

Marie-Hélène JACQUES

INTRODUCTION

Comment le système scolaire (dé-re)construit-il les élèves à chacune de ses « charnières » ? Comment les changements de statut scolaire programmés, les paliers scolaires ordinaires, affectent-ils les destins des élèves ? En quoi les orientations scolaires modifient-elles les identités des collégiens et lycéens ? Quels sont les enjeux pour les carrières scolaires des « accidents » de parcours ?

Les sciences sociales et humaines portant sur le champ de l'éducation interrogent de manière plurielle ces « étapes » scolaires en se penchant sur leurs contextes opérationnels, leurs processus et leurs effets sur les élèves. Lors d'une journée d'études pluridisciplinaire organisée en 2013 sous l'intitulé « Les transitions en contexte scolaire¹ », nous avons commencé à cerner la diversité de recherches que pouvait susciter ce thème lié aux « étapes » des parcours scolaires : l'entrée en maternelle, les orientations professionnelles, les dispositifs liés à « la déviance scolaire », par exemple. Ces communications émanant de trois champs scientifiques (psychologie, sciences de l'éducation, sociologie) ont suggéré d'aller repérer d'autres déclinaisons empiriques dans les publications scientifiques, notamment celles portant sur l'école primaire, le collège, le segment *post-bac*. Cette journée a également permis de décanter certaines questions qui pouvaient fédérer les trois disciplines, leurs référents théoriques et leurs modalités empiriques diverses. Aussi, les contributions de cet ouvrage ont-elles été sollicitées sur la base de deux questions principales. Comment, lors des étapes qui jalonnent les parcours d'élèves, procède l'institution scolaire pour transformer leurs identités, que ce soit dans la durée (pour produire des trajectoires, des carrières, des conversions), ou lors d'événements plus ponctuels (pour provoquer des bifurcations, des ruptures) ? Comment se modifient les élèves, entre les intériorisations et les ressources issues de leurs premières instances de socialisation et les nouveaux supports biographiques, statutaires, identitaires et cognitifs que fournit l'école lors de ces « charnières » ? Ainsi, l'origine de ce livre réside-t-elle dans un questionnement pluridisciplinaire mais

1. Journée d'études « Les transitions en contexte scolaire », Poitiers, ESPE de l'académie de Poitiers, avec le soutien du GRESCO, le 20 novembre 2013.

partagé sur le laboratoire de transformation des identités d'élèves que constituent, en contexte scolaire, les paliers, les orientations et les aléas des parcours. Nous avons donc voulu réunir ici un ensemble de recherches portant sur les processus des transitions scolaires, à savoir les « remaniements identitaires² » qui se produisent lors de ces trois types d'étapes. Si cette introduction revient sur certaines approches théoriques et sémantiques de la notion de transition, avec une focale sur les transitions scolaires, le corps de l'ouvrage cherche résolument à en fournir des illustrations empiriques.

Pour ce faire, nous proposons ici un éventail de contributions scientifiques permettant de construire des observables de la transition scolaire à tous les âges et sur tous les segments du système scolaire. Aussi, avons-nous fait le choix de sélectionner des productions qui puissent s'inscrire dans la combinatoire de deux paramètres : le moment auquel se produit la transition, et le processus transitionnel en lui-même, ce second paramètre pouvant être subdivisé dans sa version collective (l'institution, les établissements, les structures, les groupes d'acteurs) et dans sa version individuelle (les élèves). Ce choix découle des trois modèles que proposent de Coninck et Godard³ sur les conceptions des temporalités à l'œuvre dans les travaux biographiques empiriques. Le modèle « archéologique » répond à notre premier paramètre ; il est « centré autour de la recherche d'un point d'origine pertinent à partir duquel d'autres événements vont se mettre en place ». Le modèle du « cheminement » dont l'objet est « la forme du processus lui-même » répond au second paramètre dans sa version individuelle, puisqu'il étudie, entre autres « les investissements nécessaires au changement ». Enfin, le modèle structurel qui analyse les « temporalités qui débordent une biographie particulière » engage la version collective du processus transitionnel.

Pour décliner la question du moment auquel se produit la transition, les contributions sélectionnées pour cet ouvrage ancrent leurs résultats soit dans les paliers qui scandent les trajectoires communes, ou bien lors des phases d'orientation, ou encore lors des ruptures et bifurcations qui détournent les élèves des routines scolaires. Pour engager la question des processus collectifs, certaines de ces recherches portent sur l'action des dispositifs et structures institutionnelles, qu'elles soient liées aux programmes scolaires, aux politiques éducatives ou aux décisions collégiales. Pour creuser la question des processus individuels, d'autres études portent sur les ressources des élèves, que ce soient les ressources objectives mobilisables pour franchir les étapes, ou encore les négociations subjectives et les interprétations singulières que les élèves font de ces étapes⁴. Au final,

2. GUICHARD J. et HUTEAU M., *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés*, Paris, Dunod, 2007, p. 199.

3. CONINCK F. de et GODARD F., « L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation. Les formes temporelles de la causalité », *Revue française de sociologie*, vol. XXXI, 1989, p. 23-53.

4. Voir en ce sens la démarche empirique proposée par PÉRIER P., « La scolarité inachevée. Sortie de collège et expérience subjective du pré-apprentissage », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 37, n° 2, 2008, p. 241-265.

même si chaque contribution mobilise son propre cadre de référence, l'ensemble nourrit une perspective interactionniste. La construction des identités d'élèves et des contextes scolaires, lors de ces paliers, de ces orientations, de ces aléas y est dialectique : le contexte scolaire et les étapes qu'il produit constituent la base nécessaire à la (dé-re)construction des identités d'élèves ; en retour, les contextes scolaires et leurs phases particulières y apparaissent comme modelés par les manières plurielles « d'être élève ».

UNE HYPOTHÈSE MAJEURE : LE POIDS DES CHARNIÈRES DU PARCOURS SCOLAIRE

Cette hypothèse se réfère au modèle « archéologique » de Coninck et Bidard, à la « recherche d'un point d'origine pertinent », générateur d'autres modifications biographiques et potentiellement activateur de remaniements identitaires. Nous partons de l'idée que les franchissements des étapes scolaires peuvent constituer ces points d'origine, comme autant de « moments d'incertitude débouchant sur des changements de plus grande ampleur⁵ ». Aussi, faisons-nous le choix de définir ce que peuvent être ces étapes d'un parcours scolaire.

