiatres et les psychologues. Il n'est en effet pas obligatoire d'être diplômé de coaching pour devenir coach et il n'est pas aisé, comme le considère l'un d'eux, « de faire le tri entre le bon grain et l'ivraie » (Gauthier Q.) des différentes écoles de coaching, qui ne sont pas reconnues par l'Etat.

Depuis 2003, l'Université Paris 8 propose un DESU « Pratiques des coaching » ainsi qu'un DFSSU « Professionnalisation du coaching en entreprise »⁶⁰⁷, ce qui un signe de la volonté de professionnaliser le coaching. Néanmoins, il n'est pas obligatoire pour devenir coach, d'avoir validé une telle formation.

« Mathieu S. : *Ce qu'il faut rapidement, c'est que ce soit cadré par l'Etat, le coaching ! Que tous les gens qui coachent, ils soient comme les psychologues, certifiés, etc ! Sinon ça va partir comme les cours particuliers avec des gens qui sont même pas certifiés profs, qui sont étudiants ! Le mec, il est étudiant en français, on lui dit « ben tu parles un peu anglais, tu vas donner des cours d'anglais ! » ! C'est ce qu'il se passe actuellement ! Le soutien scolaire, ça explique et comme l'offre ne correspond pas à la demande, on fait du tout et n'importe quoi ! Et moi, le coaching, j'ai peur que ça parte comme ça si c'est pas cadré rapidement !*

Enquêtrice : Et les certifications des écoles de coaching ?

Mathieu S. : Déjà, il faudrait qu'il y ait le tri là-dedans ! Qu'il y ait des normes ISO, comme pour les travaux publics etc ! ISO 2000 où vous devez répondre à un certain nombre de critères pour être reconnu ! Moi, la société où j'ai fait ma formation en coaching est reconnue ISO 9000 un truc comme ça ! Ca veut dire que c'est une certification, c'est pas un diplôme d'Etat mais c'est une certification reconnue par le milieu professionnel.

Enquêtrice : Et le DESU de coaching de Paris 8 ? Est-ce que ce n'est pas aussi un moyen de réglementer les choses ?

Mathieu S. : Ouais mais tout le monde n'est pas obligé de faire un DESU pour être coach ! Donc il y a beaucoup de formations en coaching qui ne sont pas reconnues par l'Etat ! Et le problème des formations en fac, surtout au niveau du DESU, si vous regardez le détail de la formation, c'est énormément de théorie, bon, c'est le système fac, mais quand vous sortez de là, vous pouvez mettre sur votre plaque « DESU de coaching Paris 8 », donc ça rassure le client mais je ne suis pas sûr qu'il soit très opérationnel... » (Mathieu S., coach scolaire indépendant depuis deux ans en région parisienne, également professeur d'éducation physique et sportive dans un lycée privé, père expert comptable, mère aide infirmière, sans conjoint).

« Enquêtrice : Selon vous, quelle est l'importance des outils [dans le coaching] ?

Cécile L. : Je ne vais pas répondre tout-à-fait à votre question... Pour toute personne formée au coaching, formée à l'accompagnement, dans une visée de coaching, c'est-à-dire pas du conseil, mais de l'accompagnement où on regarde la carte du monde de l'autre, où on fait attention à sa propre perspective, à ses propres choix, je pense que la personnalité du coach et le travail qu'il a fait sur lui-même est infiniment plus importante que les outils. Ceci-dit, c'est pour ça que je vous dis que je ne réponds pas tout à fait à votre question, ceci-dit, il y a pas mal de gens qui m'écrivent, je pense que vous le savez, je suis directrice d'un réseau où on a 35 coachs, donc y'a beaucoup de gens qui nous écrivent pour faire partie du réseau, y'a beaucoup de gens qui nous disent « Je suis très à l'aise avec les jeunes, donc je peux devenir coach scolaire ». Non. Non. *La relation d'accompagnement ne s'improvise pas, même si c'est une question de comment est le coach avec le jeune, ça s'apprend, ça ne s'improvise pas, on ne raconte pas n'importe quoi !* Même si on est très bien avec, même si y'a des centaines de gens qui viennent vous demander de l'aide, *vous n'avez pas le droit de dire que vous êtes coach si vous n'avez pas une formation coaching.* Là je suis Intraitable ! *Donc si vous voulez, pour moi la relation s'apprend et ça c'est indispensable, les outils c'est un plus.* Et chacun a des outils et chacun prend ce qui lui convient bien, donc voilà. Les outils c'est un plus et ce n'est qu'un plus, par contre **non** la formation ce n'est pas un plus, c'est **archi** indispensable. Je ne vois même pas comment une personne peut s'improviser coach parce qu'un coach finalement travaille avec tout l'être de la personne, comme le fait un psychothérapeute. *Donc un psychothérapeute qui ne se fait pas former, on dit que c'est un charlatan, pour moi un coach qui ne se fait pas former c'est un charlatan aussi.* C'est inadmissible, on a une responsabilité par rapport aux gens qu'on

⁶⁰⁷ Diplômes de formation permanente. Le DESU (Diplôme d'Etudes Supérieures d'Université) correspond à une équivalence bac+4, le DFSSU (Diplôme de Formation Supérieure Spécialisée d'Université) correspond à une équivalence bac+5.

accompagne qu'on n'a pas le droit de laisser comme ça. » (Cécile L., coach scolaire ICS (co-fondatrice) depuis trois ans, en région parisienne, 32 ans, a été chercheuse en psychologie et thérapeute, père chef d'entreprise, mère secrétaire de direction, conjoint ingénieur).

Un moyen pour les coachs de professionnaliser leur activité professionnelle, est d'organiser des barrières à l'entrée de la profession⁶⁰⁸ –mais aussi à l'entrée des formations par une sélection sur dossier- en ne considérant pas comme coach celui qui n'aurait pas fait de formation au coaching. Rappelons que les "fondateurs" du coaching en France –ou du moins ceux qui sont considérés ainsi, tels que Vincent Lenhardt ou Bernard Hévin- ne sont pas certifiés en coaching⁶⁰⁹, mais dans divers outils (analyse transactionnelle, programmation neuro-linguistique, etc.). De plus, tous les coachs rencontrés nous disent que ce ne sont pas les outils (et donc la formation à des outils) qui sont les plus importants dans le coaching, mais le coach lui-même, sa posture, ce qu'il est.

« Mathilde L. : J'ai une petite méfiance, d'emblée sur les gens qui s'appellent coach, qui mettent coach sur leur carte de visite. J'aime bien savoir ce qu'ils ont fait avant et ce qui fait qu'ils s'appellent coach parce que, malheureusement, j'ai eu à rencontrer des personnes, soit en accompagnement, que j'ai accompagnées et qui tout d'un coup, sortaient de leur chapeau « Je veux aider des gens, je veux faire coach ! », « Ouais... Donc vous allez faire coach, pourquoi, comment ? », « Je veux faire coach parce que mes amis me disent que j'ai le sens de l'écoute ! », « Oui !... D'accord... ». Donc, je trouve quand même que dans cette population de coach, il y a de tout et de n'importe quoi ! Donc ça, c'est quelque chose auquel je tiens beaucoup. Donc moi, je ne me considère pas que comme coach. J'interviens sur du coaching quand le cadre est défini comme étant du coaching. [...] Parce que j'ai suivi des formations et que voilà, il y a des gens qui se présentent en tant que coachs et voilà ! Ils sont tout sauf coachs, ces gens-là ! Là, pour moi, il y a un vrai problème ! Là-dessus, en tout cas. C'est-à-dire qu'il y a comme, encore que moins maintenant mais quand même encore, les psychothérapeutes ! Pareil ! Vous décidez d'être psychothérapeute, vous mettez « psychothérapeute » sur une plaque à côté de votre porte ! Coach, c'est pareil ! Moi, je pense que ça a de l'avenir [le coaching] à condition que ce soit...

Enquêtrice : Encadré ?

Mathilde L. : Voilà ! *Encadré !* Alors qu'on ne soit pas forcément obligé de faire, parce que là aussi, il y a un business énorme, les formations de coach à 60 000 euros la formation, il y en a plein ! Et *ce n'est pas parce que vous avez fait votre formation de coach que vous êtes coach ! Le coaching pour moi, c'est avant tout une posture !* Une posture, un cadre qu'on est capable de poser. Qu'on est capable de dire à son client « Voyez, ce que vous me dites-là aujourd'hui, on s'arrête-là parce qu'on n'est pas dans le cadre qu'on a posé au départ. On est en train de faire autre chose. ». Donc on ne mélange pas le coaching et la thérapie, le conseil, tout ce qu'on veut ! Ou alors, on le dit dès le départ. Pour moi, le coaching, c'est vraiment ça, c'est une posture et le cadre. Après, les méthodes, les outils, on fait des formations, on se dote des outils. Moi, ce qui me pose problème dans un certain nombre de cas, j'ai fait une formation il y a encore pas très, très longtemps, avec deux personnes qui se sont présentées comme étant coachs, j'aimerais bien qu'on m'explique ! Parce qu'en termes de posture, pour moi, ce ne sont pas des coachs ! Elles [ne] savent pas écouter, elles [ne] savent pas reformuler, elles [ne] savent pas accueillir l'émotion de leurs clients, etc. ! Pour moi, ce ne sont pas des coachs ! Voilà, *il faudrait pour moi, encadrer et valider surtout la posture et le cadre.* Après, les outils, je dirais que ce sont des supports ! Chacun se fait sa boîte à outils en fonction de son public, de ce qu'il est lui aussi, de ce qui lui convient, etc. Mais, ce qui

⁶⁰⁸ Dubar, C. & Tripier, P., 2003 (nvle ed.), *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, 256 p.

⁶⁰⁹ Il en a été de même pour les fondateurs de la Sociologie qui étaient philosophes de formation.

me gêne, c'est qu'il y a des gens qui s'appellent coachs parce qu'ils ont tous les outils mais pas la posture et ça, ça m'embête ! Alors ils ont fait 25000 formations, *ils sont PNL, AT, machin ! C'est très bien ! Ils sont certifiés dans tous les sens mais la posture de base, elle n'y est pas !* Et ça pour moi, c'est gênant. Parce que, que vous ayez des jeunes ou des adultes, vous avez des gens et vous êtes en position d'influencer. Si vous n'êtes pas clair avec vous-même et si vous n'êtes pas clair avec ce que vous faites, vous pouvez faire du grand n'importe quoi !... Donc il faut cadrer un petit peu... [...]

Enquêtrice : Et donc, selon vous, la posture de coach, ça s'apprend ? Ou c'est quelque chose qui est lié à la personne, plus qu'à un apprentissage ?

Mathilde L. : Les deux mon capitaine. Les deux mon capitaine. *Les deux parce que je pense qu'on peut apprendre, bien sûr ! A condition d'avoir un minimum de qualités personnelles, c'est sûr... Mais oui, oui, ça s'apprend ! Il faut s'entraîner... Il faut... Il y a des gens qui font du coaching sans le savoir ! Et y a des gens qui se disent coachs et qui ne font pas du coaching ! Donc c'est ça un petit peu la difficulté, d'après moi, de ce métier. De ce métier ou de ce statut... »* (Mathilde L., 46 ans, coach scolaire indépendante depuis trois ans, a été chasseur de têtes dans un cabinet de recrutement, conjoint manager, père artisan, mère profession intermédiaire administratif et commercial d'entreprise)

La question de l'encadrement et de la régulation d'une activité professionnelle émerge avec le développement de cette dernière. C'est pourquoi, on peut constater que les coachs scolaires cherchent à professionnaliser leur activité non seulement en tant que coachs mais également en tant que coachs *scolaires*. Aussi, depuis que nous avons commencé nos recherches sur le coaching scolaire, avons-nous pu voir émerger un module de formation au coaching scolaire, ainsi que l'Association Française de Coaching Scolaire et Etudiant (AFCSE). Cette association, à but non lucratif, a été créée en mai 2009 et se donne pour mission « de protéger la profession mais aussi les clients, élèves, étudiants, parents en leur permettant le choix d'un coach scolaire et étudiant professionnel, qualifié et compétent »⁶¹⁰. Cependant, cette association ne chercherait pas « à faire la chasse aux faux coachs » (Annick B. porte parole de l'association), mais de donner aux clients « des critères pour faire un choix éclairé » (Annick B.). Pour autant, avant même de pouvoir lire la page d'accueil du site de l'association, apparaît un encadré rouge intitulé « Stop à l'usurpation du titre de coach scolaire et étudiant ! ».

La question de la professionnalisation du coaching est certainement loin d'être aboutie, si l'on se souvient des nombreux débats concernant la reconnaissance du métier de psychothérapeute⁶¹¹. Néanmoins, l'existence de ces débats, de l'émergence d'une association telle que l'AFCSE ou d'une formation en coaching scolaire et étudiant, est bien le signe du développement du coaching scolaire –au moins en tant qu'offre. N'oublions pas qu'à chaque offre ne fait pas toujours écho une demande. Il est possible

⁶¹⁰ Voir le site de l'AFCSE: <http://www.afcse.fr/>

⁶¹¹ Néanmoins, la nature et la virulence du débat divergeait puisque les psychothérapeutes entrent directement en concurrence avec les psychologues et les psychiatres ; ce qui n'est pas le cas des coachs. Ce conflit a été régulé par la Loi Accoyer d'octobre 2003 (amendement à l'art. 18 du projet de Loi sur la politique de santé publique) qui change le statut des psychothérapeutes.

de l'appréhender tout particulièrement avec l'exemple d'Acadomia qui a mis en place du coaching parental, mais qui n'a pas poursuivi ce type d'accompagnement à cause d'un manque de demande, du fait que le groupe ne soit pas identifié en tant qu'agence de coaching scolaire et parental, mais bien en tant qu'agence de cours particuliers. On constate que le coaching scolaire prend la forme d'un véritable marché scolaire où s'opère la rencontre entre une offre et une demande et dont les membres tentent de cadrer leur activité professionnelle. A cette logique de marché du coaching scolaire s'oppose la logique de l'inclusion sous-jacente à la mise en œuvre de l'Aide individualisée.

B. L'Aide individualisée : une logique de l'inclusion

Serge Ebersold mobilise la notion d'inclusion dans ses travaux sur l'accueil des élèves en situation de handicap à l'école⁶¹² : « La notion d'inclusion s'organise autour d'une conception systémique de la société. [...] Elle n'entrevoit pas la société comme une dialectique mettant en jeu un corps social et des individus, mais comme une "société d'individus" nécessitant l'implication de chacun dans le bien être collectif et l'incorporation de tous dans les diverses dimensions qui fondent la société »⁶¹³. On ne peut certes pas comparer les élèves étudiés par Serge Ebersold avec ceux accompagnés dans le cadre de l'Aide individualisée qui n'est pas un dispositif "social", mais bien un dispositif scolaire qui s'adresse à tous les élèves du lycée. Néanmoins on peut penser que l'Aide individualisée est un moyen d'inclure pleinement les élèves dans le lycée, mais aussi dans leur scolarité. En souhaitant « rendre l'école lisible elle-même » (Annie P.), l'Aide individualisée cherche à permettre aux élèves accompagnés de ne pas être les spectateurs de leur propre scolarité, ce qui conduirait également de rendre les élèves "lisibles" aux professeurs.

⁶¹² Ebersold, S., 2008- « L'adaptation de l'enseignement supérieur au handicap : évolutions, enjeux et perspectives », pp. 241-262, in OCDE, *L'enseignement supérieur à l'horizon de 2030*, 326 p. ; Ebersold, S., 2009- « Autour du mot "inclusion", *Recherche et formation*, n°61, pp. 71-83.

⁶¹³ Ebersold, S., 2009- « Autour du mot "inclusion", *Recherche et formation*, n°61, pp. 71-83. Citation pages 72-73.

1) Une volonté : « rendre l'école lisible elle-même » aux élèves

C'est bien parce que les organisatrices de l'Aide individualisée estiment qu'« il revient à "l'école pour tous" d'être le fondement d'une société soucieuse du respect de ses membres et de la dignité humaine en fournissant à tous les élèves les connaissances et les compétences les mettant en capacité de s'affirmer en tant qu'acteurs de leur devenir, de transformer les relations avec autrui et de participer activement à la construction de la société »⁶¹⁴ qu'elles ont mis elles-mêmes en place ce type d'accompagnement de la scolarité au sein du lycée, et qu'elles rejettent l'idée que les élèves, pour faire face aux injonctions scolaires, doivent se tourner vers de l'accompagnement de la scolarité payant. Prenant la mesure qu'il faut de plus en plus autre chose que ce que l'élève apprend en classe pour réussir à l'école, les organisatrices de l'Aide individualisée proposent justement autre chose ; mais estiment que ce n'est pas l'argent qui doit pallier au(x) "manque(s)" de l'institution scolaire⁶¹⁵. En effet, pour les organisatrices de l'Aide individualisée, « c'est à l'école de se rendre lisible elle-même » (Annie Poupier) et donc de proposer des lieux, des espaces intermédiaires où les élèves peuvent réfléchir au sens de leur scolarité et avoir accès aux codes de l'école. Pour cela, il est nécessaire que les accompagnateurs appartiennent au corps enseignant –ou à celui des conseillers principaux d'éducation- et qu'ils interviennent au plus près des élèves, c'est-à-dire au sein même de l'établissement ; ce qui les conduit à interroger les contours de leur profession⁶¹⁶.

Les caractéristiques professionnelles des accompagnatrices du lycée d'Arbin donnent un sens institutionnel fort au dispositif. Il est primordial, pour l'ensemble de l'équipe que cet accompagnement soit effectué par des professeurs ou des conseillers principaux d'éducation. Aucun assistant d'éducation ne participe à l'accompagnement. Aussi l'Aide individualisée n'est-elle pas mise en œuvre par du "sous-personnel", non qualifié et pas forcément pérenne. Soulignons également que les deux conseillères principales d'éducation participant à l'Aide individualisée se sont tout d'abord investies

⁶¹⁴ Ebersold, S., 2009- *ibid.* Citation page 73

⁶¹⁵ Glasman (D.), 2006- « L'argent et la réussite scolaire », *Revue administration et éducation*, n°1, pp. 29-38.

⁶¹⁶ Que les accompagnatrices traduisent par les questions suivantes : « Finalement, c'est quoi un prof ? Qu'est-ce qu'enseigner ? Est-ce uniquement transmettre des savoirs ? Ou est-ce également donner aux élèves les moyens d'accéder au sens de ces savoirs ? ».

dans l'organisation du dispositif (organisation du planning des séances, distribution aux élèves des dates de leur prochaine séance, etc.). Leur présence dans le dispositif a tout d'abord été légitimée par leurs compétences organisationnelles, une des missions du conseiller d'orientation⁶¹⁷. C'est parce que les accompagnatrices sont complètement incluses dans l'institution scolaire qu'elles peuvent inclure les élèves. On peut se demander si l'Aide individualisée aurait été acceptée aussi facilement si elle n'avait pas été mise en œuvre par une professeure de mathématiques ayant enseigné durant plusieurs années au lycée d'Arbin, et si elle avait été mise en œuvre exclusivement par des conseillers principaux d'éducation, des conseillers d'orientation psychologues ou par des surveillants. Cela a en effet son importance, tant du côté de l'administration de l'établissement et du rectorat qui considèrent alors Madame Poupier comme légitime pour proposer un tel accompagnement, que du côté des élèves. Tous ceux que nous avons rencontrés nous disent qu'il est nécessaire que cet accompagnement ne soit pas effectué par *leurs* professeurs, mais soulignent néanmoins l'importance que les accompagnateurs soient *des* professeurs (ou des conseillers principaux d'éducation).

« Enquêtrice : Et tu m'as dit que c'était important, pour toi, que ça ne soit pas **ta** prof de maths qui fasse l'Aide individualisée [il acquiesce]. Et pour toi, est-ce que ça serait la même chose si ce n'était pas un prof du lycée ?

Yvan : Je [ne] sais pas du tout...

Enquêtrice : Est-ce que c'est important que ce soit un adulte du lycée et qui est prof et qui t'explique un petit comment ça fonctionne à l'école ?

Yvan : Je [ne] sais pas si c'est important que ça soit un adulte du lycée mais... Non, je [ne] sais pas... Après, je pense que si la personne, elle est au lycée, elle est peut-être plus, mieux renseignée de ce qu'il y a au lycée que la personne qui va venir de l'extérieur. Je pense que c'est un côté pratique en fait. Mais moi ça ne me dérangerait pas de parler avec quelqu'un de l'extérieur ou avec quelqu'un du lycée !

Enquêtrice : Quelqu'un de l'extérieur, c'est-à-dire ? N'importe qui ou un autre prof ?

Yvan : Un prof, ouais... Ou un CPE...

Enquêtrice : En tout cas quelqu'un du domaine scolaire.

Yvan : Ouais, quand même ! C'est sûr que [je n'] irais pas dans le bar d'à côté parler au barman ! Oui, c'est sûr quand même quelqu'un du domaine scolaire.

Enquêtrice : C'est important que ce soit quelqu'un du domaine scolaire ?

Yvan : Oui, pour moi, je pense quand même. Enfin, je [ne] sais pas mais ça me paraît logique que ça soit quelqu'un du domaine scolaire qui t'aide sur ta scolarité, quoi ! » (Yvan, 19 ans, en Terminale STI Génie Electrotechnique au lycée Léonard de Vinci, retard scolaire dû à l'année de première d'adaptation après son BEP de maintenance des systèmes mécaniques et automatisés, mère ouvrier spécialisé au chômage, père décédé).

⁶¹⁷ L'ensemble de l'équipe des accompagnatrices souligne bien que sans le soutien organisationnel des CPE (même si leur engagement dans le dispositif ne s'y limite pas), l'Aide individualisée ne pourrait pas fonctionner.

Par ailleurs, si l'Aide individualisée se définit comme un accompagnement "à la marge" de l'institution⁶¹⁸, chacun, tout en changeant de regard, reste à sa place d'élève ou de professeur. Les élèves qui viennent sont toujours considérés comme des élèves et il en est de même pour les professeurs. Tout comme au lycée, les élèves ne tutoient pas les enseignants, ne créent pas de relations familiales. Cela est bien le signe qu'on est toujours au lycée, même si l'Aide individualisée est un espace intermédiaire, à la marge ; tandis que dans le coaching scolaire, il peut exister une forme de proximité entre le coach et les coachés, tous les deux se tutoyant.

2) Un effet : rendre les élèves "lisibles" aux professeurs

La logique de l'inclusion de l'Aide individualisée semble également produire un double effet complémentaire à la question du sens de l'école. Pour les élèves, il s'agirait de changer de regard sur leur scolarité et par là-même sur les enseignants ; certains élèves arrivant alors à dire « Je ne croyais pas que c'était ça un prof ! »⁶¹⁹. Réciproquement, les professeurs-accompagnatrices peuvent changer de regard sur certains élèves. Pour le dire autrement, il n'y a pas que l'élève qui change de regard sur l'école; l'enseignant également puisqu'il a accès aux représentations des élèves sur l'école, sur les professeurs ce qui enrichirait ses pratiques.

Deux extraits de séances d'Aide individualisée issu du travail d'Annick Perriollat⁶²⁰ nous semblent illustrer cette idée :

« Elève 1 : [après avoir dit qu'il avait eu 3 en Histoire] J'ai relu ce qui allait pas. Mais bon, moi, pour moi, ça allait. Donc après...

Accompagnatrice : Oui. Mais après, qu'est-ce que tu en fais de ça ? Là, il y a quelque chose de complètement important. C'est-à-dire que ce qui doit se passer à ce moment-là, c'est qu'il faut que tu comprennes ce qui ne va pas dans ton devoir, quoi...

Elève 1 : Moi, les redoublants, ils m'ont dit que c'était la façon de faire la feuille parce que... Non, mais ils m'ont dit, ils avaient eu cette prof avant et elle notait d'une certaine façon et moi maintenant, je fais comme ça et j'ai des 15 [il rapporte les propos des redoublants].

Accompagnatrice : Attends, tu as 3 ou tu as 15 ?

Elève 1 : J'ai 3, moi.

Accompagnatrice : Et qui a 15, alors ?

⁶¹⁸ Perriollat, A., 2011- *A la marge de l'institution, des entretiens individuels proposés aux élèves pour construire un rapport au travail et à l'école*, mémoire de Master 2 recherche Sciences de l'Éducation, sous la direction de Dominique Glasman, Lyon, Université Lumière Lyon 2-Institut des Sciences et Pratiques d'Éducation et de Formation, 150 p.

⁶¹⁹ Certains enseignants formulent cette même idée, pour les élèves, sous d'autres termes. Perriollat, A., 2011- *op. cit.* Citation page 114.

⁶²⁰ Qu'elle soit ici vivement remerciée.

Elève 2 : Les redoublants qui ont eu cette prof avant. Ils disent qu'ils connaissent sa façon de noter, donc c'est plus facile.

Accompagnatrice : Et alors, c'est quoi, sa façon de noter ?

Elève 1 : Non mais je lui avais demandé si elle voulait des phrases compliquées, mais enfin voilà, qu'elle arrive à comprendre, ou des phrases plus simples et ça prend moins de place et c'est la même chose. Il m'a dit [le redoublant] « les compliquées ». Et ben quand j'en mets soit elle comprend pas, soit c'est juste que ça veut rien dire.

Accompagnatrice : Tu vois, ce que tu dois, je n'en crois pas le premier mot.

Elève 1 : Ok.

Accompagnatrice : Par contre, je crois complètement à ta sincérité à toi. C'est-à-dire, tu me dis ça, je suis bien convaincue que tu le crois. Mais ça marche pas comme ça. Un prof, il note pas comme ça : la phrase est simple, je mets tant, la phrase est compliquée, je mets tant, même si j'y comprends rien. Ca, c'est un raisonnement qui n'a pas de sens. »⁶²¹

« **Accompagnatrice :** D'après toi, quand tu dis que tu sais ta leçon, ça veut dire quoi ?

Elève 2 : Ben pour moi, c'est connaître les pièges.

Accompagnatrice : Pourquoi il y aurait des pièges ?

Elève 2 : Ouais, c'est vrai. Je sais pas, mais souvent justement je me mets dans la tête « Est-ce qu'il y a quelque chose derrière cette question ? »

Accompagnatrice : C'est très important la façon dont tu parles-là. C'est-à-dire que d'emblée, tu viens à l'école ou du moins pour les contrôles comme si c'était un pays hostile. Comme si on allait te faire du mal, on t'en veut, on va mettre des pièges, on va faire des trucs durs. C'est pas vrai.

Elève 2 : Ouais...

Accompagnatrice : C'est pas que c'est pas vrai... Enfin, t'es pas obligé de me croire.

Elève 2 : Non, non, mais...

Accompagnatrice : Mais je te dis bien dans quel état d'esprit on est. Et c'est sûrement pas pour rien si toi, tu es dans celui-là. Mais forcément, d'abord il ne peut pas te mettre en confiance. Et si t'es pas en confiance, ça marche pas derrière, quoi ! Donc, il faut, il faut que tu te réconcilies avec ça. Mais, il ne suffit pas de dire « il faut ».

Elève 2 : Oui, oui.

Accompagnatrice : S'il y a ça, il y a des raisons. Et il faut qu'on arrive à les percer, les raisons... On ne met pas de piège dans les cours. Les cours, c'est de la connaissance. »⁶²²

Ces extraits de séances d'Aide individualisée montrent bien que l'accompagnatrice se permet de faire part à l'élève de sa vision des choses (et elle en a la légitimité parce qu'elle est, elle-même professeure) afin de lui permettre de changer de regard sur l'école ou sur les enseignants, dans le but qu'il vive mieux sa scolarité. Néanmoins, on peut penser que face aux représentations que ces élèves se font de l'école, l'accompagnatrice n'est pas insensible et peut, en dehors de l'Aide individualisée, réfléchir à ce qu'ont pu lui dire ces élèves, à sa propre pratique professionnelle. Toute cette réflexion n'est possible que parce que ce sont des enseignantes et des conseillères principales d'éducation qui se chargent de l'Aide individualisée. Selon nous, la réciprocité du changement de regard sur le professeur ou sur l'élève, ne serait pas possible si l'Aide individualisée était réalisée par des assistants d'éducation ou par des coachs (en partenariat avec l'établissement) : chacun resterait avec ses convictions : l'élève (voire l'assistant d'éducation ou le coach) sur ses représentations sur les enseignants (« où les

⁶²¹ Perriollat, A., 2011- *op. cit.* Citation pages 67-68

⁶²² Perriollat, A., 2011- *op. cit.* Citation pages 120-121.

élèves ne sont que des numéros ») et le professeur sur les élèves (« ne comprennent pas les consignes », etc).

C. Une inclusion hybride ? Le coaching scolaire à l'école

Rappelons que parmi les coachs scolaires rencontrés, certains sont eux-mêmes enseignants, ou ont pu mettre en œuvre (par le biais du rectorat) des partenariats avec des établissements scolaires. Aussi, le développement de pratiques de coaching au sein de l'école pose-t-il la question de la nature de leur logique de mise en œuvre. En effet, sur cet aspect-là, on est face à une reconstruction de la logique de marché et de celle de l'inclusion.

Malgré le regard critique que les coachs scolaires peuvent adopter sur l'école et les enseignants, tous souhaiteraient construire des partenariats avec des établissements scolaires -ce qui n'est pas si simple. On constate que ce souhait, qui pourrait avoir une parenté avec la logique de l'inclusion, tient plus à celle de marché. En effet, effectuer des partenariats avec des établissements scolaires est un moyen pour les coachs d'ouvrir un marché, et ce d'autant plus qu'ils insistent sur la nécessaire indépendance de l'accompagnateur ainsi que sur sa trajectoire professionnelle présentée comme une véritable compétence à l'accompagnement à l'orientation.

1) La « nécessaire indépendance » de l'accompagnateur

Tous les coachs scolaires rencontrés estiment qu'il est important, pour l'élève, de se faire accompagner par d'autres personnes que le personnel éducatif de son établissement scolaire. L'indépendance de l'accompagnateur vis-à-vis de l'institution scolaire serait primordiale. On peut de ce fait penser que les coachs scolaires insistent – sans forcément le dire de cette manière- sur l'importance de l'existence d'un d'espace intermédiaire.

« Enquêtrice : Quel était votre statut dans cette école [d'arts appliqués où elle travaillait] ? Et est-ce que vous pouvez me dire ce que vous y faisiez ?

Catherine P. : J'étais salariée, j'étais responsable pédagogique donc j'ai pas vraiment mis en place de coaching, je [ne] peux pas dire ça, dans l'école parce que j'étais trop impliquée dedans ! Pour faire un accompagnement de coaching, je pense qu'il faut avoir une certaine indépendance par rapport à la structure. Moi, j'ai utilisé des éléments comme ça dans les entretiens que je faisais avec les étudiants mais j'ai pas posé de coaching, c'était pas possible. Je faisais quelques cours sur de la communication [...], comment se présenter, comment se mettre en valeur [lors d'un oral de concours, d'un

entretien d'embauche, etc.]? [...] Et j'avais mis aussi en place tout un système d'entretiens où je consacrais une grande partie, une grosse partie de mon temps à recevoir les étudiants pour faire le point. Donc je faisais des entretiens, je ne sais même plus comment j'appelais ça. C'étaient pas des entretiens d'évaluation mais je faisais des points à chaque moment important de l'année. Je les voyais deux-trois fois dans l'année, individuellement, sur une demi-heure, une heure, ça dépendait un peu du profil ! Et donc là, là, vraiment, je posais des choses ! Parce qu'on était dans de la confidentialité, on était en individuel ! Dans les cours, je posais des choses mais de façon collective !

Enquêtrice : Quelles étaient les problématiques sur lesquelles pouvaient porter les entretiens ?

Catherine P. : Ca pouvait être une difficulté à rentrer dans une matière. C'était souvent lié à des problèmes d'organisation aussi, comment ils pouvaient être submergés ? Pas réussir à s'organiser ! Alors c'est là que le conseil, j'ai vite compris que c'était "out" ! Et que la bonne idée, c'était de les accompagner à les aider à trouver comment **eux** fonctionnent et quand est-ce que ça fonctionnait bien et comment ils pouvaient modéliser ce bon fonctionnement à d'autres choses. Donc là, oui, on rentrait vraiment sur du détail de ce type-là. Ca pouvait être sur du contenu, de l'organisation. Ca pouvait être aussi sur du comportement, quelqu'un qui va se mettre en résistance par exemple. Il y en avait qui séchait les cours, ce genre de situation. Bon, voilà, une fois qu'on a fait le constat de ça, qu'est-ce qu'on en fait ? Qu'est-ce que ça veut dire ? Vraiment, les amener à trouver leurs solutions. Donc j'ai pas vraiment fait de coaching comme je l'entends dans un processus avec un objectif dit, posé au démarrage etc. C'était pas possible pour moi de le faire parce que ça supposait que je les vois beaucoup plus souvent et c'était pas possible là. Par contre, j'étais déjà dans cette mouvance d'accompagnement quand même. J'ai adapté un peu les outils à un fonctionnement interne d'école. [...]

Enquêtrice : Pour quelles raisons dites-vous que ce n'était pas du coaching ?

Catherine P. : Parce que d'abord, j'étais dans la structure ! *J'étais un peu juge et partie ! Parce que même si mon objectif, c'était de faire monter le positif et de faire en sorte que... J'étais quand même la responsable pédagogique ! J'étais celle qui était là au moment des évaluations de trimestre ! C'était moi qui mettais une appréciation finale sur un bulletin ! Donc j'étais pas dans un rôle de coach complètement !* Déjà ça, c'était pour moi le signe qu'on n'est pas dans le processus de coaching. *Il y a une indépendance qui est nécessaire pour pouvoir accompagner des personnes. Une indépendance de structure. Je ne vois pas comment il pourrait y avoir un coach scolaire intégré dans une école par exemple ! Ca me semble un peu... C'est pas vis-à-vis des élèves qu'il [le coach] ne serait pas suffisamment indépendant, ça serait vis-à-vis de la structure ! Et ça, c'est très, très important, vraiment ! De mon point de vue ! A partir du moment où on est salarié d'une école... Déjà, à ma connaissance, je ne connais pas de coach qui soit salarié dans une école par exemple ou dans une structure, même ! A partir du moment où on est salarié d'une structure, forcément, la notion de confidentialité peut être très, très vite dépassée ! Par des sollicitations des autres ! Je sais pas, le CPE qui passe et qui dit « Alors, comment tu le trouves, lui ? », bon voyez... A un moment donné si on est tout son temps professionnel dans la structure, avec les autres salariés de la structure qui ont d'autres rôles vis-à-vis de l'élève, je ne suis pas sûre que la confidentialité soit possible à tenir finalement. Et sans ça, je ne vois pas comment on peut accompagner vraiment quelqu'un, un jeune ou un moins jeune dans un travail de coaching. Donc j'étais pas dans un complet rôle de coach quand je faisais ça. J'utilisais plutôt des outils de la PNL, on va dire plutôt ça, dans un rôle de responsable pédagogique. Et puis ça n'était pas un vrai processus de coaching parce que la régularité, je ne pouvais pas l'avoir avec eux. De la même façon que je peux l'avoir dans un travail de coaching, vraiment. Je n'avais pas le temps ! » (Catherine P., 45 ans, coach scolaire depuis 5 ans en Nouvelle Calédonie, a été responsable pédagogique dans une école d'art appliqués, conjoint enseignant en arts appliqués (lycée professionnel), parents charcutiers).*

On remarque tout d'abord que les entretiens effectués par Catherine P. dans l'école d'arts appliqués où elle était salariée semblent avoir une grande parenté avec l'Aide individualisée mise en œuvre au lycée Léonard de Vinci⁶²³. Cependant, elle souligne que le fait d'être à la fois juge et partie peut gêner l'accompagnement. Yvan a

⁶²³ A la différence qu'elle faisait des entretiens avec des élèves qu'elle évaluait par ailleurs.

pu lors de notre entretien, émettre des doutes sur une complète confidentialité de ses propos en se demandant si les accompagnatrices de l'Aide individualisée ne « disent [pas] des choses aux autres professeurs ». Rappelons que les accompagnatrices n'accompagnent pas leurs propres élèves, ce qui cloisonne en partie l'accompagnement et ce qui permet également à l'Aide individualisée d'être un accompagnement à la marge de l'institution scolaire. Néanmoins, ce qui apparaît comme un des points les plus importants, c'est l'indépendance de l'accompagnateur. Pour les coachs, cette indépendance n'est possible que si l'accompagnateur n'est pas membre de l'Education Nationale, au même titre qu'il leur semble nécessaire que les coachs qui interviennent en entreprise soient indépendants vis-à-vis de l'entreprise et non salariés de celle-ci. Les coachs scolaires font alors comme s'il y avait symétrie entre entreprise et établissement scolaire. Or, si c'est l'entreprise qui paie le coach, ce n'est pas l'établissement qui paie l'accompagnatrice de l'Aide individualisée, tandis que les coachs scolaires qui interviennent dans des établissements scolaires peuvent être rémunérés sur la dotation horaire globale de l'établissement.

Les partenariats de coaching établis par l'intermédiaire du rectorat, au sein d'établissements scolaires, permettent bien aux coachs de s'ouvrir un marché sans pour autant y perdre au niveau de leurs conditions de travail, revenus et indépendance.

2) Des métiers différents

A la différence des coachs qui interviennent de fait dans l'école, parce qu'ils sont enseignants, ceux qui construisent des partenariats avec des établissements scolaires justifient la « nécessité d'intervenir dans l'école » (Natacha G.) en mettant en avant leurs compétences acquises par leurs différentes expériences professionnelles liées au monde de l'entreprise.

« **Sonia L.** : Alors moi, je pense que ça [le coaching scolaire] manque d'accès pour les jeunes mais je ne pense pas que c'est l'école qui doit faire ça.

Enquêtrice : Pour quelle raison ?

Sonia L. : *Parce que pour moi, c'est un autre métier.* Alors je pense aussi à mon métier où la différence entre un consultant et un prof pour moi, c'est un peu ça : c'est qu'un prof, il a une matière, il délivre sa matière. Il a un programme, il faut que ce soit réalisé. Après, les gens accrochent, accrochent pas, bon, il fait ce qu'il peut certainement pour que ça marche mais c'est comme ça ! Quand on est consultant, moi, il y a des gens qui me sont confiés, qui sont au chômage, je dois trouver une solution pour eux ! Quels qu'ils soient ! On parle souvent dans les plans sociaux de OVE, offre valable d'emploi, il faut trouver des solutions pour chaque personne que l'on a ! Donc on prend les gens où ils en sont. On a des gens, genre création d'entreprise, moi j'ai des gens super avancés avec leur business plan ! Ils ont réfléchi déjà à tout ! Et puis, on a des gens qui n'ont pas réfléchi à tout et c'est comme ça ! Et je pense que c'est deux métiers totalement différents. Parce qu'on est vraiment centré sur la personne, l'école est centrée sur la

matière, sur le programme et pas forcément sur la personne. Et ça, je pense que ça ne changera pas. Ca me paraît... C'est pour ça, je pense que les conseillers d'orientation, il faudrait mieux avoir de très bons documentalistes sur internet, sur le web, etc, très agiles là-dessus ! Sur les wiki, plein de choses comme ça. Et déléguer à d'autres personnes l'accompagnement.

Enquêtrice : Pour vous, ça ne pourrait pas se faire au sein de l'institution scolaire avec les compétences que vous avez ?

Sonia L. : Oui, mais le problème, c'est que quand on rentre dans l'institution en tant que prof, conseiller d'orientation, on n'est plus en contact avec le monde de l'entreprise ! *Ma fille me disait ça, elle me disait « La conseillère d'orientation, elle est super si tu veux faire instit ou prof, elle connaît très, très bien. Tout le reste, elle n'a jamais mis les pieds dans une entreprise ! »*. Nous, moi, tous les jours je rencontre des chefs d'entreprises, des gens... Je ne connais pas tous les métiers mais quand même je connais comment marche une entreprise industrielle, la différence avec une société de services ! Qu'est-ce que font à peu près les gens ! Voilà, parce qu'on est là-dedans !

Enquêtrice : Quand vous dites « Je sais comment ça fonctionne », c'est-à-dire ? D'un point de vue hiérarchique ?

Sonia L. : Oui ! Et puis même financièrement et commercialement ! Bon, je sais pas tout ! Mais voilà. Quelqu'un qui travaille dans l'école, il sait très bien comment fonctionne le rectorat, tous les liens administratifs, que moi, je ne sais pas. Mais il ne connaît pas le monde de l'entreprise et je pense que c'est pour ça que ce n'est pas possible d'intégrer !

Enquêtrice : Donc les enseignants devraient être plus formés, sensibilisés au monde de l'entreprise ?

Sonia L. : Ouais... Mais est-ce qu'on peut être sensibilisés sans jamais travailler avec ? Je sais pas. Moi, je pense ce qui... Une solution pour les enfants, ça serait sans doute que les gens fassent très vite des stages !

Enquêtrice : Mais c'est quand même ce qui est en train de se mettre en place avec le système des troisièmes découverte professionnelle ?

Sonia L. : Ca se fait vraiment doucement quand même ! Ca se fait vraiment doucement.

Enquêtrice : Parce que les troisièmes découverte professionnelle, les jeunes font des stages très régulièrement.

Sonia L. : Oui mais c'est souvent des gens qui ne suivent pas qui se retrouvent ici ! C'est quand même pas ouvert...

Enquêtrice : Mais il y a deux types de troisième DP, la DP6 qui est intégrée au lycée professionnel et la DP3 heures où c'est une option comme le latin.

Sonia L. : Voilà. Mais ce n'est pas systématique. Je veux dire, tous les gamins qui font une troisième n'ont pas cette possibilité. Enfin, ils ont un stage à faire en fin de troisième mais bon... Ca n'est pas systématique du tout ! Moi, en voyant le système tel qu'il est aujourd'hui, à moins de faire une révolution, je ne vois pas comment ça pourrait s'intégrer ! Ca me paraît tellement loin, très, très loin du métier qu'on fait ! *C'est comme nous si on nous demandait de faire prof ! Je veux dire, c'est loin de notre pratique. Donc je veux dire que je ne vois pas comment ça pourrait s'intégrer.* » (Sonia L., coach scolaire indépendante depuis un an dans une grande ville de province, 47 ans, a été responsable administratif et financier d'une société de services, puis consultante, père cadre commercial, mère sans profession, conjoint cadre administratif dans une société informatique).

Les coachs scolaires opposent donc les compétences qu'ils ont acquises dans le monde de l'entreprise à celles acquises dans le monde scolaire par les enseignants, « qui sont restés toute leur vie à l'école » (Natacha G.)⁶²⁴. Ce sont ces compétences professionnelles qui leur permettraient de pouvoir, mieux que ne peuvent le faire les enseignants ou les conseillers d'orientation, accompagner l'élève sur la construction de son projet, sur la gestion de soi-même, sur les méthodes de travail et d'organisation. Se présenter et présenter son travail de cette manière apparaît bien comme un moyen pour les coachs scolaires de se distinguer et de cristalliser une pratique professionnelle, qui se rapporte à

⁶²⁴ Ce qui n'empêche pas les accompagnatrices de l'Aide individualisée de s'interroger sur leur profession et les missions de l'enseignant.

une forme de "discours marketing" de leurs pratiques et de pouvoir justifier leur intervention dans l'école⁶²⁵.

3) Des partenariats difficiles à mettre en place.

Tous les coachs scolaires que nous avons rencontrés nous disent qu'ils souhaiteraient, si ce n'est pas déjà le cas, intervenir dans des établissements scolaires (collèges et lycées), soit dans l'accompagnement de jeunes, soit auprès des enseignants afin de les former à la gestion de classes⁶²⁶ (à l'instar du coaching de gestion de groupes et de cohésion d'équipes dans l'entreprise) et à la prise en compte de l'individu chez leurs élèves. Rappelons que sur les trente coachs scolaires rencontrés, une seule intervient dans des collèges publics (dans le cadre d'un partenariat avec le rectorat) et huit interviennent dans des écoles supérieures de commerce et d'ingénieurs, notamment en tant que formateurs sur des modules de communication ou d'insertion professionnelle, par exemple. Ces interventions ne sont pas considérées par les coachs comme du coaching, même si pour mener à bien ces formations, ils s'appuient sur la posture du coach et ses outils.

« **Michèle D.** : Je serais très partante pour que les jeunes aient un coaching à l'école, peut-être collectif, mais je trouve que ce serait très bien. Pour les aider à se connaître et à s'orienter. Je crois que ce qui fait la différence entre quelqu'un qui réussit durablement et un autre. Je trouve que si les gens se connaissent bien, ils vont aller dans un environnement qui leur convienne et ils vont donner le meilleur d'eux-mêmes, donc tout le monde y gagne ! » (Michèle D., coach scolaire indépendante depuis cinq ans, en région parisienne, a été pigiste, père commercial dans l'industrie textile, mère sans profession, sans conjoint).