Des jalons scolaires historiquement constitués

Les jalons actuels des parcours scolaires sont le fruit d'une histoire qui a généré des aiguillages et des clivages qui paramètrent les trajectoires des élèves, parfois de façon implacable. Une de nos questions de départ portant sur la manière dont les étapes constituées par l'institution scolaire modifient les identités d'élèves, il nous paraît nécessaire de revenir sur la façon dont ces charnières se sont historiquement construites⁶.

Les lois scolaires de la III^e République ont entériné le fonctionnement en deux voies quasi étanches qui prévalaient antérieurement : la filière primaire, école du peuple généralement située en milieu rural, scolarise alors jusqu'à 14 ans et propose un enseignement dominé par la morale et les savoirs pratiques ; le lycée de ville avec son pensionnat au coût élevé, structuré par les matières abstraites, s'adresse à une communauté bourgeoise des affaires et du progrès et éduque les futurs cadres militaires, scientifiques, administratifs et économiques de la nation.

Jusque dans les années 1950, le système éducatif français est donc régulé : en séparant les publics scolaires, en construisant des formes pédagogiques et

5. BESSIN M., BIDART C. et GROSSETTI M. (dir.), *Bifurcations : les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, La Découverte, 2009, p. 11.

6. PROST A., *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968 ; LELIEVRE C., *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*, Paris, Nathan, 1990 ; NIQUE C., *Comment l'École devint une affaire d'État*, Paris, Nathan, 1991 ; LELIEVRE C. et NIQUE C., *La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry*, Paris, Plon, 1993 ; PINELL P. et ZAFIROPOULOS M., *Un siècle d'échecs scolaires*, Paris, Éditions ouvrières, 1983.

des objectifs ajustés à ces élèves et à leurs destins de classes, l'école républicaine paraît juste et rencontre un large assentiment. Par ailleurs, l'existence d'une discrète mobilité scolaire pour les enfants du peuple qui peuvent accéder au lycée par le concours des bourses, érige en principe le mérite scolaire.

Le *baby-boom post-1945* va brouiller ces régulations : le pays à reconstruire, avec la croissance économique et les mutations techniques qui nécessitent une main-d'œuvre qualifiée, incitent l'État à élargir son offre d'enseignement. Par ailleurs, on assiste à une demande sociale d'enseignement, les familles envisageant pour leurs enfants un destin meilleur, dans lequel une scolarité prolongée et des diplômes reconnus pour leur rentabilité sur le marché de l'emploi sont les meilleurs atouts. L'avènement de la V^e République voit arriver en *post*-primaire cette génération *baby-boom* qui va alimenter la première massification scolaire. Les décennies 1960-1970 mettent en place de très nombreuses transformations du système éducatif : la prolongation de la scolarité obligatoire, le développement de l'enseignement pré-élémentaire, la réorganisation de l'école élémentaire unifiée pour les enfants de 6 à 11 ans, la création des collèges d'enseignement général ou secondaire qui deviendront en 1976 le collège unique, la mixité progressive, la création des Instituts universitaires de technologie. Malgré quelques variantes à ces parcours standardisés (comme la pérennisation des classes de perfectionnement en primaire, ou les sections d'enseignement spécialisé en collège, créées en 1967), durant la décennie 1960, les idéaux de l'école républicaine semblent atteints : une adéquation qualifications/emplois en lien avec une croissance économique avide de main-d'œuvre qualifiée, un élargissement du segment secondaire aux classes moyennes, une scolarisation des filles qui se généralise à tous les paliers, un accès à l'université qui touche les catégories moyennes voire populaires.

L'enquête longitudinale de l'INED menée par Augustin Girard et Henri Bastide, portant sur vingt mille élèves présents en CM2 en 1961-1962 et suivis jusqu'en 1972⁷, peut être considérée comme la première étude de grande ampleur sur les suivis de cohortes scolaires : elle va révéler que le système scolaire n'exerce plus ses sélections en amont mais au fil du parcours. Toutes les filières ne se valent pas et les écarts sociaux de réussite se maintiennent sous des formes obscures ; notamment selon des stratégies de distinction, les catégories sociales les plus au fait des rouages du système scolaire opèrent des choix très rentables d'options ou d'établissements. Ces premières études invitent donc à distinguer la « démographisation scolaire⁸ », autrement appelée massification ou augmentation quantitative des publics scolaires accueillis, et la démocratisation

7. « *Populations et l'enseignement*, Paris, PUF/INED, 1970.

8. Terme employé par LANGOUËT G., *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*, Paris, ESF, 1994 ; voir aussi en ce sens : PROST A., *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, PUF, 1986.

se traduisant par un accès plus égalitaire aux différents segments du système éducatif.

Le deuxième mouvement de massification a lieu dans les années 1980 avec l'arrivée au lycée du public ayant bénéficié du collège unique⁹. Comme pour la première vague de massification, de profondes réformes sont engagées avec la loi d'orientation de l'éducation de 1989, visant à mener 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat. Autour de la désormais célèbre formule qui place « l'élève au centre du système éducatif », cette loi instaure une déstandardisation de l'enseignement¹⁰. Sous cette injonction, l'école de la République, initialement fondée sur le principe d'égalité inscrit dans sa devise, en vient à disperser ses pratiques et à déréguler ses usages¹¹. Elle devient un labyrinthe institutionnel dans lequel les capacités des élèves et des familles à s'y repérer ne sont pas identiques. Les modalités pédagogiques plurielles qui s'y installent (différenciation, élèves « acteurs de la construction de leurs savoirs », projets culturels, etc.) brouillent les repères antérieurs des élèves et de leurs familles. En particulier, elles mettent à distance les représentations scolaires des parents (et corrélativement de leurs enfants) ayant été les moins scolarisés, ou seulement enseignés dans des formes traditionnelles et transmissives, avec pour dommage collatéral des difficultés d'apprentissage qui s'installent du fait de ce décalage avec ces nouvelles pratiques¹².

Dans cette arborescence des possibles scolaires, si certains élèves ou familles développent des stratégies et des choix, les populations scolaires les moins familières des rouages institutionnels subissent des relégations ou vivent des orientations par défaut. Le poids de la crise économique qui sévit depuis 1973 est âprement vécu par les élèves de milieux populaires, bien souvent premiers d'une lignée à accéder au segment lycée. Autrefois absorbés par le plein-emploi, ils sont désormais leurrés par l'idéal de la démocratisation scolaire. Les diplômés, en particulier le bac, qui prémunissaient les générations antérieures des exclusions, n'offrent plus de garantie¹³. Chez ceux qui ne tirent pas de rentabilité de leur parcours scolaire, d'autant plus s'ils estiment l'avoir prolongé pour assurer

9. POUILLAUQUE T. et LEMÊTRE C., « Retour sur la seconde explosion scolaire », *Revue française de pédagogie*, n° 167, 2009, p. 5-11.

10. CHARLOT B., *L'école en mutation*, Paris, Payot, 1987; CHERKAOUI M., *Les changements du système éducatif en France, 1950-1980*, Paris, PUF, 1982.

11. LEGRAND L., *Les politiques de l'éducation*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », n° 2396, 1990; ROBERT A., *Systèmes éducatifs et réformes*, Paris, Nathan, 1993; LELIÈVRE C., *L'école « à la française » en danger*, Paris, Nathan, 1996; CAREIL Y., *De l'école publique à l'école libérale. Sociologie d'un changement*, Rennes, PUR, 1998.

12. ROCHEX J.-Y., *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF, 1995; MILLET M. et THIN D., *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF, coll. « Le lien social », 2005; BONNERY S., *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute, 2007; BAUTIER É. et RAYOU P., *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, PUF, 2009.

13. POUILLAUQUE T., *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*, Paris, La Dispute, 2009.

leur insertion, s'insistent des formes de rancœur à l'égard de l'école et un sentiment d'injustice face aux paliers d'orientation/sélection perçus comme de plus en plus discriminants.

Une attention croissante envers les transitions scolaires

Ce retour historique permet d'apprécier le poids croissant qu'ont pris, particulièrement depuis les déstandardisations mises en œuvre au début des années 1990, les variations de trajectoires qui s'opèrent lorsque les élèves et leurs familles sont confrontés à une charnière de ce parcours. Si nous avons pointé les fortes disparités qui s'installent lors des paliers d'orientation et qui vont peser indéniablement sur les destins des élèves (en fin de collège, en fin de seconde, après le bac), il n'en reste pas moins que d'autres segments recèlent eux aussi des inégalités, même s'ils s'inscrivent dans les passages obligés et les articulations ordinaires des scolarités.

Ainsi, les parcours scolaires sont balisés par trois types de passages, de paliers ou d'étapes, que nous définirons ultérieurement comme étant des transitions. Tout d'abord les paliers, qui correspondent aux transitions ordinaires, sont liés aux passages communs et incontournables d'un segment du système scolaire à l'autre, d'un âge à l'autre, que l'on peut jalonner par trois grandes étapes scolaires : l'entrée à l'école maternelle qui scolarise les enfants de 2 à 6 ans, bien que non obligatoire, concerne aujourd'hui 99 % des enfants de 3 ans et plus¹⁴; l'entrée à l'école primaire au cours de la sixième année de l'enfant, correspond au début de la scolarité obligatoire ; le passage au collège initie la scolarité dans le premier cycle du secondaire, obligatoire sur quatre années scolaires, jusqu'à l'âge de 16 ans.

En deuxième lieu, face à une arborescence de possibles, les transitions d'orientation nécessitent une décision de la part des élèves et de leurs familles ou sont assujetties à une injonction institutionnelle (vers des filières, des options, des établissements) : elles concernent le palier de fin de collège où se décide une orientation plurielle à trois alternatives : vers le lycée général et technologique, vers le lycée professionnel ou vers l'apprentissage. Puis, le choix de filière en fin de seconde générale disperse les parcours selon des dominantes disciplinaires dont le prestige est historiquement marqué, la filière scientifique ayant été qualifiée depuis les années 1980 de « voie royale¹⁵ ». Les vœux d'orientation *post-baccalauréat* constituent la dernière étape qui différencie les destins scolaires, selon les filières, les domaines, les durées d'études envisagées.

Enfin, ces parcours ordinaires, paramétrés par ces variations d'orientations, peuvent être également marqués par des transitions essuyées suite à des aléas de parcours ; soit parce qu'elles vont à l'encontre des parcours ordinaires (les struc-

14. [www.Eduscol.fr], mars 2015.

15. PROST A., *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, op. cit.

tures spécialisées liées au handicap, les dispositifs liés à la « déviance scolaire ») soit parce qu'elles font suite à une décision institutionnelle (le refus d'orienter vers tel cursus en raison d'un niveau scolaire insuffisant, le manque de places dans une filière, un échec à l'examen préalable).

Identifiées par les nombreuses études portant sur les parcours scolaires comme des facteurs de rupture¹⁶, de difficulté, tout du moins d'inégalités, les charnières des parcours scolaires font aujourd'hui l'objet d'une attention particulière de la part des pouvoirs publics. En veulent pour preuve les contenus des débats et autres documents préparatoires très actuels destinés au projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Ils identifient trois périodes des parcours où se jouent des transitions fondamentales. Dans son projet de programme pour l'école maternelle, le 3 juillet 2014, le Conseil supérieur des programmes prône « une école qui accompagne les transitions vécues par les enfants », qu'elles soient liées à « l'expérience de séparation » ou encore à « l'articulation entre l'école maternelle et l'école élémentaire [...] pour mettre en œuvre une véritable continuité des apprentissages¹⁷ ». Au cours des travaux préparatoires à l'Assemblée nationale, dans son article 40, le projet de loi n° 653, déposé le 23 janvier 2013¹⁸, préconise la « création d'un conseil école-collège dans chaque secteur de recrutement d'un collège et l'intensification de la coopération entre les personnels enseignants des deux degrés pour le renforcement de la continuité pédagogique entre le primaire et le secondaire ». Enfin, ce même 23 janvier 2013, l'exposé des motifs de la loi au Conseil des ministres¹⁹ précise que « le lycée d'enseignement général et technologique, de même que le lycée professionnel, sont les premiers segments de l'espace – “Bac – 3, Bac + 3” – qui permettent d'articuler la transition entre l'enseignement secondaire et des études supérieures réussies ».

Identifié comme un élément crucial des parcours scolaires, le terme de transition fait donc son entrée dans les textes officiels de l'Éducation nationale, nous invitant à en préciser la définition et les contours.

16. On citera notamment : GUICHARD J., *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Paris, PUF, 1993; DUBET F., *Ne pas être orienté. Les enjeux de l'orientation*, Éducatons, janvier-février 1997; BERTHELOT J.-M., *École, orientation, société*, Paris, PUF, 1993; BEAUD S., *80 % au bac... et après? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 2002; CAILLE J.-P., « Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde », *Éducation et formations*, n° 72, 2005, p. 77-99; LANDRIER S. et NAKHILI N., « Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France », *Formation emploi : l'orientation scolaire et professionnelle dans un monde incertain*, n° 109, 2010.