« **Enquêtrice** : Est-ce que vous pensez que le coaching scolaire, c'est quelque chose qui manque entre guillemets, à l'école ?

Anaëlle L. : Alors je m'interroge cette année, je me suis demandé si je ne mettrais pas en place une sorte de formation pour les profs. Si les profs avaient certaines connaissances, on n'en arriverait pas là, à certains cas critiques. Si les profs savaient comment faire avec un dyslexique ou parler à tout un petit troupeau d'une trentaine d'élèves visuels, auditifs, kinesthésiques, comment prendre en charge tous ces enfants, peut-être qu'on aurait moins de soucis à régler après. J'en suis à la deuxième phase à m'interroger, comment je peux intervenir dans les écoles avec une formation pour partager tout ce que je sais. » (Anaëlle L., coach scolaire indépendante depuis deux ans à proximité de la Suisse, 49 ans, a été institutrice (dont dix ans dans des écoles privées de Genève), n'a pas donné la profession de ses parents et de son conjoint).

⁶²⁵ Mais aussi plus globalement de justifier l'existence du coaching scolaire.

⁶²⁶ Ce qui peut paraître paradoxal puisque la classe implique une dimension collective, alors que les coachs scolaires accompagnent individuellement les coachés.

L'envie des coachs, de pénétrer dans la sphère scolaire, ne manque donc pas. Cependant, elle n'est pas toujours partagée par les établissements scolaires et le corps enseignant.

« **Enquêtrice** : Est-ce que vous travaillez en partenariat avec des écoles ?

Mathilde L. : Mais c'est très difficile de vendre ça aux écoles ! Bon, l'Education Nationale, je n'en parle même pas ! Je n'ai rien contre l'Education Nationale, hein ? Mes enfants sont dans le public ! Ca va très bien ! Mais simplement, il y a un conflit d'intérêt entre les conseillers d'orientation, qui font la plupart du temps très bien leur travail mais ils font ce qu'ils peuvent avec ce qu'ils ont ! Ils ne peuvent pas répondre à tous les questionnements et les demandes [en termes de charge de travail]... Donc l'idée, c'est plutôt de vendre ça entre guillemets à un secteur privé ! C'est quelque chose que je suis en train de mettre en place en tant que projet mais qui n'est pas réalisé parce que c'est vrai que... Voilà, juste pour dire que de mon point de vue, il y a un biais au démarrage... » (Mathilde L., 46 ans, coach scolaire indépendant depuis trois ans, a été chasseur de têtes dans un cabinet de recrutement, père artisan, mère profession intermédiaire administratif et commercial d'entreprise, conjoint manager)

Caroline B. : Je me suis rendu compte quand je faisais du soutien scolaire, vraiment soutien scolaire, je me mettais à dos, dès fois les profs. Parce que l'enfant progressait et que des fois, ils le vivaient mal, les profs. Donc j'avais eu des mots, des mots d'un prof. Je ne sais plus ce qu'il m'avait dit exactement... Et puis des parents aussi qui m'avaient dit que les professeurs avaient dit « Oh ben oui, il a ces notes, c'est parce qu'il est accompagné, parce qu'il est suivi, etc ! ». L'intérêt, il est quand même que l'enfant progresse, après tout ! » (Caroline B., coach scolaire indépendante depuis un an dans une grande ville de province, 48 ans, a été professeur de mathématiques dans l'enseignement privé, puis formatrice au GRETA, père militaire (gradé) de carrière, mère sans profession et conjoint ingénieur puis consultant en performance et organisation industrielles).

Tout d'abord, les coachs sont confrontés à la "machine administrative" de l'Education Nationale. S'ils interviennent, il faut les payer, ce qui n'est pas si simple administrativement. En 2008-2009, l'inspection académique du Val de Marne a fait appel à l'association « La Réussite pour Tous » (créée par l'ICS) : le financement de l'accompagnement s'est élevé à 200000 euros (subventions de l'Europe) et a permis d'accompagner 416 élèves⁶²⁷ (soit 481€/élève). Pour établir une comparaison, on sait que sur l'année scolaire 2009-2010, les accompagnatrices de l'Aide individualisée avaient pu obtenir l'équivalent d'un poste temps plein d'un enseignant certifié (soit 18h/semaine ; heures payées en heures supplémentaires dans le contrat d'objectifs du lycée) pour effectuer les séances d'Aide individualisée (110 élèves accompagnés). Si l'on considère qu'un professeur certifié en fin de carrière gagne en moyenne 3000€ par mois, que l'accompagnement ait lieu sur dix mois, l'Aide individualisée a coûté 273€ par élève.

Lorsque l'obstacle administratif pour financer le coaching est levé, les coachs ne sont pas pour autant toujours bien acceptés par les équipes éducatives. Tout d'abord parce que les enseignants peuvent considérer le coaching comme coûteux et que l'argent

⁶²⁷ Site de l'inspection académique du Val de Marne : <http://www.ia94.ac-creteil.fr/actualite/convention-fse-reussir.htm> (le 10/09/2009).

qui lui est consacré pourrait être dépensé différemment. Cécile L., co-fondatrice de l'ICS et du programme d'intervention dans les établissements scolaires nous a donné un exemple de conflit entre les enseignants et le chef d'établissement qui avait fait intervenir des coachs scolaires. Ce conflit s'est cristallisé autour de la question du budget alloué au coaching de quelques élèves alors que le chauffage de l'établissement était en panne (en hiver). Même si d'un point de vue comptable, ce sont deux lignes budgétaires différentes qui ne peuvent se compenser, la situation n'en apparaît pas moins paradoxale aux yeux des enseignants –ou d'un certain nombre d'entre eux.

D'autre part, l'accompagnement des coachs scolaires donne l'impression aux enseignants, d'être basé sur de l'"impalpable", sur quelque chose qui ne semble pas exiger de compétences particulières (a contrario d'un soutien disciplinaire qui nécessite des compétences dans la discipline), tout au plus des qualités humaines et relationnelles⁶²⁸.

De plus, les coachs scolaires ont des pratiques, des manières de faire, une culture professionnelle distante de celle des enseignants, et tout particulièrement avec ceux attachés à l'École de la République, qui estiment que c'est à l'école publique gratuite d'instruire et d'accompagner les élèves dans leur scolarité. C'est bien ce que nous dit Carole R., seule coach scolaire que nous avons rencontrée à intervenir dans des établissements scolaires⁶²⁹, par le biais d'un programme de coaching mis en place par l'ICS : « La Réussite pour Tous ».

Encadré 16 : Présentation du site « La Réussite pour Tous »⁶³⁰

Permettre au plus grand nombre de bénéficier d'un accompagnement innovant pour s'insérer professionnellement ou réussir à donner du sens à son parcours scolaire. [...]

Grâce au coaching, nous mettons à disposition du plus grand nombre des outils d'accompagnement innovants et performants, aujourd'hui le privilège de chefs d'entreprise ou de cadres dirigeants.

- pour la construction du projet professionnel,
- pour la mobilisation et la motivation,
- pour le travail sur l'image de soi et de son environnement,

⁶²⁸ Qui sont toujours présentées par les coachs, comme des qualités innées (« On naît coach. », Garance R.). Tout se passant comme si on n'apprenait pas, comme disent les coachs « à relationner », ce qui est contradictoire avec les discours des coachs insistant sur la nécessité d'être formé au coaching pour se déclarer coach.

⁶²⁹ Lorsque nous avons présenté la trajectoire professionnelle des coachs scolaires, nous avons dit que six d'entre eux avaient eu (ou ont toujours) des liens avec le système scolaire "traditionnel", en tant qu'enseignant. Pour autant, ce n'est pas parce que les coachs scolaires et également enseignants peuvent s'appuyer sur des outils de coaching (dans leurs pratiques enseignants) qu'ils font du coaching dans la classe.

⁶³⁰ Nom anonymé.

- pour l'apprentissage d'outils méthodologiques.

Nous sommes déterminés à rendre ces outils accessibles à ceux qui en ont le plus besoin, les personnes en difficultés, notamment dans les zones dites sensibles. Il n'est pas possible de laisser ces personnes sans espoir d'avenir, stigmatisées, isolées ou juste assistées. Nous voulons créer les conditions de l'autonomie et de la responsabilité de ces personnes, notamment des plus jeunes, en leur donnant les outils afin qu'ils soient en mesure de créer leur propre avenir et qu'ils en soient fiers. Fiers de réussir, fiers d'y être arrivés par eux-mêmes, et fiers de pouvoir transmettre à leur tour l'idée que réussir c'est possible.

Croire aux études pour croire en l'avenir :

- La 3ème Segpa, une chance pour moi...
- Tous en Stage : une 1ère expérience en entreprise
- 1Pacte : lutter contre le décrochage en lycée pro

Nos autres dispositifs dans le monde éducatif :

- Atelier Photo : découvrir mon image professionnelle
- La lutte contre les discriminations dans l'accès aux études supérieures
- La méthode K-Zen dans la lutte contre le décrochage
- Trouver un employeur en alternance en CFA
- Travailler sur la cohésion lors d'un séminaire de rentrée
- L'accès au stage dans les filières spécialisées

Accéder à l'emploi durable :

- Sortir de la précarité
- Vers l'emploi, avec la Mission Locale...
- Intégrer les jeunes en entreprise
- Votre emploi, Top Secrets
- Savoir créer et gérer son réseau professionnel
- Recruter au sein des viviers méconnus
- Se préparer pour les entretiens d'embauche
- Le marketing direct au service de la candidature spontanée. [...]

Les intervenants et coachs de l'association La Réussite pour Tous interviennent ponctuellement dans les établissements d'éducation ou d'insertion. Ils acceptent de travailler à des tarifs plus faibles qu'en entreprise, afin de rendre possibles les interventions pour le plus grand nombre, tout en maintenant un cadre professionnel.

Ils sont tous formés spécifiquement à l'accompagnement individuel et collectif, interviennent régulièrement en entreprise et y sont reconnus pour leurs compétences. Ils ont également tous auparavant exercé à des postes de responsabilité en entreprise, en psychologie et/ou dans l'enseignement, et sont légitimes pour transmettre les valeurs et codes professionnels.

L'accompagnement réalisé par les intervenants se fait dans un cadre déontologique strict dépendant de l'organisme dont ils sont membres : la Société Française de Coaching ou l'International Coaching Federation.

L'association La Réussite pour Tous n'est bien sûr associée à aucun mouvement religieux ou sectaire. Nous condamnons toute secte quelle qu'elle soit. En toute transparence, si vous souhaitez vérifier notre indépendance totale de toute organisation de ce type, vous trouverez ci-dessous les coordonnées de quelques sites spécialisés :

<http://www.unadfi.org>

<http://www.miviludes.gouv.fr> »

« **Enquêtrice** : Est-ce que selon vous, le coaching scolaire est quelque chose qui manque, entre guillemets, à l'école ?

Carole R. : Alors... Oui. *Et j'ai envie de dire oui et non parce que je pense, pour avoir rencontré des conseillères d'orientation, je pense qu'elles ont la compétence pour le*

faire mais je pense qu'elles n'ont pas les moyens ! Qu'on ne leur donne pas les moyens dans le sens où on leur demande de rencontrer beaucoup de jeunes ! Qu'il y a une grosse partie d'informations qu'elles doivent transmettre ! Et donc elles prennent finalement je trouve, peu de temps ou elles n'ont peu de temps pour réfléchir avec le jeune, qu'est-ce qu'il a vraiment envie de faire, quelles sont ses qualités, etc, etc. Un travail de connaissance de soi en fait.

Enquêtrice : Et donc pour vous, ça serait utile qu'il y ait du coaching de fait au sein des établissements scolaires ?

Carole R. : Oui ! Oui, bien sûr parce que ça viendrait en complément des conseillères d'orientation ! Et ça existe déjà ! Moi j'interviens déjà dans les collèges et les lycées de ZEP et je travaille en partenariat avec les conseillères d'orientation. On fait de l'accompagnement renforcé vu le peu de temps et les moyens qu'ont les conseillères d'orientation. Et peut-être aussi qu'elles ont un petit manque de formation spécifique à un accompagnement comme ça ...

Enquêtrice : De « l'accompagnement renforcé » ?

Carole R. : Moi je ne fais que de l'accompagnement collectif dans les lycées et les collèges, sur l'orientation en fait. Pour des élèves de 4^{ème}-3^{ème}. On fait aussi en lycée, là par contre, on ne fait pas de l'orientation, on fait les classes de 2^{nde}, les nouveaux élèves qui arrivent en lycée, en bac pro, on fait de la cohésion de classe. Un travail de cohésion de classe, coaching d'équipe.

Enquêtrice : D'accord. Et comment ça se passe avec les équipes pédagogiques ? Comment vous êtes accueillie ?

Carole R. : *Très mal bien sûr. On n'est pas forcément les bienvenus.* On va dire à 70% du temps. Mais il y a quand même une partie de la population enseignante et d'encadrement qui sont contents qu'il y ait des nouvelles têtes, des nouvelles choses qui se font dans le collège ou dans le lycée. Et donc voilà. Mais c'est vrai que j'ai des collègues qui ont dû arrêter parce que ça ne s'était pas bien passé. Par contre, moi, ça ne m'est jamais arrivé. » (Carole R., coach scolaire ICS depuis cinq ans, 45 ans, a été gérante d'une société de production de spectacles et d'une école de danse, puis professeur de BTS action commerciale, père gérant d'une société d'information, mère secrétaire de direction, sans conjoint).

Lorsque l'élève se fait accompagner, lorsque la pratique du coaching est privée, les conseillers d'orientation psychologues plus particulièrement⁶³¹ –mais aussi dans certains cas, des enseignants- peuvent se sentir remis en cause par l'élève et ses parents. Ce sentiment s'accroît lorsque la pratique est interne à l'école, puisque ce ne sont plus seulement l'élève et les parents qui peuvent lui renvoyer indirectement un constat d'échec, c'est l'institution scolaire elle-même. En effet, si le dispositif « La réussite pour tous »⁶³² est possible, c'est bien parce qu'il est commandité par des conseils généraux et des inspections académiques de la région parisienne et qu'il est mis en œuvre, dans les établissements scolaires, par des décisions "venues d'en haut"⁶³³. Aussi, la pénétration des coachs scolaires dans l'école, et notamment lorsqu'ils interviennent au sujet de l'orientation scolaire, est-elle perçue comme un moyen pour l'Etat de se désengager dans la construction du projet de l'élève et d'affaiblir le corps des conseillers d'orientation psychologues et enseignant –plus encore qu'il ne le fait déjà en supprimant

⁶³¹ Puisque c'est la question de l'orientation qui focalise le plus largement les demandes de coaching scolaire privé, ainsi que les partenariats établis avec des établissements scolaires.

⁶³² Appellation anonymée.

⁶³³ Ce qui ne signifie pas pour autant, que tous les chefs d'établissements et tous les enseignants y sont opposés.

des postes⁶³⁴ et en restreignant les budgets alloués aux établissements⁶³⁵. Malgré les difficultés à les mettre en œuvre et à les maintenir, les coachs scolaires cherchent, autant qu'ils le peuvent, des partenariats avec l'école (publique ou privée, dans l'enseignement secondaire ou supérieur). Néanmoins, cette mise en œuvre est dominée par la logique du marché et non par celle de l'inclusion, comme c'est le cas pour l'Aide individualisée. On peut donc dire, que les partenariats établis par les coachs scolaires avec l'école sont mus par une logique de marché teintée, en surface, par celle de l'inclusion. En effet, ces coachs scolaires, lorsqu'ils proposent leurs services aux établissements scolaires, ne négligent pas de mettre en avant que leur accompagnement se fait au sein de l'école et qu'il permet, selon eux, d'inclure les élèves en difficulté dans leur scolarité⁶³⁶.

Conclusion

Ce chapitre nous a permis de mettre en évidence en quoi la position particulière du coaching scolaire et de l'Aide individualisée (qui est celle d'être à la marge de l'institution, et qu'on a pu qualifier d'intermédiaire car à la fois à l'écart de l'école et de la famille) leur permet de jouer le rôle qu'ils jouent, ou du moins de s'en prévaloir. En étant des espaces intermédiaires, ils permettent à l'élève de se construire *contre* l'école et la famille, c'est-à-dire à la fois à distance de ces instances de socialisation, mais aussi en les prenant comme ressources. Malgré des points de ressemblance non négligeables entre ces deux accompagnements de la scolarité, notamment dans la nature de l'accompagnement, ils s'opposent sur leur logique de mise en œuvre. En effet, quand l'un se constitue en tant que véritable marché scolaire, l'autre considère que c'est à l'école de donner ses "clés de lecture" et pour cela, elle doit inclure ce type d'accompagnement dans sa prise en charge des élèves⁶³⁷.

⁶³⁴ D'après l'AEF (dépêche n°147067 du 17 mars 2011), seuls 22% des départs à la retraite des conseillers d'orientation psychologues seront remplacés en 2011. En outre, un projet de décret du ministère de l'Éducation Nationale prévoit de limiter leur intervention aux seuls "élèves en grande difficulté".

⁶³⁵ Cécile L., co-fondatrice de l'ICS et du programme d'intervention dans les établissements scolaires nous a donné un exemple de conflit entre les enseignants et le chef d'établissement qui avait fait intervenir des coachs scolaire. Ce conflit s'est cristallisé autour de la question du budget alloué à l'accompagnement en coaching de quelques élèves alors que le chauffage de l'établissement était en panne. Même si d'un point de vue comptable, ce sont deux lignes budgétaires différentes qui ne peuvent se compenser, la situation n'en apparaît pas moins paradoxale aux yeux des enseignants –ou d'un certain nombre d'entre eux.

⁶³⁶ Comme nous avons pu le souligner précédemment, les travaux d'Emanuel Quenson et de Solène Coursaget permettent de relativiser d'autant plus cette idée d'inclusion.

⁶³⁷ Tout en ne contraignant pas tous les enseignants à effectuer ce type d'accompagnement.

CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE

Effectuer une mise en regard du coaching scolaire et de l'Aide individualisée nous a permis de faire émerger plus précisément les caractéristiques du coaching scolaire.

Nous avons pu repérer, entre ces deux accompagnements de la scolarité, des points communs. Le premier tient au contenu même de l'accompagnement qui est non disciplinaire et qui est basé sur l'écoute de la parole de l'élève. Les intentions de ces deux accompagnements sont également communes puisqu'ils entendent permettre à l'élève de pouvoir répondre aux injonctions scolaires auxquelles il doit faire face. L'élève est non seulement considéré comme le principal acteur de sa scolarité, mais il possède, par l'accompagnement, les moyens de se penser lui-même de cette manière. Le coaching scolaire et l'Aide individualisée permettent de doter l'élève d'un certain nombre d'outils qui pourront, pour certains, se révéler être de véritables compétences. Si cela semble possible c'est du fait que ces accompagnements mobilisent les dispositions de l'élève ; c'est-à-dire qu'ils convoquent des postures, une manière de (se) penser, d'adopter un regard sur soi qui ne semblent pas éloignés de ce qui est transmis par la famille du jeune –et qui peuvent être, pour celui-ci, des dispositions en germe.

Il existe également des différences entre le coaching scolaire et l'Aide individualisée qui ne se résument pas au seul caractère privé et payant du premier et au caractère public et gratuit du second. En effet, les caractéristiques socio-culturelles des accompagnateurs (coachs scolaires et accompagnatrices de l'Aide individualisée) jouent dans la logique de mise en œuvre de l'accompagnement. Quand l'un est marqué par une logique de marché (le coaching scolaire), l'autre est attaché à la logique de l'inclusion (l'Aide individualisée). Ces différences dans les logiques de mise en œuvre de ces deux accompagnements jouent fortement dans les objectifs (précis) visés. La question de la réalisation et de l'épanouissement de soi est centrale pour le coaching scolaire, puisqu'indispensable, aux yeux des coachs, pour conduire l'élève sur la voie de « sa performance » (Garance R.). Si l'épanouissement de soi peut être un effet de l'Aide individualisée, il ne constitue pas le cœur cet accompagnement centré sur la recherche du sens de la scolarité, des savoirs, de l'école.

Néanmoins, il faut rester prudente face aux effets du coaching scolaire et de l'Aide individualisée, notamment parce que nous n'avons pas le recul nécessaire pour en mesurer l'ampleur. Cependant, et en nous appuyant sur ce que peuvent nous en dire les élèves accompagnés et leurs parents, le coaching scolaire et l'Aide individualisée ne sont pas sans effet pour l'élève et sa scolarité. Ce qui semble importer réside moins dans les effets en termes de résultats (même si ceux-ci ne sont pas absents des préoccupations des élèves et de leurs parents) que dans les bénéfices en termes de gestion de soi, de confiance en soi, de (re)mobilisation scolaire et de maîtrise d'outils organisationnels. Face à ce constat, on peut tout de même se demander si l'augmentation de la motivation et de la gestion de soi de l'élève se fait parce qu'il se fait accompagner ou si celui-ci se fait accompagner parce qu'il souhaite –et qu'il est décidé à- (re)trouver une motivation dans sa scolarité et de mieux gérer les situations scolaires auxquelles il est confronté.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de cette recherche, l'émergence –en France- d'un accompagnement de la scolarité non disciplinaire tel que le coaching apparaît comme pleinement liée aux transformations qu'a connues le système scolaire. Un palier semble être franchi avec la loi d'orientation de 1989 qui place « l'élève au centre ». Celui-ci doit se penser comme acteur de sa scolarité, mais aussi de son orientation régie par la formulation d'un projet – scolaire et professionnel- qui se doit non seulement d'être cohérent, aux yeux des enseignants, avec les résultats et la "personnalité" de l'élève –du moins ce qu'ils en perçoivent-, mais qui doit également être formulé de façon autonome par l'élève et ce dans le but qu'il se réalise et s'épanouisse dans "sa voie".

I. Les acquis de la recherche

On a pu constater que ces différentes injonctions scolaires n'étaient pas adressées de la même façon selon les caractéristiques scolaires et sociales des élèves. En effet, la question de la formulation d'un projet d'orientation scolaire et professionnelle domine les discours des enseignants lorsqu'ils s'adressent aux élèves les plus en difficultés scolaires et les plus distants de la culture du projet. Aussi est-on face à une contradiction institutionnelle où l'école, sous le prisme du projet, fait en quelque sorte subir aux élèves les plus distants de la culture du projet le cadre du choix de l'orientation. Pour le dire autrement, ces élèves sont placés, par l'institution, dans une posture de choix. Ils sont en quelque sorte sommés de choisir –en toute "autonomie"- leur orientation scolaire et professionnelle, alors même qu'ils sont les moins en capacité de pouvoir choisir, alors même que leur champ des possibles –du fait de leurs résultats scolaires- se restreint.

Un constat similaire est également visible à propos de la notion d'épanouissement et de réalisation de soi à travers le projet d'orientation scolaire et professionnelle. Cette notion est fortement mobilisée par les enseignants du collège Alain Savary de Cahay et est plus particulièrement adressée aux élèves dont les résultats scolaires ne permettent pas une orientation en seconde générale. Aussi cette notion est-elle convoquée comme un moyen de "consoler" ces élèves, justifiant que les difficultés scolaires l'empêcheront de s'épanouir dans une filière générale.

Même si l'injonction de formuler un projet d'orientation scolaire et professionnelle –et épanouissant- est fortement adressée aux élèves les plus en difficultés scolaires et les plus distants de la culture du projet, il n'en apparaît pas moins, dans les textes officiels, qu'elle doit s'adresser à tous les élèves. Par l'accent mis par l'institution scolaire, mais aussi du fait des transformations du monde du travail, formuler un projet d'orientation scolaire et professionnelle apparaît de plus en plus indispensable aux yeux des élèves et de leurs parents. Aussi les enjeux liés à la scolarité des enfants mais aussi à leur insertion professionnelle semblent-ils se cristalliser autour de la question de leur projet scolaire et professionnel. Afin de pouvoir faire face aux différentes injonctions scolaires, mais aussi à la compétition scolaire ainsi qu'à celle liée à l'entrée sur le marché du travail, les élèves et leurs parents peuvent mettre en place une stratégie éducative. Le choix de l'établissement scolaire, le choix d'options particulières ainsi que le recours à des cours particuliers ou à des séjours linguistiques en constituent les éléments les plus répandus. Dans ce travail, nous nous sommes intéressée à une pratique d'accompagnement de la scolarité émergente, qu'est le coaching scolaire, et non aux pratiques citées précédemment qui ont déjà été l'objet de divers travaux en Sociologie et en Sciences de l'éducation.

La mise en regard de deux accompagnements de la scolarité non disciplinaires permet de mieux comprendre ce qu'est le coaching scolaire, et de mettre en évidence comment des enseignantes -qui ne connaissaient pas l'existence du coaching scolaire, ni les techniques sur lesquelles s'appuient les coachs- ont pu imaginer et mettre en œuvre un accompagnement qui a des points communs avec le coaching scolaire.

Dans ces deux accompagnements, basés sur le questionnement de l'élève, celui-ci est amené à porter une réflexion sur sa scolarité en adoptant un regard réflexif sur lui-même, en formulant lui-même ses réponses. Aussi constate-on que l'Aide individualisée, dont la fondatrice est partie d'un constat empirique sur l'école, cherche, tout comme le coaching scolaire, à permettre à l'élève de faire face aux situations scolaires auxquelles il est confronté. C'est pourquoi, notre travail s'est intéressé aux caractéristiques des individus concernés par ces accompagnements de la scolarité, tout en tâchant d'articuler les injonctions scolaires avec ce qu'entendent faire le coaching scolaire et l'Aide individualisée.

Si le coaching scolaire et l'Aide individualisée peuvent permettre à l'élève d'être dans l'atteinte d'une certaine forme de "performance" -qui ne se limite pas à l'excellence scolaire, mais qui passe tout d'abord, selon les accompagnateurs, par une dimension de l'ordre de la gestion de soi et du sens donné à sa scolarité-, c'est parce qu'ils sont des espaces intermédiaires dont le tiers, pour reprendre les termes d'Etienne Duval, est « un accoucheur », terme également repris par les coachs scolaires pour se définir.

En étant des espaces intermédiaires, le coaching scolaire et l'Aide individualisée sont des lieux qui invitent l'élève à se penser comme sujet ou comme individu en capacité de pouvoir faire face aux situations auxquelles il est confronté. Néanmoins, alors que le coaching scolaire semble inscrire l'élève plus globalement dans le processus d'individuation, l'Aide individualisée s'attacherait essentiellement au processus de subjectivation. Ce travail permet également de mettre en évidence que le recours à un accompagnement de la scolarité non disciplinaire permettant à l'élève de donner du sens aux savoirs et par là-même de pouvoir mieux vivre sa scolarité peut être effectué au sein d'un établissement scolaire.

II. Les limites de la recherche

Notre travail mériterait d'être approfondi sur plusieurs points. Tout d'abord, quant au nombre de coachés et de parents de coachés interrogés. En effet, nous n'avons pu rencontrer autant de coachés (ou de parents de coachés) que nous l'aurions souhaité, du fait que les coachs scolaires ont été réticents à l'idée que nous puissions rencontrer leurs clients. Cela aurait pu nous permettre d'approfondir les données issues de l'analyse des dossiers de coachés et de cerner de façon plus approfondie leurs caractéristiques.

Sur le même plan, nous pensons qu'une étude longitudinale des coachés serait pertinente, et ce d'autant plus si elle permet de suivre des coachés dès le début de leur coaching. Les coachés que nous avons rencontrés avaient tous terminé depuis quelques mois à trois ans leur coaching, ce qui les conduit à avoir un autre regard sur leur accompagnement. Une étude longitudinale permettrait de saisir au plus près les effets sur les élèves accompagnés d'une telle pratique d'accompagnement de la scolarité. Cela nous permettrait également d'approfondir notre questionnement quant à l'hypothèse selon laquelle le coaching scolaire convoquerait les dispositions des coachés. Il serait alors également intéressant de se pencher plus en détails sur les caractéristiques

éducatives des familles de coachés, et tâcher de cerner si les parents de coachés sont ce que Véronique Armaingaud a appelé des « parents-coachs »⁶³⁸.

L'analyse approfondie de pratiques de coaching mises en œuvre au sein de l'école, notamment dans des partenariats entre coachs scolaires et établissements scolaires nécessiterait également d'être effectuée, notamment en comparant les effets de l'accompagnement selon les établissements scolaires. On peut penser qu'il serait pertinent d'effectuer une mise en regard d'un partenariat mis en œuvre dans un établissement situé en ZEP ou en RAR avec celui mis en œuvre dans un internat d'excellence⁶³⁹ ou dans une grande école supérieure.

Il pourrait être également intéressant de se pencher sur des pratiques de coaching scolaire dans d'autres pays (que ce soit un pays comme les Etats-Unis où se trouvent les racines du coaching ou des pays où le coaching scolaire est apparu plus tardivement qu'en France).

III. Enjeux socio-politiques

On l'a dit, le coaching scolaire entend permettre aux élèves de répondre aux nouvelles injonctions scolaires. Cela ne va pas sans poser la question des enjeux socio-politiques de la prise en charge des attentes de l'école. Pour le dire autrement, qui se charge d'aider les élèves à répondre aux attentes de l'école ? Un accompagnement privé ou l'école elle-même, comme c'est le cas au lycée Léonard de Vinci d'Arbin ? « Les agents sociaux entendent-ils aujourd'hui payer la scolarisation *comme citoyens ou comme consommateurs* ? Comme citoyens, c'est-à-dire par le biais de l'impôt finançant une dépense collective, ou comme consommateurs, c'est-à-dire sous le mode privé, en ajustant sa dépense au service attendu ? »⁶⁴⁰. Cette question se pose également aux établissements scolaires eux-mêmes : entendent-ils soutenir les élèves en leur proposant du coaching scolaire dont les accompagnateurs sont des intervenants extérieurs ou en proposant un accompagnement similaire à l'Aide individualisée, dont les

⁶³⁸ Armaingaud, V., 2006- *Le parent coach*, Mémoire de Master 1 de Sociologie, sous la direction de D. Glasman, Université de Savoie.

⁶³⁹ Une de nos enquêtées nous a dit être en relation avec le Rectorat afin de mettre en place une intervention de type coaching au sein d'un lycée hôtelier, et ce à partir des moyens mobilisés dans le cadre de la mise en œuvre d'un internat d'excellence dans cet établissement.

⁶⁴⁰ Glasman (D.) & Collonges (G.), 1994- *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*, Paris, Centre National de Documentation Pédagogique, 269 p. Citation page 240.

accompagnateurs sont des enseignants de l'établissement, prêts à interroger les contours de leur métier ? Si le coût de l'accompagnement peut peser fortement, se pose également la question de la nature de l'accompagnement. L'école considérerait-elle que c'est à elle de s'emparer de la question de l'épanouissement des élèves (même si bien sûr, elle ne doit pas la négliger) ou de leur donner les moyens de s'interroger sur le sens qu'ils donnent à leur scolarité et aux savoirs ?

TABLE DES ENCADRÉS

Encadré 1: Les origines du coaching	16
Encadré 2: Présentation des principaux outils mobilisés par les coachs scolaires	20
Encadré 3: Définition du coaching scolaire	23
Encadré 4: Précisions sur la présentation de notre corpus	31
Encadré 5: Document de présentation de l'Aide individualisée	101
Encadré 6: Présentation et objectifs du coaching scolaire sur le site de l'ICS	101
Encadré 7: Compétence 7 du socle commun: "L'autonomie et l'initiative"	118
Encadré 8: Les modules de Découverte professionnelle en 3ème	124
Encadré 9: Calendrier de l'orientation en classe de 3ème, collège Jean Moulin	127
Encadré 10: Les tables rondes au collège Jean Moulin :	162
Encadré 11: Observation de deux séances d'Aide individualisée de Romaric.....	293
Encadré 12: Contrat de coaching entre Anne-Claudine et Caroline B.	303
Encadré 13: Les thérapies brèves	326
Encadré 14: Caractéristiques de l'Approche centrée sur la personne selon Carl Rogers...	351
Encadré 15: Observation d'une séance d'Aide individualisée de Jérôme	373
Encadré 16: Présentation du site « La Réussite pour Tous »	409

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1: Ensemble du corpus de la recherche	10
Tableau 2: Origine sociale des coachs scolaires	33
Tableau 3: Trajectoire professionnelle des coachs scolaires	34
Tableau 4: Formation scolaire initiale des coachs scolaires	36
Tableau 5: Formation continue des coachs scolaires.....	37
Tableau 6: Origine sociale des coachés scolaires	42
Tableau 7: Type des établissements scolaires fréquentés par les coachés d'Anaïta H.....	45
Tableau 8: Etudes supérieures des coachés par rapport à leur ville d'appartenance	48
Tableau 9: Classe des coachés lors de la demande de coaching scolaire	52
Tableau 10: Classe lors de la demande de coaching scolaire selon le genre	53
Tableau 11: Raisons du recours au coaching scolaire	54
Tableau 12: Profil de lectorat des magazines Cosmopolitan et Femme Actuelle	74
Tableau 13: CSP des parents d'élèves du collège de Cahay par rapport à la CSP des parents d'élèves du collège de Montbel (durant l'année scolaire 2007-2008).....	94
Tableau 14: CSP pères des élèves du collège de Cahay.....	96
Tableau 15: CSP des parents des élèves du lycée d'Arbin	99
Tableau 16: CSP des parents d'élèves participant à l'Aide individualisée	104
Tableau 17: CSP des pères des élèves du lycée d'Arbin et de ceux participant à l'Aide individualisée	105
Tableau 18: Moyennes des élèves ayant participé à l'Aide individualisée, selon la classe et les disciplines	107
Tableau 19: Répartition des élèves de l'Aide individualisée selon la classe redoublée	108
Tableau 20: Attentes des élèves participant à l'Aide individualisée durant l'année scolaire 2008-2009, selon le genre	110
Tableau 21: Attentes des élèves participant à l'Aide individualisée durant l'année scolaire 2009-2010, selon le genre	111
Tableau 22: Répartition du nombre de séances, lors de la première année d'Aide individualisée, selon le genre	112
Tableau 23: Résultats du 1er trimestre d'Axel et Maxime	131
Tableau 24: Situation professionnelle que les coachés d'Anaïta H. n'aimeraient pas avoir	287
Tableau 25: Avenir dont rêvent les coachés d'Anaïta H.	288
Tableau 26: "Statut" lors de la demande de coaching selon la raison "orientation"	321
Tableau 27: Attentes des élèves accompagnés dans le cadre de l'Aide individualisée	353
Tableau 28: Classement des attentes des élèves participant à l'Aide individualisée durant les années scolaires 2008-2009 et 2009-2010.....	354

TABLE DES GRAPHIQUES

Graphique 1: Réseau d'enquêtés pour le coaching scolaire.	28
Graphique 2: Idéal-type de la figure de l'individu "contemporain"	67
Graphique 3: Régime des élèves du collège Jean Moulin, en pourcentage.....	92
Graphique 4: Evolution des effectifs du collège de Cahay	95
Graphique 5: Exemple d'une "toile d'araignée" de résultats d'un élève du collège Alain Savary	201
Graphique 6: Type de références au coaching scolaire dans le mensuel <i>Phosphore</i>	394

Bibliographie

- Alleon, A.-M., Morvan, O. & Moscovici, S., *Adolescence terminée, adolescence interminable*, PUF, Paris, 240 p.
- Althabe, G., 1986 - « Ethnologie du contemporain et enquête de terrain », *Terrain*, n°7, pp. 3-12.
- Angel, P. & Amar, P., 2005- *Le coaching*, Paris, Presses Universitaires de France, 126 p.
- Armaingaud, V., 2006- *Le parent coach*, Mémoire de Master 1 de Sociologie, sous la direction de D. Glasman, Université de Savoie.
- Ascher (F.), 2007- *Examen clinique. Journal d'un hypermoderne*, La Tour d'Aigues, Editions de l'Aube, 215 p.
- Aubert, N., 2003- *Le culte de l'urgence*, Paris, Flammarion, 375 p.
- Aubert, N. (dir.), 2004- *L'individu hypermoderne*, Paris, Erès, 316 p.
- Ball, S., Kemp, S. & Vincent, C., 2004- « "Un agréable mélange d'enfants..." : prise en charge de la petite enfance, mixité sociale et classes moyennes », *Education et Sociétés*, n°14-2, pp.13-31.
- Ball, S. & Van Zanten, A., 1998- « Logiques de marchés et éthiques contextualisées dans les systèmes français et britannique », *Education et Sociétés*, n°1, pp. 47-71.
- Ballion, R., 1982- *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock, 310 p.
- Bardelot, E., 2001- « La "nouvelle presse masculine" ou le renouvellement d'un champ de la presse magazine en France », in Jean-Marie Charon (dir.), *Réseaux*, n°105, p161-189.
- Baudelot, C. & Establet R., 1992- *Allez les filles !*, Paris, Le Seuil, 244 p.
- Baudelot, C. & Establet, R., 2007- *Quoi de neuf chez les filles? Entre stéréotypes et libertés*, Paris, Nathan, 141 p.;
- Bautier, E. & Rochex, J.-Y., 2007- « Apprendre : des malentendus qui font la différence », pp. 227-241, in Deauvieu, J. & Terrail, J.-P. (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute, 330 p.
- Beaud, S., 2003 (nlle. ed.)- *80% au bac*, Paris, La Découverte/Poche, 342 p.
- Beaud, S. & Amrani, Y., 2005- *Pays de malheur !*, Paris, La Découverte, Poche, 255 p.
- Beillerot, J., 2003- « L'aide individualisée, une affaire à deux ! », *Education et formations*, n°65, pp. 115-118.
- Ben Ayed, C., 2001- « Ecole, service public : la marche du marché... », *Questions éducatives*, n°20, pp.9-16.
- Ben Ayed, C. & Broccolicchi, S., 2001- « Quelques remarques concernant les usages de la notion "marché" dans le champ scolaire », *Questions éducatives*, n°20, pp.17-55.
- Benhaïm, J., 2003- « L'"aide individualisée" au collège à travers les circulaires de rentrée de 1989 à 2002 », *Education et formations*, n°65, pp. 45-57.
- Bernstein, B., 2007- « Classe et pédagogies : visibles et invisibles », pp. 85-112, in Deauvieu, J. & Terrail, J.-P. (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, la Dispute, 330 p.
- Berthet, J.-M. & Glasman, D., 2005-« Contrats et traitement de la question sociale », pp. 133-158, in Ballain, R., Glasman, D & Raymond, R. (dir.), *Entre protection et compassion. Des politiques publiques travaillées par la question sociale (1980-2005)*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 344 p.
- Boltanski, L. & Chiapello, E., 1999- *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 843 p.

- Boltanski, L. & Thévenot, L., 1991- *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 483 p.
- Bonnéry, S., 2007- *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute, 215 p.
- Bonnéry, S., 2008- « Les usages de la psychologie à l'école : quels effets sur les inégalités scolaires ? », *Sociologies pratiques*, n°17, pp.107-120. http://www.cairn.info/article_p.php?ID_ARTICLE=SOPR_017_0107, le 09.03.2009
- Bouffartigue, P., 2001- *Les cadres : fin d'une figure sociale*, Paris, La Dispute, 245 p.
- Bourdieu, P., 1978- « Classement, déclassement, reclassement », *Actes de la recherche en sciences sociales*, pp. 2-22.
- Bourdieu, P., 1979- *La distinction*, Paris, Minuit, 670 p.
- Bourdieu, P., 1984 (2002)- « La jeunesse n'est qu'un mot », pp. 143-154, in *Questions de sociologie*, Paris, Editions de Minuit, 277 p.
- Bourdieu, P., 1993- « Comprendre », pp. 1389-1424, in Bourdieu, P. (dir.), *La misère du monde*, 1461 p.
- Bourdieu, P., 1993- « La démission de l'Etat », pp. 337-350, in Bourdieu, P. (dir.), *La misère du monde*, 1461 p.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C., 1970- *La Reproduction*, Paris, Minuit, 279 p.
- Bourdieu, P. & Saint Martin, M., 1975- « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°3-1, pp.68-93.
- Boutinet, J.-P., 1980- « Esquisse du projet d'orientation des jeunes sortant de classes de terminales », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°4, pp. 317-336.
- Boutinet, J.-P., 2005- *Anthropologie du projet*, Paris, Presses Universitaires de France, 405 p.
- Broccolichi, S. & Van Zanten, A., 1997- « Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne », *Annales de la recherche urbaine*, 75, pp.5-17.
- Brunel, O., 2000- « L'éducation à l'orientation au collège: genèse du texte et enjeux », *Questions d'orientation*, n°4, pp. 41-50.
- Buisson-Fenet, H., 2005- « Des professions et leurs doutes : procédures d'orientation et décisions de "réorientation" scolaire en fin de seconde », *Sociétés contemporaines*, n°59-60, pp.121-138.
- Calame, C., 2008- « Entre personne et sujet, l'individu et ses identités », in Claude Calame (dir.), *Identités de l'individu contemporain*, Paris, Textuel, 159 p., pp. 15-33.
- Castel, R., 2009- *La montée des incertitudes*, Paris, Le Seuil, 458 p.
- Castel, R., 1995- *Métamorphoses de la question sociale, une chronique du salariat*, Paris, Fayard, 490 p.
- Castel, R.-2001, « l'individu problématique », in Singly (de), F. (dir), *Etre soi parmi les autres. Famille et individualisation*, Tome 1, Paris, L'Harmattan, pp 15-21.
- Castel, R. & Haroche, C., 2001- *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi*, Paris, Hachette, 209 p.
- Castel, R. & Enriquez, E., 2008- « D'où vient la psychologisation des rapports sociaux ? » (entretien réalisé par Hélène Stevens), *Sociologies pratiques*, n°17, pp.15-27. http://www.cairn.info/article_p.php?ID_ARTICLE=SOPR_017_0015, le 09.03.2009
- Charlot, B. & Rochex, J.-Y., 1996- « L'enfant-élève: dynamiques familiales et expérience scolaire », *Lien social et politique*, n°35, pp. 137-150.

- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y., 2000 (réed.)- *Ecole et savoirs dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Bordas, 253 p.
- Charon, J.-M., 2001- « La presse magazine, un media à part entière ? », *Réseaux*, n°105, pp. 53-78.
- Charon, J.-M., 2002- *La presse des jeunes*, Paris, La Découverte, 2002, 123 p.
- Chauvel, L., 1998- *Le destin des générations*, Paris, PUF, 426 p.
- Coq, G., 1994- « Tiers lieu éducatif et accompagnement scolaire », *Migrants-Formation*, n°99, pp. 49-60.
- Danic, I., Delalande, J. & Rayou, P., 2006- *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 216 p.
- Darmon, M., 2007 (réed.)- *La socialisation*, Paris, Armand Colin, 128 p.
- Darchy-Koechlin, B. & Van Zanten, A.- 2005, « La formation des élites », *Revue internationale d'éducation*, n°39, pp.19-23.
- Daverne, C. & Dutercq, Y., 2009- « Les élèves de l'élite scolaire : une autonomie sous contrôle familial », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°8, pp. 17-36.
- Déchaux, J.-H., 1999- « Les deux faces de l'individualisme familial », pp. 11-32., in Institut des Hautes Etudes de la Sécurité Intérieure, *Les cahiers de la sécurité intérieure*, n°35, 251 p.
- Demailly, L. & Dembinski, O.- 2000, « La réorganisation managériale à l'Ecole et à l'Hôpital », *Education et Sociétés*, n°6, pp. 43-64.
- DEPP, 2010- *L'Etat de l'école*, n°20, 71 p.
- Déroutet, J.-L., 1992- *Ecole et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié, 297 p.
- Déroutet, J.-L., 1989- « L'établissement scolaire comme entreprise composite. Programme pour une sociologie des établissements scolaires » pp. 11-42, in Boltanski, L. & Thévenot, L. (dir.), *Justesse et justice dans le travail*, Paris, PUF, 321 p.
- Déroutet, J.-L., 2008- « Interroger les nouvelles politiques d'éducation et de formation en France depuis 25 ans : une recomposition parallèle des conceptions de la justice et des formes de l'Etat », *Sociologie et sociétés*, n°XL-1, pp.57-68.
- Detrez, C. & Simon, A., 2006- *A leur corps défendant. Les femmes à l'épreuve du nouvel ordre moral*, Paris, Le Seuil, 282 p.
- Djellab, N., 2007- *L'usage de l'internat par des filles maghrébines*, Mémoire de Master 1, sous la direction de D. Glasman, Département de Sociologie, Université de Savoie.
- Donzelot, J. & Estèbe, P., 1994, *L'Etat animateur, essai sur la politique de la ville*, Paris, Esprit, 238 p.
- Dubar, C. & Tripier, P., 2003 (nvle ed.), *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, 256 p.
- Dubet, F., 1973- « Pour une définition des modes d'adaptation sociale des jeunes à travers la notion de projet », *Revue française de Sociologie*, n°XIV, pp.221-241.
- Dubet F., 2002-*Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 421 p.
- Dubet, F., 2008- *Faits d'école*, Paris, Editions de l'EHESS, 310 p.
- Duru-Bellat, M., 2004 (nvle ed.)- *L'école des filles*, Paris, L'Harmattan, 276 p.;
- Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A., 2006 (3^e éd.)- *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 267 p.
- Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (dir), 2009- *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Paris, PUF, 233 p.