17. Document pdf consultable sur [www.education.gouv.fr] (extrait cité p. 3-4).

18. [www.assemblée-nationale.fr].

19. Extrait du compte rendu du Conseil des ministres du 23 janvier 2013 sur [www.assemblée-nationale.fr].

LES TRANSITIONS SCOLAIRES

Le fil conducteur de cet ouvrage cherche à caractériser les transitions qui s'opèrent en contexte scolaire, c'est-à-dire les moments des parcours scolaires où se remanient les identités d'élèves et où se cristallisent des destinées variables. En regard de la question initiale, la diversité des contributions analyse donc les événements qui génèrent des transitions (passages de classes, orientations, injonctions, aléas), les paramètres contextuels qui y contribuent (établissements, cadres réglementaires, fonctionnements, pratiques, acteurs) et les actions individuelles qui s'y mettent en œuvre (ressources, décisions, représentations).

Cet axe de travail nous invite à définir la transition soit autour de l'événement qui l'initie, soit autour du processus dialectique qui s'opère entre contexte scolaire et individus élèves.

La transition consécutive à un événement

« Les tournants de l'existence sont des marqueurs perceptibles du cours de vie, permettant une évaluation subjective des continuités et discontinuités ²⁰. » Suivant cette idée, selon laquelle les phénomènes transitionnels et les reconstructions identitaires qu'ils induisent démarrent lors d'un événement biographique, nous allons interroger les définitions de la transition consécutive à un événement.

La plus ancienne définition de la transition par événement ou suite à une « rencontre entre séries causales ²¹ » que l'on trouve en matière de « systèmes de structuration des biographies ²² » est celle, ancrée dans la psychologie sociale, de Colin Murray Parkes en 1971 ²³. Il qualifie la transition par « des changements d'ordre majeur dans l'espace de vie, qui ont des effets durables, qui se produisent dans un espace de temps relativement court et qui affectent de manière déterminante la représentation du monde ». Ce cadre liminaire positionne la transition autour d'un événement biographique ponctuel qui se répercute sur la suite du parcours de vie. En 2005, Nancy Schlossberg ²⁴ précise l'approche précédente de la façon suivante : « Tout événement ou manque d'un événement attendu qui a pour conséquence de transformer les relations, les routines, les croyances et les rôles. » Elle distingue les transitions anticipées (dans lesquelles on peut placer l'entrée en école maternelle, en école primaire ou au collège, mais aussi les transitions d'orientation balisées par les paliers du parcours scolaire); les

20. BESSIN M., BIDART C et GROSSETTI M. (dir.), *Bifurcations...*, *op. cit.*, p. 30.

21. *Ibid.*, p. 29.

22. *Ibid.*, p. 30.

23. PARKES C. M., « Psycho-social transitions: a field for study », *Social sciences and Medicine*, n° 5, 1971, p. 101-115.

24. SCHLOSSBERG N. K., « Aider les consultants à faire face aux transitions : le cas particulier des non-événements », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 34, 2005, p. 85-101.

transitions imprévues (celles qui, dans une scolarité relèvent des « aléas », des « besoins éducatifs particuliers ²⁵ ») et les transitions par manque d'événement (les barrières de niveau ou d'effectifs à l'entrée dans un cursus, les empêchements liés à un handicap). Cette dernière catégorie invite aussi à explorer des transitions que l'on peut qualifier d'« aplanies », dans lesquelles les marquages et les jalons qui pourraient faire scansion sont en fait neutralisés par des conditions objectives qui se pérennisent (on pense par exemple à ces élèves qui entreprennent des études supérieures, notamment un BTS, dans le lycée où ils ont passé leur bac²⁶). Cette définition de Nancy Schlossberg centre les analyses sur les manières dont cet événement est subjectivement assimilé, dont il modifie au quotidien l'existence de l'individu et l'amène à « mettre en place de nouvelles conduites en termes de rôles, d'habitudes, de relations et de façons de penser²⁷ ». D'un point de vue méthodologique, cette définition invite, pour caractériser la transition, à interroger dans leur subjectivité, les sujets qui la vivent, selon « une posture compréhensive » de « rencontre entre le chercheur et l'enquêté²⁸ », ce que plusieurs contributions de cet ouvrage font.

À partir d'une analyse anthropologique des histoires de vie en formation, Francis Lesourd évoque des moments de crise au cours du processus de développement tout au long de la vie, et les qualifie de « tournant constituant une période cruciale de vulnérabilité accrue²⁹ ». Pour comprendre ces potentiels moments de crise, Lesourd s'appuie sur des travaux du début du xx^e siècle de l'anthropologue Arnold Van Gennep concernant des événements particuliers, les rites de passage : ils marquent une étape dans la vie d'un individu, un changement de statut social, et l'une de leurs fonctions est d'opérer le franchissement d'un seuil. Trois phases sont alors distinguées : la phase préliminaire qui signifie « avant le seuil », la phase liminaire « sur le seuil », puis la phase *post*-liminaire « après le seuil », ce qui lui fait préciser que « le sujet est en transition pendant un temps plus ou moins long, dans une situation spéciale : il flotte entre deux mondes³⁰ ». Cette période de durée indéterminée, parfois qualifiée de « crise » ou de « situation anxiogène³¹ » est également caractérisée par trois phases similaires chez Nancy Schlossberg : « l'entrée (*moving in*) ; le parcours (*moving through*) et la sortie (*moving out*) [qui] décrivent le passage d'un état de préoccupation relatif à la transition (où les représentations jouent un rôle essentiel) à une intégration

25. Terme générique employé à l'Éducation nationale recouvrant les « élèves qui ne peuvent être scolarisés dans de bonnes conditions que si on leur prête une attention particulière pour répondre aux besoins qui leur sont propres » (DEGESCO).

26. ORANGE S., *L'autre enseignement supérieur. Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*, Paris, PUF, 2013.

27. GUICHARD J. et HUTEAU M., *Psychologie de l'orientation*, Paris, Dunod, 2006, p. 214.

28. PÉRIER P., « La scolarité inachevée... », art. cité, p.243.

29. LESOURD F., *L'homme en transition, éducation et tournants de vie*, Paris, Anthropos, 2009, p. 36.

30. Citation d'A. VAN GENNEP (*Les rites de passage*, Paris, Picard, 1981 [1909]), *ibid.*, p. 54.

31. Termes respectivement de F. Lesourd et N. Schlossberg

de la transition dans le cours de la vie³² ». Le fait de prendre en compte cette dimension « triphasée » de la transition constitue, d'un point de vue méthodologique, une incitation à observer les phénomènes transitionnels dans leur perspective longitudinale³³, même s'ils s'initient lors d'un événement ponctuel. Cette approche est mobilisée dans plusieurs textes de cet ouvrage. De manière plus générique, pour Francis Lesourd, comme pour Nancy Schlossberg, la transition recouvre des situations « où le sujet fait l'expérience d'une perte d'ancrage psychosocial à l'occasion d'un changement de statut, certes, mais aussi par exemple d'un événement marquant comme une reconversion professionnelle, une reprise d'études, une séparation, etc.³⁴ ». Nous préciserons ci-après en quoi la transition en contexte scolaire constitue à la fois un « changement de statut » et donc un « événement marquant », susceptible de générer une plus ou moins grande « perte d'ancrage ».

Centrant ses analyses sur les « changements de statut organisés » (parmi lesquels nous incluons les jalons et événements du parcours scolaire), Anselm Strauss³⁵ propose une analyse des transformations identitaires tout au long de la vie, autour de ces événements qui font dire à l'individu « qu'il n'est plus le même qu'avant³⁶ ». Cette approche génère des analyses fécondes des parcours de vie et des modalités de socialisation : « Le caractère imprévisible, inédit et ponctuel de l'événement lui permet apparemment une action sur l'individu très différente de celle d'une instance socialisatrice. On peut pourtant avancer qu'une sociologie de la socialisation continue peut parfaitement englober dans son modèle l'effet des événements³⁷. » Aussi, de nombreuses recherches dont on peut assimiler les objets aux « transitions par événement » portent-elles sur les trajectoires scolaires et professionnelles, la vie privée et conjugale, les engagements politiques, la santé, etc.³⁸. Elles ont pour dénominateur commun

32. Schlossberg N. K., « Aider les consultants à faire face aux transitions... », art. cité, p. 87.

33. Plusieurs contributions de cet ouvrage ont mobilisé des observations de type longitudinal ou des entretiens « filés » avec les élèves enquêtés, afin de mieux caractériser les phases transitionnelles vécues.

34. LESOURD F., *L'homme en transition...*, *op. cit.*, p. 54.

35. STRAUSS A., *Miroirs et masques*, Paris, Métailié, 1992.

36. DARMON M., *La socialisation*, Paris, Armand Colin, 2010, p. 105.

37. *Ibid.*, p. 103.

38. Voir en ce sens par exemple : FILLIEULE O., *Le désengagement militant*, Paris, Belin, 2005 ; GOJARD S., *Le métier de mère*, Paris, La Dispute, 2010 ; DENAVE S., « Les conditions individuelles et collectives des ruptures professionnelles », *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 120, 2006, p. 85-110 ; MOREAU G., *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute, 2003 ; NEYRAT F. (dir.), *La validation des acquis de l'expérience, la reconnaissance d'un nouveau droit*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant ; ORANGE S., *L'autre enseignement supérieur...*, *op. cit.* ; JACQUES M.-H., « Transition vers l'apprentissage. Choisir le CAP par apprentissage en fin de troisième », *Éducation et formation*, n° e-298-03, mai 2013, p. 71-86 ; JACQUES M.-H., « Observer et accompagner les modifications identitaires chez l'adolescent handicapé mental lors de la transition élève/travailleur », *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 63, novembre 2013, p. 29-42 ; JACQUES M.-H., « Devenir professeur

le fait que l'événement déclencheur de la transition repose sur un changement de statut (collégien à apprenti, lycéen à étudiant, étudiant à salarié, mineur à majeur, autonome à dépendant, nullipare à parent, militant à « désengagé », non diplômé à diplômé, etc.). Ces modifications statutaires se caractérisent par des marqueurs objectifs (des changements d'intitulés, de documents de référence, de financements, d'institutions, de lieux, etc.). Elles s'inscrivent dans des cadres sociaux (institutionnels, culturels, professionnels) marqués par des normes, des contraintes, des règles ou des usages. « Pour le passage d'un statut à un autre, quelle que soit la force de l'épreuve individuellement ressentie, les expériences et leurs interprétations sont socialement structurées³⁹. » Plusieurs contributions de cet ouvrage autopsient les principes institutionnels, culturels, éducatifs qui portent cette structuration sociale des changements de statut.

D'autres approches, en sociologie des parcours de vie, étudient les « bifurcations » issues de ces événements, parfois appelées dans la littérature anglophone les *turning-points*⁴⁰. Michel Grossetti⁴¹ en développe la définition autour d'une combinatoire entre des formes plus ou moins fortes de prévisibilité/imprévisibilité des événements et leurs effets, eux-mêmes plus ou moins intenses en termes de réversibilité/irréversibilité. Les transitions entre les cycles de vie y sont caractérisées par une forte prévisibilité dont les issues peuvent être plus ou moins prévisibles : ainsi, les passages ordinaires d'un segment scolaire à l'autre se caractérisent-ils par une forte anticipation, débouchant elle-même sur des positions très probables qui ne permettent pas de parler de bifurcation, mais plutôt de continuité (dans la très grande majorité des cas, l'enfant de grande section sait qu'il sera élève de cours préparatoire l'année suivante ; l'écolier de CM2 s'attend à intégrer le collège). Cette configuration se caractérise de manière un peu différente pour ce qui concerne, par exemple, les orientations scolaires : elles surviennent à des moments institutionnels bien anticipés et donc prévisibles mais débouchent sur des possibles très pluriels, qui peuvent comporter des formes de permanence et de continuité (par exemple le lycéen de section scientifique qui choisit de s'orienter en faculté de sciences) ou au contraire être assimilées à un « changement comportant une part d'imprévisibilité⁴² » (ce même lycéen qui entreprendrait des études de lettres). Autre configuration possible, des petits événements plus ou moins prévisibles, des micro-situations cumulatives peuvent alors s'agréger pour produire de fortes irréversibilités : c'est le cas des premières « prises en charge » liées aux aléas des parcours scolaires,

des écoles : les stages et leur évaluation, comme vecteurs de transition professionnelle », *Cahiers Éducation et devenir*, n° 22, avril 2014, p. 56-67.