- Dutercq, Y., 1995- « Une partie inégale. Les interventions publiques des parents d'élèves », *Politix*, n°31, vol 8, pp. 124-135.
- Dutercq, Y., 2001- « Les parents d'élèves : entre absence et consommation », *Revue française de pédagogie*, n°134, pp. 111-121.
- Dutercq, Y., 2010- « L'excellence est-elle en France à la portée de tous les étudiants ? Le recours à l'offre marchande d'éducation chez les élèves des classes préparatoires aux grandes écoles », pp 87-103, in Dutercq, Y. (dir.)-2010, *Entre public et privé*, 202 p.
- Duval, E., 1992- « Espace intermédiaire, séparation, dynamique sociale », Actes du IV colloque organisé par l'association FRIPSI. Source : <http://fripsi.pagesperso-orange.fr/Duval.html>
- Ebersold, S., 2008- « L'adaptation de l'enseignement supérieur au handicap : évolution, enjeux et perspectives », pp. 241-261 in OCDE, *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030*, 326 p.
- Ebersold, S., 2009- « Autour du mot inclusion », *Recherche et formation*, n°61, pp. 71-83.
- Ehrenberg, A., 1991- *Le culte de la performance*, Paris, Hachette-Calmann Lévy, 323 p.
- Ehrenberg, A., 1995- *L'individu incertain*, Paris, Hachette-Calmann-Lévy, 351 p.
- Ehrenberg, A., 1998- *La fatigue d'être soi*, Paris, Odile Jacob, 318 p.
- Elias, N., 1985- *La société de cour*, Paris, Flammarion, 330 p.
- Elias, N., 1991- *La société des individus*, Paris, Fayard, 301 p.
- Elias, N., 1993- *Engagement et distanciation*, Paris, Fayard, 258 p.
- Etienne, R., (et al.), 1992- *Le projet personnel de l'élève*, Paris, Hachette Education, 207 p.
- Felouzis, G., 2003- « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences », *Revue française de sociologie*, vol 46, n°1, pp. 3-36.
- Felouzis, G., 2005- « Performances et "valeur ajoutée" des lycées : le marché scolaire fait des différences », *Revue française de Sociologie*, n°46-1, pp. 3-36.
- Felouzis, G. & Perroton, J., 2007- « Les "marchés scolaires" : une analyse en termes d'économie de la qualité », *Revue française de Sociologie*, n°48-4, pp. 693-722.
- Flitner, E., 2004- « Conditions culturelles et politiques du choix de l'école à Berlin », *Education et Sociétés*, n°14-2, pp.33-49.
- François, J.-C. & Poupeau, F., 2004- « L'évitement scolaire et les classes moyennes à Paris », *Education et Sociétés*, n°14-2, pp.51-58.
- François, J.-C. & Poupeau, F., 2008- « Les déterminants socio-spatiaux du placement scolaire. Essai de modélisation appliquée aux collèges parisiens », *Revue française de sociologie*, 49 (1), pp. 93-126.
- Gabriel, G., 2008- *Le coaching scolaire. Augmenter le potentiel des élèves en difficulté*, Bruxelles, De Boeck, 127 p.
- Gasparini, R., 2011- « La note de vie scolaire au collège. Des principes de justice mis en tension autour d'une pratique d'évaluation des comportements scolaires », communication présentée au congrès de l'AFS « Création et innovation »-Réseau thématique 4 Sociologie de l'éducation et de la formation, Grenoble 2011.
- Gasparini, R., Joly-Rissoan, O. & Dalud-Vincent, M., 2009- « Variations sociales des représentations de l'autonomie dans le travail scolaire chez les collégiens et lycéens », *Revue française de pédagogie*, n°168, pp. 93-109.
- Gauchet, M., 1998- « Essai de psychologie contemporaine. Un nouvel âge de la personnalité », *Le Débat*, n°99, pp. 34-92

- Gauchet, M., 2001 (rééd.)- *Le désenchantement du monde*, Paris, Gallimard, 306 p.
- Giet, S., 2005- *Soyez libres ! C'est un ordre. Le corps dans la presse féminine et masculine*, Paris, Editions Autrement, 142 p.
- Glasman, D., 1998- « Notes sur la visite d'un "yobiko", L'éducation organisée selon une logique de marché », *Questions éducatives*, n°15, pp. 129-140.
- Glasman, D., 2001- *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, Paris, Presses Universitaires de France, 317 p.
- Glasman D., 2005 (a)- *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, Chambéry, Université de Savoie, 194 p.
- Glasman, D., 2005 (b)- « La "bonne forme" des politiques publiques ? », pp 123-131, in Ballain, R., Glasman, D & Raymond, R. (dir.), *Entre protection et compassion. Des politiques publiques travaillées par la question sociale (1980-2005)*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 344 p.
- Glasman, D., 2006- « L'argent et la réussite scolaire », *Revue administration et éducation*, n°1, pp. 29-38.
- Glasman, D., 2008- « L'institution scolaire et les parents de milieux populaires : habilitation ou disqualification ? », pp. 107-119, in Payet, J.-P., Giuliani, F. & Laforgue, D. (dir.)- *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance.*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 246 p.
- Glasman, D., 2010- *Les usages sociaux de l'internat scolaire*, Rapport pour la Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance (Ministère de l'Education Nationale), Chambéry, Université de Savoie, 260 p.
- Glasman (D.) & Collonges (G.), 1994- *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*, Paris, Centre National de Documentation Pédagogique, 269 p.
- Glasman, D. & Oeuvarard, F. (dir.), 2004- *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, 313 p.
- Goffman, E., 1952- « On cooling the mark out. Some aspects of adaptation to failure », *Psychiatry*, vol. 15. Traduit sous le titre « Calmer le jobard: quelques aspects de l'adaptation à l'échec », in Castel, R., Cosnier, J. & Joseph, I., 1989- *Le parler frais d'Erving Goffman*, Paris, Editions de Minuit.
- Goffman, E., 1974- *Les rites d'interaction*, Paris, Les Editions de Minuit, 230 p.
- Gombert, P., 2008- *L'école et ses stratégies. Les pratiques éducatives des nouvelles classes supérieures*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 250 p.
- Gombert, P. & Van-Zanten, A., 2004- « Le modèle éducatif du pôle "privé" des classes moyennes : ancrages et traductions dans la banlieue parisienne », *Education et Sociétés*, n°14-2, pp. 67-83.
- Halbout, R.-M., 2009- *Savoir être coach*, Paris, Eyrolles, 189 p.
- Heilbrunn, B., (dir.) 2004- *La performance, une nouvelle idéologie ?*, Paris, La Découverte, 276 p.
- Henriot-Van Zanten, A., 1996- « Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : une relecture critique des analyses sociologiques », *Lien social et Politiques*, n°35, pp. 125-135.
- Hévin, B. & Turner, J., 2002- *Manuel de coaching*, Paris, Dunod, 273 p.
- Isambert-Jamati, V., 1984- *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*, Paris, Presses Universitaires de France, 156 p.
- Isambert-Jamati, V., 1990- *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Editions Universitaires, 233 p.

- Joly-Rissoan, O., 2008- *Les petits mondes des internats des lycées en région Rhône-Alpes*, rapport de recherche réalisé pour le compte de la région Rhône-Alpes, 141p.
- Kakpo, S., 2010- *Travailler à la maison pour et contre l'école. Les paradoxes de la mobilisation des familles populaires autour des devoirs*, thèse de Sciences de l'Éducation sous la direction de Patrick Rayou, Université de Paris 8, 505 p.
- Kauffman J.-C., 2001- *Ego, pour une sociologie de l'individu*, Paris, Nathan, 288 p.
- Kauffman, J.-C., 1992- *La trame conjugale. Analyse du couple par son linge*, Paris, Nathan, 216 p.
- Kauffman, J.-C., 1993- *Sociologie du couple*, Paris, PUF, 127 p.
- Kellerhals, J. & Montandon, C., 1991- *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 256 p.
- Lafont, M. (coord.), 1993- « Le projet personnel de l'élève », *Cahiers pédagogiques*, n°331.
- Laforgue, D., 2004- « Ce que la ségrégation scolaire doit à l'Éducation Nationale », *Revue française de pédagogie*, n°148, pp. 135-143.
- Laforgue, D., 2005- *La ségrégation scolaire: l'État face à ses contradictions*, Paris, L'Harmattan, 222 p.
- La Garanderie (de), P., 1980- *Les profils pédagogiques*, Paris, Bayard, 259 p.
- Lahire, B., 2001 (rééd. 2009)- *L'homme pluriel*, Paris, Hachette Littérature, 392 p.
- Lahire, B., 2002- *Portraits sociologiques*, Paris, Nathan, 431 p.
- Lahire, B., 2005- « Fabriquer un type d'homme "autonome" : analyse des dispositifs scolaires », pp. 322-347 in Lahire, B., *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte, 434 p.
- Langouët, G. & Léger, A., 1991- *Public ou privé ?*, La Garenne-Colombes, Publidix, 187 p.
- Langouët, G. & Léger, A., 1997- *Le choix des familles*, Paris, Fabert, 221 p.
- Le Pape, M.-C. & Van Zanten, A., 2009- « Les pratiques éducatives des familles », in Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (dir), 2009- *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Paris, PUF, 233 p.
- Legrès, J., 1988- « Émergence du projet chez le jeune », Conférence au SAIO de Toulouse.
- Lipovetsky, G., 1993 (nvle ed.)- *L'ère du vide, essai sur l'individualisme contemporain*, Paris, Gallimard, 327 p.
- Mannoni, M. (dir.), 1973- *Éducation impossible*, Paris, Seuil, 309 p.
- Maroy, C., 2006- *Ecole, régulation, marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*, Paris, Presses Universitaires de France, 390 p.
- Martinez, J.-P., 1985- « Aire institutionnelle, espaces transitionnels », pp. 159-165 in Alleon, A.-M., Morvan, O. & Moscovici, S., *Adolescence terminée, adolescence interminable*, PUF, Paris, 240 p.
- Martuccelli, D., 2002- *Les grammaires de l'individu*, Paris, Gallimard, 712 p.
- Martuccelli, D., 2006- *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, Paris, Armand Colin, 479 p.
- Martuccelli, D. & Singly (de), F., 2009- *Les sociologies de l'individu*, Paris, Armand Colin, 128 p.
- Mauger, G., 1991- « Enquêter en milieu populaire », *Genèses*, n°6, pp. 125-143.
- Mauger, G., 2001- « Les politiques d'insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°136-137, pp. 5-14.

- Megevant, F., 2005- « L'accompagnement, nouveau paradigme de l'intervention publique » in R. Ballain, D. Glasman & R. Raymond (dir.), *Entre protection et compassion. Des politiques publiques travaillées par la question sociale (1980-2005)*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, pp. 179-199.
- Mosconi, N., 1989- *La mixité dans l'enseignement secondaire, un faux-semblant ?*, Paris, PUF, 281 p.;
- Rosenwald, F., 2006- « Filles et garçons dans le système éducatif depuis vingt ans », *Données sociales-La société française*, pp. 87-94.
- Nauze-Fichet, E. & Tomasini, M., 2002- « Diplômes et insertion sur le marché du travail : approches socio-professionnelle et salariale du déclassement », *Economie et statistique*, n°354, pp. 21-43.
- Oberti, M., 2007- *L'école dans la ville. Ségrégation, mixité, carte scolaire*, Paris, Presses de Sciences Po, 302 p.
- Octobre, S., Jauneau, Y., 2008- « Tels parents, tels enfants ? Une approche de la transmission culturelle », *Revue française de sociologie*, n°49-4, pp. 695-722.
- Oller, A.-C., 2006- *Le coaching scolaire, une pratique sociale émergente*, Mémoire de Master de Sociologie, Chambéry, Université de Savoie, Laboratoire Langages, Littératures et Sociétés, 207 p.
- Oller, A.-C., 2009- « Le coaching scolaire ou l'accompagnement scolaire de distinction », *VEI Diversité*, n°156, p. 107-111.
- Oller, A.-C., 2011- « Le coaching scolaire : émergence d'un nouveau marché scolaire », *Education comparée*, n°5, octobre 2011.
- O'Prey, S., 2003- « L'internat au cours des études secondaires », *Education et Formations*, n°65, pp. 9-21.
- Passeron, J.-C., 1982- « L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie », *Revue française de Sociologie*, vol. 23, n°4, pp. 551-584.
- Payet, J.-P., 1998- « La ségrégation scolaire. Une perspective sociologique sur la violence à l'école », *Revue française de pédagogie*, n°123, pp.21-34.
- Payet, J.-P., Giuliani, F. & Laforgue, D. (dir.), 2008- *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance.*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 246 p.
- Perrenoud, P., 1999- « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? », Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Source : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html, le 29.03.2007
- Perrenoud, P., 2001- « Voleurs de sens et travail scolaire », Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Source : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_09.html, le 29.03.2007
- Perrenoud, P., 2001- *Le projet personnel de l'élève, une fiction ?*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 22 p. Source : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_20.html, le 29.03.2007
- Perriollat, A., 2011- *A la marge de l'institution, des entretiens individuels proposés aux élèves pour construire un rapport au travail et à l'école*, mémoire de Master 2 recherche Sciences de l'Éducation, sous la direction de Dominique Glasman, Lyon, Université Lumière Lyon 2-Institut des Sciences et Pratiques d'Éducation et de Formation, 150 p.
- Quenson, E. & Coursaget, S., 2010- « Stimuler pour orienter. Premiers enseignements d'une expérimentation au collège », communication aux Rencontres Jeunes et Sociétés, à Montpellier 28-30 octobre 2010 : <http://www.jeunes-et-societes.com/index.php/RJS/2010/schedConf/presentations>, le 01/12/2010.

- Quenson, E. & Coursaget, S., 2012 (à paraître)- « Parcours de collégiens dans le processus d'orientation : les enseignements d'une expérimentation locale », in Ertul, S., Melchio, J.-P. & Widmer, E., *Individualisation et inégalités*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Quiesse, J.-M. & Ferré, D., (coord.), 2008- « L'orientation », *Les cahiers pédagogiques*, n°463, pp.8-59.
- Rayou, P., 2000- « L'enfant au centre. Un lieu commun "pédagogiquement correct" », pp. 246-274, in Dérout, J.-L. (dir.), *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles, De Boeck, 299 p.
- Rayou, P., 2009- « Les malentendus scolaires », pp. 89-101, in Rayou, P. (dir.), 2009- *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 176 p.
- Reuchelin, M., 1978- *L'orientation scolaire et professionnelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 127 p.
- Rey, A. (dir.), 1998- *Le Robert, Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert, 4304 p.
- Rochex, J.-Y., 1992- « Interrogations sur "le projet", la question du sens », *Migrants-Formation*, n°89, juin, pp. 102-118.
- Rochex, J.-Y., 1995- *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France, 300 p.
- Rochex, J.-Y., 1999- *Expérience scolaire et procès de subjectivation. L'élève et ses milieux*, Habilitation à Diriger des Recherches, Université Paris VIII-Saint Denis, Département de Sciences de l'Éducation, 209 p.
- Rogers, C., 2005 (trad.)- *Le développement de la personne*, Dunod, 2005, 270 p.
- Rogers, C., « Définition de l'Approche centrée sur la personne », traduction de Olga Kauffmann. Source: http://www.unpsy.fr/definition_acp.html
- Rosenwald (F.), 2006- « Les aides aux devoirs en dehors de la classe », Note d'information n°06.04 de la DEPP, Ministère de l'éducation nationale, www.education.gouv.fr/stateval
- Salman, S., 2002- *Le coaching en entreprise, une nouvelle profession ?*, mémoire de maîtrise de sociologie sous la direction de François Vatin, Université Paris X Nanterre, 183 p.
- Salman, S., 2003- « La carrière d'un fondateur du coaching », *Terrains et travaux*, n°4, pp. 140-161.
- Salman, S., 2008- « La fonction palliative du coaching en entreprise », *Sociologies pratiques*, n°17, pp.43-54. http://www.cairn.info/article_p.php?ID_ARTICLE=SOPR_017_0043, le 09.03.2009
- Singly (de), F., 1993- *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Armand Colin, 128 p.
- Singly (de), F., 1996- *Le soi, le couple et la famille*, Paris, Nathan, 413 p.
- Singly (de), F. (dir.), 2001- *Etre soi parmi les autres. Familles et individualisation*, Paris, l'Harmattan, 199 p.
- Singly (de), F. & Thélot, C., 1988- *Gens du privé, gens du public, la grande différence*, Paris, Dunod, 256 p.
- Solaux, G., 2008- « Orientation des élèves », pp. 509-512 in Van Zanten, A. (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 705 p.
- Thin, D., *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, PUL, 1998, 285 p.
- Thin, D., 2005- « Le travail d'orientation et sur le devenir des collégiens », pp. 203-232, in Kherroubi, M., Millet, M. & Thin D., *"Classes relais" et familles, accompagnement ou normalisation ?*, Vaucresson, CNFE-PJJ, 283p. .
- Thélot, C., 1982- *Tel père, tel fils ?*, Paris, Dunod, 249 p.
- Terrail, J.-P., 2002- *De l'inégalité scolaire*, Paris, La Dispute, 348 p.

- Toulemonde, B., 1998- *Les missions et les objectifs fixés par la nation. Les missions du système éducatif*, rapport sur la loi d'orientation.
- Tralongo, S., 2008- « La méthode du « Projet personnel et professionnel » : un « travail de soi » des étudiants », *Sociologies pratiques*, n°17, pp.95-105. http://www.cairn.info/article_p.php?ID_ARTICLE=SOPR_017_0095, le 09.03.2009
- Troutot, P.-Y. & Montandon, C., 1988- « Systèmes d'action familiaux, attitudes éducatives et rapport à l'école : une mise en perspective typologique », pp. 133-153, in Perrenoud, P. & Montandon, C. (dir.), *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales, 351 p.
- Veleda, C., 2004- « Les classes moyennes et le système éducatif en Argentine : perceptions et attentes », *Education et Sociétés*, n°14-2, pp.85-100.
- Van Zanten, A., 1996- « Fabrication et effets de la ségrégation scolaire » in S. Paugam (dir.), *L'exclusion: l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, pp. 281-291.
- Van Zanten, A., 2001- *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Le lien social », 424 p.
- Van Zanten, A., 2004- « Les classes moyennes, l'école et la ville : la reproduction renouvelée », *Education et Sociétés*, n°14-2, pp.5-12.
- Van Zanten, A., 2006 (a)- « La fin de la méritocratie ? Les stratégies éducatives des classes moyennes et supérieures », Colloque international « Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation » organisé par l'UMR Education et Politiques : Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation, Ecole Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines, Institut National de Recherche Pédagogique, Lyon, 15-17 mai 2006.
- Van Zanten, A., 2006 (b)- « Une discrimination banalisée ? L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaires » in Fassin, D. & Fassin, E. (dir.), *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*, Paris, La Découverte, 263 p.
- Van Zanten, A., 2007- « Individualisme et solidarité dans les choix éducatifs des familles » in Paugam S. (dir.), *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales*, Paris, Presses Universitaires de France. 980 p.
- Van Zanten, A., (dir.), 2008- *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 705 p.
- Van Zanten, A., 2009- *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, PUF, 283 p.
- Van Zanten, A. & Obin, J.-P., 2008- *La carte scolaire*, Paris, PUF, 127 p.
- Villard, M., « Perspectives de Maud Mannoni (1923-1998) sur la déficience intellectuelle et la psychose de l'enfant », <http://pagesperso-orange.fr/maurice.villard/mannoni.htm>
- Vincent, G., 1980- *L'école primaire française : une étude sociologique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 344 p.
- Vincent, G. (dir.), 1994- *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 227 p.
- Walford, G., 1996- *Market or quasi-market ?*, Oxford Studies in Comparative Education, 6 (1), pp. 7-15.
- Weber, F., 1989 - *Le travail à côté. Etude ethnographique ouvrière*, Paris, Inra-EHESS, 212 p.
- Weber, M., 1904- Essai sur la théorie de la science, premier essai « L'objectivité de la connaissance dans les sciences et la politique sociales », édition numérique issue de la collection « Les classiques des sciences sociales », <http://classiques.uqac.ca/>, réalisée à partir de l'ouvrage Essai sur la théorie de la science, Paris, Plon, 1965, 539 p.

- Weber, M., 1913- Essai sur la théorie de la science, troisième essai « Essai sur quelques catégories de la sociologie compréhensive », édition numérique issue de la collection « Les classiques des sciences sociales », <http://classiques.uqac.ca/>, réalisée à partir de l'ouvrage Essai sur la théorie de la science, Paris, Plon, 1965, 539 p.
- Yohana, E., 1995- « Relations d'enquête et positions sociales. Une enquête auprès de jeunes d'une cité de banlieue », *Genèses*, n°20, p. 126-142.

Autres références : Circulaires

- Loi d'orientation sur l'éducation n°89-486 du 10 juillet 1989.
- Bulletin Officiel de l'Education Nationale n°31 du 5 septembre 1996, « La mise en œuvre de l'expérimentation sur l'éducation à l'orientation au collège ».
- Bulletin Officiel de l'Education Nationale n°36 du 10 octobre 1996, « Mise en œuvre d'une éducation à l'orientation dans les lycées d'enseignement général et technologique ».
- Bulletin Officiel de l'Education Nationale n°11 du 17 mars 2005, « La découverte professionnelle 3 heures et la découverte professionnelle 6 heures ».
- Bulletin Officiel de l'Education Nationale n°29 du 20 juillet 2006, « Le socle commun de compétence ».
- Bulletin Officiel de l'Education Nationale n°25 du 19 juin 2008, « L'aide personnalisée en primaire ».
- Bulletin Officiel de l'Education Nationale n°25 du 19 juin 2008, « L'accompagnement éducatif au collège ».
- Bulletin Officiel de l'Education Nationale n°21 du 21 mai 2009, « Préparation de la rentrée 2009 ».
- Bulletin Officiel Spécial de l'Education Nationale n°1 du 4 février 2010, « L'accompagnement personnalisé au lycée ».

Autres références : Articles de journaux et de magazines (par ordre chronologique)

- *Phosphore*, n° 96 (Janvier 1989) à n°342 (Décembre 2004)
- *L'Expansion*, « Mes enfants aussi ont leur coach », 29 octobre 2003
- *Le Figaro*, « Apprendre à mieux travailler grâce au "coaching" », 10 juin 2004.
- *Agence France Presse*, « Le "coaching étudiant", nouvelle méthode contre l'échec », 5 novembre 2004.
- *Le Figaro*, « Etudiant désorienté cherche reprise en main », 20 décembre 2004
- *Le Figaro*, « La mode du "coaching" envahit tous les domaines », 29 décembre 2004.
- *Les Echos*, « Le nouveau créneau du "coaching" pour étudiants », 14 juin 2005, pp. 9.
- *L'Express*, « Un coach pour le bac », 5 septembre 2005, pp. 53.
- *Le Figaro*, « Coaching: des réponses pour les parents désorientés », 19 septembre 2005, pp. 18.
- *Sciences Humaines*, « Enquête sur le coaching », novembre 2005, n°165, pp. 18-25.
- *L'Humanité*, « L'orientation dans l'oeil du business scolaire », 30 août 2006.
- *Tribune de Genève*, « Epanouir son enfant... à tout prix ! », 9 septembre 2006.
- *Le Monde de l'éducation*, Dossier spécial orientation « Projet au collège, choix au lycée », n°355, février 2007, pp. I-XV

- *La Croix*, « Les pistes pour aider les élèves à mieux s'orienter. Après le soutien scolaire, l'orientation devient un marché », 27 mars 2007.
- *Sud Ouest*, « Le coaching de l'atelier-relais », 10 avril 2007.
- *Libération*, « Mon entraîneur pour attraper l'âme soeur », 4 juin 2007, pp. 18.
- *Midi Libre*, « Se faire coacher pour optimiser ses chances », 25 juin 2007.
- *Ouest France*, « Etudes : la réussite à tout prix ? », 5 septembre 2007
- *Les Clés*, « La réussite à tout prix ? », du 29 août au 4 septembre 2007, pp. 14-15.
- *Le Nouvel observateur*, « Un créneau prometteur, un coach pour choisir son avenir », n°2239 du 4 au 10 octobre 2007, pp. 106-108.
- *Var matin*, « Coach scolaire : "un travail complémentaire des CIO" », 31 mars 2008.
- *Sciences humaines*, « Enseigner, l'invention au quotidien » (et plus particulièrement la dernière partie de l'article « L'enseignant du 21ème siècle: un coach ? »), avril 2008, n°192, pp. 32-36.
- *Le Figaro*, « Le coaching issu de l'entreprise arrive dans la famille », 21 mai 2008.
- *Le Figaro*, « Orientation scolaire : des coachs privés pour trouver la voie royale », 9 juin 2008.
- *Femme Actuelle*, n°1253 (23 sept. 2008) à n°1291 (23 juin 2009)
- *Cosmopolitan*, n°419 (octobre 2008) à n°427 (Juin 2009)
- *Le Figaro*, « Du coaching pour les parents d'élèves désemparés », 7 novembre 2008.
- *Le Dauphiné Libéré*, « Pendant les vacances, des stages qui font gagner du temps », 24 décembre 2008.
- *Libération*, « Coachs à gogo pour ados désorientés », 2 mars 2009. pp. 16.
- *Aujourd'hui en France*, « Et voici le coaching parental », 9 mars 2009.
- *Aujourd'hui en France*, « Violences scolaires : coaching pour les enseignants », 9 juin 2009.
- *Le Dauphiné libéré Orientation*, « Des coachs pour s'orienter », septembre 2009, pp. 8-9.
- *La Croix*, « L'école en demande-t-elle trop aux parents ? », 30 mars 2010.
- *Le Télégramme*, « Réussite scolaire. un coach après les cours », 24 août 2010
- *AEF*, dépêche n°147067 du 17 mars 2011
- *Aujourd'hui en France*, « Le coaching privé en pleine expansion », 20 mars 2011

Autres références : Emissions télévisées (par ordre chronologique)

- « Coachs, gourous, guérisseurs: enquête sur les nouveaux maîtres du bien être », Reportage diffusé dans l'émission *Le droit de savoir* (TF1), le 11 octobre 2005.
- « Un coach à l'école », Reportage diffusé dans le journal TV France 3 Brest, le 30 octobre 2006. <http://www.curiosphere.tv/video-documentaire/0-toutes-les-videos/104661-reportage-un-coach-a-lecole>
- « Faut-il un coach pour être heureux ? », Reportage diffusé dans l'émission *Complément d'enquête* (France 2), le 4 mai 2009.

Autres références : Sites internet

- http://www.ac-orleans-tours.fr/orientation/les_services_dinformation_et_dorientation/centres_dinformation_et_dorientation/les_conseillers_dorientation_psychologues/print/%22Welcome/#c271. Source du 30 juin 2011.
- Site de l'inspection académique du Val de Marne : <http://www.ia94.ac-creteil.fr/actualite/convention-fse-reussir.htm> (le 10/09/2009).
- <http://www.iece.info/>
<http://www.apprendreaapprendre.com>
- <http://www.afcse.fr>

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

Spécialité : **Sociologie**

Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée par

Anne-Claudine OLLER

Thèse dirigée par **Dominique GLASMAN**

préparée au sein du **Laboratoire Langages, Littératures,
Sociétés**

dans **l'École Doctorale Sciences de l'Homme, du Politique et
du Territoire**

**Coaching scolaire, école, individu.
L'émergence d'un accompagnement
non disciplinaire en marge de l'école.**

TOME D'ANNEXES

Thèse soutenue publiquement le **30 novembre 2011**,
devant le jury composé de :

M. Yves DUTERCQ

Professeur de Sciences de l'Education, Université de Nantes,
examineur

M. Dominique GLASMAN

Professeur émérite de Sociologie, Université de Savoie, directeur de
thèse

M. Jean-Yves ROCHEX

Professeur de Sciences de l'Education, Université Paris 8, rapporteur

M. Daniel THIN

Maître de conférences en Sociologie HDR, Université de Lyon 2,
rapporteur

Mme Agnès VAN ZANTEN

Directrice de recherches CNRS, Observatoire Sociologique du
Changement, examinatrice



Table des Annexes

Première partie : annexes sur le Coaching Scolaire et l'Aide Individualisée du lycée Léonard de Vinci.....	2
Grilles d'entretiens	2
Annexe 1 : Grille d'entretiens des coachés et des élèves accompagnés dans le cadre de l'Aide Individualisée.....	2
Annexe 2 : Grille d'entretiens des parents	9
Annexe 3 : Grille d'entretiens des coachs	15
Annexe 4 : Grille d'entretien de l'organisatrice de l'Aide individualisée du lycée Léonard de Vinci d'Arbin.....	18
Grilles d'observation.....	20
Annexe 5 : Grille d'observations des séances de coaching et d'Aide individualisée	20
Questionnaires.....	22
Annexe 6 : Fiches de renseignements d'Anaïta H.....	22
• Fiche n°1 : Renseignements "généraux"	22
• Fiche n°2 : Renseignements "complémentaires".....	22
Annexe 7: Bilan de l'aide individualisée du lycée d'Arbin.....	24
Annexe 8 : Les coachs scolaires	27
Annexe 9 : Les coachs non scolaires	34
Annexe 10 : Les parents de coachés scolaires	35
Annexe 11 : Les coachés scolaires	37
Annexe 12 : Elèves de l'Aide Individualisée.....	39
Annexe 13 : Dossier sur la gestion du stress dans le magazine <i>Phosphore</i> , juin 2007 ..	40
Annexe 14 : Dossier sur l'autonomie dans le magazine <i>Phosphore</i> , septembre 2007 ...	40
Annexe 15 : Publicités sur le coaching scolaire dans le magazine <i>Phosphore</i>	50
Annexe 16 : Test "orientation-motivation" de l'ICS, et ses résultats	51
Annexe 17 : Documents de coaching de Marguerite C.....	60
Annexe 18 : Test des "profils d'apprentissage" et ses résultats, proposé par le site "apprendre à apprendre"	61
Annexe 19 : Fiche pédagogique des profils d'apprentissage et ses explications	78
Annexe 20 : Mind-mapping (deux exemples sur la seconde guerre mondiale)	79
Annexe 21 : Loisirs des coachés d'Anaïta H.....	83
Annexe 21 : Loisirs des coachés d'Anaïta H.....	84
Annexe 22 : Tableaux détaillés du lycée d'Arbin	86

Deuxième partie: Annexes sur les collèges Alain Savary de Cahay et Jean Moulin de Montbel	88
Grilles d'observation.....	91
Annexe 23 : Grille d'observations des "tables rondes d'orientation active".....	88
Annexe 24 : Bilan de savoir à la fin des entretiens avec les élèves du collège Alain Savary	91
Grilles d'entretiens	96
Annexe 25 : Grille d'entretiens des chefs d'établissement.....	93
Annexe 26 : Grille d'entretiens des professeurs principaux de troisième et des conseillers d'orientation psychologues.....	95
Annexe 27 : Grille d'entretiens des conseillers principaux d'éducation (internat).....	96
Annexe 28 : Tableau complémentaire, collège de Cahay.....	98
Annexe 29 : Documents sur le forum des métiers.....	99
Annexe 30: Tableau récapitulatif des élèves rencontrés au Collège Jean Moulin de Montbel	101
Annexe 31: Tableau complémentaire sur le collège de Montbel	110
Annexe 32: Tableau récapitulatif des élèves rencontrés au collège Alain Savary de Cahay.....	112

Première partie : annexes sur le Coaching Scolaire et l'Aide Individualisée du lycée Léonard de Vinci

GRILLES D'ENTRETIENS

Les grilles d'entretien qui suivent ne sont que le squelette de l'entretien même. Elles sont à chaque occasion enrichies par les questions qu'amènent les réponses et les réactions des enquêtés. Aussi les manières de formuler les questions, au cours de l'entretien même, ne sont-elles pas forcément les mêmes que celles qui suivent.

Par ailleurs, les grilles d'entretiens des coachés et des parents de coachés serviront également de trame (hormis les questions sur le coaching scolaire) aux entretiens menés avec les élèves des collèges de Montbel et Cahay et leurs parents.

Annexe 1 : Grille d'entretiens des coachés et des élèves accompagnés dans le cadre de l'Aide Individualisée.

1) Scolarité précédente (en primaire/au collège)

- Comment s'est passée ta scolarité précédemment (au collège/en primaire) ?

- Rapport aux profs
- Niveau dans les différentes matières
- Relation avec les camarades
- Activités extra-scolaires
- Relation avec les parents et les frères et soeurs (bonne/mauvaise entente)

S'il a déjà parlé de ses bons (mauvais) résultats ou de son bon (mauvais) rapport avec les profs :

- Donc tu avais de bonnes (mauvaises) relations avec les professeurs ?

S'il n'a pas parlé de ses résultats

- Et tu avais de bons résultats ?
- Tu travaillais beaucoup ? (efforts fournis, aisance, concentration...)
- Comment cela se passait-il quand tu rentrais de l'école/du collège ? (essayer de savoir s'il fait une pause, s'il se met au travail tout seul, si ces parents doivent le pousser...)
- T'est-il arrivé de prendre des cours particuliers ? Pour quelles raisons ? Et aujourd'hui ?

S'il n'a pas évoqué la relation avec ses parents concernant ses études :

- Tes parents suivaient-ils ton travail ou tes résultats scolaires ?
- Y avait-il des tensions, des disputes entre toi et tes parents au sujet de votre scolarité (sa manière de travailler, ses résultats, ses choix d'orientation) ?

S'il n'a pas abordé de lui-même les relations avec les frères et sœurs et la place dans la famille :

- Quelle était ta place dans la famille ?
- Comment t'entendais-tu avec tes frères et sœurs (ou tel d'entre eux) ?

S'il n'a pas abordé ses projets (ou perspectives, ou rêves) professionnels :

- Et donc, à cette époque-là, tu envisageais de faire quoi après l'école ? (type d'études, orientation professionnelle qui peuvent être autres que celles effectivement entreprises) Comment cette idée t'est-elle venue ?
- Est-ce que cela a changé ?

2) Loisirs

Je suppose que tu ne passais (passes) pas tout ton temps à l'école, avais-tu (as-tu) des activités associatives, sportives ou culturelles en dehors de l'école ?

- Avais-tu (as-tu) des activités avec des amis ?
 - Qu'est-ce que vous faisiez (faites) ensemble ?
 - Et aujourd'hui? Fais-tu de la compétition? Comment en es-tu arrivé à faire de la compétition? Qu'est-ce que cela t'apporte/ne t'apporte pas ? A quel niveau? A quel rythme?
- Est-ce que ça t'est déjà arrivé de faire un "petit boulot" (garder des enfants, donner des cours, faire du ménage, faire les marchés, aider dans un magasin, etc) ?
- Et aujourd'hui ?
 - Est-ce que tu peux me dire comment tu utilises cet argent ? (argent de poche pour lui, ou bien la condition de la poursuite de ses études ? Ou bien contribution aux dépenses familiales ?)
 - Continue-t-il cette activité aujourd'hui, ou bien en fait-il une autre (laquelle, et pourquoi avoir changé) ?

3) A la maison

- A la maison, quelles sont tes activités ?
- Discutes-tu beaucoup avec tes parents ?
 - Préfères-tu t'isoler dans ta chambre ?
 - Ou discuter avec tel frère ou sœur ?
 - Ou sortir (et être le moins possible à la maison) ?
- As-tu une chambre pour toi tout seul ou bien la partages-tu (avec qui) ?
- comment la prends-tu en charge (rangement, nettoyage) ?
 - Le fais-tu volontiers ou bien tes parents doivent "se fâcher" ?
 - Participes-tu aux tâches ménagères de la maison ? Participes-tu à d'autres tâches que tes parents te confient ? (s'occuper d'un plus petit, bricoler, aider un de ses parents, etc...) ?
- Comment se déroule habituellement le week-end ?
- Comment t'entends-tu avec tes frères et soeurs ?
- Avez-vous des activités communes ?
 - Discussions ?
 - Entraide ?
 - Ou bien êtes-vous plutôt "comme chien et chat" ?
- Et avec tes, quelles sont tes relations ?
- Proches, distantes ?
 - Confiance, méfiance ?
 - Paisibles, tendues, tumultueuses ?

4) Orientation

- Est-ce qu'on te parle au collège/au lycée de ton orientation ?
 - Qui est-ce qui t'en parle ? (le professeur principal, le conseiller d'orientation)
 - Comment cela se passe-t-il ? (organisation de réunions particulières, pendant les heures de vie de classe, moments "officiels")
 - Qu'en penses-tu ? (de devoir y penser) (Comment le vis-tu ?)
 - Est-ce que tu sais ce que tu as envie de faire ? Qu'as-tu envie ?
- Est-ce que tu en parles avec tes parents ? (Comment sont-ils par rapport à cette question ?)
 - Qu'ont-ils envie pour toi ? (savoir en fait si les parents mettent la "pression" ou non).
 - Comment cela se passe lorsque tu en parles avec tes parents ?
- Est-ce que tes idées de métier ont changées depuis 2-3 ans ? A ton avis, pourquoi ? (savoir si influence des amis, de l'internat pour ceux qui sont internes...)
 - Est-ce que tu t'es renseigné sur différents métiers, filières d'études ? (savoir comment se fait le choix: par rapport à un goût pour une matière et donc chercher la filière, le(s) métier(s) adéquates ou par rapport à un métier bien précis).
 - Dans quel cadre ? (avec le collège ? les parents ? des amis ? d'autres membres de la famille ? frères et sœurs ?)
- Est-ce que tu en parles avec tes amis ? Comment cela se passe-t-il entre vous ?
 - Et eux, ont-ils un projet ? Savent-ils ce qu'ils ont envie de faire l'année prochaine ? Comme métier ? Sais-tu comment ils ont eu cette idée ? (essayer de cerner les différences/ressemblances entre l'élève interrogé et ses ami(e)s)

5) Coaching scolaire/aide individualisée

- As-tu déjà eu recours à des cours particuliers (ou au soutien scolaire proposé par le collège, l'association de quartier ?) A quel moment ? Pour quelles raisons ?
- Pour quelle(s) raison(s) as-tu fait appel à un coach ?/es-tu venu à l'aide individualisée ?
 - Raisons d'inscription
 - Résultats scolaires
 - Raisons liées à l'orientation
 - Raisons personnelles
 - Conseillé par un enseignant, une CPE, un ami, les parents qui en ont entendu parlé...
- Avant d'y aller, est-ce-que tu savais ce que c'était
- Depuis combien de temps ressens-tu le besoin de te faire aider ?
 - Est-ce que ça fait longtemps ?
 - Est-ce que c'est récent ?
- Depuis combien de temps te fais-tu accompagner ?
 - Est-ce-que tu es venu tout au long de l'année scolaire précédente ?
 - Est-ce que tu comptes venir pendant toute l'année ?
 - Comptes-tu arrêter bientôt ?

- Les difficultés que tu avais lors de ta demande de coaching/d'aide individualisée sont-elles récentes ? Penses-tu que tu les avais depuis longtemps ? A quel moment sont-elles apparues ?
 - Combien de temps après l'apparition de ces difficultés, as-tu voulu te faire aider ?
- Comment ça se passe lors de des séances de coaching/d'aide individualisée ?
- Peux-tu me donner un exemple ?
 - Peux-tu me donner des exemples de situation de coaching, de ce qui t'a été demandé ?
 - Comment utilises-tu (t'appropries-tu) ce que te dit ton coach/ton accompagnatrice ?
 - Comment fais-tu ? Peux-tu me donner un exemple ? (application/réappropriation)
 - As-tu des exercices/des choses à faire entre chaque séance ? Quel genre d'exercices/de choses ?
 - Est-ce important pour toi de faire ces exercices ?
- As-tu l'impression que ça t'apporte quelque chose ? Que ça marche ?
- Ce sont des choses qui te manquaient ?
 - Est-ce-que tu penses que ce sont des choses que tu aurais dû apprendre au collège ou au lycée ?
 - Est-ce-que de connaître ton "fonctionnement", ça t'a aidé pour apprendre, travailler ?
- As-tu confiance en ton coach/ton accompagnatrice ?
- Ca a tout de suite bien marché avec lui, dès le début ?
 - Comment ça s'est passé ?
 - Est-ce qu'il te dit des choses qu'on ne t'avait jamais dites auparavant ou non ?
 - As-tu l'impression que cette personne te donne des outils que tu arrives à utiliser ou pas ? Faciles à utiliser ?
 - Comment les utilises-tu ? Peux-tu me donner des exemples ?
- Qu'est ce que tu attends maintenant du coaching/de l'aide individualisée ?
- Est-ce-que tu t'étais fixé des objectifs ? Lesquels ?
- As-tu atteints tes objectifs ? Comment ?
 - As-tu revu, modifié tes objectifs au cours de l'accompagnement ? Pour quelles raisons ?
- Est-ce-que tu en parles autour de toi de ce qu'il se passe/de ce qui est dit pendant les séances de coaching/d'aide individualisée ?
- A qui ? (amis, parents, enseignants)
 - Pour quelles raisons ?
 - Qu'est-ce-qu'ils en pensent ?
 - Est-ce-que ton entourage a vu une différence depuis que tu t'es fait accompagner ? (parents, famille, amis, professeurs)
- As-tu déjà envisagé d'aller voir un psychologue ?
- Est-ce-que tu penses que c'est un peu pareil ou que c'est différent des séances de coaching/d'aide individualisée ? (ressemblances/différences)
- Est-ce-que pour toi, ce que tu fais pendant les séances de coaching/d'aide individualisée pourrait être rapproché à de l'accompagnement scolaire ?

- Comment te sens-tu pendant la période où tu ne viens pas ?
 - Est-ce-que tu es content(e) de savoir que la séance va arriver ? Es-tu impatient(e) entre les séances ?
 - Le rythme des séances te convient-il ?
- Ressens-tu encore le besoin d'aller de venir aux séances de coaching/d'aide individualisée ? (Pourquoi?)
 - Quand tu auras atteint tes objectifs, voudrais-tu encore y aller ? De temps en temps ?
 - Voudrais-tu garder contact avec ton coach/ton accompagnatrice une fois l'accompagnement terminé ? (pour ceux dont c'est fini: Est-ce que tu vois encore la personne qui t'accompagnait ? As-tu gardé contact avec elle ? Donnes-tu des nouvelles ? Pour quelles raisons ?)
- Est-ce que tu as l'impression, grâce à cet accompagnement, de mieux gérer les situations qui t'arrivent ?
 - De mieux te "maîtriser" dans le domaine scolaire ?
 - De mieux te "maîtriser" pour atteindre un objectif ?
 - De mieux "maîtriser" ce que tu fais ?
 - D'être plus "performant(e)" dans le domaine scolaire et dans les situations quotidiennes ?
- Pour toi, ta réussite scolaire est-elle importante ? Pour quelles raisons ? Et pour tes parents ?
- Est-ce important pour toi d'être autonome, de pouvoir faire les choses seul(e) ? Pourquoi ? Et pour tes parents ?

6) L'internat

- As-tu déjà envisagé d'aller à l'internat ?
 - Pour quelles raisons ?
 - Distance géographique ?
 - Les parents ? Débat avec eux ?
 - Lien entre l'internat et le projet scolaire (c'est l'internat/le fait de partir de chez soi qui a déterminé le projet ou l'inverse) ?
 - Représentation de l'internat ?
 - Y a-t-il eu un contact, une visite de l'internat avant l'installation ?
- Comment s'est passée l'installation à l'internat ?
 - Raisons d'être dans telle ou telle chambre (choix affinitaire ou stratégique personnel ou des parents [avec de bons élèves par exemple], imposition par les camarades, par le règlement, etc) ?
 - As-tu changé de chambre au cours de l'année ? Au bout de combien de temps ? Pourquoi ? Pour se mettre avec qui ?
- Est-ce que cela a été difficile de se séparer des parents ?
- As-tu toujours envie d'être interne ?
 - Envie de revenir à la maison ?
- Depuis combien de temps es-tu à l'internat ?
- Comment s'est passée ton installation
- Et maintenant, comment ça se passe à l'internat ?

- Relation aux autres internes et rapport à la vie collective : as-tu les mêmes amis qu'avant (l'internat) ? Vois-tu toujours tes amis externes ou demi-pensionnaires ? As-tu de nouveaux amis à l'internat ?
 - Rapport à l'institution : encadrement par les règles appliquées par les surveillants, liberté relative et loi du plus fort ? Liberté relative et instauration de règles collectives d'équité et d'égalité ? Imposition d'un mode de fonctionnement par les plus grands ? Mode différent de fonctionnement selon les chambres ?
 - Rapport à l'autorité : Comment cela se passe-t-il avec les surveillants et les CPE ? Comment vis-tu le fait qu'il y ait des règles (règlement intérieur) à l'intérieur ? Qu'en penses-tu ?
- Résultats scolaires : L'élève évoque-t-il ses résultats lorsqu'il parle de son arrivée à l'internat ?
- As-tu tout de suite trouvé tes marques pour organiser tes journées et ton travail scolaire ?
 - Le fait d'être interne, ça te complique ou ça te facilite la tâche ?
 - Quelles sont tes notes maintenant dans les matières qui t'étaient les plus difficiles auparavant (à l'école primaire ou au collège) ?
- En dehors des heures de cours, que fais-tu ?
- Il n'y a pas d'activités organisées par l'internat ?
 - Pourquoi tu participes/participes pas à ces activités ? (recherche d'évitement de certains lieux, camarades, adultes ?)
 - Est-ce que ce qui est organisé par l'internat, ce sont des choses que tu as l'habitude de faire avec tes parents (cinéma, théâtre, etc.) ?
 - Pendant ton temps de libre, es-tu plutôt avec tes autres camarades de l'internat ? Tout seul ?
 - Où est-ce que tu vas (foyer, télévision, salle du babyfoot, cours de récréation, etc.) ? Tu y vas souvent ou pas du tout ?
 - T'arrives-tu d'aller dans des endroits normalement interdits ? (faire attention aux activités "cachées" à l'institution : alcool, drogue, fumer, etc.)
 - Est-ce que par moment, tu ressens le besoin d'être seul ?
- Comment as-tu aménagé ton espace personnel à l'internat ?
- As-tu la possibilité de t'isoler ?
 - Comment ça se passe pour les douches ? (intimité ? gêne d'être dans un espace collectif ?)
- Comment ça se passe le week-end lorsque tu rentres à la maison ?
- Avec les parents ? (ambiance à la maison ?)
 - Retrouves-tu des amis ?
- Finalement, du point de vue des relations avec ta famille, c'est positif ou c'est négatif d'être à l'internat ?
- La vie hors de l'habitation (ou des habitations) familiale(s) est-elle pointée comme difficile ou au contraire comme bienfaitrice ?
 - Evolution des relations avec les frères et sœurs ?
- Où se situe ton lieu d'habitation et quelle est sa distance par rapport à l'internat (en temps de transport effectif plus qu'en km) ?
- L'année prochaine seras-tu interne ou pas ? Pourquoi ?

7) Et maintenant, comment se passe ta scolarité?

- Et la... (nom de la classe) ce n'est pas trop dur ?
- Le fait de te faire accompagner, ça te complique ou ça te facilite la tâche ?
- Quelles sont tes notes maintenant, dans les matières qui t'étaient plus difficiles auparavant ?
- Est-ce que le fait d'améliorer tes résultats (si amélioration il y a) cela a contribué à une meilleure ambiance à la maison ?
- Comment cela se passe-t-il au collège/lycée depuis que tu te fais accompagner/ depuis que tu es à l'internat ?
- Quels étaient tes résultats scolaires avant le coaching/l'aide individualisée/l'internat ? Maintenant ? Après ? (redoublement ?)
- Est-ce que tu penses que le coaching/l'aide individualisée/l'internat t'a aidé ou pas ?
- Qu'as-tu "tiré" du coaching/de l'aide individualisée/de l'internat (bilan) ?

8) Pour mieux te connaître

« Pour finir j'ai quelques questions que l'on pose systématiquement à tout le monde afin d'en savoir plus sur eux. »

- Quel est ton âge ?
- Quelle est ta filière et quelle est ta classe ?
- Quelles sont tes options ? Pourquoi ces ou cette option(s) ?
- Vie dans la ou les habitations (maisons/appartement, chambre individuelle ou plusieurs ?) nombre de mètres carrés, lieu précis (banlieue, centre ville, zone résidentielle...)
- A la « maison », tu vis avec ta mère, avec ton père, ton père et ta mère (dans la même maison ou pas), ton père seul, ta mère seule, ta mère avec son ami, ton père avec son amie, etc.
- Quelle est la profession de tes parents ?
- Combien as-tu de frères et sœurs ?
- Quels âges ont tes frères et sœurs et parcours scolaire de ces derniers ?
- Envisages-tu déjà une profession si oui laquelle ?

Annexe 2 : Grille d'entretiens des parents

1) Scolarité précédente

- Globalement, quel enfant était-il (ou était-elle) ?
 - Son caractère ?
 - Son comportement, avec vous, avec ses copains, avec les enseignants ?
 - Était-il quelqu'un d'autonome (pour son travail, ses loisirs, l'utilisation de son argent de poche, etc.) ?
- Comment se passait sa scolarité ?
 - Aimait-il aller à l'école (au collège ou au lycée) ?
 - Diriez-vous qu'il était plutôt bon élève / élève moyen / en difficulté (en quoi) ?
- Que faisait-il en rentrant à la maison le soir ?
 - Facilité ou non à se mettre au travail ?
 - Aviez-vous des discussions, des disputes ou des heurts avec lui concernant son travail, sa mise au travail, ses résultats, ses choix d'orientation ?
 - Qu'envisageait-il de faire plus tard ?

2) Loisirs

- A-t-il des loisirs, des activités extra-scolaires, associatives, sportives ou culturelles en dehors de l'école ?
 - Quels sont ses centres d'intérêt ?
 - A-t-il des activités avec des amis ? Qu'est-ce qu'ils font ensemble ?
 - Fait-il de la compétition ? Comment en est-il arrivé à faire de la compétition ? A quel niveau ? A quel rythme ? Qu'est-ce que cela lui apporte / ne lui apporte pas ?
- Et ses copains (les connaissez-vous ? éventuellement, les appréciez-vous) ?
 - Sortait-il le soir avec eux ?
 - Trop, pas assez, raisonnablement, à votre goût ?
- Lui arrivait-il de faire un "petit boulot" (garder des enfants, donner des cours, faire du ménage, faire les marchés, aider dans un magasin, etc) ?
 - Est-ce que vous savez comment il utilisait cet argent ? (argent de poche pour lui, ou bien la condition de la poursuite de ses études ? Ou bien contribution aux dépenses familiales ?)
 - Continue-t-il cette activité aujourd'hui, ou bien en fait-il une autre (laquelle, et pourquoi avoir changé) ?

3) A la maison

- A la maison, quelles étaient ses activités ?
 - Discutait-il beaucoup avec vous ?
 - Préférait-il s'isoler dans sa chambre ?
 - Ou discuter avec tel frère ou sœur ?
 - Ou sortir (et être le moins possible à la maison) ?

- A-t-il une chambre pour lui seul ou bien la partage-t-il (avec qui) ?
 - comment la prend-t-il en charge (rangement, nettoyage) ?
 - Le fait-il volontiers ou bien devez-vous "vous fâcher" ?
 - Participe-t-il aux tâches ménagères de la maison ? Participe-t-il à d'autres tâches que vous lui confiez ? (s'occuper d'un plus petit, bricoler, aider un de ses parents, etc...) ?
- Comment se déroule habituellement le week-end ?
- Vos enfants (s'il y en a plusieurs) s'entendent-ils bien entre eux ?
 - Ont-ils des activités communes ?
 - Discussions ?
 - Entraide ?
 - Ou bien sont-ils plutôt "comme chien et chat" ?
- Et avec vous, quelles sont vos relations ?
 - Proches, distantes ?
 - Confiance, méfiance ?
 - Paisibles, tendues, tumultueuses ?

4) Orientation

- Est-ce que vous savez si au lycée/au collège, on parle de l'orientation à votre enfant ?
- Qui est-ce qui lui en parle (le professeur principal, le conseiller d'orientation) ?
- Comment cela se passe-t-il ?
- A quel moment (organisation de réunions particulières, pendant les heures de vie de classe, moments "officiels") ?
- Qu'en pensez-vous (qu'il doit y penser) ? Comment le vivez-vous ?
- Est-ce que vous savez ce qu'il a envie de faire ? De quoi a-t-il envie ?
- Est-ce qu'il en parle avec vous ?
 - Qu'est-ce que vous lui dites ?
 - De quoi avez-vous envie pour lui ? (savoir en fait si les parents mettent la "pression" ou non).
- Comment cela se passe-t-il lorsque vous en parlez avec lui ?
- Est-ce que ses idées de métier ont changées depuis 2-3 ans ?
 - A votre avis, pourquoi ? (savoir si influence des amis, du coaching, de l'aide individualisée ou de l'internat selon les situations).
- Est-ce que vous savez si votre enfant s'est renseigné sur différents métiers, filières d'études ? (savoir comment se fait le choix: par rapport à un goût pour une matière et donc chercher la filière, le(s) métier(s) adéquates ou par rapport à un métier bien précis).
- Dans quel cadre se renseigne-t-il ? (avec le collègue ? COP ? les parents ? des amis ? d'autres membres de la famille ? frères et sœurs ?)
- Est-ce que vous savez si votre enfant en parle avec ses ami(e)s ?
 - Comment cela se passe-t-il entre eux ?
 - Et eux, ont-ils un projet ? Savent-ils ce qu'ils ont envie de faire l'année prochaine ? Comme métier ? Savez-vous comment ils ont eu cette idée ? (essayer de cerner les différences/ressemblances entre l'élève interrogé et ses ami(e)s)

5) Le recours au coaching scolaire

- Qu'est-ce qui vous a amené à faire coacher votre fils/fille ?
 - Vous sentiez un malaise scolaire chez lui/elle ?
 - Selon vous, ses difficultés sont-elles récentes ou plus anciennes ?
- Comment avez-vous connu l'existence du coaching scolaire ?
 - Comment avez-vous connu ce coach scolaire ?
- Quelles ont été les réactions de votre enfant ?
- Avant le coaching, suivait-il/elle des cours particuliers ?
 - Pour quelles raisons ?
 - Combien de temps ?
 - Quels ont été les effets ?
- Assistez-vous aux séances de coaching ?
 - Avez-vous des comptes-rendus réguliers ?
 - Avez-vous des rendez-vous seul(e) avec le coach scolaire ?
- Votre enfant vous raconte-il ce qu'il se passe durant les séances de coaching ?
 - Pensez-vous que ce qu'il/elle voit avec son coach sont des choses qu'il/elle aurait dû voir à l'école ?
- Avez-vous vu des effets de son coaching ?
 - Comment votre enfant réagit-il au coaching ?
- Attendez-vous des résultats particuliers ?
- Savez-vous si votre enfant a formulé un objectif à atteindre ?
 - Si oui, savez-vous s'il l'a atteint ?
- Souhaitez-vous que le coaching se poursuive ?
 - Pendant combien de temps ?
 - L'année prochaine ?
- Est-il/elle impatient(e) d'aller à ses séances ?
 - Pensez-vous que le rythme de coaching est adapté ?
 - Quelle est la relation qu'il/elle a avec son coach ?
 - Et vous, quelle relation avez-vous avec son coach ?
- Avez-vous le sentiment que vos relations entre vous ont changé (depuis l'accompagnement) ?
- Est-ce que votre entourage est au courant que votre fils/fille se fait coacher ? Leurs réactions ?
- Etes-vous satisfaite du coaching de votre fils/fille ?
- Recommanderiez-vous le coaching scolaire à votre entourage ?

6) L'internat

- Est-ce que, à un moment donné s'est posée la question que votre enfant aille à l'internat ?

SI LA REPONSE EST OUI
- A quel moment cette question s'est-elle posée ?
 - Comment est venue l'idée ?
 - Qui a eu l'idée ?
 - Qui a été le premier à en parler ?

- Quelqu'un de votre famille, ou d'extérieur à votre famille vous l'a-t-il suggéré, conseillé ?
- Qu'est-ce qui a conduit à se poser cette question ?
- distance en termes de km ou plutôt de temps de transport ? (selon réponse donnée en début d'entretien)
 - situation familiale délicate (nombre d'enfants, structure familiale, enfant « difficile » ou avec lequel la relation est difficile, peu de temps à consacrer aux enfants en raison du travail professionnel des parents, etc...)
 - difficultés scolaires (ou impossibilité d'aider, ou besoin d'encadrement et de suivi, ...)
 - recherche (par les parents ou par le jeune) d'un encadrement, d'un contrôle (du travail, du comportement, des fréquentations...)
- En avez-vous parlé, avec l'enfant concerné ?
- Avec votre conjoint ?
 - Avec des enseignants ?
 - Avec des amis ?
 - De quelles informations disposiez-vous ?
 - Avez-vous pu vous renseigner, auprès de qui ? Amis, voisins, parentèle ? Etablissement, Journée « portes ouvertes » ? Professionnels de l'éducation ? etc.
- Quels ont été les arguments (ceux que vous avez avancés dans la discussion, ou ceux que vous aviez en tête) ?
- Quels étaient vos propres arguments en faveur d'une inscription à l'internat ?
 - Et vos arguments contre l'inscription en internat ?
 - Quelles étaient vos hésitations ?
 - Si vous en avez parlé avec votre enfant, quels étaient ses arguments ?
 - Vous êtes-vous mis facilement d'accord ?
 - Comment a cheminé la réflexion de recourir (ou non) à l'internat ?
 - Comment l'accord a-t-il été obtenu ?
 - Qui a fini par convaincre les autres ?
- Comment vous représentiez-vous la vie en internat ?
- Aviez-vous des espoirs (lesquels) ?
 - Aviez-vous des craintes (lesquelles) ?
 - Celles-ci ont-elle pesé (de quelle façon ?) dans votre décision finale ?
- Avez-vous envisagé une autre solution que l'internat
- Chambre en ville, hébergement chez un membre de votre famille, ou une connaissance, etc ?
 - L'avez-vous retenue, ou non (et pourquoi ?)
- Auriez-vous aimé tel internat en particulier
- Pourquoi ?
 - Quels arguments l'ont emporté (coût ? réputation de l'enseignement, réputation de l'internat ? les autres élèves fréquentant cet internat ? vous connaissiez déjà cet internat ? c'est un choix de l'enfant lui-même (pourquoi ?) ?
 - Vous auriez choisi cet internat parce qu'il correspond à un secteur auquel vous faites confiance (public/privé) ?

- Pourquoi (éventuellement) auriez-vous cherché à éviter d'autres établissements, d'autres internats ?
- Qu'est-ce qui a fait que, finalement, l'inscription à l'internat ne s'est pas faite (si c'est le cas) ?
 - Vous n'avez pas demandé ?
 - Vous ne vous êtes pas mis d'accord avec votre enfant ?
 - Ce n'était pas possible à envisager pour des raisons matérielles (coût, organisation familiale, etc..) ?
 - Votre enfant n'a pas été accepté (vous a-t-on dit pourquoi ?) Ou pas accepté dans l'internat que vous souhaitiez ?
- Pensez-vous que cette solution (pas d'internat) a été finalement la bonne pour vous ?
 - Et pour votre enfant ?
 - Et pour votre famille ?
 - Ou bien regrettez-vous d'avoir dû prendre cette décision ?
 - Pensez-vous retenter le coup l'année prochaine ?

SI LA REPOSE EST NON

- Il n'y a aucune raison d'envisager une telle solution
- C'est totalement exclu, car j'ai des raisons d'en avoir un très mauvais souvenir, ou de m'en méfier.
- C'est hors de mes moyens
- Je ne sais même pas si des internats existent et s'il y a des places. Ou s'ils prennent des enfants comme le mien.

7) Et maintenant, comment se passe sa scolarité?

- Et comment ça se passe maintenant ?
- Quelles sont ses notes maintenant, dans les matières qui lui étaient plus difficiles auparavant ?
- Est-ce que le fait d'améliorer ses résultats (si amélioration il y a) cela a contribué à une meilleure ambiance à la maison ?
- Comment cela se passe-t-il au collège/lycée depuis qu'il se fait coacher/depuis qu'il est à l'internat ?
- Quels étaient ses résultats scolaires avant le coaching/l'internat ? Maintenant ? Après ? (redoublement ?)
- Est-ce que vous pensez que le coaching/l'internat l'a aidé ou pas ?
- Qu'a-t-il "tiré" du coaching/de l'aide individualisée/de l'internat (bilan) ?
 - Et vous ?

8) Pour finir

- « Pour finir j'ai quelques questions que l'on pose systématiquement à tout le monde afin d'en savoir plus sur eux. »
- Quelle est votre profession ?
 - Celle de votre conjoint ?
 - Celle de vos parents ?
 - Quel est votre âge ?
 - Situation des enfants

- Sexe
- Age actuel
- Filière d'étude et classe
- Nom de l'établissement scolaire fréquenté (ou des établissements).
- Etablissement public ou privé ?
- Où se trouve son établissement ? (combien de temps chacun de vos enfant met-il à s'y rendre ou en revenir ? comment se déplace-t-il ?)

- Vie dans la ou les habitations

- maisons/appartement
- chambre individuelle ou pour plusieurs
- nombre de mètres carrés
- lieu précis (banlieue, centre ville, zone résidentielle...)
- composition familiale.

Annexe 3 : Grille d'entretiens des coachs

1) Cadrage du coaching et du coaching scolaire

- Quelle définition donneriez-vous du coaching ?
- C'est quoi un coach ?
- Quel est le but du coaching ?
- Qu'est ce que le coaching scolaire (différences avec l'accompagnement scolaire) ?
 - Parental ?
 - De cadres ?
- Quelle est l'ampleur du coaching (actuelle et potentielle) ?
 - Du coaching scolaire ?

2) Votre histoire avec le coaching et le coaching scolaire ?

- Quelle est l'histoire de votre activité de coach ?
- Qu'est ce qui vous a conduit à faire la formation de coach ? Pourquoi ?
- Comment avez-vous connu le coaching ? Quand ?
- Quand avez-vous fait votre formation de coach ?
- Comment s'est fait le choix de l'école de coaching ?
- Quel(s) type(s) de coaching faites-vous ?
 - Uniquement du coaching scolaire et du coaching parental ?
 - Ou d'autres types de coaching ?
 - Pouvez-vous développer ce que vous faites (coaching, ateliers) ?
- Pour quelles raisons vous êtes-vous tourné(e) vers ce type(s) de coaching(s) ?

3) Formation(s)

- Avez-vous fait une formation de coaching ?
 - Selon vous, faut-il avoir fait une formation coaching pour être coach ?
 - Etes-vous certifié(e) ?
- Avez-vous fait d'autres formations ?
- Etes-vous supervisé(e) ?

4) Votre pratique de coach

- De quelle manière le coach permet-il au coaché d'avancer ?
- Comment fait-il pour révéler les individualités ?
 - Les personnalités ?
- Comment le coach permet-il au coaché de faire sienne la méthodologie qui émerge lors du coaching ?

- Quels sont les outils que le coach utilise ?
 - Selon vous, quelle est l'importance des outils?
- Que pensez-vous de l'importance du contrat ?
- Quelle est la posture du coach ?
- Quelle est la durée (moyenne) d'un coaching scolaire ?
- Quel est le rythme du coaching ?
 - une fois par semaine/deux fois par mois, etc ?
- Comment fonctionnent les séances ?
 - L'enfant vient-il seul ?
 - Présence des parents ?
 - Est-ce que des comptes-rendus réguliers sont effectués ?
- Quels sont les conseils (les "trucs") que vous donnez aux coachés ?
- Faites-vous des partenariats avec des instituteurs?

5) Liens avec la psychologie

- Quel est le rapport entre le coaching et la thérapie ?
 - Les ressemblances ?
 - Les différences ?
- Faut-il faire une thérapie pour devenir coach ?
- Faites-vous des partenariats avec des psychologues?
- Savez-vous si les coachés ont-ils eu un accompagnement avec un psychologue ?
 - Sinon, leur avez-vous conseillé de le faire ?

6) Caractéristiques des coachés

- Qui fait appel au coaching scolaire socialement et scolairement ?
- Quel est l'âge des coachés scolaires ?
- Pour quelles raisons, les coachés se tournent-ils vers le coaching scolaire ?
- Savez-vous si les coachés prennent-ils (parallèlement au coaching) ou ont-ils pris des cours particuliers ?
- Selon vous, pourquoi les parents font-ils appel à un tiers ?

7) Relation avec le coaché

- Sentez-vous les personnes impatientes lorsqu'elles arrivent à la séance de coaching ?
- Les coachés ont-ils une attente de réussite ? Et leurs parents ?
- Quelle est votre relation avec les coachés ? Et avec leurs parents ?

8) Contexte du coaching scolaire

- Qu'est ce que le coaching scolaire dit (signifie) dans le rapport à l'école ?
 - Aux parents ?
 - A soi-même ?
- Pensez-vous que le coaching scolaire est le signe qu'on est dans une société où il faut faire des projets, atteindre des objectifs, être performant ?
- Pensez-vous que ce que vous faites manque à l'école?
- Se faire coacher jeune est-ce du "coaching de prévention" (éviter de se faire coacher à 40 ans)?

9) Pour finir

- Trois conseils que vous donneriez à un jeune coach pour bien exercer le métier ?
- Pouvez-vous me dire quel est votre parcours personnel : scolaire et professionnel ?
- Quel est votre âge ?
- Quelle est la profession de votre conjoint ?
- Quelle est la profession de vos parents ?

Annexe 4 : Grille d'entretien de l'organisatrice de l'Aide individualisée du lycée Léonard de Vinci d'Arbin

1) Le dispositif d'aide individualisée

- Qu'est-ce qui vous a mené à réfléchir/mettre en place ce dispositif d'aide individualisée au sein de votre établissement ?
- Quelle est selon vous, l'importance que revêt ce type de dispositif ?
 - Pour quelles raisons ? (importance de la prise en charge individualisée au sein de l'école et dans la société ?)
 - Pensez-vous que ce type de dispositif est quelque chose qui manque à l'école de façon générale ?
- Depuis combien de temps ce dispositif existe-il ?
 - Souhaitez-vous le poursuivre ?
 - Pour quelles raisons ?
- Sur quelle base sont sélectionnés les élèves ?
 - Résultats scolaires
 - Difficultés familiales) ?
- Qui y fait appel (socialement, scolairement) ?
- Selon vous, quelles sont les différences entre ce dispositif et les cours particuliers ?/le soutien scolaire ?
- Quelle forme revêt votre participation au sein du groupe de travail ?
- Avez-vous demandé des décharges horaires pour que vous puissiez plus vous y consacrer ?
 - Pour quelles raisons ?
- Savez-vous ce qu'en pense le rectorat ?
- Avez-vous participé à la mise en place d'un cycle de formation ?

2) Votre posture pendant l'entretien

- De quelle manière pensez-vous faire "avancer" les élèves qui viennent vous voir ?
- Quelle est votre posture pendant les entretiens ?
- Quel est le rythme des entretiens pour chaque élève ?
- Sentez-vous les élèves impatients de venir vous voir ?
- Qu'est-ce qu'ils peuvent vous dire au niveau de leur scolarité/au niveau de ces entretiens eux-mêmes ?
- Quel est le type de malaise chez les élèves qui viennent vous voir ?
- Quels sont les conseils que vous leur donnez ?
- Ces élèves sont-ils en attente de réussite ?

3) Le projet de l'élève

- Dans cet établissement, à quel moment les élèves sont-ils invités, par l'institution, à formuler un projet ?

- Est-ce que les élèves vous parlent, pendant les entretiens d'aide individualisée de leur projet ?
 - Quel est alors votre "rôle" ?
 - Comment cela se passe-t-il lorsque les élèves vous en parlent (puisqu'elles ne sont pas COP) ?
- Est-ce qu'aujourd'hui, selon vous, l'institution scolaire demande plus aux élèves de devoir formuler un projet ?
 - Pour quelles raisons ?
 - Depuis quand ?
- Selon vous, quelles sont les conséquences pour l'élève et sa scolarité de formuler ou non un projet ?

GRILLES D'OBSERVATION

Annexe 5 : Grille d'observations des séances de coaching et d'Aide individualisée

I. L'élève

A compléter avec le dossier de coaché ou le dossier scolaire de l'élève (pour l'aide individualisée)

Nom, Prénom :

Sexe :

Classe et options particulières :

Date de naissance :

Redoublant (si oui, préciser le nombre d'années de retard et la classe redoublée) :

En avance :

Résultats scolaires (bulletin) :

Manière dont le Principal, le Professeur principal et le COP parlent des résultats scolaires de l'élève :

Discipline(s) de réussite particulière (préciser laquelle/lesquelles) :

Discipline(s) en difficulté particulière (préciser laquelle/lesquelles) :

Comportement en classe (note de vie scolaire, avertissement(s)) ?

II. Origine sociale et culturelle

A compléter avec le dossier de coaché ou le dossier scolaire de l'élève (pour l'aide individualisée)

Profession du père :

Profession de la mère :

Origine culturelle :

Préciser si l'enfant vit avec ses deux parents ou non (profession des beaux-parents éventuellement)

III. La séance de coaching scolaire/d'aide individualisée

- L'élève a-t-il préparé cette rencontre ?
Si oui, comment ?
Ce travail en amont émerge-t-il pendant la rencontre ? Si oui, comment ?
- Qui parle en premier ?
- Comment l'élève est-il invité à parler ?
Peut-il parler librement ?

Peut-il faire part de ses contradictions (avoir envie de travailler, mais ne pas y arriver) ?

- Quelle est l'attitude de l'élève ?
- Quelle est l'attitude du coach (de l'accompagnatrice de l'Aide individualisée) ?

Liens et différences (dans l'attitude, les mots, les gestes) avec un psychologue

QUESTIONNAIRES

Annexe 6 : Fiches de renseignements d'Anaïta H

• Fiche n°1 : Renseignements "généraux"

Nom et Prénom :

Date de naissance :

Adresse :

Numéro de téléphone :

Etudes ou profession des frères et sœurs :

Profession des parents :

Scolarité antérieure et actuelle :

Etablissements fréquentés :

Loisirs :

Motif de la demande de coaching :

Eventuel projet en cours :

• Fiche n°2 : Renseignements "complémentaires"

Etablissement fréquenté les 3 dernières années précédant le coaching :

Classes suivies :

Moyennes générales obtenues durant ces 3 années :

Matières préférées :

Matières où vous réussissez :

Eventuels cours de soutien et/séances d'orthophonie (durée) :

Langues parlées et niveau (E excellent, TB, M moyen, F faible) :

Eventuels séjours à l'étranger :

Eventuels emplois, stages, activités :

Entreprise, durée, travaux réalisés :

Sport et éventuels commentaires :

Bénévolat et éventuels commentaires :

Activités culturelles ou artistiques et éventuels commentaires :

Activités associatives et éventuels commentaires :

Que pensez-vous de votre situation scolaire ?

Y a-t-il eu un tournant dans votre vie scolaire ?

Quelles sont vos passions ? Quelle est leur origine ?

De quel avenir rêveriez-vous si c'était possible ?

Quelle est la situation professionnelle que vous n'aimeriez pas avoir ?

Quel est votre projet le plus fou ?

Citez 5 éléments qui vous empêcheraient de le réaliser et pourquoi.

Y a-t-il des métiers ou des domaines qui vous intéressent particulièrement ?

Quels sont les métiers que vous connaissez le mieux ?

Quelles sont vos motivations dans votre vie personnelle ? Dans votre vie professionnelle future ?

Annexe 7: Bilan de l'aide individualisée du lycée d'Arbin

Rappelons que ce questionnaire a été élaboré par les organisatrices de l'aide individualisée. Il a été distribué aux élèves ayant participé à l'aide individualisée l'année scolaire 2008-2009 et 2009-2010.

Nom :

Prénom :

Classe :

1) Le point de vue pratique

Pour chacune des rubriques suivantes, précisez le niveau de satisfaction en entourant la réponse qui vous convient. Complétez éventuellement par d'autres remarques.

Convocations : très satisfaisant, satisfaisant, peu satisfaisant, pas du tout satisfaisant, autres remarques :.....

Jour : très satisfaisant, satisfaisant, peu satisfaisant, pas du tout satisfaisant, autres remarques :.....

Horaires : très satisfaisant, satisfaisant, peu satisfaisant, pas du tout satisfaisant, autres remarques :.....

Durée : très satisfaisant, satisfaisant, peu satisfaisant, pas du tout satisfaisant, autres remarques :.....

Périodicité : très satisfaisant, satisfaisant, peu satisfaisant, pas du tout satisfaisant, autres remarques :.....

Salle : très satisfaisant, satisfaisant, peu satisfaisant, pas du tout satisfaisant, autres remarques :.....

2) Les attentes

Parmi les 20 propositions suivantes, classez de 1 à 10 celles qui vous paraissent les plus importantes. 1 étant l'attente la plus importante :

- Des conseils pour changer d'attitude en classe
- Une ambiance calme
- Me préparer à affronter le travail scolaire
- Parler à un professeur que je ne connais pas
- Apprendre des méthodes de travail
- Un soutien
- Améliorer l'écoute en classe
- Un accompagnement
- Organiser mes cours

- Un lieu pour être écouté
- De l'encouragement
- Apprendre à contrôler le stress
- Me sentir moins seul au lycée
- Améliorer les résultats
- Améliorer la prise de notes
- Un lieu pour parler
- Retrouver une motivation
- Apprendre à apprendre
- Organiser mon temps de travail
- Ne plus travailler pour rien

3) Les apports

a- Méthodologiques

Pour chaque situation proposée ci-dessous, entourez la réponse qui vous convient.

Les entretiens individuels ont-ils contribué à vous donner des pistes, des méthodes pour :

- **Améliorer l'attention, l'écoute, la concentration en classe** : oui, tout à fait ; oui, un peu ; non, quasiment pas ; non, pas du tout

- **Apprendre à chercher, se donner les moyens de chercher** : oui, tout à fait ; oui, un peu ; non, quasiment pas ; non, pas du tout

- **Comprendre une consigne, un énoncé** : oui, tout à fait ; oui, un peu ; non, quasiment pas ; non, pas du tout

- **Participer davantage en cours** : oui, tout à fait ; oui, un peu ; non, quasiment pas ; non, pas du tout

- **Mieux comprendre les cours** : oui, tout à fait ; oui, un peu ; non, quasiment pas ; non, pas du tout

- **Améliorer la prise de notes, la tenue des cahiers, la réalisation de documents** : oui, tout à fait ; oui, un peu ; non, quasiment pas ; non, pas du tout

- **Mieux comprendre le travail qui est attendu de vous** : oui, tout à fait ; oui, un peu ; non, quasiment pas ; non, pas du tout

- **M'organiser dans mon travail personnel** : oui, tout à fait ; oui, un peu ; non, quasiment pas ; non, pas du tout

- **Apprendre une leçon** : oui, tout à fait ; oui, un peu ; non, quasiment pas ; non, pas du tout

- **Utiliser mes documents (cours et exercices étudiés en classe, livres ...) dans mon travail personnel** : oui, tout à fait ; oui, un peu ; non, quasiment pas ; non, pas du tout

- **Autre**, précisez.....

b) Personnels

Pour chaque situation proposée ci-dessous, entourez la réponse qui vous convient.

Les entretiens individuels ont-ils contribué faire évoluer pour vous :

- **La place dans la classe** : oui, tout à fait ; oui, un peu ; non, quasiment pas ; non, pas du tout

- **La place au lycée** : oui, tout à fait ; oui, un peu ; non, quasiment pas ; non, pas du tout
- **Le sens de l'école** : oui, tout à fait ; oui, un peu ; non, quasiment pas ; non, pas du tout
- **L'image de moi-même en tant qu'élève** : oui, tout à fait ; oui, un peu ; non, quasiment pas ; non, pas du tout
- **L'importance du savoir/des savoirs** : oui, tout à fait ; oui, un peu ; non, quasiment pas ; non, pas du tout
- **La confiance en moi** : oui, tout à fait ; oui, un peu ; non, quasiment pas ; non, pas du tout
- **La confiance en mes capacités** : oui, tout à fait ; oui, un peu ; non, quasiment pas ; non, pas du tout
- **Prise de conscience de mon fonctionnement** : oui, tout à fait ; oui, un peu ; non, quasiment pas ; non, pas du tout
- **Analyse de mon fonctionnement** : oui, tout à fait ; oui, un peu ; non, quasiment pas ; non, pas du tout
- **Apprendre à gérer les conflits** : oui, tout à fait ; oui, un peu ; non, quasiment pas ; non, pas du tout

4) Analyse

a) Ce que vous avez trouvé dans le cadre des entretiens

Les facteurs suivants jouent-ils un rôle dans l'efficacité des entretiens. Entourez la réponse qui vous convient.

Ambiance calme : oui, tout à fait ; oui, un peu ; non, quasiment pas ; non, pas du tout

Un accompagnateur disponible : oui, tout à fait ; oui, un peu ; non, quasiment pas ; non, pas du tout

L'adhésion de l'élève à sa démarche : oui, tout à fait ; oui, un peu ; non, quasiment pas ; non, pas du tout

La concentration de l'élève : oui, tout à fait ; oui, un peu ; non, quasiment pas ; non, pas du tout

Un temps de réflexion : oui, tout à fait ; oui, un peu ; non, quasiment pas ; non, pas du tout

Un lieu choisi par l'élève : oui, tout à fait ; oui, un peu ; non, quasiment pas ; non, pas du tout

Un lieu d'échanges : oui, tout à fait ; oui, un peu ; non, quasiment pas ; non, pas du tout

Autre éventuellement : oui, tout à fait ; oui, un peu ; non, quasiment pas ; non, pas du tout

b) Ce que vous mettez en place grâce aux entretiens :

Décrivez des actions, des comportements, des réflexions, ..., que vous avez élaborés en relation avec les entretiens.

.....

Souhaitez-vous bénéficier à nouveau de ces entretiens l'année prochaine : oui/non

Souhaitez-vous bénéficier à nouveau de ces entretiens l'année prochaine : oui/non

TABLEAUX DE PRESENTATION DES ENQUETES

Annexe 8 : Les coachs scolaires

<i>Nom</i>	<i>Age</i>	<i>Quelle activité de coach ?</i>	<i>Coach depuis combien d'années ? (au moment de l'entretien) Formations liées au coaching ?</i>	<i>Formation initiale et « ancien métier »</i>	<i>Lieu de l'activité de coach</i>	<i>Profession du conjoint</i>	<i>Profession du Père</i>	<i>Profession de la Mère</i>	<i>Commentaires</i>
Alexia	55	Coach scolaire indépendante. Coach en organisations. Consultante. Formatrice en développement personnel, en communication et en management.	Depuis 5 ans	Architecte d'intérieur.	Région parisienne	Sans conjoint.	Diplomate.	Styliste.	
Aline F.	39	Coach scolaire indépendante. Coach en organisations.	Depuis 1 an.	Kinésithérapeute, micro-kinésithérapeute	Petite ville de province	Ingénieur en équipements autoroutier.	Ingénieur en usine textile, puis consultant.	Mère sans profession	
Anaëlle L.	49	Coach scolaire indépendante	Depuis 2 ans	Institutrice (dont dix ans en écoles privées de Genève)	Près de la Suisse	N'a pas souhaité la communiquer	N'a pas souhaité la communiquer	N'a pas souhaité la communiquer	Une vingtaine de coachés par an. Tarifs: 50€ de l'heure pour les enfants, 80€ pour les ados, 100€ pour les adultes
Anaïta H.	53	Coach scolaire indépendante	Depuis 6 ans	Responsable de production dans une entreprise d'édition puis graphologue-conseil	Région parisienne	Directeur international d'export d'un groupe agroalimentaire	Gestionnaire de portefeuille	Sans profession	Graphologue conseil Une cinquantaine de coachings par an. Tarifs: forfait 6h=400€

<i>Nom</i>	<i>Age</i>	<i>Quelle activité de coach ?</i>	<i>Coach depuis combien d'années ? (au moment de l'entretien) Formations liées au coaching ?</i>	<i>Formation initiale et « ancien métier »</i>	<i>Lieu de l'activité de coach</i>	<i>Profession du conjoint</i>	<i>Profession du Père</i>	<i>Profession de la Mère</i>	<i>Commentaires</i>
Annick B.	40	Coach scolaire indépendante	Depuis 5 ans	Ingénieur agronome puis chargée d'études	Ville moyenne de province	Sans conjoint	Agriculteur d'une moyenne exploitation céréalière	Professeur de français	Porte parole de l' AFCSE Formatrice d'un module "présentation de soi" dans une école d'ingénieur Dix coachés par an. Tarifs: 60-80€ de l'heure
Bree G.	34	Coach scolaire indépendante Fait également du coaching en entreprise	Depuis 4 ans	Responsable du département marketing de France Telecom puis a été professeur des écoles stagiaire (n'a pas poursuivi dans l'enseignement)	Grande ville de province	Chef d'entreprise	Ingénieur chimiste	Professeur d'anglais	Une trentaine de coaching par an
Carole R.	45	Coach scolaire ICS	Depuis 5 ans	Gérante d'une société de production de spectacles et d'une école de danse puis professeur de BTS action commerciale	Région parisienne	Sans conjoint	Gérant d'une société d'informatique	Secrétaire de direction	160 coachés/an en individuel+400 jeunes en collectif/an
Caroline B.	48	Coach scolaire indépendante, Fait également du coaching d'équipes dans des entreprises.	Depuis 1 an.	Professeur de mathématiques dans le privé (maîtrise de mathématiques, n'a pas le Cafèp) Formatrice au GRETA.	Grande ville de province	Ingénieur de formation. Actuellement Consultant en performance et organisation industrielles	Militaire de carrière	Mère sans profession	Donne des cours particuliers de mathématiques. Formatrice GRETA Tarifs 30-50€ de l'heure

<i>Nom</i>	<i>Age</i>	<i>Quelle activité de coach ?</i>	<i>Coach depuis combien d'années ? (au moment de l'entretien) Formations liées au coaching ?</i>	<i>Formation initiale et « ancien métier »</i>	<i>Lieu de l'activité de coach</i>	<i>Profession du conjoint</i>	<i>Profession du Père</i>	<i>Profession de la Mère</i>	<i>Commentaires</i>
Catherine P.	45	Coach scolaire indépendante	Depuis 5 ans	Responsable pédagogique dans une école d'arts appliqués	Nouvelle Calédonie	Enseignant dans un lycée pro arts appliqués	Charcutier	Charcutier	Très peu de coaching scolaire (1 client dans l'année de l'entretien) Fais aussi du coaching en entreprise
Cécile L.	32	Coach scolaire dans l'ICS (co-fondatrice). Formatrice au coaching.	Depuis 3 ans	Chercheuse en Psychologie	Région parisienne	Ingénieur en Sécurité Environnement.	Chef d'entreprise	Secrétaire de direction	Co-fondatrice de l'ICS. Egalement thérapeute
Clara B.	54	Coach scolaire indépendante	Depuis 6 ans	Cadre en communication	Région parisienne	Enseignant à l'université (n'a pas souhaité préciser)	Chef d'entreprise	Cadre administratif d'entreprise	
Florence P.	38	Coach scolaire dans l'ICS. Coach en organisations.	Depuis 4 ans	Analyste financier.	Grande ville de province	Retraité commercial.	Maréchal-ferrant	Mère sans profession	
Garance R.	52	Coach scolaire indépendante	Depuis 3 ans	Institutrice	Petite ville de province	Entrepreneur	Agent de maîtrise dans une entreprise d'accumulateurs	Hôtesse d'accueil dans un conservatoire de musique	4 coaching /an Tarifs : 65€ /heure

<i>Nom</i>	<i>Age</i>	<i>Quelle activité de coach ?</i>	<i>Coach depuis combien d'années ? (au moment de l'entretien) Formations liées au coaching ?</i>	<i>Formation initiale et « ancien métier »</i>	<i>Lieu de l'activité de coach</i>	<i>Profession du conjoint</i>	<i>Profession du Père</i>	<i>Profession de la Mère</i>	<i>Commentaires</i>
Josiane M.	52	Coach scolaire indépendante	Depuis 2 ans	Direction d'une équipe dans une entreprise de commerce international puis a fondé son cabinet de management et de développement stratégique des entreprises	Grande ville de province	Artiste peintre	Directeur d'usine	Sans profession	Fait aussi du coaching parental
Juliette A.	37	Coach scolaire indépendante	Depuis 5 ans	Déléguée à la tutelle pendant un an et demi puis responsable ressources humaines pendant quinze ans	Région parisienne	Consultant en libéral en communications internet	Commerçant	Commerçant	Tarifs : 77€/heure
Lucie M.	55	Coach scolaire indépendante	Depuis 2 ans	Cadre commerciale	Dans une ville moyenne de province	Sans conjoint	Boucher	Boucher	Tarifs : 60€
Ludivine D.	43	Coach scolaire indépendante	Depuis 3 ans	Chef du département "gestion de carrière des cadres et des dirigeants" dans une grosse entreprise d'agroalimentaire	Dans une ville moyenne de province	Cadre administratif puis juge d'instruction	Boucher	Boucher	Une quinzaine de coaching/an Tarifs: 120€ l'entretien d'1h30 à 2h

<i>Nom</i>	<i>Age</i>	<i>Quelle activité de coach ?</i>	<i>Coach depuis combien d'années ? (au moment de l'entretien) Formations liées au coaching ?</i>	<i>Formation initiale et « ancien métier »</i>	<i>Lieu de l'activité de coach</i>	<i>Profession du conjoint</i>	<i>Profession du Père</i>	<i>Profession de la Mère</i>	<i>Commentaires</i>
Magalie M.	52	Coach scolaire ICS. Coach en organisations.	Depuis quatre ans.	Ingénieur informatique.	Ville moyenne de province	Sans conjoint.	Professeur de mathématiques.	Mère sans profession.	Consultante en Relations Humaines.
Marguerite C.	30	Coach scolaire dans l'ICS. Coach en organisations.	Depuis trois ans	Responsable de gestion.	Grande ville de province	Directeur de production audio visuelle.	Commerçant puis hôtelier	Commerçante puis hôtelière	Exerce en parallèle son métier de responsable de gestion dans l'hôtel familial
Maria B.	55	"Coach scolaire" indépendante. N'a pas fait de formation de coach. Travaille sur la gestion du stress lié aux examens, au travail grâce à la sophrologie, la PNL et la Brain-gym.	A fait sa formation de sophrologue il 15 ans. Formée à la PNL et à la Brain-gym.	Commerçante puis professeur de commerce pendant 14 ans.	Ville moyenne de province	Retraité de la Marine Nationale.	Commerçant	Commerçante.	Donne des cours « apprendre à apprendre », « savoir gérer son stress » dans des lycées, écoles de commerce.
Mathieu S.	46	Coach scolaire indépendant	Depuis 2 ans	Professeur d'éducation physique et sportive dans un lycée privé	Région parisienne	Sans conjoint	Expert comptable	Aide infirmière	Exerce encore son métier de professeur. Une dizaine de coaching par an. Tarifs: 60€ de l'heure
Mathilde L.	46	Coach scolaire indépendante	Depuis 3 ans	Chasseur de têtes dans un cabinet de recrutement	Région parisienne	Manager	Artisan	Commercial d'entreprise	Une dizaine de coaching par an Tarifs: 500€ les 6 heures

<i>Nom</i>	<i>Age</i>	<i>Quelle activité de coach ? Autres activités professionnelles en même temps</i>	<i>Coach depuis combien d'années ? (au moment de l'entretien) Formations liées au coaching ?</i>	<i>Formation initiale et « ancien métier »</i>	<i>Lieu de l'activité de coach</i>	<i>Profession du conjoint</i>	<i>Profession du Père</i>	<i>Profession de la Mère</i>	<i>Commentaires</i>
Mélanie L.	46	Coach scolaire indépendant.	A fait sa formation de coach il y a 2 ans..	A travaillé dans des organismes de séjours linguistiques.	Ville moyenne de province	Dentiste.	Directeur des Ressources Humaines dans une entreprise d'aéronautique, puis audit d'entreprises.	Sans profession.	A une licence Science de l'Education. Egalement professeur de communication dans un IUP Tarifs: 60€ par séance
Michèle D.	46	Coach scolaire indépendante. Coach en organisations. (managers et dirigeants)	Depuis 5 ans.	Pigiste	Région parisienne	Séparée.	Commercial dans l'industrie textile.	Sans profession.	A un DEA en Sciences e l'Education.
Natacha G.	38	N'a pas fait de formation de coach. Se dit « coach scolaire ».	A fait une formation en Analyse Transactionnelle il y a 7 ans.	Professeur d'éco-gestion à la vacation pendant 3 ans.	Petite ville de province	Chef d'entreprise : Restaurateur.	Directeur d'entreprise.	Professeur de français.	Tarifs: 40€/heure.
Nolwenn D.	54	Coach scolaire indépendante	Depuis 5 ans	Chargée d'affaires dans le monde de la certification	Ville moyenne de province	Directeur général d'un groupe immobilier d'entreprises	Directeur d'une société pétrolière	Sans profession	10 coachings en deux ans. Tarifs: 40€ de l'heure
Sonia L.	47	Coach scolaire indépendante	Depuis 1 an	Responsable administratif et financier d'une société de services puis consultante	Grande ville de province	Cadre administratif dans une société informatique	Cadre commercial	Sans profession	Tarifs: 400-500€ les 5 séances d'1h30

<i>Nom</i>	<i>Age</i>	<i>Quelle activité de coach ? Autres activités professionnelles en même temps</i>	<i>Coach depuis combien d'années ? (au moment de l'entretien) Formations liées au coaching ?</i>	<i>Formation initiale et « ancien métier »</i>	<i>Lieu de l'activité de coach</i>	<i>Profession du conjoint</i>	<i>Profession du Père</i>	<i>Profession de la Mère</i>	<i>Commentaires</i>
Sylvia A.	44	Coach ICS. Coach en organisations.	Depuis 4 ans.	Fonction d'interface entre utilisateurs et développeurs dans une société de micro-informatique, puis responsable administratif dans une banque.	Région parisienne	Cadre administratif et commercial d'entreprise.	Psychologue indépendant.	Psychologue indépendant.	Formatrice indépendante en organisations conduite de projets management
Véronique C.	52	Coach scolaire indépendante	Depuis 4 ans	Vacataire en mathématiques pendant 5 ans puis ingénieur d'études des systèmes d'information et manager dans des grands groupes internationaux	Région parisienne	Expert comptable en libéral	Commerçant	Commerçant	

Annexe 9 : Les coaches non scolaires

<i>Nom</i>	<i>Age</i>	<i>Quelle activité de coach ?</i>	<i>Coach depuis combien d'années ? Formations liées au coaching ?</i>	<i>Formation initiale et « ancien métier »</i>	<i>Lieu de l'activité de coach</i>	<i>Profession du conjoint</i>	<i>Profession du Père</i>	<i>Profession de la Mère</i>	<i>Commentaires</i>
Bernard T.	35	Coach indépendant (organisations, sportif), Formateur en Ressources Humaines.	Depuis 1 an.	Educateur sportif., puis directeur Adjoint dans une Maison de l'Enfance	Ville moyenne de province	Sans profession	Cadre supérieur dans une entreprise	Sans profession	Travaille toujours à la Maison de l'Enfance en tant que Directeur Adjoint.
Elisabeth C.	55	Coach indépendant (organisations). Consultante. Formatrice en Communication et Ressources Humaines.	Depuis 2 ans (formation de formateur en communication il y a 10 ans).	Esthéticienne en institut puis en milieu hospitalier pendant 15 ans, puis propre "cabinet" (travaille sur l'image de soi)	Ville moyenne de province	Retraité : Cartographe à l'Institut National Géographique.	Chef d'entreprise de sauvetage et de récupération de bateaux en mer.	Chef d'entreprise : commerçante.	A travaillé sur un module sur la famille, mais n'a pas poursuivi ce travail. Veut devenir thérapeute.
Gauthier Q	47	Coach indépendant (organisations). Consultant. Formateur en Communication et Ressources Humaines	Depuis 3 ans	Commercial dans le secteur automobile, puis responsable rencontre et directeur général de site	Région parisienne	Avocate associée	Cadre commercial dans le secteur automobile	Cadre commercial pour la publicité dans la presse quotidienne	
Yvan Z.	33	Responsable d'un organisme de coaching scolaire mais lui-même n'est pas coach	Depuis 2 ans	Conseiller financier pour une entreprise de conseils stratégiques en finance et en fiscalité	Suisse	Manager, Analyste financier	Chef d'atelier	Sans profession	

Annexe 10 : Les parents de coachés scolaires

<i>Nom</i>	<i>Parent de ?</i>	<i>Age</i>	<i>Enfant coaché par ?</i>	<i>Lieu de résidence</i>	<i>Profession - Diplôme</i>	<i>Profession du conjoint +Diplôme</i>	<i>Profession du père</i>	<i>Profession de la mère</i>	<i>Commentaires</i>
Mme Bellemin	Xavier et Cédric	58	Anaïta H.	Région parisienne	Profession : A été 10 ans professeur des écoles après avoir obtenu le concours à 43 ans. Diplôme : L1 médecine raté 2 fois/L1 histoire/Canada: Histoire de l'art et sciences humaines/récemment M1 psycho	Profession : Médecin Hospitalier Diplôme : doctorat de médecine	Ingénieur agroalimentaire	Sans profession	A repris ses études : actuellement en M1 de psychologie, aimerait devenir psychologue scolaire Xavier a été coaché 3 ans après le bac (avant d'entrer dans les commandos de la marine), désormais en école de commerce. Cédric a été coaché en Terminale, actuellement en 1 ^{ère} année dans un IUT techniques de com.
Mme Boizot	Mère de Julie	43	Caroline B.	Ville moyenne de province	Profession : Ingénieur en informatique puis manager et coach Diplôme : DEA informatique (ingénieur informatique) a fait la formation de coach+sophrologue (utile pour le coaching)	Profession : Cadre supérieur dans le marketing Diplôme : non renseigné	Cadre dans une PME	Mère au foyer	A fait sa formation de coach avec Caroline. C'est ainsi qu'elle a connu le coaching scolaire. Julie a été coachée en 1 ^{ère} , actuellement en Master dans une école de commerce
Mme Bouvier	Camilla	50	Anaïta H.	Région parisienne	Sans profession mais gère une association monument historique privé (château familial hérité de sa mère) Diplôme : BTS secrétariat trilingue	Profession : Direction d'un journal quotidien Diplôme : prépa scientifique/école de commerce	Dirigeant d'entreprise	Sans profession	Camilla a été coachée en Terminale, actuellement en école de commerce.