39. BESSIN M., BIDART C. et GROSSETTI M. (dir.), *Bifurcations...*, *op. cit.*, p. 30.

40. HUGHES E. C., *Sociological Eye*, New Brunswick, Transaction books, 1971.

41. GROSSETTI M., « Imprévisibilités et irréversibilités : les composantes des bifurcations », in BESSIN M., BIDART C. et GROSSETTI M. (dir.), *Bifurcations...*, *op. cit.*, p. 147-159.

42. *Ibid.*, p. 157.

qui, par effet cumulatif, vont constituer des « carrières » d'élèves en difficultés, terme sur lequel nous reviendrons ci-après.

On le voit, l'événement déclencheur ne suffit pas, à lui seul, à expliquer la transition et les modifications qui en découlent. Ces premiers éléments de définition nous invitent à une approche plus interactionniste pour interroger « la dynamique réciproque entre l'action des déterminismes sociaux, familiaux [nous rajoutons scolaires et universitaires] et le travail des individus sur leur propre histoire⁴³ », ce « travail » pouvant s'entendre autour des apprentissages et des formes de sollicitation des ressources contextuelles et individuelles (sociales, cognitives, psychologiques) qui s'opèrent lors des franchissements d'étapes.

La transition comme interaction entre individu et contexte

Notre interrogation principale portant sur la manière dont se modifient les identités d'élèves au cours des événements et des étapes scolaires, nous proposons, en premier lieu, de revenir sur quelques définitions de l'identité qui serviront de point d'appui à l'approche interactionniste dans laquelle nous situons ce questionnement. Dans un numéro spécial de la revue *L'Orientation scolaire et professionnelle* portant sur « Identités et orientations », Valérie Cohen-Scali et Jean Guichard⁴⁴ dirigent une série d'articles qui proposent un panorama des définitions de l'identité. Dans une perspective développementale de l'identité, leur introduction mentionne :

« Il n'existe pas une ligne préétablie de développement ; celui-ci dépend fondamentalement des interactions et interlocutions d'individus dans une pluralité de contextes qui sont à la fois structurés et en évolution, les individus pouvant eux-mêmes être caractérisés d'un point de vue psychologique comme formés – notamment – par des structures en évolution. Le développement est marqué par notre compréhension du monde qui influence nos choix qui, à leur tour, modifient le monde. Ce monde est socialement construit (nous interagissons avec d'autres personnes dans des contextes qui ont un certain sens pour nous, nous les analysons, les interprétons, y [co]agissons et les construisons et transformons en conséquence), les contextes sont par conséquent changeants. »

Cette définition se poursuit par différents articles qui font notamment dialoguer la psychologie et la sociologie pour préciser les « perspectives contextuelles de l'identité⁴⁵ ». Les auteurs y produisent une revue de paradigmes dans ces deux

43. *Ibid.*, p. 29.

44. COHEN-SCALI V. et GUICHARD J. (dir.), « Identités et orientations », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 38, n° 3, 2008, p. 344.

45. DUMORA B., AISENSEN D., AISENSEN G., COHEN-SCALI V. et POUYAUD J., « Les perspectives contextuelles de l'identité », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, *op. cit.*, p. 387-411.

champs disciplinaires pour renforcer la « thèse de la construction dialectique des identités et des contextes⁴⁶ ». Ainsi, la notion de « capital identitaire » développée en psychologie par Jean Côté⁴⁷ (« ce que les individus utilisent quand ils s'impliquent dans les transactions, quand ils essaient de négocier les passages complexes créés par la société post-moderne »), peut-elle être mise en parallèle de la notion de « capitaux » que Pierre Bourdieu a développée⁴⁸ en sociologie : les détentions différentielles de capitaux économique, culturel, social et symbolique déterminent des positions hiérarchisées dans les divers champs du social ; leur mobilisation et leurs conversions activent la reproduction de ces hiérarchies sociales. Au moment des transitions scolaires, on peut émettre l'hypothèse que s'opère une sollicitation de ces diverses formes de capitaux, dont la pluralité des configurations génère des destins variables. Par ailleurs, les travaux d'Erik Erikson, considérés comme fondateurs en psychologie de l'identité, et les réinterprétations par d'autres chercheurs qui lui font suite, considèrent que « la relation individu-contexte est une interaction dynamique, un processus interactif entre un sujet actif et des contextes eux-mêmes structurés, interconnectés et changeants⁴⁹ ». En sociologie, pour démontrer une telle articulation entre sujets et contextes, Claude Dubar⁵⁰ développe le concept de transaction identitaire, comme double processus : le versant biographique de « l'identité pour soi » met en relation des identités héritées (l'origine sociale, le passé scolaire, etc.) et des identités visées ; le processus relationnel de « l'identité pour autrui » articule des identités attribuées (par l'institution, les pairs, la famille, etc.) et des identités incorporées, qui sont plus ou moins assumées. Là encore, en ce qu'elle bouleverse les contextes (les lieux, acteurs, domaines et modalités d'apprentissage), on peut postuler que la transition scolaire modifie les définitions de soi, par soi et par autrui. Autre approche, le modèle de « l'intégration structurale » proposé en psychologie par Anne van Hoof et Quinten Raaijmakers⁵¹ peut se rapprocher de la définition de « l'homme pluriel⁵² » que propose la sociologie dispositionnelle de Bernard Lahire. Les premiers postulent que les individus se forment une identité dans différents domaines ; ils diffèrent alors quant au nombre de contextes auxquels ils participent selon des normes sociales et des choix individuels, et par l'importance relative qu'ils accordent à chacun de ces

46. *Ibid.*, p. 399.

47. CÔTÉ J., « Sociological perspectives of identity formation: the culture identity link and identity capital », *Journal of Adolescence*, vol. 19, n° 5, 1996, p. 417-428.

48. Voir entre autres : « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 30, novembre 1979 ou « Le capital social », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 31, janvier 1980.

49. Cité in DUMORA B. *et al.*, « Les perspectives contextuelles de l'identité », art. cité, p. 397.

50. DUBAR C., *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991.

51. VAN HOOFF A. et RAAIJMAKERS Q. A. W., « The search for the structure of identity formation. Identity », *An International Journal of Theory and Research*, n° 3, 2003, p. 271-289.