<i>Nom</i>	<i>Parent de ?</i>	<i>Age</i>	<i>Enfant coaché par ?</i>	<i>Lieu de résidence</i>	<i>Profession - Diplôme</i>	<i>Profession du conjoint +Diplôme</i>	<i>Profession du père</i>	<i>Profession de la mère</i>	<i>Commentaires</i>
Mme Dubois	Claude	43	Catherine P.	Nouvelle Calédonie	Profession : Conseillère pédagogique dans l'enseignement primaire privé Diplôme : Non renseigné	Profession : Ingénieur Diplôme : Non renseigné	N'a pas donné la profession de son père	N'a pas donné la profession de sa mère	Claude, 14 ans, en 4ème
Mme Luciot	Mère d'Alain	43	Natacha G.	Petite ville de province	Profession : Secrétaire de direction Diplôme : BTS secrétariat	Profession : Chef d'équipes dans le bâtiment Diplôme : Bac pro	Ouvrier dans le bâtiment	Mère au foyer	Alain a été recommandée par son "chef" de faire coacher son fils par Natacha
Mme Rimont	Manon		Anaïta H.	Région parisienne	Profession : Expert comptable Diplôme : Non renseigné	Profession : Cadre administratif et commercial Diplôme : Non renseigné	Chef d'entreprise	Sans profession	Manon a été coachée en 3 ^{ème} . Actuellement en 1 ^{ère} STG.
Mme Rosselin	Anaïs	45	Natacha G.	Petite ville de province	Profession : Animatrice Diplôme : Non renseigné	Profession : Garde Forestier Diplôme : Non renseigné	N'a pas donné la profession de son père	N'a pas donné la profession de sa mère	Anaïs, 18 ans, Terminale S

Annexe 11 : Les coachés scolaires

<i>Nom</i>	<i>Age</i>	<i>Classe lors du coaching (niveau scolaire)/ profession</i>	<i>Coaché par</i>	<i>Autre forme d'accompagnement à la scolarité?</i>	<i>Profession du père</i>	<i>Profession de la mère</i>	<i>Commentaires</i>
Alain	14	4ème, niveau moyen, pas de retard scolaire	Natacha G.	Cours particuliers en anglais	Chef d'équipes dans le bâtiment	Secrétaire de direction	S'est fait coacher pendant les vacances de la Toussaint pour pouvoir changer d'établissement en "douceur". S'est également fait coacher pour des raisons de motivation, de méthodologie au niveau de l'organisation de son temps de travail et pour apprendre ses leçons.
Anaïs	18	Terminale S, niveau moyen, pas de retard scolaire	Natacha G.	Cours particuliers en mathématiques	Forestier	Animatrice périscolaire	S'est fait coachée pour faire face à son stress
Julie	17	1ère ES, assez bon niveau scolaire, pas de retard scolaire	Caroline B.	Non	Cadre dans une entreprise	Ingénieur en informatique et coach	Est actuellement coachée pour préparer le bac de Français et améliorer sa méthodologie de dissertation. Fille de Christelle. Vit avec son beau-père qui est cadre en marketing.
Marie-Cécile	28	Commerciale indépendante pour une société immobilière+ cherche à créer son entreprise de chorale dans les entreprises.	Anaïta H., puis 2 ans plus tard par une autre coach	A suivi des cours particuliers dans sa scolarité	Dirige une société immobilière	Sans profession	S'est faite coacher pour son orientation professionnelle après avoir démissionné d'une société d'investissements financiers. A été quelques mois commerciale dans l'entreprise de son père, puis a fait une saison dans un camping (accueil) DESS spécialité immobilier (école de commerce)
Sabrina	22	1ère année d'école d'éducateur spécialisé	Natacha G.	Non	Facteur	Guichetière à la poste	S'est faite coacher pour réussir son concours d'entrée dans une école d'éducateurs spécialisés. Elle l'avait échoué l'année précédente en se "sabotant" par des "actes manqués". N'est plus coachée actuellement.

Sarah	35	1ère année de professorat des écoles (stage)	Natacha G.	Non	Professeur de physique-chimie	Professeur de sciences économiques et sociales	Mère de 3 enfants. Son mari est professeur de technologie. Est toujours coachée actuellement. S'est fait coacher par rapport à son projet professionnel: par rapport à la gestion de la classe, de la pédagogie, des questions d'apprentissage. Elle se fait coacher également par rapport à l'éducation qu'elle donne à ses enfants.
Solène	18	1 ^{ère} année d'école de commerce, assez bon niveau scolaire (mention AB au bac ES), pas de retard scolaire	Mathieu S.	Cours particuliers de mathématiques en terminale	Directeur financier au ministère des finances	Professeur certifiée de lettres modernes	S'est fait coachée pour faire face à son stress
Sophie	26	M1 d'école de commerce	Sonia L.	Cours particuliers de mathématiques en seconde	Cadre fonction publique	Professeur certifiée d'Allemand	S'est fait coachée pour son orientation professionnelle après deux échecs au CAPES d'anglais.
Valentin	21	1ère année d'IUT informatique, niveau scolaire moyen	Marguerite C.	Non	Notaire	Conseillère de l'emploi	S'est fait coacher pour de la méthodologie d'organisation du temps de travail, de révision et de la motivation. N'ai plus coaché actuellement mais est suivi par une psychologue universitaire. A fait précédemment une année de médecine, puis une année d'histoire de l'art. A redoublé sa première année d'IUT d'informatique.

Le niveau scolaire a été classé de la manière suivante (même classement pour les autres élèves) :

- Moyenne générale égale ou supérieure à 16 : très bon niveau scolaire
- Moyenne générale comprise entre 14 et 15,99 : Bon niveau scolaire
- Moyenne générale comprise entre 12 et 14,99 : Assez bon niveau scolaire
- Moyenne générale comprise entre 10 et 11,99 : Niveau scolaire moyen
- Moyenne générale comprise entre 8 et 9,99 : Assez faible niveau scolaire
- Moyenne générale comprise entre 6 et 7,99 : Faible niveau scolaire
- Moyenne générale inférieure à 6 : Très faible niveau scolaire

Annexe 12 : Elèves de l'Aide Individualisée

<i>Prénom</i>	<i>Sexe</i>	<i>Année de naissance</i>	<i>Classe</i>	<i>Niveau scolaire</i>	<i>Régime</i>	<i>Profession père</i>	<i>Profession mère</i>	<i>Commentaires</i>
Baptiste	G	1992	2 ^{nde}	Assez bon niveau scolaire (redouble sa 2 ^{nde})	DP	Prof interm. administratif fonction publique	Professeur et assimilé.	Mère responsable légal : parents divorcés. Pas d'observation
Camille	F	1991	1 ^{ère} S	Niveau moyen (redouble sa 1 ^{ère})	DP	Contremaître	aide aux élèves handicapés dans un collège	2 observations
Jacques	G	1992	1 ^{ère} S	Niveau moyen (a redoublé la 2 ^{nde})	Interne	Réparateur de matériels électro-ménagers	Employée adm d'ent.	Pas d'observation
Jérôme	G	1991	1 ^{ère} STI génie-civil	Niveau moyen (a redoublé la 2 ^{nde})	Interne	Employé adm d'entreprise.	Employée adm d'ent.	1 observation
Luce	F	1991	1 ^{ère} STI génie-civil	Faible niveau scolaire (a redoublé la 2 ^{nde}) ^c	Interne	Ouvrier qualifié	Prof interm adm fonction publique	Parents divorcés, vit chez son père.
Maëlle	F	1991	1 ^{ère} STI génie-civil	Faible niveau scolaire (a redouble la 3 ^{ème}) ^c	Interne	Ouvrier qualifié	Employée adm d'entreprise	Ne s'entend pas très bien avec ses parents : souhait d'aller à l'internat Pas d'observation
Romaric	G	1991	1 ^{ère} STI productique bois	Faible niveau scolaire (a redoublé la 4 ^{ème})	DP	Technicien	Commerçant et assimilé	Mère responsable légal : parents divorcés. 2 observations
Yvan	G	1989	Term STI électrotechnique	Niveau scolaire moyen A fait un BEP puis une 1 ^{ère} d'adaptation A redoublé (?)	Interne	Sans profession déclarée : effectuait des travaux de construction, rénovation de maison pour les « voyageurs » au noir. Décédé en décembre (mais parents séparés depuis l'âge de 3 ans).	Ouvrier qualifié Au chômage lors de l'entretien. A été intérimaire pendant près d'un an (dernière mission de 6 mois chez Rolex, en Suisse).	Mère responsable légal. Pas d'observation



IL FAIT PARTIE DE NOS PIRES ENNEMIS. ALORS, POUR MIEUX LE GÉRER, DÉCOUVREZ QUELLE EST VOTRE ATTITUDE FACE AU STRESS. PSYCHOLOGUE, EXAMINATEUR OU SPORTIF DE HAUT NIVEAU VOUS DONNENT LEURS TRUCS ET ASTUCES, FORT UTILES PENDANT LA PÉRIODE DES EXAMENS.

Troisième volet de notre série consacrée au bac et nous voici dans le vif de l'épreuve : les fameuses «conditions du direct» et les aïeux qui vont avec. Pour vous aider à gérer le stress de l'examen, nous avons préparé un test qui ne prétend pas vous dire «quel(le) stressé(e) vous êtes» (vous le pressentez) mais, plus finement, vous aider à tirer parti des aspects positifs du stress. Pour cela, nous avons aussi demandé conseil, pour vous, à des experts du stress : professeurs-examineurs au bac ou aux concours des grandes écoles (Sciences-Po ou l'occurrence), psychologue spécialiste du stress, producteur d'une émission de radio en direct, et même la n°1 mondiale de tennis : Justine Hénin vous explique pourquoi elle ne tremble pas à l'instant fatal de la balle de match. Vous verrez que le stress n'est pas, en soi, négatif. Bien dosé, il va même vous aider à vous concentrer et à plus travailler que vous n'avez l'habitude (et l'erreur d'ailleurs). C'est donc un allié potentiel formidable. Le tout est d'apprendre à bien le gérer. Les clés ? Des habitudes de vie saines, une bonne connaissance de la matière et, enfin, des attitudes positives et équilibrées face à la vie en général. Faites votre propre dosage de ces trois formidables ingrédients et vous parviendrez à gérer votre stress comme un(e) pro.

DESSIN COORDONNÉ PAR SOUSIEMA POTVINHAIAC
TEST RÉALISÉ PAR CATRY LEAVER, DOCTEUR EN
PSYCHOLOGIE ET AGRÉGÉE EN SCIENCES DE
L'ÉDUCATION, COACH À l'IRCE (www.ircp.org)
ILLUSTRATIONS GUY-OLIVIER LONC

SÉRIE SPÉCIAL BAC LA SUITE...

Avril 2007
Épisode 1/4
Objectif mention

Mai 2007
Épisode 2/4
Organisez vos révisions

Juillet 2007
Épisode 4/4
La vie après le bac

Les 27 «antistress» des professionnels

Voici 27 affirmations d'astuces «antistress» utilisées en période de révision. Choisissez parmi celles que vous mettez en pratique et reportez-vous au tableau ci-dessous et aux pages suivantes pour savoir comment vous gérez votre stress.

- Je m'organise pour ne pas être en retard dans les révisions.
- Hâte avant d'aller à un examen, je me fais un «film» où je révisais tout ce que j'entreprends.
- Je continue à dormir entre huit et dix heures par nuit, quelles que soient les circonstances. Rien ne vaut un corps reposé.
- L'étude tous les chapitres, sans faire aucune impasse.
- Je me réfugie dans la nourriture pour oublier le stress de l'examen.
- Même en période de révision et d'examen, je continue à faire du sport.
- Je fais des fiches de révision sur lesquelles je peux m'appuyer.
- J'ai quelques trucs de relaxation infallibles pour détendre un maximum.
- Je fais très attention de rester proche des gens que j'aime, c'est eux qui me permettent de détendre.
- Je prends du temps pour jouer à mes jeux préférés.
- Je fais la grasse matinée dès que possible.
- Le jour de l'examen, je me réveille bien à l'avance pour pouvoir y aller cool.
- Je connais autant mes forces que mes faiblesses, et je m'appuie sur mes réussites pour ne pas être stressé(e) lors d'un examen.
- Je vais au milieu d'une foule et crie le plus fort possible.
- Je fais des liens entre les cours pour me préparer à des questions inattendues.
- Arrivé(e) à ma place en classe, je dispose tous mes ustensiles selon un rituel établi (voilà je viens avec mon porte-bonheur).
- J'imagine des scénarios de vie idéaux.
- L'étude régulièrement pour ne pas être privé(e) au départ.
- Je garde le sourire et ris souvent aux éclats.
- Je fais des pauses café pour m'aider à tenir le coup.
- Hâte avant l'examen, je pense en revue tout ce que je connais bien et tout ce que je sais bien faire.
- Je porte des vêtements bleus ou verts (couleurs apaisantes).
- J'ai mon truc à moi pour me défouler et fatiguer mon corps autant que mon esprit (punching-ball, squash...).
- Je fais un maximum d'entraînes pour ne pas être surpris(e) par les questions.
- J'extériorise et communique tout ce que j'ai sur le cœur en parlant beaucoup à mes proches et mes connaissances.
- Je fais la liste de ce qui peut m'arriver si les examens ne se passent pas bien, ça aide à relativiser.
- Je me fais interroger par mes proches pour vérifier mes connaissances.

Dans le tableau ci-dessous, entourez les affirmations que vous avez choisies et faites le compte pour trouver votre profil.

Questions	Total	Profil
1 4 7 15 18 24 27		Celui/celle qui suit
3 6 8 10 12 16 23		Celui/celle qui maîtrise
2 9 13 17 19 21 26		Celui/celle qui est
5 11 14 20 22 25		Celui/celle qui stresse



QUEL STRESSÉ(E) ÊTES-VOUS ?

Voici le profil que vous adoptez le plus souvent. Une fois que vous l'aurez lu, allez voir plus loin quelles astuces mettre en œuvre pour être au top de votre forme le jour J. Nous y reprenons les «fausses astuces» glissées dans le test et commenterons les autres pour que vous puissiez les utiliser et devenir ainsi imbattable en gestion du stress en situation d'examen.

Celui/celle qui sait

Pour gérer au mieux votre stress en période d'examen, vous vous appuyez sur vos connaissances et votre certitude d'avoir bien appris vos cours. Vous vous sentez fort(e) lorsque vous maîtrisez la matière et que vos connaissances sont vérifiables (comme dans les matières scientifiques). Pour les matières plus subjectives (français, philosophie...), vous vous sentez moins à l'aise car vous pouvez plus difficilement contrôler ce que vous savez et à quel point vous le savez.

→ Votre stratégie est gagnante, pensez également à voir les astuces vertes et bleues, qui vous donneront d'autres pistes pour gérer votre stress plus globalement.

Celui/celle qui maîtrise

Vous êtes le roi (la reine) des astuces pour gérer votre stress. Vous vous fondez sur des rituels et des techniques pour vous assurer une bonne maîtrise en période d'examen. Le sommeil, les repas équilibrés et les plantes relaxantes, toutes ces techniques à appliquer pour être le moins stressé possible, n'ont pas de secret pour vous. Finalement, seuls les examens qui, pour une raison ou pour une autre, ne se passent pas comme prévu vous déstabilisent vraiment car vous ne pouvez y appliquer vos techniques habituelles.

→ Votre stratégie est gagnante, mais jetez aussi un œil sur les astuces grises et bleues pour encore mieux gérer votre stress.

Celui/celle qui est

C'est sur votre personnalité que vous vous appuyez le plus pour gérer le stress engendré par les examens. Vous connaissez vos limites et vos forces, et vous vous adossez sur les unes et les autres pour vous présenter dans les meilleures conditions à chaque examen. Par ailleurs, vous savez où vous allez et vos projets (tant personnels que professionnels) vous portent vers la réussite.

→ Votre stratégie est gagnante, mais pensez également à piocher dans les astuces grises et vertes, elles vous donneront des moyens plus techniques pour gérer votre stress.

Celui/celle qui stresse

Le stress a une emprise sur vous, plus ou moins importante selon que vous vous retrouvez plus ou moins dans les autres profils. Vous vous laissez emporter par les difficultés en essayant de les contrer plus ou moins fort, mais en utilisant en réalité des faux «antistress».

→ Votre stratégie vous permet sans doute parfois à court terme de contrer les difficultés, mais pensez à voir les astuces des trois autres profils, elles vous donneront des moyens plus efficaces pour gérer efficacement votre stress.

PERSONNALISEZ VOTRE PROGRAMME ANTISTRESS

Dans les affirmations de la première page, 6 fausses astuces se sont glissées dans notre liste. Les 21 «vraies astuces» se répartissent en trois grands groupes selon qu'elles se rapportent à la gestion du stress par la connaissance, par les rituels ou par la posture que l'on prend face aux examens. Pour en savoir plus, lisez les informations suivantes.

Les astuces de la «connaissance»

- 1 Je m'organise pour ne pas être en retard dans les révisions.
- 2 J'étudie tous les chapitres, sans faire aucune impasse.
- 3 Je fais des fiches de révision sur lesquelles je peux m'appuyer.
- 4 Je fais des liens entre les cours pour me préparer à des questions inattendues.
- 5 J'étudie régulièrement pour ne pas être pris(e) au dépourvu.
- 6 Je fais un maximum d'annales pour ne pas être surpris(e) par les questions.
- 7 Je me fais interviewer par mes proches pour vérifier mes connaissances.

Il est évident que plus on connaît sa matière, moins on stressera à un examen. Pourtant, la connaissance en tant que telle ne suffit pas. Il faut aussi savoir comment cette connaissance devra être restituée et s'y préparer. Important également : savoir que l'on sait, connaître l'étendue de ses connaissances, c'est à ce prix que l'on pourra évacuer le stress le plus efficacement.

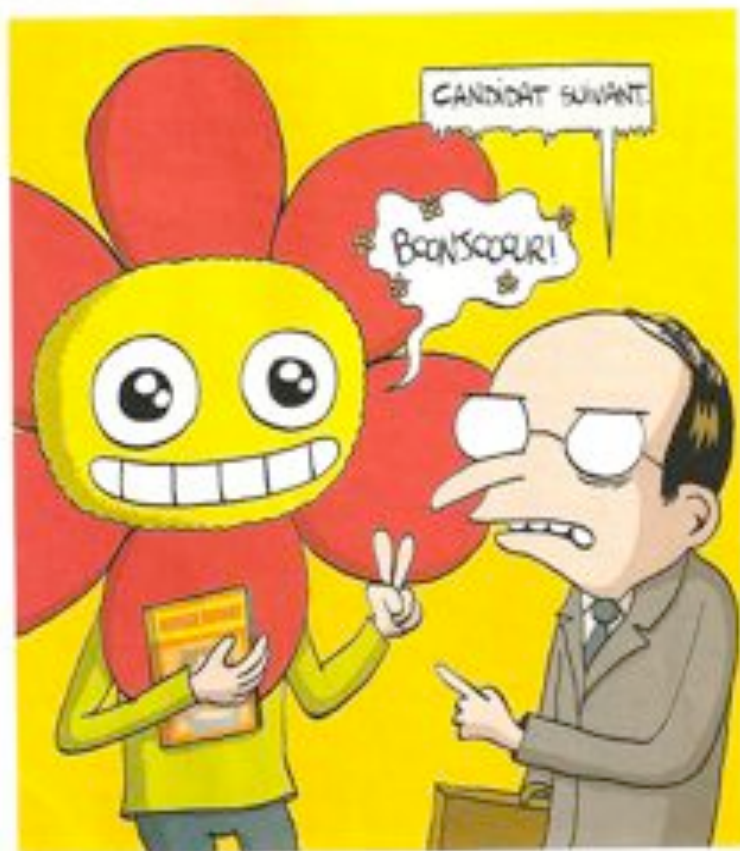
Les astuces des «rituels»

- 8 Je continue de dormir entre huit et dix heures par nuit, quelles que soient les circonstances. Rien ne vaut un corps reposé.
- 9 Même en période de révision et d'examen, je continue de faire du sport.
- 10 J'ai quelques trucs de relaxation infailibles pour détendre un maximum.
- 11 Je prends du temps pour jouer à mes jeux préférés.
- 12 Le jour de l'examen, je me réveille bien à l'avance pour pouvoir y aller cool.
- 13 Arrivé(e) à ma place en classe, je dispose tous mes sensuels selon un rituel établi (voilà je viens avec mon porte-bonheur).
- 14 J'ai mon truc à moi pour me défouler et fatiguer mon corps autant que mon esprit (punching-ball, squash...).

Il existe un tas de «trucs», plus ou moins personnels ou universels, pour atténuer le stress d'un examen. Retenons l'hygiène de vie (sommeil et repas équilibrés), le sport qui permet de se dépenser et de se défouler, mais également les techniques de relaxation (massage, détente musculaire...). On rit volontiers de ceux qui portent une patte de lapin dans leur poche ou une amulette autour de leur cou. Bien entendu, ces objets en soi n'éloignent pas la malchance, mais ils éliminent une partie du stress. À vous donc de trouver les rituels qui vous permettraient de penser que la chance est avec vous. ■■■



Phosphore 57 juin 2007



Les astuces de la «posture»

- 1 Juste avant d'aller à un examen, je me fais un «film» où je réussis tout ce que j'entreprends.
- 2 Je fais très attention de rester proche des gens que j'aime, c'est eux qui me permettent de déstresser.
- 3 Je me connais, autant mes forces que mes faiblesses, et je m'appuie sur mes réussites pour ne pas être stressé(e) lors d'un examen.
- 4 J'imagine des scénarios de vie idéaux.
- 5 Je garde le sourire et ris souvent aux éclats.
- 6 Juste avant l'examen, je passe en revue tout ce que je connais bien et tout ce que je sais bien faire.
- 7 Je fais la liste de ce qui peut m'arriver si les examens ne se passent pas bien, ça aide à relativiser.

Le stress, nous le fabriquons nous-mêmes. Si nous partons de ce principe, nous pouvons facilement envisager que la manière dont nous réfléchissons à un examen déterminera fortement le stress qu'il engendré. Pour ce groupe d'astuces, deux maîtres mots : se connaître et se projeter positivement. Se faire des films positifs, rire autant que possible, se voir réussir et aller vers un

avenir radieux, rien de tel pour aller à un examen le fleur entre les dents. C'est dans ces astuces également que l'on trouve tous les trucs qui permettent de relativiser les examens et de les replacer dans leur contexte, de leur donner leur réelle importance.



«Il faut atteindre son stress optimal»

Anne-Françoise Chaperon,

psychologue-psychothérapeute, auteur de 100 Réponses sur le stress*

«Les élèves paralysés par le stress sont souvent de bons élèves mais perfectionnistes. En font de cet examen un enjeu vital, se disent qu'ils doivent être les meilleurs... et, du coup, ne se sentent pas à la hauteur et considèrent comme nulles leurs chances de réussir. Ils s'enferment dans un stress puissant. A contrario, celui qui se soucie peu de ses épreuves et de ses révisions a un niveau de stress trop bas, qui ne le rendra pas efficace. Il faut à tout prix se situer entre les deux. Pour cela, il est important de travailler sur des attitudes mentales positives. Comme transformer ses exigences en préférences : "ce serait mieux si je réussissais" plutôt que "si je rate, c'est catastrophique". Il faut aussi travailler sur son comportement face à l'examinateur : comment s'affirmer pour parvenir à se respecter soi-même et à s'exprimer en n'étant ni inhibé ni agressif. Dernier conseil, il faut apprendre à respirer pour ne pas arriver bredou, notamment aux oraux.»

* Avec Marie-Josée Elouf, Thomas, 2002, 6,90 €.



«Le stress, je le garde en moi»

Justine Hénilin, joueuse de tennis belge, n° 1 mondiale

Phosphore : Tant dans votre attitude sur le court que dans vos propos, vous dégagez une grande sérénité. Êtes-vous malgré tout en proie au stress de temps à autre ?

Justine Hénilin : Bien plus qu'on ne peut l'imaginer ! Je suis une grande anxieuse de nature. Même si c'est vrai que je parais peut-être un peu plus sereine maintenant qu'il y a quelques mois, ça, c'est une évidence. Je me sens heureuse d'être là à faire le métier que j'aime, j'ai envie de profiter de chaque instant et peut-être que cela se voit plus qu'avant. Mais non, non, en moi, le stress, je le garde, je vous assure !

Et comment se manifeste ce stress qui, de l'extérieur, ne se voit pas ?
Je ne suis pas très démonstrative par rapport à ça, mais les gens qui me connaissent bien savent que j'ai cette fameuse boule à l'estomac, comme toutes les joueuses et tous les joueurs avant d'entrer sur le court. Celui qui dit qu'il n'a pas peur n'est pas vraiment honnête parce qu'on connaît tous ce sentiment-là.

Donc un grand champion doit lui aussi apprendre à gérer son stress ?

Oui, je pense en fait que devenir un champion passe par là. Cette capacité à gérer le stress, à gérer les événements, c'est précisément ce qui fait la différence entre les bons et les très bons joueurs. Et je pense que, personnellement, je ne m'en sors pas trop mal.

MYRIELLE RAMBON



Les fausses astuces

❶ Je me réfugie dans la nourriture pour oublier le stress de l'examen.
Il est important que notre corps soit alimenté de manière équilibrée pour que notre cerveau donne le meilleur de lui-même. Trop de graisses ou trop de sucres en particulier rendent nos ressources intellectuelles moins efficaces.

❷ Je fais la grasse matinée dès que possible.
La grasse matinée est formidable... après l'effort. Avant les examens, elle est à éviter. Elle boscule notre rythme, nous rend moins alerte le reste de la journée et, en plus, elle nous prive des heures de travail les plus efficaces, celles du début de la journée.

❸ Je vais au milieu d'une foule et crie le plus fort possible.
La violence et l'énerverment nous dévalorisent à nos propres yeux, nous nous sentons coupables d'en être arrivés là. Or la confiance que nous avons en nous-même lors d'un examen dépend fortement de l'image que nous avons de nous... Autant mettre toutes les chances de notre côté et augmenter autant que possible l'estime de nous-même avant une période d'examen.

❹ Je fais des puces café pour m'aider à tenir le coup.

Le café est un excitant. Au départ, il semble nous aider à nous concentrer. Mais, au-delà du fait qu'il soit mauvais pour la santé, la



«De la méthode dans ses études, une arme pour lutter contre le stress»

Sylvain Kahn, normalien, professeur agrégé d'histoire à Sciences-Po et producteur de l'émission Planète Terre, sur France Culture

«Ce qui compte pour réussir un examen, c'est l'efficacité. Il faut donc travailler régulièrement pour se familiariser avec le travail demandé. Et, le jour de l'examen, stressé ou pas, on y parvient généralement. Mais il ne faut pas travailler n'importe comment. Ainsi, dans les sciences humaines, il faut lire les manuels pour acquérir les connaissances de base. Et lire de "vrais" livres, écrits par des personnes qui développent une thèse, des idées... Cela permet d'élargir sa pensée. En faisant cela, vous n'arrivez pas dans le même état d'esprit le jour de l'examen. Vous êtes "accoutumés" aux auteurs et aux notions. Ce sont des conditions idéales pour faire baisser le stress. Et puis ne pas avoir une vision utilitariste de ses études en ne révisant que pour l'examen, ne pas tricher avec les choses de la pensée, se mettre en position "d'apprenti intellectuel", prendre du plaisir à ses études... tout cela permet d'être plus efficace et constitue aussi un vrai enrichissement pour sa future vie.»

concentration à long terme n'est pas du tout aidée par les substances excitantes, quelles qu'elles soient. À éviter, donc.

❺ Je porte des vêtements bleus ou verts (couleurs apaisantes).

Autant les couleurs qui nous environnent peuvent nous influencer, autant rien n'a été montré sur la couleur de nos vêtements. Au mieux des vêtements bleus ou verts nous feront paraître plus apaisés à ceux qui nous entourent. De là à agir sur notre stress...

❻ L'extériorise et communique tout ce que j'ai sur le cœur en parlant beaucoup à mes proches et mes connaissances.

Mauvaise idée à double titre. Tout d'abord, nous ressasons ainsi nos idées négatives et notre stress, ce qui ne peut que nous dévaloriser face à nous et aux autres et nous mettre des idées noires dans la tête à un moment où le maître mot est po-si-ti-ver ! Par ailleurs, nous entraînonons ainsi une morosité autour de nous qui est loin de ce dont nous avons réellement besoin. ■



«L'examineur, un prof comme un autre»

Jean-Noël Leblanc, professeur de français et examinateur au bac

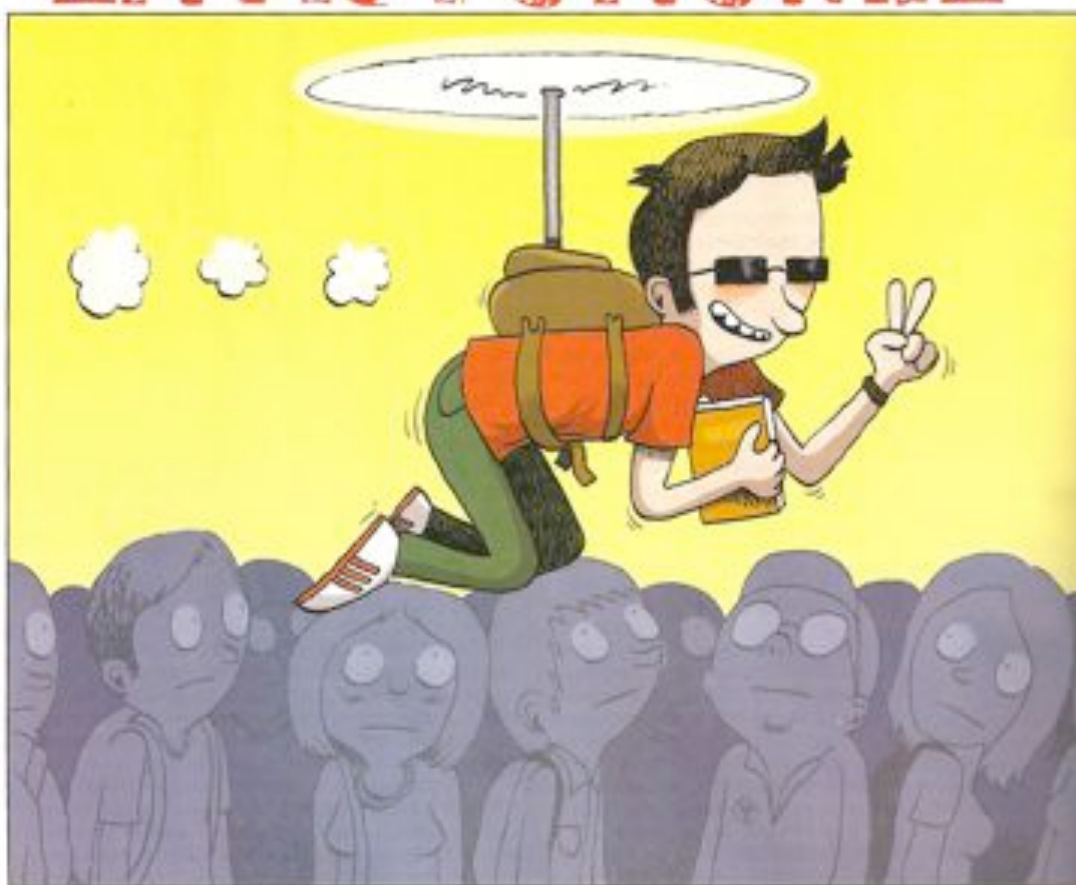
«Il faut dédramatiser l'examineur. Le jour de l'examen, il ne va pas demander aux candidats d'être des encyclopédies vivantes. Il attend d'eux le minimum vital : qu'ils comprennent les textes étudiés dans l'année, qu'ils puissent l'exprimer clairement, qu'ils sachent restituer un auteur dans son siècle et son œuvre... S'ils en savent plus, c'est tout bonus. Ce qui fait peur, c'est l'inconnu. Maîtriser ce minimum permet d'être rassuré. Et puis l'examineur n'est pas un extraterrestre. C'est un prof de français comme celui qu'ils ont eu dans l'année, dont les propres élèves passent eux-mêmes leur bac. Certes, certains paraissent plus sympas. Mais les apparences sont parfois trompeuses : ils ne sont pas forcément plus cléments. Et des examinateurs qui ne disent pas grand-chose ne sont pas pour autant sévères. On leur demande d'être bienveillants avec les candidats, et peu importe de quelle manière ils expriment cette bienveillance. Un conseil : quelle que soit l'attitude de l'examineur, le candidat ne doit en aucun cas se décourager. Il doit garder son enthousiasme et son dynamisme. Sinon, sa prestation sera moins bonne.»

ETUDES

SÉRIE LYCÉE-**spécial méthodes**

ÉTAPE 1/3

**GAGNEZ
EN AUTONOMIE**



AU LYCÉE, LES PROFESSEURS NE SE PENCHENT PLUS SUR VOTRE ÉPAULE POUR VOIR SI VOUS PRENEZ BIEN LEUR COURS, ET VOS PARENTS NE VOUS FONT PLUS GUÈRE RÉCITER VOS LEÇONS. PHOSPHORE VOUS PROPOSE UN TEST ET TOUS LES CONSEILS POUR VOUS AIDER À VOLER DE VOS PROPRES AILES.



TEST Évaluez votre degré d'indépendance

Le lycée marque l'apprentissage de l'autonomie. Sur le plan scolaire, puisqu'il prépare aux études sup. au cours desquelles vous devrez être capable de travailler seul(e) et de réaliser un projet professionnel qui engagera (le début de) votre vie. Sur le plan personnel, puisqu'il vous mène à la majorité: vous serez de plus en plus responsable de votre vie quotidienne puis matérielle.

Où en êtes-vous dans cette conquête de l'autonomie? Pour vous aider à vous situer, faites notre test, aide(e) de vos parents ou d'adultes qui vous connaissent. L'objectif est de voir s'ils partagent votre évaluation de votre degré d'autonomie et de vous offrir des pistes pour progresser. Nous avons ensuite recueilli, classe par classe et matière par matière, les conseils de vos professeurs pour vous aider à acquérir davantage d'indépendance dans votre travail.

DESSEIN COORDONNÉ PAR SOPHIE POYVREUX, IUTR BRUNO DU COTIN LEBEL, DOCTEUR EN PSYCHOLOGIE ET AGRÉGÉE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION, COACH À l'IECF (www.iesf.com) ILLUSTRATIONS GIULIANO LONZI

LES RÈGLES

1 Copiez (ou photocopiez) l'étude de la page suivante en autant d'exemplaires que de personnes auxquelles vous voulez proposer le test.

2 Remplissez cette étoile, en indiquant pour chaque échelle, entre 0 et 10, le niveau d'autonomie que vous pensez avoir pour ce thème. Vous obtiendrez ainsi un schéma (comme dans l'exemple ci-dessous). Pour vous aider, ainsi que

vos proches, nous avons listé pour chaque domaine les « indices » d'autonomie.

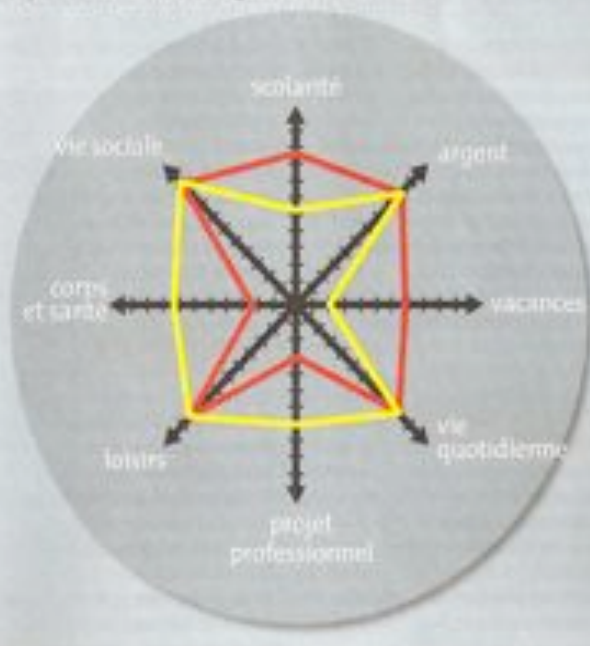
3 Demandez à chaque adulte dont vous souhaitez avoir l'opinion de remplir, de la même façon, l'étoile photocopiée.

4 Quand chacun aura répondu, vous pourrez reproduire chaque schéma sur l'étoile photocopiée pour les comparer. Prenez exemple ci-dessous.

Exemple

Charles et sa mère sont d'accord pour dire que Charles est plutôt autonome. En revanche, la mère évalue Charles comme moins autonome sur le plan du projet professionnel et de sa santé. Elle l'évalue comme plus autonome que lui-même sur le plan de la scolarité et de la gestion de ses vacances.

Charles ———
La maman de Charles ———



SÉRIE MÉTHODES/LYCÉE LA SUITE...

Octobre 2007
Étape 2/3

Quelles ambitions se fixer cette année ?

Novembre 2007
Étape 3/3

Concentration, j'arrête de zapper

LES INDICES DE L'AUTONOMIE

Voici quelques indices de l'autonomie. Lisez pour chaque thème ces exemples et mettez-vous une note sur 10 pour votre autonomie dans ce domaine.

Thème de la scolarité

- Vous vous mettez au travail quand c'est nécessaire, sans rappel à l'ordre.
- Vous vous avancez dans votre travail scolaire.
- Vous vous levez seul(e) et spontanément pour aller en cours.
- Vous connaissez vos horaires et vos obligations.
- Vous cherchez de l'aide auprès de vos amis et de vos professeurs avant de faire appel à vos parents.

Thème de l'argent

- Vous exercez des petits boulots en accord avec votre âge.
- Vous gérez seul(e) votre argent de poche (sans dépasser le budget).
- Vous payez une partie de vos loisirs ou de vos vacances.
- Vous cherchez des sources de revenu par vous-même.
- Vous connaissez le prix des choses.

Thème des vacances

- Vous êtes parti(e) en vacances sans vos parents.
- Vous organisez vos propres vacances.
- Vous partez (aussi) avec des amis.
- Vous faites vos valises seul(e) pour partir en vacances.
- Vous lavez votre linge seul(e) avant et après les vacances.
- Vous gérez votre budget vacances sans devoir crier au secours en plein milieu de celles-ci.

Thème de la (future) vie professionnelle

- Vous avez votre propre projet professionnel.
- Vous connaissez le parcours à suivre pour atteindre votre projet professionnel.
- Vous savez argumenter sur votre choix professionnel parce que vous connaissez les caractéristiques



- du métier que vous envisagez.
- Vous choisissez vos études après mûre réflexion.
- Vous vous imaginez parfois à l'âge adulte pour savoir comment la vie professionnelle se profilera pour vous.

Thème des loisirs

- Vous décidez de vos loisirs et du temps que vous y accordez.
- Vous décidez de ce que vous faites lorsqu'un moment est libre.
- Vous financer vos loisirs partiellement ou en totalité.
- Vous choisissez vos lectures ou vos films préférés (et cela peut être en contradiction avec vos parents).
- Vous gérez vos sorties sans (trop) de rappels à l'ordre sur les règles ou horaires à respecter.

Thème de la vie quotidienne

- Vous prenez vos rendez-vous chez le coiffeur ou le médecin.
- Vous préparez vos repas vous-même lorsqu'une sortie des parents est prévue.
- Vous participez spontanément aux tâches ménagères quotidiennes (dresser la table, vider le lave-vaisselle...).
- Vous gardez votre rythme de vie normal même en l'absence des parents.
- Vous tenez votre chambre en ordre.

- Vous respectez les règles de la maison sans que celles-ci doivent (trop souvent) être répétées.

Thème du corps et de la santé

- Lorsqu'une difficulté imprévue surgit, vous tentez d'abord de trouver des solutions avant de faire appel à vos parents.
- Pour les décisions importantes, vous écoutez les conseils de vos proches mais choisissez en définitive la solution qui vous convient le mieux.
- Vous faites attention à votre santé.
- Vous connaissez les dangers de l'alcool et des drogues et y prêtez attention.
- Vous prenez en charge spontanément les soucis de santé avant qu'ils soient remarqués par l'entourage.
- Vous faites attention à ne pas mettre votre entourage en danger.

Thème de la vie sociale

- Vous fréquentez qui vous voulez sans accord formel des parents.
- Vous trouvez des amis sans l'aide de vos parents.
- Vous allez vers les adultes et partagez avec eux spontanément.
- Vous vous montrez courtois(e) voire agréable avec les amis de vos parents.
- Vous êtes coopératif(ve) tant à la maison qu'à l'école.

Les conseils du coach

QUE VOS RÉSULTATS CONTRADISENT CEUX DE VOS PARENTS OU QU'ILS CONCORDENT EN TOUT POINT, PAS DE PANIQUE ! CATHY LEMIER, SPÉCIALISTE EN COACHING SCOLAIRE ET AUTEURE DU TEST, VOUS DONNE DES PISTES DE RÉFLEXION POUR ANALYSER VOS RÉPONSES. À PARTAGER AVEC LES ADULTES QUI ONT JOUÉ LE JEU...

À votre intention...*

« Je suis presque certaine qu'au cours du test, vos parents ont sous-évalué votre autonomie dans les sujets que vous aimez le moins, et l'ont surévaluée pour les vacances ou pour vos loisirs. En effet, on s'estime en général trop autonome dans les tâches entreprises car on voudrait que les autres s'en chargent à notre place et, en revanche, on a l'impression d'être trop bridé pour nos loisirs, tout à notre désir de bénéficier d'une liberté totale.

« C'est à vous pourtant de faire le point. Lorsqu'on vous donne de l'autonomie, qu'en faites-vous ? Aimez-vous prendre la liberté qui va avec ou préférez-vous que l'on vous encadre malgré tout ? Prenez-vous les responsabilités liées à la liberté ou, pour vous, l'autonomie rime-t-elle seulement avec rigolade ?

« Lorsque vos parents – et les adultes de manière générale – vous accordent de l'autonomie sur un point, c'est qu'ils vous font confiance. À vous de conserver cette confiance en respectant les règles du jeu et en vous montrant raisonnable sur les libertés qui vous sont offertes. À vous aussi, bien sûr, de profiter de cette autonomie. Que valent les responsabilités si on n'a pas le plaisir qui va avec ?

« Si, à ce test, vos parents vous ont sous-évalué(e) sur un point, demandez-leur dans quel domaine ils pensent que vous pourriez vous améliorer. S'ils vous ont surévalué(e), demandez-vous si vous n'en faites pas « un peu trop » à ce sujet. Peut-être vos parents seraient-ils encore contents de vous aider un peu dans certains domaines.



... à l'intention de vos parents*

« Entre l'enfant entièrement dépendant de vous et l'adulte qui gère ses affaires seul et passera simplement avec vous des moments de détente ponctués parfois d'un petit conseil ou d'un léger coup de main, il existe un fossé gigantesque. Votre enfant est sans doute dans cette phase de transition et gère son autonomie de manière très différente selon les domaines.

« Votre enfant n'est absolument pas autonome dans un domaine mais n'y demande pas plus de liberté ? Il a sans doute peur des conséquences de l'autonomie dans ce domaine. Rassurez-le !

« Votre enfant n'est absolument pas autonome dans un domaine mais pourtant il y réclame toute liberté ? C'est un sujet sensible pour lui. Sans tout lui permettre, pensez à lui donner l'occasion de se responsabiliser.

« Votre enfant se révèle autonome dans un domaine ? Pensez à le rassurer encore un peu et surtout à valoriser son autonomie. Il est en pleine construction de la confiance en lui, de l'estime de lui et de l'assurance dans ce domaine. Aidez-le !

« Bien entendu, laisser son enfant prendre de l'autonomie est toujours quelque chose de difficile pour ses parents. Cela leur laisse moins de possibilités de guider les choses et de surveiller leur progression... Et cela représente sans doute davantage de sujets d'inquiétude ! Cela leur demande également d'accepter l'image de leur enfant qui va bientôt quitter le cocon familial pour de bon et qui leur demande de remettre en cause certaines règles établies. Mais, en compensation, quel plaisir que de voir évoluer ce jeune adulte !

Annexe 15 : Publicités sur le coaching scolaire dans le magazine *Phosphore*

<p>Bac Examens Fatigue Stress ?</p> <p>Voici la pilule miracle :</p>  <p>Prenez en à vos parents</p> <p>Le coaching : le meilleur traitement pour la réussite.</p> <ul style="list-style-type: none">- Préparation aux examens- Méthodologie de révisions- Gestion du stress- Projets d'orientation - Séances individuelles- Délais rapides	<p>COOL...</p> <p>Vous allez enfin savoir quoi faire plus tard !</p> <p>Tests d'orientation gratuits sur... www.iece.info</p>  <p>PARTEIL EN FRANCE PARTEIL 100% SUCCÈS</p> <p>Bilans Coaching Orientation</p> <p>Stress Potentiel Motivation</p>
--	---

Annexe 16 : Test "orientation-motivation" de l'ICS, et ses résultats



Parmi la liste ci-dessous, cochez les mots clés décrivant les actions que vous souhaiteriez faire dans votre futur métier, puis cliquez sur le bouton "Valider".

<input checked="" type="checkbox"/> Accomplir	<input type="checkbox"/> Calculer	<input checked="" type="checkbox"/> Consulter	<input type="checkbox"/> Dépanner
<input checked="" type="checkbox"/> Accueillir	<input type="checkbox"/> Changer	<input type="checkbox"/> Contrôler	<input type="checkbox"/> Déplacer
<input type="checkbox"/> Acheter	<input type="checkbox"/> Changer	<input type="checkbox"/> Coordonner	<input type="checkbox"/> Désigner
<input type="checkbox"/> Actionner	<input type="checkbox"/> Choisir	<input type="checkbox"/> Corriger	<input type="checkbox"/> Desservir
<input type="checkbox"/> Actualiser	<input type="checkbox"/> Classer	<input type="checkbox"/> Couder	<input type="checkbox"/> Dessiner
<input type="checkbox"/> Adapter	<input type="checkbox"/> Coffrer	<input type="checkbox"/> Couler	<input type="checkbox"/> Dessiner un plan
<input checked="" type="checkbox"/> Aider	<input checked="" type="checkbox"/> Collaborer	<input type="checkbox"/> Couper	<input type="checkbox"/> Détecter
<input type="checkbox"/> Ajuster	<input checked="" type="checkbox"/> Collecter	<input type="checkbox"/> Créer	<input type="checkbox"/> Déterminer
<input type="checkbox"/> Alimenter	<input type="checkbox"/> Colier	<input type="checkbox"/> Cuire	<input type="checkbox"/> Développer
<input checked="" type="checkbox"/> Améliorer	<input type="checkbox"/> Commander	<input type="checkbox"/> Cuisiner	<input type="checkbox"/> Diagnostiquer
<input checked="" type="checkbox"/> Analyser	<input type="checkbox"/> Communiquer	<input type="checkbox"/> Cultiver	<input checked="" type="checkbox"/> Dialoguer
<input type="checkbox"/> Animer	<input type="checkbox"/> Composer	<input type="checkbox"/> Dactylographier	<input checked="" type="checkbox"/> Diffuser
<input checked="" type="checkbox"/> Appliquer	<input checked="" type="checkbox"/> Comprendre	<input type="checkbox"/> Débit	<input type="checkbox"/> Diriger
<input type="checkbox"/> Apporter	<input type="checkbox"/> Comptabiliser	<input type="checkbox"/> Décharger	<input type="checkbox"/> Dispenser
<input checked="" type="checkbox"/> Apprécier	<input type="checkbox"/> Concevoir	<input type="checkbox"/> Décider	<input type="checkbox"/> Disposer
<input type="checkbox"/> Approvisionner	<input type="checkbox"/> Conditionner	<input type="checkbox"/> Déclencher	<input type="checkbox"/> Distribuer
<input checked="" type="checkbox"/> Argumenter	<input type="checkbox"/> Conduire	<input type="checkbox"/> Décorer	<input type="checkbox"/> Donner un avis
<input type="checkbox"/> Assembler	<input type="checkbox"/> Confectionner	<input type="checkbox"/> Découper	<input type="checkbox"/> Donner un spectacle
<input type="checkbox"/> Assister	<input checked="" type="checkbox"/> Connaître	<input type="checkbox"/> Décrire	<input type="checkbox"/> Dresser
<input type="checkbox"/> Assurer	<input type="checkbox"/> Conseiller	<input type="checkbox"/> Définir	<input type="checkbox"/> Ebarber
<input type="checkbox"/> Bricoler	<input checked="" type="checkbox"/> Conserver	<input type="checkbox"/> Déléguer	<input checked="" type="checkbox"/> Ecrire
<input type="checkbox"/> Budgeter	<input type="checkbox"/> Consigner	<input type="checkbox"/> Délivrer	<input type="checkbox"/> Effectuer
<input type="checkbox"/> Câbler	<input type="checkbox"/> Constituer	<input type="checkbox"/> Démontar	<input checked="" type="checkbox"/> Elaborer
Courage, prenez le temps de lire tous les mots !			
<input type="checkbox"/> Eliminer	<input type="checkbox"/> Fabriquer	<input type="checkbox"/> Installer	<input type="checkbox"/> Négocier
<input type="checkbox"/> Emballer	<input type="checkbox"/> Façonner	<input type="checkbox"/> Interpréter	<input type="checkbox"/> Nettoyer
<input type="checkbox"/> Encadrer	<input type="checkbox"/> Facturer	<input type="checkbox"/> Intervenir	<input type="checkbox"/> Noter
<input type="checkbox"/> Encasser	<input type="checkbox"/> Faire de la prévention	<input type="checkbox"/> Intervenir en urgence	<input checked="" type="checkbox"/> Observer
<input type="checkbox"/> Enlever	<input type="checkbox"/> Faire des tâches administratives	<input type="checkbox"/> Inventorier	<input type="checkbox"/> Optimiser
<input checked="" type="checkbox"/> Enquêter	<input type="checkbox"/> Faire des travaux (BTP)	<input type="checkbox"/> Investiguer	<input type="checkbox"/> Ordonner
<input type="checkbox"/> Enregistrer	<input type="checkbox"/> Faire évoluer	<input type="checkbox"/> Isoler	<input type="checkbox"/> Organiser
<input checked="" type="checkbox"/> Enseigner	<input type="checkbox"/> Faire respecter	<input type="checkbox"/> Lancer	<input type="checkbox"/> Orienter
<input type="checkbox"/> Entraîner	<input type="checkbox"/> Faire signer	<input checked="" type="checkbox"/> Lire	<input type="checkbox"/> Parler une langue étrangère
<input type="checkbox"/> Entretien	<input type="checkbox"/> Finaliser	<input type="checkbox"/> Lire un plan	<input type="checkbox"/> Participer
<input type="checkbox"/> Estimer	<input type="checkbox"/> Fixer	<input type="checkbox"/> Livrer	<input type="checkbox"/> Peindre
<input type="checkbox"/> Etablir	<input type="checkbox"/> Fixer les prix	<input type="checkbox"/> Localiser	<input type="checkbox"/> Perfectionner
<input type="checkbox"/> Etaier	<input type="checkbox"/> Formaliser	<input type="checkbox"/> Lustrer	<input type="checkbox"/> Peser
<input type="checkbox"/> Etiqueter	<input type="checkbox"/> Former	<input type="checkbox"/> Maintenir	<input type="checkbox"/> Placer
<input checked="" type="checkbox"/> Etudier	<input type="checkbox"/> Gérer	<input type="checkbox"/> Manipuler	<input type="checkbox"/> Planifier
<input type="checkbox"/> Evacuer	<input type="checkbox"/> Gérer des dossiers clients	<input type="checkbox"/> Manœuvrer	<input type="checkbox"/> Poncer
<input checked="" type="checkbox"/> Evaluer	<input type="checkbox"/> Guider	<input type="checkbox"/> Mesurer	<input type="checkbox"/> Porter
<input checked="" type="checkbox"/> Examiner	<input type="checkbox"/> Habiller	<input type="checkbox"/> Mettre à jour	<input type="checkbox"/> Poser
<input type="checkbox"/> Exécuter	<input type="checkbox"/> Identifier	<input type="checkbox"/> Mettre en forme	<input type="checkbox"/> Positionner
<input checked="" type="checkbox"/> Expliquer	<input type="checkbox"/> Implémenter	<input checked="" type="checkbox"/> Mettre en œuvre	<input type="checkbox"/> Préconiser
<input type="checkbox"/> Exploiter	<input type="checkbox"/> Imprimer	<input type="checkbox"/> Mettre en scène	<input type="checkbox"/> Prélever
<input checked="" type="checkbox"/> Exposer	<input type="checkbox"/> Impulser	<input type="checkbox"/> Modifier	<input type="checkbox"/> Prendre RDV
<input type="checkbox"/> Exprimer	<input checked="" type="checkbox"/> Informer	<input type="checkbox"/> Monter	<input type="checkbox"/> Préparer
Encore un peu d'attention : le résultat en vaut la peine !			

<input type="checkbox"/> Prescrire	<input checked="" type="checkbox"/> Rédiger	<input type="checkbox"/> Restituer	<input type="checkbox"/> Tester
<input type="checkbox"/> Présenter	<input type="checkbox"/> Réduire	<input type="checkbox"/> S'informer	<input type="checkbox"/> Tiner
<input type="checkbox"/> Présider	<input type="checkbox"/> Référencer	<input type="checkbox"/> Saisir	<input type="checkbox"/> Tracer
<input type="checkbox"/> Presser	<input type="checkbox"/> Régler	<input type="checkbox"/> Saisir des données	<input type="checkbox"/> Traduire
<input type="checkbox"/> Prévenir	<input type="checkbox"/> Réguler	<input type="checkbox"/> Saisir des données informatiques	<input type="checkbox"/> Traiter
<input type="checkbox"/> Prévoir	<input type="checkbox"/> Relever	<input type="checkbox"/> Se déplacer	<input type="checkbox"/> Transférer
<input type="checkbox"/> Procéder	<input type="checkbox"/> Remédier	<input checked="" type="checkbox"/> Se documenter	<input type="checkbox"/> Transformer
<input type="checkbox"/> Programmer	<input type="checkbox"/> Remettre	<input type="checkbox"/> Sécuriser	<input checked="" type="checkbox"/> Transmettre
<input type="checkbox"/> Promouvoir	<input type="checkbox"/> Remplacer	<input type="checkbox"/> Sélectionner	<input type="checkbox"/> Transporter
<input checked="" type="checkbox"/> Proposer	<input type="checkbox"/> Rendre comote	<input checked="" type="checkbox"/> Sensibiliser	<input checked="" type="checkbox"/> Travailler
<input type="checkbox"/> Prospector	<input type="checkbox"/> Renseigner	<input type="checkbox"/> Servir	<input type="checkbox"/> Travailler avec des végétaux
<input checked="" type="checkbox"/> Protéger	<input type="checkbox"/> Réparer	<input type="checkbox"/> Signaler	<input type="checkbox"/> Travailler le métal
<input type="checkbox"/> Ranger	<input type="checkbox"/> Répartir	<input type="checkbox"/> Signer	<input type="checkbox"/> Trier
<input type="checkbox"/> Rassembler	<input type="checkbox"/> Repasser	<input type="checkbox"/> Soigner	<input type="checkbox"/> Utiliser des appareils
<input checked="" type="checkbox"/> Réaliser	<input type="checkbox"/> Repérer	<input type="checkbox"/> Souder	<input type="checkbox"/> Utiliser des installations
<input type="checkbox"/> Réceptionner	<input type="checkbox"/> Répondre	<input type="checkbox"/> Soulever	<input type="checkbox"/> Utiliser des machines
<input type="checkbox"/> Recevoir	<input type="checkbox"/> Répondre au téléphone	<input type="checkbox"/> Stériliser	<input type="checkbox"/> Utiliser l'audiovisuel
<input checked="" type="checkbox"/> Rechercher	<input type="checkbox"/> Reporter	<input type="checkbox"/> Stocker	<input type="checkbox"/> Utiliser l'informatique
<input type="checkbox"/> Réciter	<input type="checkbox"/> Réserver	<input type="checkbox"/> Suivre	<input type="checkbox"/> Vendre
<input type="checkbox"/> Reconnaître	<input type="checkbox"/> Résoudre	<input type="checkbox"/> Superviser	<input type="checkbox"/> Vérifier
<input type="checkbox"/> Recruter	<input type="checkbox"/> Respecter	<input type="checkbox"/> Surveiller	
<input type="checkbox"/> Recueillir	<input type="checkbox"/> Respecter des consignes	<input type="checkbox"/> Tailler	
<input checked="" type="checkbox"/> Recueillir des informations	<input type="checkbox"/> Restaurer	<input checked="" type="checkbox"/> Tenir à jour	

Ces informations ont bien été prises en compte.

Merci maintenant de répondre à ces quelques questions afin de restituer vos réponses en fonction de votre profil.

Vous recevrez immédiatement par mail un audit commenté et personnalisé.

Etape 1/4 :

Qui êtes-vous ?

Genre : Masculin Féminin

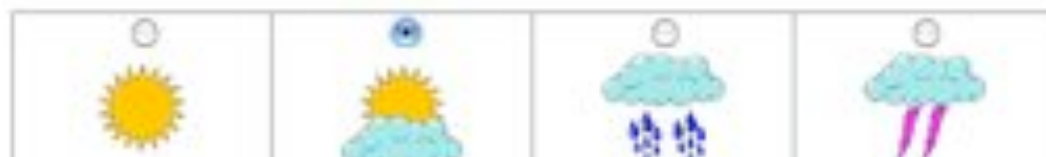
Votre niveau d'études :

Dans quelle région étudiez-vous ?

Année de naissance :

Nombre d'années recouvertes :

Quel est le climat en ce moment dans vos études ?



Etape 2/4 :

Choisissez la phrase correspondant le plus à votre

problématique actuelle :

- Je dois prendre une décision d'orientation, j'ai une idée sympa mais je ne sais pas si cela me correspond vraiment.
- Mes parents sont stressés pour rien, de toutes façons ils ne comprennent pas, j'arriverai toujours à m'en sortir, on verra bien...
- Je sais que je ne pourrai plus jamais atteindre le projet dont j'ai toujours rêvé. Je ne veux plus rien.
- Je travaille dur, mais j'ai l'impression que la concurrence va être rude. J'aimerais vraiment réussir cette année.
- J'ai besoin de soutien au quotidien. Je me sens un peu seul avec une grosse pression.
- Je supporte mal la pression, je perds souvent mes moyens. Ça m'handicape dans mes études.
- J'ai envie de réussir et, pour le moment, tout marche plutôt bien. J'ai peut-être un projet mais je ne suis pas sûr(e) que ce soit le bon.
- On me dit que je vais redoubler. Mes parents me mettent trop de pression, et puis de toutes façons ça ne me plaît pas...
- Je ne sais pas trop quoi faire, j'ai déjà essayé ceci ou cela mais ça ne m'a pas plu... Mes parents ont l'air stressés.
- J'ai toujours travaillé juste ce qu'il fallait et les résultats étaient suffisants. Il n'y a pas de raison que ça s'arrête... mais là ça devient plus dur.
- Je ne suis pas bien dans ce bahut, j'ai envie d'en changer. Je n'ai pas envie de faire d'effort pour que la situation s'améliore.
- Je ne sais pas quoi faire plus tard, j'ai l'impression d'apprendre des trucs pour rien.

Dans quelle ville étudiez-vous ?

Etape 3/4 :

Et maintenant, choisissez une deuxième phrase correspondant

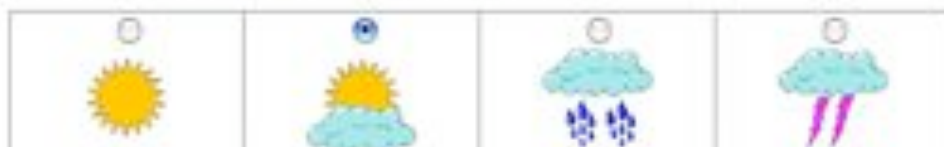
le plus à votre situation.

- J'ai toujours travaillé juste ce qu'il fallait et les résultats étaient suffisants. Il n'y a pas de raison que ça s'arrête... mais là ça devient plus dur.
- Je dois prendre une décision d'orientation, j'ai une idée sympa mais je ne sais pas si cela me correspond vraiment.
- Mes parents sont stressés pour rien, de toutes façons ils ne comprennent pas, j'arriverai toujours à m'en sortir, on verra bien...
- Je ne suis pas bien dans ce bahut, j'ai envie d'en changer. Je n'ai pas envie de faire d'effort pour que la situation s'améliore.
- Je supporte mal la pression, je perds souvent mes moyens. Ça m'handicape dans mes études.
- Je ne sais pas trop quoi faire, j'ai déjà essayé ceci ou cela mais ça ne m'a pas plu... Mes parents ont l'air stressés.
- Je ne sais pas quoi faire plus tard, j'ai l'impression d'apprendre des trucs pour rien.
- On me dit que je vais redoubler. Mes parents me mettent trop de pression, et puis de toutes façons ça ne me plaît pas...
- J'ai besoin de soutien au quotidien. Je me sens un peu seul avec une grosse pression.
- Je travaille dur, mais j'ai l'impression que la concurrence va être rude. J'aimerais vraiment réussir cette année.
- Je sais que je ne pourrai plus jamais atteindre le projet dont j'ai toujours rêvé. Je ne veux plus rien.
- J'ai envie de réussir et, pour le moment, tout marche plutôt bien. J'ai peut-être un projet mais je ne suis pas sûr(e) que ce soit le bon.

Etape 4/4 :

Enfin, répondez à ces dernières questions et laissez un commentaire précisant votre situation pour faciliter notre entretien téléphonique.

Quel est le climat en ce moment dans votre famille ?
Choisissez le temps qu'il fait entre vous et vos parents.



Avez-vous un commentaire particulier à faire sur votre situation ?

Entrez une adresse e-mail valide, vous recevrez instantanément un code vous permettant d'obtenir les résultats sur le web.

Parmi ces 5 aspects de votre entrée dans une entreprise lors de votre premier emploi, classez les par ordre d'importance (de 1, plus important à 5 pas important)

4 Facilité pour trouver un emploi

2 Missions confiées (intérêt, satisfaction...)

3 Premier salaire

5 Accueil

1 Valorisation de votre diplôme ou formation

Genre : Féminin
Année de naissance : Après 1992
Niveau scolaire : Troisième
Région d'études : Rhône Alpes
Ville d'études : GRENOBLE
Nombre d'années redoublées : 0
Commentaires :

Récapitulatif de vos réponses :

1. Je travaille dur, mais j'ai l'impression que la concurrence va être rude. J'aimerais vraiment réussir cette année.
2. Je dois prendre une décision d'orientation, j'ai une idée sympa mais je ne sais pas si cela me correspond vraiment.

Votre vision du temps qu'il fait dans vos études	Votre vision de votre climat familial
	
<p>Quelques questions à se poser :</p> <ul style="list-style-type: none">- Dans vos études, il y a combien de nuages ?- De quelles tailles sont ces nuages ?- Pouvez-vous mettre un nom (une personne, une situation...) sur chacun des nuages ?- Le temps se dégage-t-il ou se couvre-t-il ? Sous quelle impulsion ?- Que pourriez-vous faire pour dissiper chacun des nuages ?	<p>Quelques questions à se poser :</p> <ul style="list-style-type: none">- Dans vos relations familiales, il y a combien de nuages ? De quelles tailles sont-ils ?- Pouvez-vous mettre un nom (une personne, une situation...) sur chacun des nuages ?- Le temps se dégage-t-il ou se couvre-t-il ?- Sous quelle impulsion ?- Que pourriez-vous faire pour dissiper chacun des nuages ?

Options de changements à mettre en oeuvre. Idées de réflexion.

Se focaliser :

« Le secret du changement consiste à concentrer son énergie pour créer du nouveau, et non pas pour se battre contre l'ancien. » Dan Millman

Et si vous aviez tout simplement beaucoup d'énergie, mais que vous ne l'utilisiez pas forcément dans le meilleur sens ? Avez-vous regardé votre situation sous tous ses angles pour évaluer toutes les options d'amélioration. Soyez créatifs... les bonnes solutions se trouvent rarement dans la répétition de ce qu'on fait déjà. Regardez. Échangez. Innovez.

Et la connaissance de soi ?

« Connais-toi toi-même et tu connaîtras les dieux. »

La connaissance de soi implique de consacrer du temps et de l'énergie pour se (re)découvrir. Il est possible par exemple de se mettre à la place de ses proches et d'imaginer ce qu'ils pensent, apprécient, retiennent, valorisent ou critiquent chez vous. Cette mise en perspective vous permettra d'élargir votre perception de vous-même et de dégager des traits majeurs de votre personnalité. A partir de ces éléments, il vous sera plus facile de construire l'avenir.

Je ne souhaite pas faire participer mes parents à votre formidable concours,
je souhaite seulement [consulter mes résultats](#).



ZE
Grand Concours

**" N'attendez plus ! Offrez
un coach à vos parents. "**

Vous souhaitez faire gagner les vôtres, rien de plus simple,
inscrivez-les ci-dessous. Ils seront peut-être les heureux gagnants
de 3 séances d'accompagnement.

Les parents de Nicolas
en vacances après
un coaching à l'EECE.

Quelle bonne idée ! Je les inscris :

	Mère :	et / ou	Père :
Nom :	<input type="text"/>		<input type="text"/>
Prénom :	<input type="text"/>		<input type="text"/>
<input type="checkbox"/> :	Cochez la case si l'adresse de vos parents est identique. (Dans ce cas, ne remplissez que l'adresse de votre mère)		
Adresse :	<input type="text"/>		<input type="text"/>
Code Postal :	<input type="text"/>		<input type="text"/>
Ville :	<input type="text"/>		<input type="text"/>
Email :	<input type="text"/>		<input type="text"/>

Maintenant je consulte mes résultats — ►

Confidentialité et protection des données personnelles, [cliquez ici](#).

Vous avez renseigné le formulaire des verbes d'action correspondant à vos aspirations professionnelles.

Vous trouverez ci-dessous une liste de catégories de métiers pouvant correspondre à vos choix. Cliquez sur les catégories et surfez sur le site du Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois pour mieux vous informer et préciser vos choix.

Rappelez-vous que ce test n'est qu'une version allégée des tests d'orientation et de motivation proposés par notre Institut que vous pouvez passer partout en France pour construire efficacement votre projet professionnel et prendre les bonnes décisions.

Niveau 1 : niveau master (bac +5 et plus)

Niveau 4 : niveau Bac/BT/BP (bac)

Niveau 2 : niveau licence (bac +3)

Niveau 5 : niveau CAP/BEP

Niveau 3 : niveau BTS/DUT (bac+2)

Niveau 6 : sans formation

Voici 20 suggestions parmi plus de 100 :

Niveau 1

Cadres technico-commerciaux et de maintenance
Cadres techniques de préparation de la production
Cadres de la gestion administrative
Professionnels de l'information et de la communication
Professionnels de la formation initiale
Cadres de la banque, des assurances et de l'immobilier

Niveau 2

Professionnels de l'intervention socio-économique
Professionnels de la formation continue
Professionnels des soins paramédicaux
Professionnels médico-techniques
Professionnels de la rééducation et de l'appareillage
Techniciens de fabrication, contrôle

Niveau 3

Techniciens de préparation de la production
Personnel des services commerciaux
Professionnels des arts
Professionnels de l'intervention sociale et culturelle
Agents de maîtrise, techniciens et ingénieurs de l'agriculture et de la pêche
Personnel de la vente
Personnel d'accompagnement du transport

Niveau 4

Personnel de la sécurité publique

Et avec tout ça, que pouvez-vous faire ?

Coaching d'Orientation

4 entretiens d'1h30 pour construire un projet solide et ambitieux.

Au programme cette occasion unique de faire le point sur votre avenir :

- Questionnaire parents
- Inventaire de postures relationnelles
- Inventaire de vos ressources et compétences
- 4 entretiens individuels avec un coach
- Formalisation d'un projet, des ressources mobilisables et d'un plan d'action
- Prix forfaitaire de 445 euros
- Possible partout en France, en Belgique, au Luxembourg et en Suisse

Objectif poursuivi : déterminer à partir d'un objectif professionnel attractif, que nous vous aurons aidé à déterminer, le parcours de formation dans lequel vous êtes prêt à vous engager.

Exemple de résultat possible après un coaching d'orientation :

Avant Je travaille dur, mais j'ai l'impression que la concurrence va être rude. J'aimerais
: vraiment réussir cette année.

Après Je suis encore plus motivé(e). Je vais réussir car je ne disperse pas mon
: énergie. J'ai un objectif clair et précis.

Autre option d'accompagnement :

Coaching de Motivation

2 entretiens par mois pour progresser dans ses études et prendre du plaisir.

Au programme ce programme de changement :

- Questionnaire parents
- Inventaire de postures relationnelles
- Inventaire de vos ressources et compétences
- Définition d'objectifs
- Analyse des résultats, réussites et faiblesses
- 2 entretiens individuels mensuels avec un coach
- Formalisation d'un projet, des ressources mobilisables et d'un plan d'action
- Prix forfaitaire de 195 euros par mois
- Possible partout en France, en Belgique, au Luxembourg, en Suisse et au Maroc.

Objectif poursuivi : accompagner le changement pour voir les études autrement et "orienter son énergie dans le bon sens" et s'épanouir.

Exemple de résultat possible après un coaching de motivation :

Avant Je dois prendre une décision d'orientation, j'ai une idée sympa mais je ne sais
: pas si cela me correspond vraiment.

Après Je dois prendre une décision d'orientation, je sais clairement ce que je vais faire
: et je suis motivé(e).

Source : <http://www.iece.info/>

Annexe 17 : Documents de coaching de Marguerite C.

PREMIERE ETAPE : SITUATION PRESENTE

4 / 4

MA SITUATION PRESENTE

MES VALEURS reprendre les principales valeurs du palmarès (page 1)	
valeur N° 1	
valeur N° 2	
valeur N° 3	
valeur N° 4	
valeur N° 5	
valeur N° 6	
valeur N° 7	

MES ASPIRATIONS reprendre les améliorations souhaitées (page 2)	
aspiration N° 1	
aspiration N° 2	
aspiration N° 3	
aspiration N° 4	
aspiration N° 5	
aspiration N° 6	
aspiration N° 7	

MES TALENTS reprendre les éléments dont les notes de satisfaction ET de plaisir sont les plus élevées (page 3)	
talent N° 1	
talent N° 2	
talent N° 3	
talent N° 4	
talent N° 5	
talent N° 6	
talent N° 7	

APPRECIATION DE COHERENCE GLOBALE :	/ 10
--	-------------

LES ATOUS DE MA REUSSITE : MES TALENTS

SAVOIRS (connaissances)					
SAVOIRS FAIRE (compétences)					
SAVOIRS ETRE (attitudes)					
évaluation de la performance P et de la satisfaction S pour chacun des talents =>			<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">P</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">S</td> </tr> </table>	P	S
P	S				

STRATEGIE D'EVOLUTION PERSONNELLE

OBJECTIF :

AVANTAGES PERSONNELS	AVANTAGES POUR LES AUTRES

ACTIONS	DATE DEBUT	DATE FIN	RESULTAT

MODE DE MESURE ET DE CONTROLE

OBSTACLES PREVISIBLES	SOLUTIONS ENVISAGEABLES

MOYENS PRESENTS	MOYENS A VENIR	QUAND ET QUI ? ? ?

MES DIRECTIONS D'EVOLUTION : MES ASPIRATIONS

	CE QUI VA BIEN	CE QUI POURRAIT ETRE AMELIORE
QUEL EST MON ENVIRONNEMENT ACTUEL ?		
QUELS SONT MES COMPORTEMENTS DANS LE CONTEXTE ?		
QUELLES SONT LES CAPACITES, LES COMPETENCES QUE MET EN OEUVRE ? QU'EST CE QUE JE FAIS BIEN ?		
QUELLES SONT MES CONVICTIONS, QU'EST CE QUE JE CROIS IMPORTANT, DANS LA SITUATION ?		
QUI « SUIS » JE PRECISEMENT DANS LA SITUATION ACTUELLE ?		
MES SOUHAITS D'AMELIORATION, MES DESIRS D'EVOLUTION : QU'EST CE QUE J'AIMERAIS, QU'EST CE QUE JE POURRAIS FAIRE, OU NE PAS FAIRE, ENCORE MIEUX ? ON ENCORE PLUS ? OU ENCORE MOINS ? OU DIFFEREMMENT ?		I U

I = important / U = urgent

**0 PARASITAGE - 0 NUISANCE
NE PLUS SUBIR**

Chacun de nous est le premier responsable des résultats qu'il obtient dans sa vie.

Qu'est ce qu'une chose parasite ?

Imaginez un tuyau d'arrivée d'eau pour arroser votre jardin, ce tuyau est percé de part en part, à la fin il ne reste plus que quelques gouttes d'eau pour arroser vos belles plantes !

1 - Listez 50 choses petites ou grandes qui vous pompent de l'énergie au quotidien, faites le tour complet des domaines (lieu de vie privé et professionnel, relation avec la famille, relations amicales, équipements, travail, finances, prendre soin de soi, loisirs, style de vie, états internes, image de soi, autres...)

1	
2	
3	
4	
5	

2 - Comprendre les raisons positives qui font que vous supportez ces trous dans le tuyau de votre vie. Qu'est ce que ça vous apporte ? Quelles sont les bonnes raisons de conserver ces parasitages.

1	
2	
3	
4	
5	

3 - Qu'est ce que ça vous coûterait de changer ?

Aujourd'hui

A long terme

	<i>Aujourd'hui</i>	<i>A long terme</i>
1		
2		
3		
4		
5		

4 - A la lumière des étapes 2 et 3, que désirez-vous changer ? Quoi ?	
1	
2	
3	
4	
5	

5 - Classez les situations de la plus simple à la plus compliquée à résoudre, pour vous.

	Situation N°	Intitulé de la situation
1		
2		
3		
4		
5		

6 - Suivez l'ordre des situations à résoudre, indiqué par les numéros, et réglez les à 110%. 100% pour le problème, 10% pour la source du problème. Ex : Tube de dentifrice toujours ouvert, régler le problème : veillez à ce qu'il soit toujours fermé; régler le problème à la source : acheter un tube à pompe !

	Quand débutez-vous ?	Quelle est la première action ?
1		
2		
3		
4		

7 - Toute action entraînant une réaction, informez votre entourage de votre démarche, sans forcément rentrer dans les détails. De plus assurez-vous du soutien de vos alliés (personnes susceptibles de vous accompagner, de vous soutenir, de vous apporter de l'aide, ...).

	Qui ?	Quel est son rôle ?
1		
2		
3		
4		
5		

8 - Donnez-vous un challenge ! Exemple : Résoudre une situation par semaine. Attention !!! Ne résolvez pas tout trop rapidement, accordez-vous le temps d'apprécier ...

--

AUJOURD'HUI EST PARFAIT

*Qu'est ce que la Perfection ? C'est une succession de meilleurs choix !
La vie est faite de noir, de blanc, de gris... et c'est parfait.*

Listez 5 choses qui ne vous conviennent pas aujourd'hui et expliquez en quoi elles sont insatisfaisantes et en quoi elles sont parfaites.

*Etudier les points 1 par 1 et voir en quoi chacun est parfait même si cette perfection est à l'opposé de ce que vous voulez.
Prendre le temps de voir la perfection que ces choses incluent déjà.
Rester concentré dessus jusqu'à ce que la perfection vous apparaisse, elle était là depuis le début simplement vous ne la voyiez pas.*

1-	
<i>Ne convient pas</i>	<i>Est parfait</i>

2-	
<i>Ne convient pas</i>	<i>Est parfait</i>

3 -	
<i>Ne convient pas</i>	<i>Est parfait</i>

4 -	
<i>Ne convient pas</i>	<i>Est parfait</i>

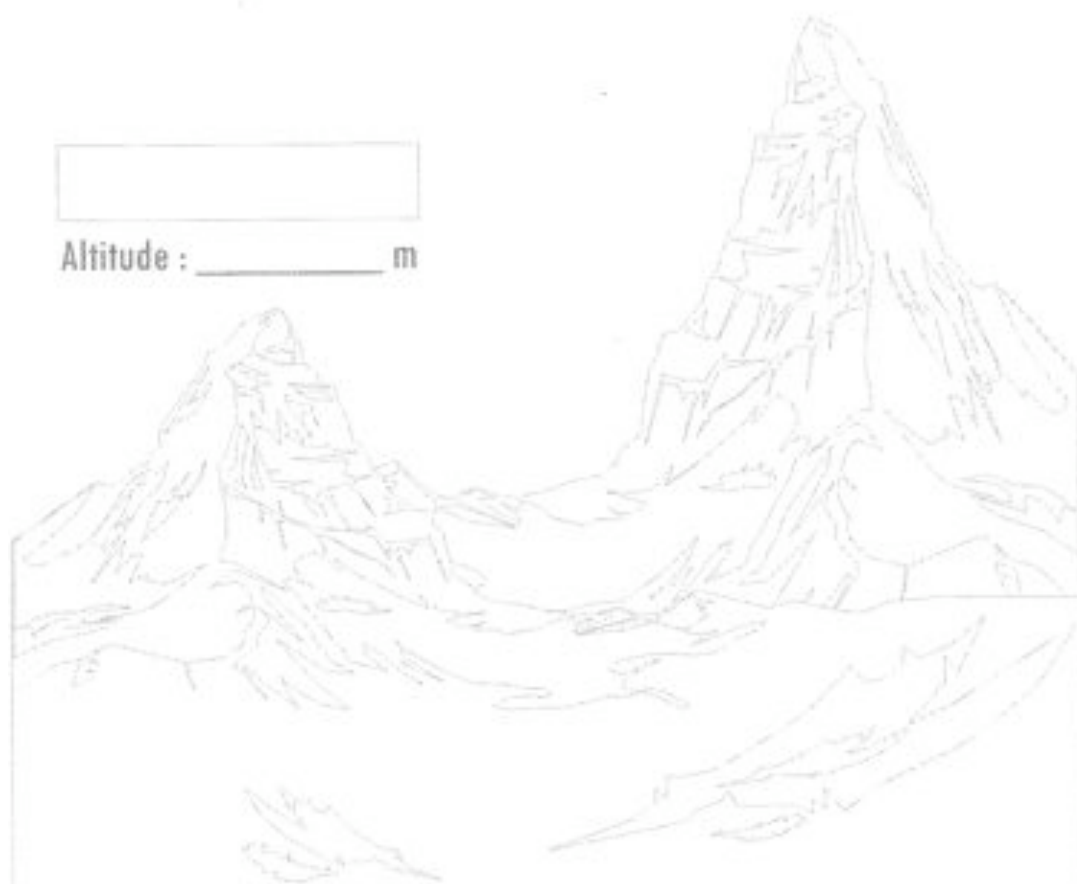
5 -	
<i>Ne convient pas</i>	<i>Est parfait</i>

"Même le plus noir nuage à toujours sa frange d'or !"

En route vers mes sommets.

Altitude : _____ m

Altitude : _____ m



Les qualités pour réussir :

- > _____
- > _____
- > _____
- > _____
- > _____

Les ressources dont je dispose :

- > _____
- > _____
- > _____
- > _____
- > _____

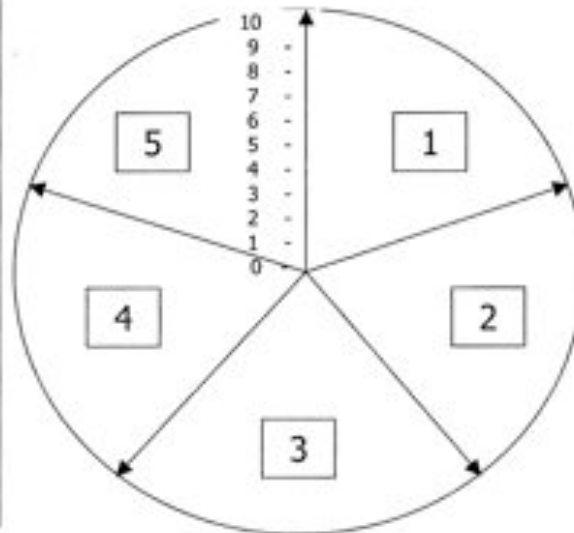
iece

Institut Européen de Coaching de l'Individuel

AUTO EVALUATION : GESTION DU TEMPS

1 :
habituellement,
est ce que je suis
ponctuel, est ce
que je commence
à l'heure ?
.....

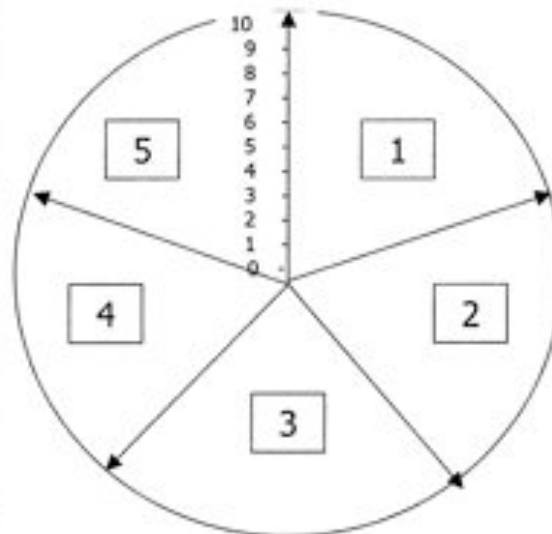
situation actuelle



2 :
généralement, est
ce que j'arrive à ne
pas « déborder »,
est ce que je finis à
l'heure ?
.....

3 :
habituellement,
est ce que je
priorise mes
actions ?
.....

situation souhaitée



4 :
généralement, est
ce que je planifie
mes actions ?
.....

5 : quand cela s'avère utile ou nécessaire, est ce que je sais facilement dire non ?

QUESTIONS DE BASE

**SI JE NE M'OCCUPE PAS DE MOI, SI JE NE VEILLE PAS A MON
EPANOUISSEMENT, QUI LE FERA ?**

**SI JE NE M'OCCUPE PAS DE MOI MAINTENANT, OU A UNE DATE FIXEE,
QUAND LE FERAIS JE ?**

**QUE VAIS JE VIVRE DEMAIN, QUELLE SERA MA VIE,
SI JE NE M'OCCUPE PAS DE MOI ?**

Annexe 18 : Test des "profils d'apprentissage" et ses résultats, proposé par le site "apprendre à apprendre"

Vous devez donner 1 réponse par question.