52. LAHIRE B., *L'homme pluriel*, Paris, Armand Colin, 2001.

contextes. Le second indique que « les individus des sociétés hautement différenciées, qui vivent en régime de concurrence éducative et se confrontent plus ou moins précocement à des normes socialisatrices très différentes, ont ainsi une grande probabilité d'avoir constitué un patrimoine de dispositions incorporées hétérogènes, et parfois même contradictoires⁵³ ». En ce qu'elle sollicite plusieurs instances socialisatrices aux poids différentiels (la famille, le groupe de pairs, l'école, la sphère des loisirs), la transition scolaire fait émerger des concurrences et une variabilité d'influences sur la (dé-re)construction identitaire. Cet exercice de rapprochement entre plusieurs concepts relatifs à l'identité, dans plusieurs disciplines que nous convoquons dans cet ouvrage, nous permet de saisir que les transformations identitaires qui s'opèrent à l'école lors des étapes instituées sont bien à la fois des effets du contexte éducatif sur les élèves (avec ses scansion, ses catégories, ses pratiques pédagogiques et institutionnelles, ses arbitrages, ses projets et ses modèles transmissifs) et à la fois générées par les actions individuelles de ceux-ci sur leurs destins et sur les institutions qui les portent (les comportements, les attitudes, les fonctionnements cognitifs, les décisions, les investissements, etc.).

Cette perspective nous invite à interroger les effets de la transition sur le temps long et à visiter la durabilité des modifications identitaires qui se produisent lors d'une articulation ponctuelle du parcours, « ce que l'observateur peut considérer comme durable à l'échelle d'une vie, d'une partie de vie, d'un temps qui dépasse celui dans lequel se déroule la séquence d'action⁵⁴ ». Aussi proposons-nous de convoquer la proximité que la notion de transition entretient avec celle de « carrière⁵⁵ ». Une carrière se constitue au confluent de trois instances socialisatrices : la force d'entraînement des interactions directes (par exemple avec les pairs, la famille, les enseignants), les dispositions héritées des socialisations antérieures, l'action des institutions. Cette approche des parcours biographiques vise à combiner « une analyse compréhensive des raisons d'agir avancées par les individus [avec] l'objectivation des positions successivement occupées par ces individus⁵⁶ » ; elle permet de saisir « la façon dont ces influences socialisatrices rencontrent, chez les individus, des propensions facilitant plus ou moins leur transformation⁵⁷ ». Nous avons avancé que la transition à l'école démarrait lors d'un événement scolaire, que ce soit un palier, une orien-

53. LAHIRE B., *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisation*, Paris, La Découverte, 2013, p. 130.

54. GROSSETTI M., « Imprévisibilités et irréversibilités... », art. cité, p. 150.

55. Voir en ce sens : DARMON M., « La notion de carrière : un instrument interactionniste d'objectivation », *Politix*, n° 82, 2008, p. 149-167 ; DARMON M., *Devenir anorexique : une approche sociologique*, Paris, La Découverte, 2003 ; DARMON M., *La socialisation*, Armand Colin, 2010.

56. FILLIEULE O. et MAYER N. (dir.), « Devenirs militants. Introduction », *Revue française de science politique*, vol. 51, n° 1-2, 2001, p. 23, cité in DARMON M. « La notion de carrière... », art. cité, p. 150.

57. DARMON M., *La socialisation*, op. cit., p. 102.

tation, un aléa et que cet événement initiait une série de transformations identitaires. Les travaux empiriques qui mobilisent la notion de carrière pointent un événement initial qualifié parfois de « recrutement⁵⁸ » (l'abstinence alimentaire chez les anorexiques, par exemple), ou un « apprentissage des techniques⁵⁹ » (chez le fumeur de marijuana, par exemple). Lors de cet événement initial, un groupe social, même faiblement organisé, rencontre le mécanisme interne des dispositions individuelles et produit un effet socialisateur, remaniant l'identité. Dans son travail sur les déviances, en particulier sur les utilisateurs de drogues, Howard Becker décrit les carrières selon un triptyque chronologique : l'apprentissage des techniques, la perception des effets et le goût pour les effets. Analysant les carrières des jeunes filles anorexiques, Muriel Darmon évoque elle aussi cette progressivité selon quatre phases : « commencer » ; « entrer en » qui consiste en une volonté à « s'engager dans une prise en main » ; « continuer » c'est-à-dire « maintenir l'engagement », parfois malgré les alertes et la surveillance ; « être prise en charge » qui consiste à « s'en remettre à l'institution ». Ces carrières peuvent parfois consister en de véritables « conversions », des « metanoïa⁶⁰ » (avec un caractère radical et irréversible des modifications), des « alternations⁶¹ », ces cas extrêmes où l'individu change de monde avec une transformation identitaire quasi totale. En contexte scolaire, les situations d'élèves « décrocheurs » ou « en difficulté » peuvent générer des carrières où les premiers actes significatifs de l'écart à la norme entrent dans un engrenage (sous l'effet des pairs, de la maltraitance institutionnelle) et débouchent sur des formes d'acharnements réciproques qui étiquettent définitivement ces élèves « en difficultés », « en rupture », etc. Sur un autre versant, les formes d'excellence scolaire peuvent aussi, sur la base de « recrutements » initiaux sélectifs (classes européennes, options rares...) amorcer des carrières marquées par un maintien assidu de l'exigence et la sélection, résolument focalisées vers des cursus élitistes.

Cet exposé, s'il permet effectivement de rapprocher la notion de transition de celle de carrière, doit en relever les différences. La première nuance tient à la temporalité mobilisée : sur le plan empirique, la carrière s'observe sur un temps long dans lequel les transformations s'opèrent dans la durée et acquièrent une part importante de permanence, de conversion, voire d'irréversibilité. Observer la transition s'appuie plutôt sur les phases « commencer » et « entrer en », qui portent de manière plus nette sur les prémisses du « devenir », sur les facteurs qui présagent les modifications identitaires qui vont s'opérer. La seconde nuance tient à la force du phénomène : la carrière génère des « étiquetages » sociaux,

58. DARMON M., « La notion de carrière... », art. cité, p. 152.

59. BECKER H., *Outsiders*, Paris, Métailié, 1985.

60. BOURDIEU P. et PASSERON J.-C., *La reproduction*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970, p. 60.

61. BERGER P. et LUCKMANN T., *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 2006 [1966].

généralement définis par des « entrepreneurs de morale⁶² », et ancrés dans des pratiques et des comportements qui traduisent des écarts à la norme : ces étiquetages vont avoir un effet « totalisant » sur les définitions identitaires des individus (par exemple, « handicapé », « anorexique », « décrocheur »), notamment par les « encadrements » et autres « prises en charge » qu'ils vont déclencher. La transition, qu'elle soit scolaire, professionnelle ou biographique, si elle génère des catégorisations structurées et structurantes, notamment parce qu'elle s'assortit d'un changement de statut (« collégien », « apprenti », « veuf », « militant » par exemple) se limite à une définition plus partielle des modifications identitaires, appelant à utiliser des catégories ou descripteurs complémentaires pour qualifier les individus.