1 Dans une soirée, vous faites particulièrement attention à être bien habillé. Un levité vous fait remarquer que vous avez une tâche sur votre manche. Un sentiment de honte vous envahit et vous courez aux toilettes pour enlever la tâche en mettant un peu d'eau.

pas du tout ça peut m'arriver ça m'arrive parfois souvent très souvent complètement

2 Une personne à besoins d'éclaircissement sur un problème qu'elle ne comprend pas et s'adresse à vous. Bien que vous soyez occupés à un travail urgent et soyez très concentrés, vous interrompez ce travail. Vous prenez le temps de donner à cette personne des explications pour résoudre son problème. Vous ne vous sentez pas dérangés, bien contraire, vous vous sentez utiles.

pas du tout ça peut m'arriver ça m'arrive parfois souvent très souvent complètement

3 On vous a désigné pour organiser la fête de fin d'année de l'école. Vous êtes révis. Vous allez tout faire pour que cette fête soit un vrai succès. Et bien sûr il faut que l'on sache que c'est vous qui êtes à l'origine de ce succès.

pas du tout ça peut m'arriver ça m'arrive parfois souvent très souvent complètement

4 J'aime bien de temps à autre porter des vêtements qui me distinguent des autres.

pas du tout ça peut m'arriver ça m'arrive parfois souvent très souvent complètement

5 Vous n'aimez pas les initiatives prises sur le coup de l'émotion. Vous aimez qu'une action s'accompagne d'une réflexion.

pas du tout ça peut m'arriver ça m'arrive parfois souvent très souvent complètement

6 Vous aimez avoir le plus grand choix possible et donc vous fuyez tout ce qui peut être ressenti comme de l'enfermement, de la contrainte. D'ailleurs vous avez des difficultés à respecter les règles, comme par exemple être à l'heure.

pas du tout ça peut m'arriver ça m'arrive parfois souvent très souvent complètement

7 Vous avez du mal à respecter les règles ou à obéir (même si l'ordre est justifié). Parfois que se plier aux règles c'est quelque part avouer sa faiblesse.

pas du tout ça peut m'arriver ça m'arrive parfois souvent très souvent complètement

8 Vous détestez les relations de conflit entre les gens. D'ailleurs quand vous le pouvez vous intervenez pour éviter les disputes, les colères (qui vous semblent inutiles). Vous aimez bien faire le médiateur, le diplomate.

pas du tout ça peut m'arriver ça m'arrive parfois souvent très souvent complètement

9 Vous avez souvent une petite voix intérieure qui vous critique = c'est pas assez cool, c'est pas assez bien... =

pas du tout ça peut m'arriver ça m'arrive parfois souvent très souvent complètement

10 Qui ne ment pas ? Le mensonge est moins condamnable s'il permet d'atteindre votre objectif ou permet de réussir ce que vous avez entrepris.

pas du tout ça peut m'arriver ça m'arrive parfois souvent très souvent complètement

11 J'affectionne l'originalité et hais la banalité.

pas du tout ça peut m'arriver ça m'arrive parfois souvent très souvent complètement

12 Vous n'entreprenez jamais rien sans avoir un moment de réflexion. D'ailleurs vous n'aimez pas les gens qui prennent des décisions irréfléchies.

pas du tout ça peut m'arriver ça m'arrive parfois souvent très souvent complètement

13 Vous avez une façon très positive et joyeuse de voir vos souvenirs, même si certains d'entre eux ont été tristes ou pénibles. Vous avez le

don de transformer les choses en gai.

pas du tout ça peut m'arriver ça m'arrive parfois souvent très souvent complètement

14 Pour être respecté il faut être fort et le montrer. Et si nécessaire avoir une confrontation franche, et nette.

pas du tout ça peut m'arriver ça m'arrive parfois souvent très souvent complètement

15 Dans la journée, il est important de veillez à être bien habillé. Vous ne voulez pas faire honte ! Surtout si vous rencontrez du monde.

pas du tout ça peut m'arriver ça m'arrive parfois souvent très souvent complètement

16 Tantôt vous être euphorique, tantôt en déprime. Vous pouvez passer subitement d'un état à un autre en un instant et parfois sans raison particulière.

pas du tout ça peut m'arriver ça m'arrive parfois souvent très souvent complètement

17 Vous êtes en général peu patient. Si dans un travail d'équipe (dont vous avez la responsabilité) les autres sont lents, alors autant faire les choses vous-même. Au moins vous avancez et vous réussirez à finir dans les temps.

pas du tout ça peut m'arriver ça m'arrive parfois souvent très souvent complètement

18 Sur le moment je n'aime pas du tout exprimer ou ressentir mes émotions (joie, peine ou colère). Par contre je peux les revivre plus tard, en différé, lorsque l'évènement est passé.

pas du tout ça peut m'arriver ça m'arrive parfois souvent très souvent complètement

19 Les autres vous décrivent comme une personne qui a le don de voir le bon côté des choses et qui a une véritable joie de vivre.

pas du tout ça peut m'arriver ça m'arrive parfois souvent très souvent complètement

20 Montrer ma gentillesse ? J'évite car c'est un signe de faiblesse.

pas du tout ça peut m'arriver ça m'arrive parfois souvent très souvent complètement

21 Passer une journée à ne rien faire ne vous dérange pas. Vous pouvez passer votre week-end chez vous à regarder la télé, des films etc.

pas du tout ça peut m'arriver ça m'arrive parfois souvent très souvent complètement

Question 1 (vous devez cocher 1 ou 2 réponses maximum)

Comment comprenez-vous durant un cours ?

- Lorsque le professeur explique par un schéma ce qu'il a dit.
- Lorsque le professeur parle, je comprends assez vite.
- J'ai besoin de revoir mes cours à la maison, et de prendre le temps de comprendre.

Valider

Question 2 (vous devez cocher 1 ou 2 réponses maximum)

Vous devez prendre une décision importante. Vous décidez de consulter vos amis. Comment faites-vous ?

- J'écoute mes amis. Je prends des notes sur ce qu'ils ont à me dire. Ensuite je décide.
- Je vais voir mes amis. S'ils peuvent m'expliquer leur avis en faisant des schémas, c'est mieux, c'est plus clair.
- Même si l'avis de mes amis a un grand poids, je préfère, « digérer » ma décision après avoir eu leurs sentiments sur la question.

Valider

Question 3 (vous devez cocher 1 ou 2 réponses maximum)

Vous voulez monter votre meuble. Vous avez une notice d'emploi. Comment montez-vous votre meuble ?

- Je lis attentivement la notice d'emploi pour que les descriptions me parlent. Je peux aussi jeter un rapide coup d'œil sur les schémas. Ensuite je monte le meuble.
- Je monte tout de suite le meuble, même si je sais qu'il serait utile de lire la notice d'emploi. Je la lis après si je suis coincé.
- Je regarde la notice d'emploi surtout les schémas explicatifs. Ensuite je monte le meuble.

Valider

Question 4 (vous devez cocher 1 ou 2 réponses maximum)

Vous avez eu une dispute avec un(e) copain(e). Quelle description de la situation préférez-vous ?

- Je le vois venir à grand pas. Il est furieux. On va pouvoir clarifier le problème entre nous.
- Il arrive à pas lourds. Je le sens furieux. On va pouvoir toucher du doigt ce qui pose problème entre nous.
- Je l'entends venir. Il est furieux. On va pouvoir parler de la situation.

Valider

Question 5 (vous devez cocher 1 ou 2 réponses maximum)

Vous êtes dans un magasin pour acheter un vélo. Que faites-vous en premier pour avoir un avis ?

- J'écoute d'abord ce que le vendeur a à me dire sur le vélo. Ensuite je regarde la notice technique et peut être je demande à essayer le vélo.
- J'ai besoin de toucher et d'essayer le vélo pour ressentir les sensations. Je regarde si le vélo est beau et me plaît. Ensuite je peux parler au vendeur pour me décider.
- Je souhaite d'abord regarder le vélo, voir si il est beau. Je regarde la notice technique. Ensuite je parle avec le vendeur et peut être je demande à essayer le vélo.

Valider

Question 6 (vous devez cocher 1 ou 2 réponses maximum)

Durant un exercice de calcul mental :

- J'arrive à me représenter les chiffres dans ma tête.
- A voix basse, je préfère me répéter les chiffres dans ma tête.
- Je n'arrive ni à voir les chiffres dans ma tête ni à me les répéter à voix basse.

Valider

Question 7 (vous devez cocher 1 ou 2 réponses maximum)

Durant la lecture d'un livre :

- J'arrive facilement à voir le déroulement de l'histoire dans ma tête.
- Tout en lisant, j'arrive à entendre ce que se disent les personnages.
- J'ai des difficultés à imaginer le déroulement de l'histoire... j'ai besoin de temps.

Valider

Question 8 (vous devez cocher 1 ou 2 réponses maximum)

J'apprends plus facilement une leçon lorsque :

- Je me redis les choses dans mon esprit.
- Je dessine des schémas pour comprendre la vision d'ensemble.
- J'ai absolument besoin d'exemples concrets pour sentir les choses. J'ai besoin de temps.

Valider

Question 9 (vous devez cocher 1 ou 2 réponses maximum)

Pour comprendre un problème de mathématiques :

- J'ai besoin d'écrire les différents éléments et parfois je me parle à moi-même.
- Je dessine un schéma pour avoir une vision d'ensemble.
- J'ai un peu de mal. Je n'ai pas vraiment de méthode. J'ai besoin de temps.

Valider

Question 10 (vous devez cocher 1 ou 2 réponses maximum)

Parmi ces 3 expressions laquelle j'utiliserais le plus quand j'ai compris un truc :

- Ça y est ! Les choses sont plus claires maintenant.
- Ça y est ! Les choses me parlent plus maintenant.
- Ça y est ! Les choses ont un sens maintenant.

Valider

Question 1

Est-ce que vous aimez l'école ?

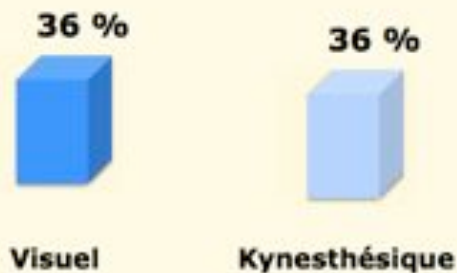
- Oui, beaucoup
- Oui, un peu
- Je ne sais pas
- Non
- Non, pas du tout

Question 2

Pensez-vous avoir de bons professeurs ?

- Oui, j'ai de bons professeurs en général
- Oui, j'ai quelques professeurs qui sont bien
- Je ne sais pas
- Non, même si 1 ou 2 professeurs sont bien
- Non, pas du tout

Votre profil de compréhension est à 36 % de type « Visuel » et 36 % de type « Kynesthésique ».



Remarque sur votre profil principal

Vous comprenez bien mieux par ce que vous voyez. Pour apprendre correctement et facilement, dans un cours, vous avez donc besoin de graphiques, de dessins, de schémas explicatifs.

Conseils

Votre compréhension se fait également par ce que vous ressentez. Essayez d'utiliser cette partie « kinesthésique » (en demandant le plus possible d'exemples pratiques à vos professeurs). Pourquoi? Parce qu'elle sera bien utile lorsque vous vous trouverez dans un cours où la façon d'enseigner de votre professeur ne correspondra pas à votre meilleure façon de mémoriser (voir votre profil de compréhension principal).

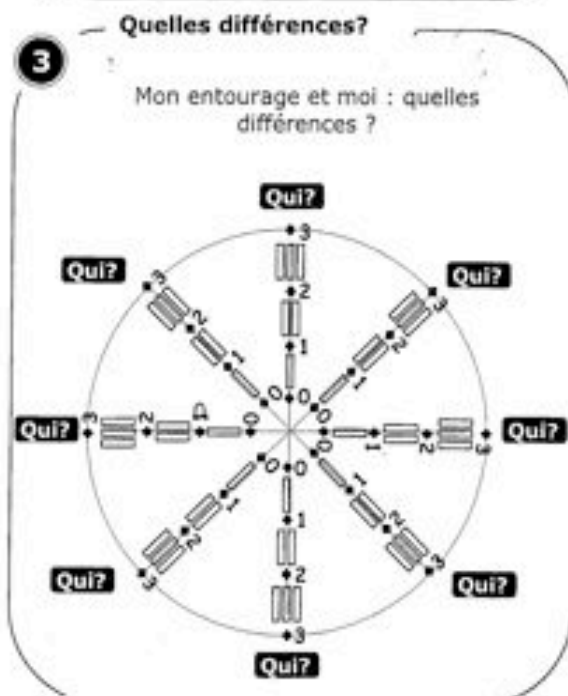
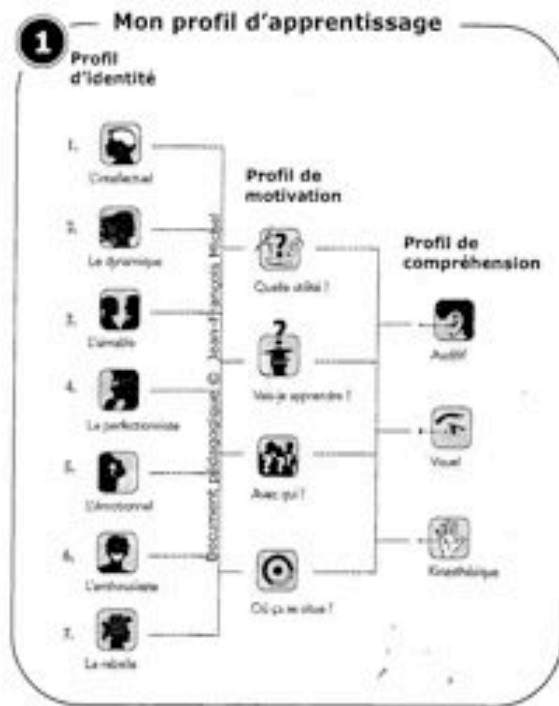
Remarques sur votre profil secondaire

S'il y a des choses que vous comprenez mal en cours, n'hésitez pas à demander à votre professeur de vous les expliquer par des graphiques.

L'orthographe est celle du site.

Source : <http://www.apprendreaapprendre.com>

Annexe 19 : Fiche pédagogique des profils d'apprentissage et ses explications



2 — Comment j'apprends ?

Compréhension

En s'aidant de mon profil de compréhension décrire comment je comprends *.

Quels sont les exemples de situations où je comprends bien ?

Motivation

En s'aidant de mon profil de motivation décrire ce qui me motive. *

Quels sont les exemples de situations où je suis motivé ?

Identité

Quelles sont mes défauts qui m'empêchent d'utiliser mes pleines capacités pour apprendre? **

* Utiliser le tableau ou le livre «les 7 profils d'apprentissage» chapitre 2 et 3

** S'aider du livre chapitre 6 et 7

www.apprendreaapprendre.com

Document pédagogique © Jean-François Millet - © Fleurbaey - Yano Angel Éditions d'Organisation

Fiche personnelle

1 Objectifs : se connaître et surmonter ses difficultés

• Cette fiche «personnelle» vous permet de mieux vous connaître dans la façon d'apprendre et de pouvoir vous adapter à votre entourage éducatif.

2 Comment remplir sa fiche personnelle?

A. Reporter les différents profils :

• Reportez les différents profils d'apprentissage sur le tableau de votre fiche pédagogique en entourant dans une couleur (ici en rouge) les profils principaux d'identité, de motivation et de compréhension.



B. Répondre aux questions

• Ces questions vous permettent de savoir de façon bien plus précise comment vous apprenez le mieux et surtout dans quel cas vous apprenez le mieux. Les questions sont conçues pour amener à vous interroger sur vous-même.

2 — Comment j'apprends ?

Compréhension

En s'aidant de mon profil de compréhension décrire comment je comprends *.

Quels sont les exemples de situations où je comprends bien?

Motivation

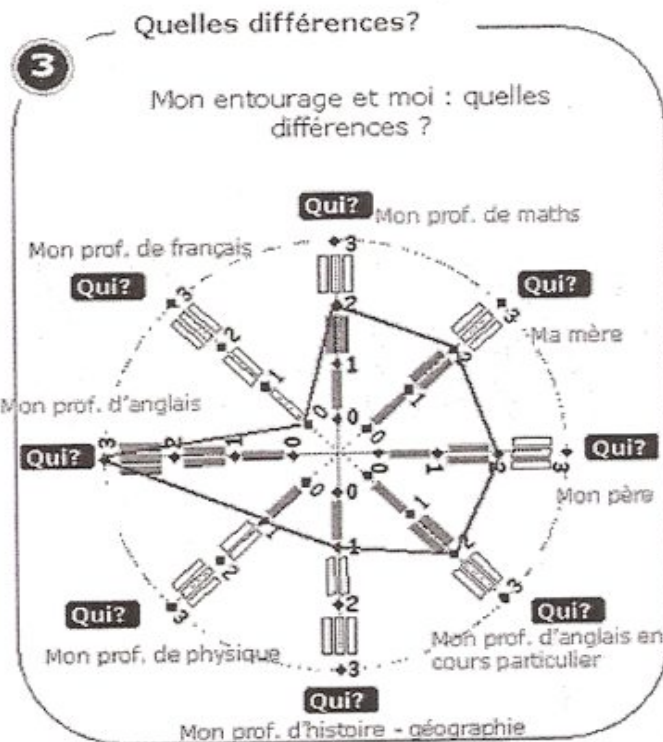
En s'aidant de mon profil de motivation décrire ce qui me motive. *

Quels sont les exemples de situations où je suis motivé?

in Angel Éditions d'Organisation

C. Quelles différences entre vous et votre entourage éducatif ?

- Ici reportez les profils d'apprentissage que vous avez en commun avec votre entourage éducatif: professeurs, formateurs, parents.
- Cela présuppose que votre entourage éducatif ait fait le test sur le site, et que vous connaissiez leurs profils d'apprentissage.



....- S'il y a **aucun** des 3 profils principaux en commun cela correspond au point 0 sur le graphique. Cela veut dire que les différences sont fortes avec la personne concernée, ici le professeur de français par exemple.

....- S'il y a **un** des 3 profils principaux en commun cela correspond au point 1 sur le graphique. Coloriez une "barrette", ici en rouge. Cela veut dire que les différences sont moyennes avec la personne concernée, ici le professeur d'histoire géo. et le professeur de physique par exemple.

....- S'il y a **deux** des 3 profils principaux en commun cela correspond au point 2 sur le graphique. Coloriez deux "barrettes", ici en rouge. Cela veut dire qu'il y a une similitude avec la personne concernée, ici le professeur de maths ou les parents par exemple.

....- S'il y a **trois** des 3 profils principaux en commun cela correspond au point 3 sur le graphique. Coloriez trois "barrettes", ici en rouge. Cela veut dire qu'il y a une similitude totale avec la personne concernée, ici le professeur d'anglais par exemple.

3 S'adapter pour une meilleure communication

• L'adaptation à votre entourage se fait par une communication plus précise et plus efficace : vous n'êtes plus dans le flou, votre demande pourra être plus précise, par exemple:

.....au lieu de dire «je ne comprends pas» vous (visuel) pourrez

demander à votre professeur (auditif) «pouvez-vous m'expliquer par un dessin, un graphique ce que vous avez dit sur le sujet en cours?»

Tableau des profils d'apprentissage

Profil identité

L'intellectuel	Le dynamique	L'aimable	Le perfectionniste	L'émotionnel	L'enthousiaste	Le rebelle
L'intellectuel aime apprendre. Généralement il affectionne la solitude. Introverti il peut paraître distant vis à vis des autres. Il est souvent bon élève.	Le dynamique aime agir. Il a le don de réussir dans ce qu'il a décidé d'entreprendre. Cela n'en fait pas automatiquement un bon élève. Il compte beaucoup sur son sens de la débrouillardise	L'aimable travaillera plus pour faire plaisir à ses parents, à ses professeurs. Sociable et gentil c'est un élève très agréable. Cependant il a besoin d'attention pour pouvoir s'épanouir.	Le perfectionniste a horreur de mal faire. Il a une faculté à voir ce qui pourrait aller de travers. Soucieux et inquiet, il prend le temps de faire les choses correctement.	L'émotionnel agit en fonction de ses émotions. Difficilement contrôlé et peut réagir de façon théâtrale. Il possède un esprit très créatif et aime se différencier de ses camarades.	L'enthousiaste a une forte joie de vivre. Il a une grande faculté à percevoir le côté positif des choses. Cependant l'ordre et la discipline ont tendance à le frustrer.	De peur d'être blessé, le rebelle, évite de montrer tout signe de faiblesse. Il n'hésite alors pas à rentrer en confrontation même à des accès de colère. Il peut donc devenir un élève difficile.

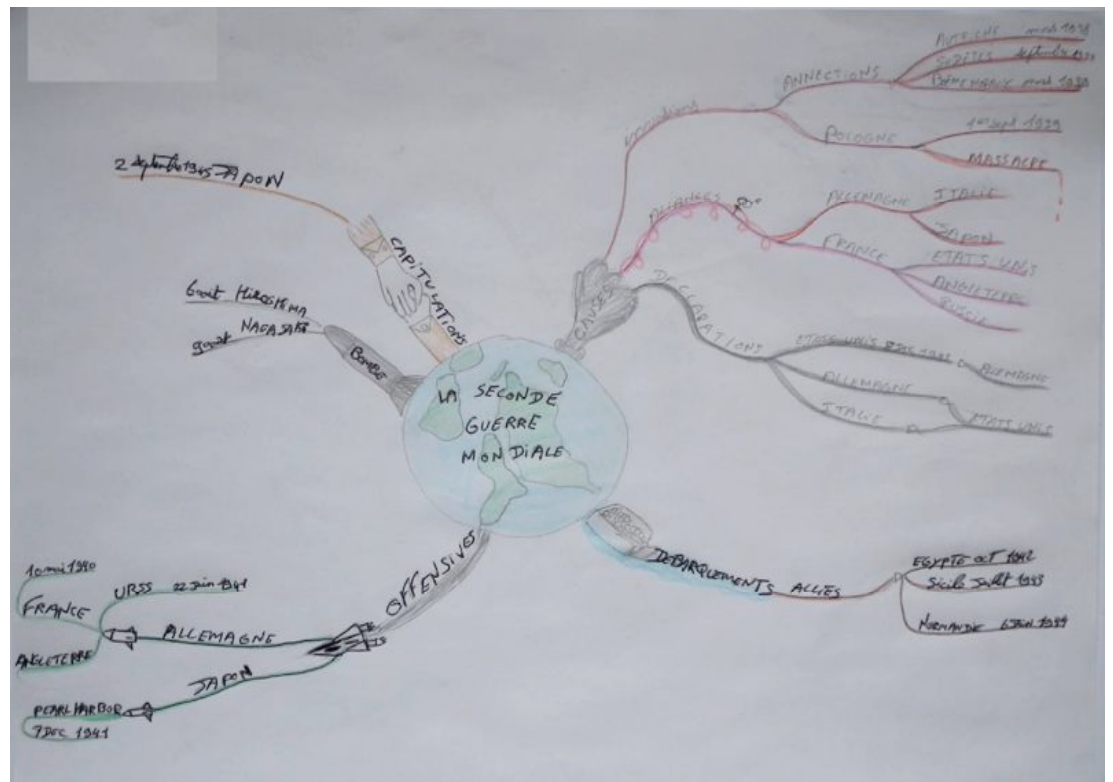
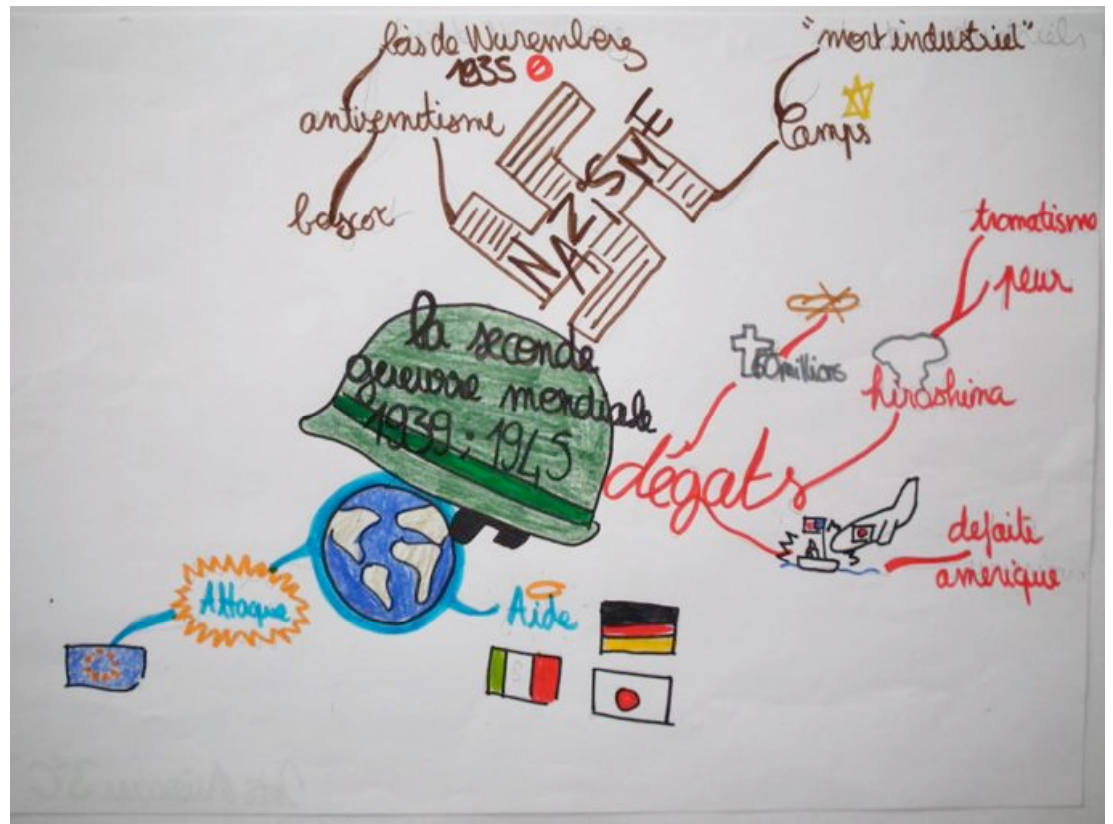
Profil de motivation

Quelle utilité?	Vais-je apprendre?	Avec qui?	Où ça se situe?
La motivation dépend du degré d'utilité perçue de l'enseignement. Ces personnes aiment d'avantage le concret.	C'est une motivation pour apprendre. Ces personnes aiment savoir pour savoir et sont curieuses d'apprendre.	La motivation est centrée sur les personnes : quel professeur vais-je avoir? Avec quels camarades vais-je faire des travaux pratiques?	Besoin de situer les choses, dans un plan, dans une vision globale, dans un lieu. Ces personnes sont sensibles à l'environnement.

Profil de compréhension

			
Auditif	Visuel	Kinesthésique	Kinesthésique
La compréhension s'effectue principalement par l'écoute	La compréhension s'effectue principalement par l'écoute par ce qui est vu	La compréhension s'effectue principalement par l'écoute par ce qui est vu	La compréhension s'effectue principalement par l'écoute par ce qui est vu

Annexe 20 : Mind-mapping (deux exemples sur la seconde guerre mondiale)



Annexe 21 : Loisirs des coachés d'Anaïta H.

Catégories de Loisirs		Loisirs détaillés		
		Loisirs	En Nb	En %
Activités artistiques	Danse	Chant lyrique	4	7,69
		Danse classique	4	7,69
		Danse moderne jazz	1	1,92
		Rock acrobatique	1	1,92
		Patinage artistique	1	1,92
	Dessin et peinture		2	3,85
	Littérature	Lecture	11	21,15
		Ecriture	1	1,92
		Théâtre	5	9,62
	Musique	"Musique"	7	13,46
		Piano	9	17,31
		Mixage	1	1,92
	Photographie		3	5,77
Activités culturelles		Cinéma	9	17,31
		Conférences	1	1,92
		Cours de Japonais	1	1,92
		Musée	1	1,92
		Théâtre	5	9,62
		Voyages	2	3,85
Activités informatiques		Jeux vidéos	2	3,85
		Ordinateur	4	7,69
Activités religieuses		Cathéchisme	1	1,92
		Groupe catholique	1	1,92
		Prière	1	1,92
		Scoutisme	6	11,54
Activités sportives		Chasse	1	1,92
		Cyclisme	2	3,85
		Equitation	2	3,85
		Football	4	7,69
		Golf	2	3,85
		Handball	1	1,92
		Judo	1	1,92
		Kun Fu	2	3,85
		Natation	1	1,92
		Rallye auto	1	1,92
		Rugby	3	5,77
		Ski	1	1,92
		"Sport en général"	13	25,00
		Squash	1	1,92
		Tennis	16	30,77
		Tennis de table	1	1,92
		Tire à la carabine	1	1,92

Sorties	Ballades	1	1,92
	Shopping	2	3,85
	Sorties entre amis	8	15,38
Autres activités	Aide aux personnes âgées	1	1,92
	Cuisine	2	3,85
Nombre d'enquêtés		52	100

Annexe 22 : Tableaux détaillés du lycée d'Arbin

1) Profession des parents des élèves du lycée d'Arbin

Catégories socioprofessionnelles détaillées	Père		Mère	
	En nb	%	En nb	%
Agriculteurs	8	0,94	5	0,59
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	129	15,12	48	5,63
Artisans	60	7,03	9	1,06
Commerçants et assimilés	40	4,69	38	4,45
Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus	29	3,40	1	0,12
Cadres et professions intellectuelles supérieures	208	24,38	120	14,07
Professions libérales	24	2,81	24	2,81
Cadres de la fonction publique	16	1,88	16	1,88
Professeurs, professions scientifiques	14	1,64	42	4,92
Professions de l'information, des arts et des spectacles	4	0,47	1	0,12
Cadres administratifs et commerciaux d'entreprise	77	9,03	27	3,17
Ingénieurs et cadres techniques d'entreprise	73	8,56	10	1,17
Professions intermédiaires	172	20,16	190	22,27
Professeurs des écoles, instituteurs et assimilés	5	0,59	18	2,11
Professions intermédiaires de la santé et du travail social	13	1,52	104	12,19
Clergé, religieux	0	0	1	0,12
Professions intermédiaires administratives de la fonction publique	13	1,52	20	2,34
Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises	16	1,88	23	2,70
Techniciens	78	9,14	18	2,11
Contremaîtres, agents de maîtrise	47	5,51	6	0,70
Employés	84	9,85	281	32,94
Employés civils et agents de service de la fonction publique	29	3,40	42	4,92
Policiers et militaires	11	1,29	0	0
Employés administratifs d'entreprise	13	1,52	147	17,23
Employés de commerce	25	2,93	51	5,98
Personnels des services directs aux particuliers	6	0,70	41	4,81
Ouvriers	162	18,99	67	7,85
Ouvriers qualifiés	154	18,05	52	6,10
Ouvriers non qualifiés	7	0,82	14	1,64
Ouvriers agricoles	1	0,12	1	0,12
Retraités	13	1,52	6	0,70
Retraités artisans, commerçants, chefs d'entreprise	0	0	0	0
Retraités cadres et professions intermédiaires	5	0,59	1	0,12
Retraités employés et ouvriers	8	0,94	5	0,59
Personnes sans activité professionnelle	7	0,82	86	10,08
Non réponses	70	8,21	50	5,86
TOTAL	853	100	853	100

2) Catégorie Socio-professionnelle du père par rapport à la filière de l'élève, au lycée d'Arbin

Catégories socioprofessionnelles détaillées	2ndes		1ères et Tles générales scientifiques		1ères et Tles techniques		1ères et Tles professionnelles		TOTAL	
	1	0,40	0	0	4	0,95	3	4,23	8	0,94
Agriculteurs	42	16,67	14	12,61	60	14,29	13	18,31	129	15,12
Artisans	16	6,35	6	5,41	29	6,90	9	12,68	60	7,03
Commerçants et assimilés	13	5,16	5	4,50	21	5	1	1,41	40	4,69
Chefs d'entreprise	13	5,16	3	2,70	10	2,38	3	4,23	29	3,40
Cadres et professions intellectuelles supérieures	56	22,22	47	42,34	92	21,90	13	18,31	208	24,38
Professions libérales	7	2,78	7	6,31	10	2,38	0	0	24	2,81
Cadres de la fonction publique	2	0,79	1	0,90	11	2,62	2	2,82	16	1,88
Professeurs, professions scientifiques	2	0,79	5	4,50	6	1,43	1	1,41	14	1,64
Professions de l'information, des arts et des spectacles	1	0,40	0	0,00	2	0,48	1	1,41	4	0,47
Cadres administratifs et commerciaux d'entreprise	19	7,54	15	13,51	35	8,33	8	11,27	77	9,03
Ingénieurs et cadres techniques d'entreprise	25	9,92	19	17,12	28	6,67	1	1,41	73	8,56
Professions intermédiaires	66	26,19	14	12,61	83	19,76	9	12,68	172	20,16
Professeurs des écoles, instituteurs et assimilés	4	1,59	0	0,00	1	0,24	0	0	5	0,59
Professions intermédiaires de la santé et du travail social	6	2,38	1	0,90	4	0,95	2	2,82	13	1,52
Clergé, religieux		0	0	0	0	0	0	0	0	0
Professions intermédiaires administratives de la fonction publique	6	2,38	3	2,70	4	0,95	0	0	13	1,52
Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises	6	2,38	2	1,80	8	1,90	0	0	16	1,88
Techniciens	27	10,71	3	2,70	44	10,48	4	5,63	78	9,14
Contremaîtres, agents de maîtrise	17	6,75	5	4,50	22	5,24	3	4,23	47	5,51
Employés	22	8,73	15	13,51	39	9,29	8	11,27	84	9,85
Employés civils et agents de service de la fonction publique	7	2,78	8	7,21	11	2,62	3	4,23	29	3,40
Policiers et militaires	2	0,79	0	0,00	9	2,14	0	0	11	1,29
Employés administratifs d'entreprise	2	0,79	2	1,80	7	1,67	2	2,82	13	1,52
Employés de commerce	9	3,57	3	2,70	10	2,38	3	4,23	25	2,93
Personnels des services directs aux particuliers	2	0,79	2	1,80	2	0,48	0	0	6	0,70
Ouvriers	43	17,06	14	12,61	90	21,43	15	21,13	162	18,99
Ouvriers qualifiés	41	16,27	12	10,81	87	20,71	14	19,72	154	18,05
Ouvriers non qualifiés	1	0,40	2	1,80	3	0,71	1	1,41	7	0,82
Ouvriers agricoles	1	0,40	0	0,00	0	0	0	0	1	0,12
Retraités	1	0,40	1	0,90	10	2,38	1	1,41	13	1,52
Retraités artisans, commerçants, chefs d'entreprise		0	0	0	0	0	0	0	0	0
Retraités cadres et prof. interm.	1	0,40	1	0,90	3	0,71	0	0	5	0,59
Retraités employés et ouvriers		0	0	0	7	1,67	1	1,41	8	0,94
Personnes sans activité professionnelle	5	1,98	0	0,00	1	0,24	1	1,41	7	0,82
Non réponses	15	5,95	6	5,41	41	9,76	8	11,27	70	8,21
TOTAL	251	100	111	100	420	100	71	100	853	100

Deuxième partie: Annexes sur les collèges Alain Savary de Cahay et Jean Moulin de Montbel

GRILLES D'OBSERVATION

Annexe 23 : Grille d'observations des "tables rondes d'orientation active"

I/ L'élève

Nom, Prénom :

Sexe :

Classe et options particulières :

Date de naissance :

Redoublant (si oui, préciser le nombre d'années de retard et la classe redoublée) :

En avance :

Résultats scolaires (bulletin) :

Manière dont le Principal, le Professeur principal et le COP parlent des résultats scolaires de l'élève :

Discipline(s) de réussite particulière (préciser laquelle/lesquelles) :

Discipline(s) en difficulté particulière (préciser laquelle/lesquelles) :

Comportement en classe (note de vie scolaire, avertissement(s)) ?

II/ Origine sociale et culturelle

Profession du père :

Profession de la mère :

Origine culturelle :

Préciser si l'enfant vit avec ses deux parents ou non (profession des beaux-parents éventuellement)

III/ La situation de la rencontre

- L'élève est-il venu accompagné de ses parents ? *(préciser lequel s'il est venu avec un seul de ses parents ; quel lien l'unit avec la personne qui l'accompagne s'il n'est pas venu avec ses parents, mais accompagné)*
- La situation est-elle propice pour faire état de ses envies contradictoires/projets "déments" ?

- L'élève a-t-il préparé cette rencontre ?
 - Si oui, comment ? (*préparation, discussions avec les parents, les amis, le COP, le professeur principal ; convocation de ressources, d'interlocuteurs*)
- Ce travail en amont émerge-t-il pendant la rencontre ? Si oui, comment ?
- Qui parle en premier ? (*après l'accueil du principal ou du professeur principal, l'élève a-t-il la parole ? Ses parents ? Ou est-ce l'institution qui dit d'emblée ce qu'il en est ?*)
- Quelle est l'attitude de l'élève ? (*à l'aise, gêné, timide, agité, renfermé sur lui-même, etc.*)
- Quelle est l'attitude de ses parents ? (*à l'aise, gênés, timides, agités, renfermés sur eux-mêmes, voulant avoir le "dernier mot" face au professeur principal, encourageants leur enfant ou au contraire le réfrénant, inquiets face au projet de leur enfant, ou à l'absence de projet de leur enfant, attitude : physique et verbale, etc.*)
- Comment chez le Principal, se donne à voir (gestes, mimiques, regards) et à entendre (mots, ton de la voix : reproche, ironique, connivence) l'injonction d'avoir un projet ? (*attitude bienveillante, d'encouragements, de félicitation, remet les "pieds sur Terre" : en quels termes ?*)
- Chez le Professeur principal ? (*mêmes remarques*)
- Chez le Conseiller d'orientation psychologue ? (*mêmes remarques*)

IV/ Le projet de l'élève

- L'élève a-t-il un (ou plusieurs) projet(s) ?
- Le(s)quel(s) ?
- Apparaît-il "sûr" de son projet ?
- Si plusieurs projets, hésite-t-il entre ses projets ? Pour quelles raisons ?
 - Comment s'opère son choix ? (*résultats scolaires, résultats sportifs, situation financière des parents, autre*)
 - Finalement, pour quel projet opte-t-il ?
- Son projet a-t-il évolué (*depuis son stage en entreprise, le début de l'année*) ?
- Quelle est son attitude vis-à-vis de la nécessité d'avoir un projet ? (*recherche, intérêt, envie, inintérêt, lassé : il a le sentiment qu'on lui en parle trop ; etc.*)
- Quel est le type de son projet ? (*idée précise de métier, idée d'études, idée vague, envie, rêve : transformable ou non en projet ?*)
- Quelles sont les raisons de ce projet/de cette absence de projet ? Comment l'élève argumente-t-il ? (*s'accroche-t-il à une passion, une activité favorite, une expérience en stage en entreprise, un mini stage en lycée professionnel, une expérience familiale ou avec l'entourage familial ?*)
- L'élève s'est-il renseigné sur son projet, ses idées d'orientation scolaire et professionnelle ?
 - Sait-il ce qu'il faut faire comme études ?
 - Sait-il ce quels résultats scolaires sont nécessaires pour être admis dans la filière ?
 - Connait-il les difficultés pour y arriver ?
 - Connait-il les moyens pour y arriver ?

V/ Les réactions face au(x) projet(s)/à l'absence de projet de l'élève ?

- En quels termes et de quelles manières réagit le Principal face à l'existence du projet (et de son contenu)/à l'absence de projet de l'élève ? (*projet réaliste : en fonction du marché du travail ; projet réalisable : en fonction des résultats scolaires ; projet en accord avec l'image de ce qu'il se fait de l'élève ?*)
- Le Professeur principal ? (*mêmes remarques*)
- Le Conseiller d'orientation psychologue ? (*mêmes remarques*)

Les parents ? (*mêmes remarques*)

Annexe 24 : Bilan de savoir à la fin des entretiens avec les élèves du collège Alain Savary

Nous avons rajouté ces questions à modalité de réponse, lorsque nous avons enquêté au collège Alain Savary.

1- Parmi les raisons qui font que tu viens au collège chaque jour, classe les cinq les plus importantes :

- Je trouve les cours intéressants
- On ne me laisse pas le choix
- Les professeurs sont agréables, sympas, respectueux
- Je me sens plus en sécurité que dans la rue
- Ça me fait sortir de chez moi
- J'apprends de nouvelles choses
- Si je reste chez moi, je serai tout seul
- Je fais comme les autres
- Pour que j'aie un travail plus tard
- Pour que je puisse voir mes copains
- Autre raison (à préciser).

2- Quelles sont les cinq raisons les plus importantes qui font que tu n'as pas envie de venir au collège ?

- Je ne me sens pas à l'aise au collège
- J'ai mieux à faire ailleurs
- J'ai eu des problèmes avec un élève
- C'est fatigant
- Un prof que je vais avoir dans la journée n'est pas sympa avec moi
- Mes parents ont besoin de moi à la maison
- Le travail qu'on me demande en classe est trop difficile
- J'ai (j'ai eu) des problèmes avec un professeur ou un surveillant
- Il y a un cours qui ne m'intéresse pas
- Mes copains sont ailleurs
- Je suis en colère contre le collège
- Je m'ennuie
- Autre raison (à préciser).

3- T'arrive-t-il de ne pas venir au collège ? Si oui, pour quelle raison ? (même items que la question 2).

4- Depuis ta naissance, dans ta famille, à l'école, dans le quartier, tu as appris plein de choses. Qu'est-ce que tu retiens de ce que tu as appris et qu'est-ce qui compte vraiment pour toi, dans ce que tu as appris ?

GRILLES D'ENTRETIENS

Annexe 25 : Grille d'entretiens des chefs d'établissement

1) L'organisation générale de votre établissement

- Combien y a-t-il d'élèves toutes classes confondues dans votre établissement ?
- Combien de classes compte-t-il ?
- Structure pédagogique de l'établissement
 - Quelles sont les options/filières proposées ? »
 - Pour le lycée, connaître la part des filières généralistes
- Quel est le bassin de recrutement de votre établissement ?
 - Est-ce que toute la zone décrite (ou toutes les villes citées) bénéficie de transports scolaires publics ?
- Connaissez-vous quel est le pourcentage d'externes, de demi-pensionnaires, d'internes dans votre établissement ?
 - Est-ce qu'il est possible de connaître leur provenance géographique respective ?
 - C'est-à-dire d'où viennent majoritairement vos élèves externes et vos élèves internes ?

2) Le projet de l'élève

- Dans votre établissement, à quel moment les élèves sont-ils invités, par l'institution, à formuler un projet ?
 - En quoi consiste-il ?
 - Comment cela se passe-t-il au sein de l'établissement? (réunions particulières, le professeur principal uniquement, organisation de sorties dans des "salons")
 - Est-ce que l'organisation est propre à l'établissement ou consignes plus directives, institutionnelles ?
- A quel moment de la scolarité en parle-t-on aux élèves ?
 - Pourquoi à ces moments?
 - Y-êtes vous associé (en tant que chef d'établissement) ?
 - Et quelle importance cela a pour vous ?
- Est-ce que vous demandez que tous les élèves formulent un projet ? (*tous ?*)
 - Pour quelles raisons ?
 - Quelles sont les conséquences pour l'élève et sa scolarité d'en formuler un/de ne pas en formuler un ?

3) L'internat et les internes

- Où pourrais-je trouver le nombre total d'internes ainsi que leur répartition par filière, par sexe, par âge ?

- Avez-vous toujours suffisamment de places pour toutes les demandes d'internat ou pas ?
 - Cela vous arrive-t-il de refuser des internes faute de place ?
 - Cette année également ?
 - Pouvez-vous chiffrer précisément combien vous en avez refusé pour cette raison (cette année ou une des années précédentes si la situation ne s'est pas présentée cette année) ?
 - Etes-vous amené à refuser des élèves à l'internat pour d'autres raisons ?
 - Quelles raisons vous conduisent à refuser des élèves ?
 - Quelles raisons, à l'inverse, vous poussent à accepter des élèves ?
- Un "contrat" est-il passé avec les internes, ou avec leur famille ?
 - Si oui : Comment ce contrat est-il passé ? (si document, le demander)
- Existe-t-il un règlement intérieur de l'internat et pourrais-je me le procurer ?
- Existe-t-il un système de sanctions concernant les internes ?
 - Travail d'intérêt général ?
 - Colles ?
 - Exclusion temporaire ou définitive ?
 - Autre ?
 - Y a-t-il eu, cette année (ou l'année dernière) des exclusions de l'internat ? Pour quelles raisons ? Qui cela a-t-il concerné ?
- Quel est le coût de la demi-pension ? Et quel est le coût de l'internat ?
 - Existe-t-il des modulations du coût de l'internat en fonction du quotient familial ? (ou d'autres aides possibles) ?
 - Quelles sont les modalités de paiement (en une fois, par trimestre, plus fractionné encore) ?
 - Qu'en est-il pour les élèves boursiers ? (payent-ils, et si oui, "plein pot" ou non ?
 - A votre connaissance existe-t-il des bourses spécifiques à la scolarisation en internat ?
- Depuis combien de temps exercez-vous dans un établissement possédant un internat ?
- Avez-vous remarqué un effet de la scolarisation en internat sur les résultats scolaires ?
 - Soit par l'étude de rapports ou de données chiffrés soit par les retours qui vous sont fait de la part de parents, de CPE, ou d'autres personnes ?
- En vous appuyant sur votre expérience, pensez-vous que la demande d'internat a changé durant ces années ?
- Avez-vous régulièrement des remontées d'informations concernant les attentes exprimées par les familles vis-à-vis de l'internat ?
 - Vous paraissent-elles avoir évolué au cours de ces dernières années ?

4) Pour terminer

- Pourriez-vous me dire où je pourrais avoir les informations suivantes :
 - Emploi du temps des élèves
 - Profession et lieu d'habitation des parents

Annexe 26 : Grille d'entretiens des professeurs principaux de troisième et des conseillers d'orientation psychologues

- Dans cet établissement, à quel moment (période de l'année scolaire et de la scolarité) les élèves sont-ils invités, par l'institution, à formuler un projet ? (essayer de savoir si dans un autre établissement, si cela se passait de la même manière)
 - De quelle(s) manière(s) ? (réunions particulières, le professeur principal tout seul, collaboration du COP, organisation de sorties dans des "salons")
 - L'organisation est-elle propre à cet établissement ou liée à des consignes plus directives, institutionnelles ?
 - Pour quelle(s) raison(s) ?
 - Pourquoi à ces moments ?
- Quel est votre "rôle" ?
 - Comment cela se passe-t-il lorsque les élèves viennent vous voir pour parler de leur projet ?
- Est-ce qu'aujourd'hui, l'institution scolaire demande plus aux élèves de devoir formuler un projet ?
 - Pour quelles raisons ?
 - Depuis quand ?
- Est-ce que vous demandez que tous les élèves formulent un projet? (*tous ?*)
 - Pour quelles raisons ?
- Quelles sont les conséquences pour l'élève et sa scolarité d'en formuler un/de ne pas en formuler un ?
- Est-ce que vous voyez des différences avec le fonctionnement de l'internat?
- Avez-vous, en tant que professeur principal de 3^{ème} une "formation"/des "conseils" pour accompagner vos élèves dans cette démarche du projet.
- Avez-vous en tant que Conseiller d'Orientation Psychologue, un bulletin officiel, un journal interne avec des directives, des conseils, des méthodes ?

Annexe 27 : Grille d'entretiens des conseillers principaux d'éducation (internat)

1) L'organisation générale de l'établissement

Ces questions ne seront posées au CPE uniquement si toutes les réponses n'ont pas été données par le chef d'établissement, si c'est le CPE qui est "le mieux placé" pour les donner.

- Combien y a-t-il d'élèves toutes classes confondues dans votre établissement ?
- Combien de classes compte-t-il ?
- Structure pédagogique de l'établissement
 - Quelles sont les options/filières proposées ? »
 - Pour le lycée, connaître la part des filières généralistes
- Quel est le bassin de recrutement de votre établissement ?
 - Est-ce que toute la zone décrite (ou toutes les villes citées) bénéficie de transports scolaires publics ?
- Connaissez-vous quel est le pourcentage d'externes, de demi-pensionnaires, d'internes dans votre établissement ?
 - Est-ce qu'il est possible de connaître leur provenance géographique respective ?
 - C'est-à-dire d'où viennent majoritairement vos élèves externes et vos élèves internes ?

2) Le projet de l'élève

- Etes-vous associé, en tant que CPE à la construction du projet de l'élève?
 - Comment cela se passe-t-il?
 - Quelle importance cela a pour vous, d'y être associé, pour les élèves?
 - Travaillez-vous en collaboration avec les Conseillers d'orientation?
 - A quel moment de la scolarité en parlez-vous aux élèves?
 - A quel moment de l'année scolaire? Pourquoi à ces moments?
 - Selon vous, quelle est la conséquence pour l'élève et sa scolarité de formuler un projet, de ne pas en formuler un?

3) L'internat et les internes

- D'abord, puis-je savoir (si l'interlocuteur n'a pas tous ces chiffres en tête : « Où pourrais-je trouver des informations sur... ») le nombre total d'internes ainsi que leur répartition par filière, par sexe, par âge ?
- Etes-vous associé aux inscriptions des internes ? (si oui, posez les questions suivantes, si non, demander pour quelles raisons)
- Faites-vous de la "pub" pour l'internat ?
 - Conseillez-vous l'internat à certains élèves? Lesquels? Pourquoi?

- Avez-vous toujours suffisamment de places pour toutes les demandes d'internat ou pas ?
 - Cela vous arrive-t-il de refuser des internes faute de place ?
 - Cette année également ?
 - Pouvez-vous chiffrer précisément combien vous en avez refusé pour cette raison (cette année ou une des années précédentes si la situation ne s'est pas présentée cette année) ?
 - Etes-vous amené à refuser des élèves à l'internat pour d'autres raisons ?
 - Quelles raisons vous conduisent à refuser des élèves ?
 - Quelles raisons, à l'inverse, vous poussent à accepter des élèves ?
- Quel est votre rôle, en tant que CPE dans le fonctionnement de l'internat ?
- Un "contrat" est-il passé avec les internes, ou avec leur famille ?
 - Comment ce contrat est-il passé ?
- Existe-t-il un règlement intérieur de l'internat et pourrais-je me le procurer ?
- Existe-t-il un système de sanctions concernant les internes ?
 - Travail d'intérêt général ?
 - Colles ?
 - Exclusion temporaire ou définitive ?
 - Autre ?
 - Y a-t-il eu, cette année (ou l'année dernière) des exclusions de l'internat ? Pour quelles raisons ? Qui cela a-t-il concerné ? »
- Depuis combien de temps exercez-vous dans un établissement possédant un internat ?
- Pouvez-vous me raconter comment cela se passe-t-il à l'internat ?
 - Fonctionnement de l'institution
 - Entre les élèves
 - Regroupements d'élèves
 - Construction de l'entre-soi ou de mise à l'écart
 - Construction de l'autonomie de l'élève
 - Organisation des études surveillées
 - Mise au travail
 - Avez-vous remarqué un effet de la scolarisation en internat sur les résultats scolaires ? Le comportement de l'élève ? (étude de rapports ou de données chiffrées, retours des parents, professeurs, etc ?)
- En vous appuyant sur votre expérience, pensez-vous que la demande d'internat a changé durant ces années ?
 - Avez-vous régulièrement des remontées d'information concernant les attentes exprimées par les familles vis-à-vis de l'internat ?
 - Vous paraissent-elles avoir évolué au cours de ces dernières années ? »
- Avez-vous des relations privilégiées, particulières avec les élèves internes ?

Annexe 28 : Tableau complémentaire, collège de Cahay

CSP des parents d'élèves du collège de Cahay (en 2009-2010) par rapport aux CSP des parents d'élèves du collège de Montbel (2007-2008)¹

Catégories socio-professionnelles détaillées	Cahay		Montbel		Cahay		Montbel	
	Père		Resp. Légal 1		Mère		Resp. Légal 2	
	En nb	%	En nb	%	En nb	%	En nb	%
Agriculteurs et exploitants	1	0,18	7	0,85		0	8	0,97
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	28	4,94	114	13,80	7	1,23	69	8,35
Artisans	18	3,17	49	5,93	1	0,18	15	1,82
Commerçants et assimilés	7	1,23	53	6,42	6	1,06	50	6,05
Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus	3	0,53	12	1,45		0	4	0,48
Cadres et prof. intellectuelles supérieures	41	7,23	101	12,23	21	3,70	70	8,47
Professions libérales	0	0	43	5,21	3	0,53	34	4,12
Cadres de la fonction publique	9	1,59	14	1,69	6	1,06	8	0,97
Professeurs, professions scientifiques	11	1,94	11	1,33	6	1,06	9	1,09
Prof. de l'information, arts et des spectacles	1	0,18	2	0,24	1	0,18	1	0,12
Cadres administratifs et com. d'entreprise	10	1,76	22	2,66	2	0,35	14	1,69
Ingénieurs et cadres techniques d'entreprise	10	1,76	9	1,09	3	0,53	4	0,48
Professions intermédiaires	51	8,99	105	12,71	76	13,40	88	10,65
Professeurs, instituteurs et assimilés	1	0,18	7	0,85	5	0,88	5	0,61
Prof. Interm. de la santé et du travail social	6	1,06	10	1,21	49	8,64	29	3,51
Clergé, religieux	0	0		0	0	0		0
Prof. Interm. administratives de la fonct. publ.	4	0,71	11	1,33	12	2,12	21	2,54
Prof. Interm. adm. et com. d'entreprises	2	0,35	6	0,73	5	0,88	11	1,33
Techniciens	15	2,65	36	4,36	1	0,18	14	1,69
Contremaîtres, agents de maîtrise	23	4,06	35	4,24	4	0,71	8	0,97
Employés	57	10,05	143	17,31	128	22,57	246	29,78
Empl. civils et ag. de service de la fonct. publ.	33	5,82	52	6,30	37	6,53	61	7,38
Policiers et militaires	2	0,35	4	0,48	0	0	3	0,36
Employés administratifs d'entreprise	5	0,88	24	2,91	31	5,47	75	9,08
Employés de commerce	14	2,47	44	5,33	36	6,35	69	8,35
Personnels des services aux particuliers	3	0,53	19	2,30	24	4,23	38	4,60
Ouvriers	251	44,27	302	36,56	122	21,52	115	13,92
Ouvriers qualifiés	203	35,80	232	28,09	35	6,17	66	7,99
Ouvriers non qualifiés	45	7,94	68	8,23	87	15,34	49	5,93
Ouvriers agricoles	3	0,53	2	0,24	0	0		0
Retraités	25	4,41	10	1,21	3	0,53	3	0,36
Retraités agriculteurs exploitants	0	0		0	0	0		0
Retraités artisans, com., chefs d'entreprise	4	0,71		0	0	0		0
Retraités cadres et professions intermédiaires	3	0,53	4	0,48	1	0,18	2	0,24
Retraités employés et ouvriers	18	3,17	6	0,73	2	0,35	1	0,12
Personnes sans activité professionnelle	39	6,88	32	3,87	198	34,92	125	15,13
Non Réponses²	74	13,05	12	1,45	12	2,12	102	12,35
TOTAL	567	100	826	100	567	100	826	100

¹ Du fait que les établissements ne sauvegardent pas tous les ans leur fichier scolarité, nous avons dû, pour construire ces données, nous appuyer sur le fichier scolarité de l'année de nos investigations dans l'établissement. C'est pourquoi, nous nous basons, pour comparer les caractéristiques socio-professionnelles des parents d'élèves du collège de Cahay et de Montbel, sur deux années différentes.

² Ce qui peut dans un premier temps surprendre, est le taux non négligeable de non réponses de la catégorie socio-professionnelle des pères du collège de Cahay, proche de celui des mères du collège de Montbel. Nous avons regroupé sous cet item « non-réponses » aussi bien les réponses cochées « non renseigné », dans le fichier scolarité que les absences de déclaration de CSP. Parmi les 74 non-réponses de CSP des pères du collège de Cahay, nous pouvons compter 67 absences de déclaration de CSP du père par la mère, mais aussi l'absence de second responsable légal. Aussi, la part importante des non-réponses de CSP des pères est très majoritairement liée à des situations de monoparentalité, vécue par la mère. Dans le fichier scolarité du collège Jean Moulin, il y a 70 cas où la profession du responsable légal 2 n'est pas renseignée. Dans ce cas, on peut également supposer que cela est dû à des situations de monoparentalité.

Annexe 29 : Documents sur le forum des métiers



Je me renseigne sur les métiers que j'aime / Je découvre des métiers que je n'aime pas ou ne connais pas

AVANT		
Je choisis 2 ou 3 METIERS, SECTEURS ou FORMATIONS que J'AIME	Pourquoi je les ai choisis ?	Avant le Mondial ou le forum : ce que j'en sais, comment je les imagine ... (Caractéristiques de chaque métier, formation nécessaire...)
• 1	↔	↔
• 2	↔	↔
• 3	↔	↔
Je sélectionne 1 ou 2 METIERS, SECTEURS ou FORMATIONS que je n'aime pas (ou ne connais pas)	J'essaie de dire pourquoi je ne les aime pas	Avant le Mondial ou le forum : ce que j'en sais, comment je les imagine ... (Caractéristiques de chaque métier, formation nécessaire...)
+ 4	↔	↔
+ 5	↔	↔

Découverte 1

"J'aime – j'aime pas"

Document élève (suite)

APRES LA VISITE	
<p>Ce que j'ai appris pendant le Mondial ou le forum sur les métiers que j'aime</p>	<p>Ce que je pense maintenant des métiers choisis</p>
<p>• 1</p>	↻
<p>• 2</p>	↻
<p>• 3</p>	↻
<p>Ce que j'ai appris pendant le Mondial ou le forum sur les métiers que je n'aimais pas</p>	<p>Ce que je pense maintenant des métiers rejetés au départ</p>
<p>• 4</p>	↻
<p>• 5</p>	↻

Annexe 30: Tableau récapitulatif des élèves rencontrés au Collège Jean Moulin de Montbel

<i>Prénom</i>	<i>Age</i>	<i>Classe et régime</i>	<i>Niveau</i>	<i>Projet</i>	<i>Profession du père</i>	<i>Diplôme/ formation du père</i>	<i>Profession de la mère</i>	<i>Diplôme/ formation de la mère</i>	<i>Commentaires</i>
Patricia AUVIER (mère rencontrée)	11 ans	6° (pas d'option particulière). Interne	Assez Bon.	Architecte.	Pisteur-secouriste.	CAP-BEP dans les remontées mécaniques A été interne au lycée profession-nel.	Fait le ménage dans les bureaux des remontées mécaniques de Touvier.	BEP d'animation. Par l'AFPA a obtenu une équivalence Bac et un BEP-CAP secrétariat-comptabilité.	Dit qu'elle est « obligée » d'être interne par manque de transport, mais en habitant ailleurs, elle souhaiterait toujours être interne.
Elodie BICHET (parents rencontrés)	13 ans (1 an d'avance, a sauté le CP).	3 ^{ème} ski études (snowbord). Demi-pensionnaire	Très bon (malgré absences à cause du snow : + de 60 1/2 journées d'absence pour les 2 1 ^{er} trimestres	Faire carrière dans le snowbord. Vétérinaire ou avocate.	Restaurateur	CAP-BEP cuisine	Institutrice	Baccalauréat littéraire	A été acceptée au lycée en section haut niveau snow. Sera interne pendant ses années de lycée.
Alexis BOUTIN (mère rencontrée)	16 ans	3° (pas d'option particulière) Interne	Assez bon Redouble sa 3°.	N'a pas trop d'idée, souhaite travailler dans le domaine de l'infographie.	Chauffeur-livreur.	Certificat d'études (la mère n'est pas sûre))	En congé parental. Avant d'arriver à Touvier travaillait dans des banques. Depuis, elle travaille à l'école de Touvier (fait le service de la cantine).	Bac G3 (techniques de commercialisation et de gestion des entreprises).	Ses parents ont divorcé quand il avait 10 ans. Après le divorce de ses parents, sa mère a décidé de rejoindre son nouveau compagnon à Touvier.
Lucie BOUVIER (mère rencontrée)	11 ans	6° bilangue anglais-allemand Interne	Bon.	Pharmacienne	Conducteur de dammeuse à la station de Marquise et charpentier l'été	BTS maintenance (la mère n'est pas sûre)	Travaille à l'Office du Tourisme de la station de Marquise	CAP-BEP secrétariat. A été interne à Montbel depuis la 6 ^{ème} .	Souhaite être un peu interne et un peu DP l'année prochaine.

<i>Prénom</i>	<i>Age</i>	<i>Classe et régime</i>	<i>Niveau</i>	<i>Projet</i>	<i>Profession du père</i>	<i>Diplôme/formation du père</i>	<i>Profession de la mère</i>	<i>Diplôme/formation de la mère</i>	<i>Commentaires</i>
Elodie BRACHET (mère rencontrée)	13 ans	5 ^{ème} ski études Demi-pensionnaire	Assez faible	Cuisinière ou boulangère (sur les conseils de sa mère quand elle fait à manger ou du pain).	Moniteur de ski.	Monitorat de ski. N'a pas de diplômes "scolaires" car asmathique (centre de Font Romeux pendant son enfance).	Assistante médicale (temps de travail annualisé, ne travaille pas pendant l'intersaison).	CAP-BEP de sténodactylographie (après la 4 ^{ème}). Puis école de tourisme.	Avait des problèmes à l'internat, "on lui faisait des coups en douce".
Alfred BURNET	14 ans.	4 ^o (pas d'option particulière)	Niveau moyen	Moniteur de ski l'hiver et peut-être « dans la natation » l'été.	Gardiens d'immeubles.	Parents non rencontrés.	Gardiennne d'immeubles.	Parents non rencontrés.	N'a jamais été en ski études.
Charlotte CHAPUIS (mère rencontrée)	14 ans.	3 ^o ski-études ski alpin. Interne	Bon.	Pilote de chasse et monitrice de ski pour se payer ses études, pour sa retraite de pilote et pour les « à-côtés ».	Moniteur de ski et directeur adjoint de l'école de ski de la station de Marquise l'hiver, maçon l'été (profession libérale).	Moniteur de ski et BEP maçonnerie.	Travaille à la centrale de réservation des hôtels et des résidences de la station de Touvier	Bac G1 (secrétariat).	Souhaite entrer en section BE-ski afin de passer son monitorat. S'est blessée à un genou en 2006, n'a été opérée qu'en 2007: reprise de la compétition difficile.

<i>Prénom</i>	<i>Age</i>	<i>Classe et régime</i>	<i>Niveau</i>	<i>Projet</i>	<i>Profession du père</i>	<i>Diplôme/ formation du père</i>	<i>Profession de la mère</i>	<i>Diplôme/ formation de la mère</i>	<i>Commentaires</i>
Jo DARTOIS (mère rencontrée)	15 ans	3 ^{ème} Demi-pensionnaire.	Très faible A redoublé le CE2.	Souhaite passer un BEP cuisine et le monitorat de ski.	Restaurateur (restaurant d'altitude avec son épouse). A été taxi pendant 22 ans, puis a tenu un bar tabac avec son épouse.	Niveau CAP électromécanicien (ne s'est pas présenté à l'examen), puis formation de taxi de 6 mois.	Restauratrice (restaurant d'altitude avec son époux). A été coiffeuse, puis a tenu un bar tabac avec son époux.	CAP coiffure (en pré-apprentissage).	A déménagé pendant l'été 200. Ses parents ont vendu leur bar-tabac pour acheter un restaurant d'altitude. A été interne en 5 ^{ème} dans un collège privé pendant le 1 ^{er} trimestre pour le cadrer.
Kathia DONIER (parents rencontrés)	14 ans.	3 ^o (pas d'option particulière) Interne	Bon.	Puéricultrice. Ne savait pas avant ce qu'elle voulait faire « plus tard ».	Gardien d'immeubles.	BEP Chaudronnerie	Gardiennne d'immeubles.	Bac G1 (secrétariat)	N'habite pas à Touvier toute l'année, changeait d'école primaire. Habite dans la conciergerie d'un des immeubles.
Adrien DUFOUR (parents rencontrés)	13 ans.	6 ^o (pas d'option particulière). Demi-pensionnaire	Niveau moyen Redouble sa 6 ^{ème} .	Chasseur alpin.	Mécanicien dans les remontées mécaniques de Touvier.	BTS électrotechnique (par un BEP puis CAP). A été interne au lycée (BEP à la Terminale).	Travaille aux remontées mécaniques de Marquise. Parfois pendant l'inter-saison, travaille dans un commerce, fait des ménages.	BEP-CAP secrétariat. A "raccroché" à un bac STT qu'elle n'a pas eu car enceinte. Interne 2 ans (BEP).	Habite chez sa tante près de Montbel pendant la semaine. A eu des difficultés d'adaptation à l'internat (et de séparation avec ses parents et son frère). Souhaite être à nouveau interne l'année prochaine.

<i>Prénom</i>	<i>Age</i>	<i>Classe et régime</i>	<i>Niveau</i>	<i>Projet</i>	<i>Profession du père</i>	<i>Diplôme/formation du père</i>	<i>Profession de la mère</i>	<i>Diplôme/formation de la mère</i>	<i>Commentaires</i>
Fabien DUPUIS (mère rencontrée)	14 ans.	3° (pas d'option particulière) Interne	Bon	Inventeur-ingénieur ou conseiller en gestion du patrimoine. Moniteur de ski pour financer ses études, les à-côtés et s'il se lasse de son métier.	Conseiller en gestion du patrimoine.	BTS informatique. Après s'être mis à son compte a eu, en parallèle de son travail, un DESS Gestion du Patrimoine.	Monitrice de ski l'hiver, a travaillé l'année dernière dans un magasin de sport, l'été.	CAP employée de bureau.	A été en classe ski-études jusqu'en 4°. Cousin de Cédric. Ses parents sont divorcés. Vit avec son beau-père.
Samuel EYNARD (père rencontré)	16 ans	3 ^{ème} Segpa Demi pensionnaire	Assez bon	Barman dans un Casino ou en hôtellerie de luxe (puis à Las Vegas)	Mécanicien aux remontées mécaniques à la station de St Germain. +Travaux acrobatiques l'été.	BEP mécanique générale.	Sans profession	son père ne sait pas.	Ses parents sont séparés. A vécu avec sa mère jusqu'en CM2 (son père a demandé sa garde lorsque Samuel a été placé en foyer).
Alice GAYET (mère rencontrée)	12 ans	5° bilangue anglais-allemand Interne	Assez faible	Est partagée entre agricultrice ou viticultrice et faire du théâtre, être humoriste (elle fait du théâtre).	Travaille aux remontées mécaniques en tant que vigie télésiège (au débarquement).	CAP Chaudronnerie.	Caissière aux remontées mécaniques.	BEP sanitaire et social.	N'habite pas à Touvier toute l'année.

<i>Prénom</i>	<i>Age</i>	<i>Classe et régime</i>	<i>Niveau</i>	<i>Projet</i>	<i>Profession du père</i>	<i>Diplôme/ formation du père</i>	<i>Profession de la mère</i>	<i>Diplôme/ formation de la mère</i>	<i>Commentaires</i>
Thibault GAUCLIN (mère rencontrée)	13 ans.	5° SEGPA Interne	Assez bon (pour la SEGPA)	Cuisinier	Boucher dans un supermarché.	BEP boucherie	Caissière dans une superette de la station de Torant, l'hiver. Fait des ménages l'été (remise en état d'apparte-ments).	Bac D (biologie), a commencé une année de fac de biologie. A été sur liste d'attente pour le concours d'infirmière (non reçue).	Ses parents ont divorcé lorsqu'il avait 2 ans. Ne va plus chez son père et sa belle-mère car n'a plus de chambre, doit dormir dans le canapé.
Tobias GIROUX (mère rencontrée)	14 ans.	4° ski-études ski de fond Interne	Niveau moyen	Gendarme au PGHM, ou pompier mais dans la montagne.	Pisteur et responsable des pisteurs, de l'aménagement des pistes.	BEP (?) puis en interne, a franchi les échelons : Artificier, Chauffeur de dameuses, pisteur.	Décoratrice d'intérieur (salariée lors du 1er entretien et à son compte lors du 2ème).	Bac L. Puis a été au conserva-toire pour faire du théâtre et a obtenu son diplôme de script.	Ses parents sont divorcés. Ne voit plus beaucoup son père, car tensions au sujet de ses résultats scolaires.
Sophia GONELAZ (mère rencontrée)	13 ans	4° (pas d'option particulière) Interne	Faible	Puéricultrice depuis récemment. A souhaité être pharmacienne en 5°, et coiffeuse en 6°.	Homme d'entretien.	Niveau BEP, en « équivalen-ce » avec l'Espagne (sa mère ne sait pas quel type de BEP).	Gérante d'un magasin de souvenirs à la station.	BEP employée de bureau.	Dit qu'elle habite avec ses parents alors que son père est reparti en Espagne. Pour sa mère, le père de Sophia « n'était présent que de temps en temps ».

<i>Prénom</i>	<i>Age</i>	<i>Classe et régime</i>	<i>Niveau</i>	<i>Projet</i>	<i>Profession du père</i>	<i>Diplôme/formation du père</i>	<i>Profession de la mère</i>	<i>Diplôme/formation de la mère</i>	<i>Commentaires</i>
Philippe GUERINO (parents rencontrés)	13 ans.	4° (pas d'option particulière Interne)	Très Bon	Travailler dans l'aéronautique, ou journaliste (plutôt sportif) ou enseigner (« être un pédagogue »).	Commerçant (tient un magasin de ski avec son épouse à la station de Marquise depuis 11 ans). Etais directeur régional VVF.	Bac A (philo)	Commerçante (depuis 11 ans avec son époux). Etais responsable d'une résidence VVF.	Brevet d'études (BEPS). A fait par la suite une formation de secrétaire bilingue.	A été en classe ski-études jusqu'en 5°. Travaille parfois au magasin de ses parents.
Alicia HARTE	14 ans	4 ^{ème}	Faible	Architecte ou travailler dans le tourisme (organisation de manifestations).	Pisteur secouriste l'hiver. Travaille à nouveau pendant 2 ou 3 mois l'été pour l'entretien des pistes. A été interne au collège et au lycée.	CAP menuiserie.	Restauratrice (a repris le restaurant d'altitude de sa grand-mère).	CAP secrétariat.	Ses parents lui ont imposé d'aller à l'internat les 2 1 ^{ère} années du collège. Elle a eu le choix (entre internat et demi-pensionnat) à partir de la 4 ^{ème} .
Cédric HATIER (père rencontré)	14 ans.	3° ski-études, ski alpin Interne	Bon	Professeur des écoles, et moniteur de ski.	Commerçant d'un magasin de ski. (propriétaire)	Parents non rencontrés.	Caissière dans le magasin de son époux.	Parents non rencontrés.	Cousin de Fabien.

<i>Prénom</i>	<i>Age</i>	<i>Classe et régime</i>	<i>Niveau</i>	<i>Projet</i>	<i>Profession du père</i>	<i>Diplôme/formation du père</i>	<i>Profession de la mère</i>	<i>Diplôme/formation de la mère</i>	<i>Commentaires</i>
Marie JEUNIER (mère rencontrée)	13 ans	4° ski-études ski alpin Interne	Assez Bon.	Esthéticienne, soit professeur à Biarritz (à la mer). Si elle a l'opportunité de continuer dans le ski, elle continuera.	Avait une entreprise de produits d'entretiens qu'il a arrêté il y a 6 mois pour partir en Bretagne construire un bateau.	CAP moto-cycle (après la 5 ^{ème}).	Monitrice de ski. A repris ses études. Est en 1ère année d'école d'infirmières.	Maîtrise de STAPS (a été maître auxiliaire en sport .	Ses parents sont divorcés depuis 5 ans. Cette année, n'a pas été interne au 1er trimestre car n'habitait pas encore à Marquise. Vit avec sa mère et son compagnon.
Mathieu JULIEN (mère rencontrée)	12 ans	5 ^{ème} ski études Interne	Assez Bon	Skieur ou hockeyeur professionnel.	Professeur de sport à Jeunesse et sport (entraîneur de ski).	Diplôme du professorat de sport Jeunesse et Sport	Hôtelière depuis 7 ans (a repris l'hôtel de ses grands parents).	Niveau BTS tourisme.	Ses parents sont divorcés.
Perrine LAMBERT (parents non rencontrés)	13 ans	4 ^{ème} Demi pensionnaire	Assez Faible	Handballeuse professionnelle ou Esthéticienne	Ouvrier qualifier dans une usine de métallurgie près d'Albier.	Parents non rencontrés.	Belle-mère : comptable.	Parents non rencontrés.	Elle ne voit plus sa mère depuis l'âge de 2 ans. A des relations difficiles avec son père et sa belle-mère. Est très proche de ses grands-parents.
Terrance LEVRAT (mère rencontrée)	12 ans.	6° (pas d'option particulière) Interne	Faible	Menuisier ou plombier	Policier municipal	Mère qui ne sait pas	Serveuse à mi-temps pendant la saison et agent de service au restaurant scolaire de l'école primaire de Merville.	A arrêté ses études à 16 ans. A été à partir de la 4 ^{ème} en LEP hôtelier. A été interne 2 ans (LEP).	Ses parents sont divorcés.

<i>Prénom</i>	<i>Age</i>	<i>Classe et régime</i>	<i>Niveau</i>	<i>Projet</i>	<i>Profession du père</i>	<i>Diplôme/ formation du père</i>	<i>Profession de la mère</i>	<i>Diplôme/ formation de la mère</i>	<i>Commentaires</i>
Massimo MANOLO	15 ans	3 ^{ème} Demi-pensionnaire	Faible	Souhaite passer un BEP électro-technique (puis un BTS, un DUT et un diplôme d'ingénieur).	Retraité.	Ne sait pas	Employée d'hôtel	Ne sait pas	A effectué sa scolarité primaire et début du collège en Italie. Est arrivé en 4 ^{ème} à Montbel. Son, niveau scolaire a considérablement changé entre l'Italie et Montbel (il s'est démotivé).
Michel MICHAUD (mère rencontrée)	11 ans.	6 ^o (pas d'option particulière) Interne	Niveau moyen	Vétérinaire (veut passer le « bac vétérinaire »).	Mécanicien dans les remontées mécaniques.	CAP et/ou (?) BEP électricité.	Responsable réservations des parkings souterrains de Touvier	BEP-CAP secrétariat	Dit qu'il est « obligé » d'être interne par manque de transport, mais en habitant ailleurs, il souhaiterait toujours être interne.
Caroline ROULIER (parents rencontrés)	12 ans	5 ^o bilangue anglais-allemand Interne	Très Bon	Ne sait plus ce « qu'elle veut faire ». A souhaité pendant longtemps être archéologue.	Retraité: était directeur d'un VVF.	Bac Sciences Expérimentales. A été interne dans un pensionnat.	Responsable de l'équipe accueil de l'Office de Tourisme de la station de Marquise.	BTS tourisme par Validation des Acquis de l'Expérience (bac sciences).	Du fait de l'important écart d'âge avec ses frères, a vécu jusqu'à 7 ans avec l'un des plus jeunes frères (le fils de sa mère).
Anastasia SERMOZ (mère rencontrée)	13 ans.	5 ^{ème} (pas d'option particulière). Demi-pensionnaire	Faible	Médecin légiste.	Commerçant (tient un magasin de ski avec son épouse)	CAP tourneur fraiseur.	Commerçante (tient un magasin de ski avec son époux).	BEP comptabilité A été interne en 6 ^{ème} (2 trimestres).	A été en classe ski études.

<i>Prénom</i>	<i>Age</i>	<i>Classe et régime</i>	<i>Niveau</i>	<i>Projet</i>	<i>Profession du père</i>	<i>Diplôme/formation du père</i>	<i>Profession de la mère</i>	<i>Diplôme/formation de la mère</i>	<i>Commentaires</i>
Océane SIGNORET (mère rencontrée)	11 ans	6° (pas d'option particulière). Demi-pensionnaire	Moyen	Travailler dans un centre équestre, ou vétérinaire.	Gardien d'immeuble.	CAP de cuisinier.	Secrétaire dans le restaurant de son compagnon. Elle donne également des « coups de mains ».	A arrêté ses études après la 3°. A été interne 1 an ou 2 au collège.	Ses parents sont divorcés depuis 5 ans, vit avec sa mère et son beau-père depuis un an.
Mathilde SUROT (mère rencontrée)	13 ans	4° ski-études ski alpin Interne	Assez Bon.	« Si je peux rester dans le ski, je reste dans le ski ». Sinon, monitrice de ski ou kinésithérapeute pour les sportifs.	Chef d'entreprise: d'une société immobilière. Président de la Confédération des Jeunes Dirigeants	Mère qui ne sait pas	Gouvernante (gère les équipes de ménage des appartements) dans la société immobilière de son ex-mari.	Niveau bac (a arrêté avant le bac car enceinte). A été interne pendant toute sa scolarité (collège de Montbel et lycée d'Albier)	Ses parents ont divorcé depuis 10 ans. Son père vit avec la soeur de sa mère depuis 5 ans. « Famille d'internes »: parents, oncles...

Rappel du classement du niveau scolaire de l'élève :

- Moyenne générale égale ou supérieure à 16 : très bon niveau scolaire
- Moyenne générale comprise entre 14 et 15,99 : Bon niveau scolaire
- Moyenne générale comprise entre 12 et 14,99 : Assez bon niveau scolaire
- Moyenne générale comprise entre 10 et 11,99 : Niveau scolaire moyen
- Moyenne générale comprise entre 8 et 9,99 : Assez faible niveau scolaire
- Moyenne générale comprise entre 6 et 7,99 : Faible niveau scolaire
- Moyenne générale inférieure à 6 : Très faible niveau scolaire

Annexe 31: Tableau complémentaire sur le collège de Montbel

Nous avons procédé à des regroupements, aussi bien au niveau des professions -sous la forme des PCS- qu'au niveau des lieux d'habitations -en vallées. Aussi, nous avons regroupé les élèves provenant de Montbel et des villes -ou villages- environnants, situés en plaine. Cinq vallées se distinguent, les trois principales partant de Montbel -vallée de Saint Marcouf, vallée d'Audry et la vallée de Bure-, ainsi que deux autres moins importantes -vallée de Varmont et vallée de Saint Germain³.

1) CSP du Responsable légal 1 des élèves du collège de Montbel au regard de la zone d'habitation

Prof. resp. légal 1 → Ere d'habitation ↓	Agriculteur	Artisan, com., chef d'ent.	Cadre et prof. intel. sup.	Prof. interm	Employé	Ouvrier	Retraité	Sans professions	NR	Total
Montbel	4 0,76% 57,14%	52 9,90% 45,61%	46 8,76% 45,54%	69 13,14% 65,71%	94 17,90% 65,73%	218 41,52% 72,19%	8 1,52% 80%	26 4,95% 81,25%	8 1,52% 66,67%	525 100% 63,56%
Vallée de St Marcouf	1 0,58% 14,29%	38 21,97% 33,33%	22 12,72% 21,78%	27 15,61% 25,71%	28 16,18% 19,58%	49 28,32% 16,23%	2 1,16% 20%	4 2,31% 12,5%	2 1,16% 16,67%	173 100% 20,94%
Vallée d'Audry	1 1,35% 14,29%	16 21,62% 14,04%	21 28,38% 20,79%	2 2,70% 1,90%	13 17,57% 9,09%	20 27,03% 6,62%	0 0% 0%	1 1,35% 3,13%	0 0% 0%	74 100% 8,96%
Vallée de Varmont	0 0% 0%	8 21,05% 7,02%	8 21,05% 7,92%	7 18,42% 6,67%	5 13,16% 3,50%	8 21,05% 2,95%	0 0% 0%	1 2,63% 3,13%	1 2,63% 8,33%	38 100% 4,60%
Vallée de St Germain	1 6,25% 14,29%	0 0% 0%	4 25% 3,96%	0 0% 0%	3 18,75% 2,10%	7 43,75% 2,32%	0 0% 0%	0 0% 0%	1 6,25% 8,33%	16 100% 1,94%
Total	7 0,85% 100%	114 13,80% 100%	101 12,23% 100%	105 12,71% 100%	143 17,31% 100%	302 36,56% 100%	10 1,21% 100%	32 3,87% 100%	12 1,45% 100%	826 100% 100%

Lecture du tableau: 41,52% des élèves demeurant Montbel ont pour responsable légal 1 ouvrier. 72,19% élèves ayant un responsable légal 1 comme ouvrier demeurent Montbel.

³ La vallée de Saint Germain est une aire de recrutement moins importante pour le collège de Montbel puisqu'une partie de la vallée ne fait pas partie de la carte scolaire du collège de Montbel, mais du collège de Saint Germain. 4 élèves proviennent de la commune de Saint Germain. Ils ne sont pas internes, mais demi-pensionnaires. Ils sont tous les 4 inscrits en Segpa. Cet enseignement adapté les conduit à être scolarisés au collège de Montbel, puisque le collège de Saint Germain n'a pas d'enseignements en Segpa. Un de ces 4 élèves deviendra interne (au mois d'avril), non pas du fait de la distance entre St Germain et Montbel ou de la profession de son père mais du fait que ce dernier a rencontré des problèmes de santé l'obligeant à aller en maison de rééducation.

2) Régime des élèves par rapport à leur ville d'appartenance

Villes → ↓	Internes		Demi-pensionnaires		Externes		Ensemble Ville	
Touviers	26	96,30% 37,68%	1	3,70% 1,18%	0	0% 0%	27	100% 16,17%
Marquise	12	36,36% 17,39%	21	63,64% 24,71%	0	0% 0%	33	100% 19,76%
St Magny	8	25,81% 11,59%	14	45,16% 16,47%	9	29,03% 69,23%	31	100% 18,56%
St Marcouf	8	13,33% 11,59%	48	80% 56,47%	4	6,67% 30,77%	60	100% 35,93%
Audry	11	91,67% 15,94%	1	8,33% 1,18%	0	0% 0%	12	100% 7,19%
Crépin	1	100% 1,45%	0	0% 0%	0	0% 0%	1	100% 0,60%
Lavilleneuve	1	100% 1,45%	0	0% 0%	0	0% 0%	1	100% 0,60%
Thivet	1	100% 1,45%	0	0% 0%	0	0% 0%	1	100% 0,60%
Serqueux	1	100% 1,45%	0	0% 0%	0	0% 0%	1	100% 0,60%
Ensemble régime	69	100% 41,32%	85	100% 50,90%	13	100% 7,78%	167	100% 100%

Lecture du tableau: 96,30% des élèves de Touviers sont internes. 37,68% des internes proviennent de Touviers.

Touviers, Marquise, St Magny et St Marcouf sont surlignées car elles appartiennent à la même vallée: la vallée de St Marcouf. Les « villes » sont classées en fonction du nombre d'internes qu'elles comptent, ainsi qu'en fonction de leur distance à Montbel. Touviers est ainsi la commune la plus éloignée de Montbel et St Marcouf la plus proche.

Ces pourcentages sont à prendre avec précaution car ils sont construits sur des effectifs assez faibles -60 élèves maximum pour les villes et 85 pour les régimes. Aussi, un élève peut représenter à lui tout seul une part non négligeable des effectifs. C'est par exemple le cas du demi-pensionnaire venant d'Audry -8,33% des élèves d'Audry sont demi-pensionnaires- et bien sûr les élèves de Crépin, Lavilleneuve, Thivet et Serqueux qui représentent respectivement 100% des effectifs à eux seuls. Etant donné que ces quatre élèves connaissent une situation géographique fort différente, ils n'ont pu être regroupés sous une même commune.

De plus, étant donné que ces chiffres sont construits sur la base de 167 élèves correspondant à tous les élèves demeurant dans des villes où au moins un élève est interne, il ne faut pas considérer que 16,17% des élèves du collège de Montbel sont habitants de Touviers, mais que 16,17% des élèves de ces neuf communes habitent à Touviers. Ainsi les élèves de Touviers représentent 3,27% des élèves du collège Jean Moulin qui compte 826 élèves.

Annexe 32: Tableau récapitulatif des élèves rencontrés au collège Alain Savary de Cahay

<i>Prénom</i>	<i>Age</i>	<i>Classe</i>	<i>Niveau</i>	<i>Projet</i>	<i>Profession du père</i>	<i>Diplôme/formation du père</i>	<i>Profession de la mère</i>	<i>Diplôme/formation de la mère</i>	<i>Commentaires</i>
Aïcha	14 ans	3 ^{ème} (option DP3)	Assez bon	2 nd e générale pour être professeur d'anglais ou infirmière	Ouvrier Plaquiste	Non renseigné	Aide ménagère	Non renseigné	3soeurs (dont 1 jumelle): 22, 15 et 14 ans
Anissa Dikmen (mère rencontrée)	15 ans	3 ^{ème} (option DP3)	Niveau scolaire assez faible à moyen	Professeur d'anglais	Agent de production	A arrêté ses études au collège	Service courrier de la mairie de Cahay	maternelle-CM2 en France, puis études en Algérie jusqu'à la classe de 3 ^{ème} année secondaire, qui correspond à une Première	1 frère: 10 ans; 1 sœur, 5 ans
Anouar	16 ans	3 ^{ème}	Faible	Apprentissage plomberie	Maçon (à son compte)	Non renseigné	Au foyer	Non renseigné	4 1/2 frères plus âgés, 1 1/2 sœur plus âgée/ 3 petits frères
Dounia Riouch (mère rencontrée)	14 ans	3 ^{ème} (option DP3)	Assez bon	2 nd e générale pour être professeur d'anglais	Ouvrier professionnel dans un lycée	A arrêté ses études au collège	Assistante maternelle	A arrêté ses études en seconde	1 frère (22ans) et une sœur (11 ans)
Farès	14 ans 1/2	3 ^{ème}	Niveau scolaire assez faible à moyen	Ingénieur en climatisation	Retraité artisan plaquiste	Non renseigné	Assistante maternelle	Non renseigné	2 demi-sœurs, 9 demi-frères+ 3 sœurs et 1 frère (Saïd)

<i>Prénom</i>	<i>Age</i>	<i>Classe</i>	<i>Niveau</i>	<i>Projet</i>	<i>Profession du père</i>	<i>Diplôme/ formation du père</i>	<i>Profession de la mère</i>	<i>Diplôme/ formation de la mère</i>	<i>Commentaires</i>
Hasna Khaya (mère rencontrée)	14 ans 1/2	3 ^{ème} (option DP3)	Assez bon	Avocate	Ouvrier carriste	école des douanes en Algérie	Aide soignante	BEP d'agent administratif. école de commerce pour être secrétaire de gestion dans les petites et moyennes entreprises	3 frères (21, 18 et 16 ans); 1 sœur (7ans)
Idir	16 ans	3 ^{ème}	Assez bon	Commercial	Maçon ouvrier qualifié	Non renseigné	Personne sans activité professionnelle	Non renseigné	4 frères (plus petits)
Lucas	14 ans	3 ^{ème} (option latin)	Bon	Ingénieur informatique	Retraité employé et ouvrier	Non renseigné	Employée civile	Non renseigné	1 frère (22 ans)
Maxime Legrand (mère rencontrée)	14 ans 1/2	3 ^{ème} (option latin)	Assez bon	Pilote de ligne	Gendarme adjudant télécommunication	Concours de gendarmerie	Kiné dans un hopital	Ecole de kiné (entrée sur concours qu'elle a eu la 2ème année, à 19 ans)	1 frère (17 ans)
Malik	15 ans	3 ^{ème}	Assez bon	Ingénieur	Ouvrier qualifié sans profession aujourd'hui	Non renseigné	Agent d'accueil dans un lycée	Non renseigné	1 frère (12 ans); 1 sœur (9 ans)
Pauline Vernier (père rencontré)	16 ans	3 ^{ème}	Très faible	Vendeuse de vêtements	Eboueur	A commencé un CAP plomberie mais a arrêté pour travailler	Ne connaît pas la profession de sa mère (séparée depuis la maternelle)	Non renseigné (ne voit plus sa mère depuis le divorce)	1 sœur (17 ans) 1 frère (12 ans)
Rima	15 ans	3 ^{ème}	Assez faible	Auxiliaire de puériculture	Ne connaît pas la profession de son père (séparée depuis la maternelle)	Non renseigné	Employée de commerce	Non renseigné	1 frère (13 ans)

<i>Prénom</i>	<i>Age</i>	<i>Classe</i>	<i>Niveau</i>	<i>Projet</i>	<i>Profession du père</i>	<i>Diplôme/ formation du père</i>	<i>Profession de la mère</i>	<i>Diplôme/ formation de la mère</i>	<i>Commentaires</i>
Saïd	16 ans	3 ^{ème}	Assez bon	Médecin	Retraité artisan plaquiste	Non renseigné	Assistante maternelle	Non renseigné	2 demi-sœurs, 9 demi-frères+ 3 sœurs et 1 frère (Farès)
Sanaa (mère rencontrée)	15 ans 1/2	3 ^{ème}	Assez bon	Médecin	Rédacteur à la mairie	Etude de géomètre en Algérie	ATSEM	doctorat de mathématique en Algérie	1 sœur plus petite
Sonia Oualdi (parents rencontrés)	15 ans 1/2	3 ^{ème}	Assez faible	Secrétaire	Agent de propreté sans profession aujourd'hui	A arrêté l'école en 3 ^{ème} et a commencé à travailler au Maroc : machiniste dans une société de boissons gazeuses	Assistante maternelle	Un an de CAP couture mais a arrêté pour travailler	1 frère (16 ans) 1 sœur (13 ans)
Youssef Djekhnou (parents rencontrés)	15 ans	3 ^{ème}	Niveau moyen	Ingénieur ou architecte	Ouvrier qualifié (carrossier peintre en usine)	CAP Carrossier peintre	Agent de propreté dans un magasin	CAP secrétariat	3 sœurs (10, 8 et 5 ans)
Zahir Sadouki (parents rencontrés)	14 ans 1/2	3 ^{ème} (option latin)	Bon	Ingénieur	Ouvrier qualifié au chômage (agent d'intervention sur systèmes automatisés)	Formation dans un institut de pétrole en Algérie puis en France, formation d'agent d'intervention sur systèmes automatisés	Assistante maternelle	Bac science médico-sociale, 1 ^{ère} année DEUG biologie, a arrêté pendant la 2 ^{ème} année	2 sœurs (22 et 18 ans) et un frère (13 ans)

<i>Prénom</i>	<i>Age</i>	<i>Classe</i>	<i>Niveau</i>	<i>Projet</i>	<i>Profession du père</i>	<i>Diplôme/ formation du père</i>	<i>Profession de la mère</i>	<i>Diplôme/ formation de la mère</i>	<i>Commentaires</i>
Zozan	16 ans	3 ^{ème}	Assez faible	Comptable	Maçon	Non renseigné	Personne sans activité professionnelle	Non renseigné	3 frères plus petits

Rappel du classement du niveau scolaire de l'élève :

- Moyenne générale égale ou supérieure à 16 : très bon niveau scolaire
- Moyenne générale comprise entre 14 et 15,99 : Bon niveau scolaire
- Moyenne générale comprise entre 12 et 14,99 : Assez bon niveau scolaire
- Moyenne générale comprise entre 10 et 11,99 : Niveau scolaire moyen
- Moyenne générale comprise entre 8 et 9,99 : Assez faible niveau scolaire
- Moyenne générale comprise entre 6 et 7,99 : Faible niveau scolaire
- Moyenne générale inférieure à 6 : Très faible niveau scolaire