Ayant défini la transition comme consécutive à un « événement » ou comme processus interactif entre individus et contextes, il nous faut cerner maintenant, en contexte scolaire, quelles peuvent être les modalités empiriques nécessaires à la caractériser.

En contexte scolaire, quels observables des remaniements identitaires ?

Nous l'avons vu, Jean Guichard et Michel Huteau⁶³ pointent les « remaniements identitaires⁶⁴ » qui s'opèrent lors de ces événements biographiques que sont les transitions scolaires et professionnelles : pour y faire face, l'individu se réfère à son monde présumé, c'est-à-dire à l'ensemble de ses connaissances et croyances, à ses interprétations du passé ou ses attentes relatives au futur. Ces éléments de définition mettent l'accent sur les expériences antérieures et les modalités de socialisation et d'éducation vécues par les impétrants (le cursus, ses verdicts et évaluations, les expériences personnelles, familiales, scolaires et universitaires, les immersions professionnelles, etc.). Ils interrogent, au moment de ces grands événements biographiques que constituent les passages scolaires, les choix d'études ou les premières expériences professionnelles, la question des « ressources transitionnelles⁶⁵ » mobilisées. Des travaux connexes en psychologie de l'orientation et du travail⁶⁶ précisent la nature de ces ressources, autour de quatre sphères (personnelle, sociale, professionnelle et scolaire). Un des indicateurs de la transition scolaire que cet ouvrage propose d'observer est constitué par ces ressources ; c'est-à-dire autant de capitaux, dispositions sociales, fonctions cognitives, habiletés adaptatives (les termes étant divers selon

62. Termes employés par BECKER H., *Outsiders*, *op. cit.*

63. GUICHARD J. et HUTEAU M., *Orientation et insertion professionnelle...*, *op. cit.*, p. 427.

64. *Ibid.*, p. 199.

65. JACQUES M.-H., « Accompagner la transition élève/travailleur chez l'adolescent handicapé : quels appuis, quelles ressources pour une accessibilité accrue vers l'emploi ? », in ZAFFRAN J. (dir.), *Accessibilité et handicap*, Grenoble, PUG, 2015, p. 159.

66. POUYAUD J. et GUICHARD J., « L'activité comme support théorique et pratique pour le conseil en orientation », *Pratiques psychologiques*, vol. 16, n° 1, 2010, p. 85-98.

les disciplines engagées) qui vont servir d'appuis ou d'arbitrages au moment où se produisent les événements scolaires, qu'ils relèvent des paliers éducatifs, des phases et décisions d'orientation ou encore des « accidents » de parcours. Plusieurs contributions de cet ouvrage identifient certaines de ces ressources transitionnelles, et présentent la manière dont les contextes institutionnels et pédagogiques contribuent à les renforcer ou à les mobiliser.

Par ailleurs, quel que soit le palier du système éducatif auquel elles interviennent, quel que soit l'événement ou le processus qui les initie, les transitions qui s'opèrent en contexte scolaire s'accompagnent systématiquement, de façon plus ou moins officielle, d'un changement de statut (d'enfant à écolier, d'écolier à collégien, de collégien à lycéen, de lycéen à étudiant, d'élève ordinaire à élève handicapé ou « pris en charge » ou « repéré »). Ce changement initie une transition qui se manifeste en premier lieu par une modification de « l'identité statutaire⁶⁷ » : elle entraîne, pour l'enfant ou le jeune qui la vit, l'intériorisation de « nouvelles manières de dire, de faire, de penser⁶⁸ », assujetties à l'intériorisation de normes (institutionnelles, sociales, comportementales, cognitives...); elles se traduisent par des prises de rôles, en lien avec des catégories d'identification⁶⁹ (les pairs aînés, les groupes constitués, les tuteurs...). Assujetties à ce changement de statut, les activités de l'enfant, de l'adolescent ou du jeune adulte en transition scolaire se modifient. Observables en termes de densité (le temps passé à, la proportion par rapport aux autres activités) ou de nature (dans quelle sphère, sur quels supports, autour de quels apprentissages, de quels domaines disciplinaires) ces évolutions objectives affectent aussi « l'identité narrative⁷⁰ » de l'élève : les expériences concrètes qu'il vit dans un nouveau contexte, les faits et anecdotes qui s'y rapportent, font évoluer « l'histoire qu'[il] se raconte à soi-même sur ce qu'il est⁷¹ ». Elles nourrissent chez l'élève un « récit » lui permettant alors de se définir par ce qu'il fait, d'évoquer la résolution de problèmes rencontrés, de s'appuyer sur l'incarnation de situations factuelles par des pairs, des enseignants, qui constituent un corpus d'« autrui significatifs⁷² ».

Partant d'une recherche sur les histoires de vie, Christian Lalive d'Épinay⁷³ nous procure une grille de lecture précieuse pour élaborer des observables de

67. DUBAR C., *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation*, Paris, PUF, 2000, p. 25.

68. *Idem*.

69. Voir en ce sens, par exemple : DELALANDE J., *Des enfants entre eux. Des règles, des jeux, des secrets*, Paris, Autrement, 2009; SIROTA R., « Le métier d'élève », *Revue française de pédagogie*, n° 104, 1993, p. 85-108; DUBET F. et MARTUCCELLI D., *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Éditions du Seuil, 1996; SINGLY F. de, *Les adonassants*, Paris, Armand Colin, 2006; RUFO M. et CHOQUET M., *Regards croisés sur l'adolescence*, Paris, Éditions Anne Carrière, 2007.

70. DUBAR C., *La crise des identités...*, *op. cit.*, p. 53.

71. Ronald Laing, cité *ibid.*, p. 53.

72. MEAD G. H., *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF, 1963.

73. LALIVE D'ÉPINAY C., « Récit de vie, ethos et comportement : pour une exégèse sociologique », in RÉMY J. et RUQUOY D. (dir.), *Méthodes d'analyse de contenu en sociologie*, Bruxelles, Publications des facultés universitaires Saint-Louis, p. 37-68, 1990.

ces modifications identitaires en général, de celles qui s'opèrent en contexte scolaire en particulier, autour des trois familles de paramètres qu'il définit : le temps, l'espace et les relations. On peut tout d'abord considérer qu'une transition scolaire va modifier le rapport au « temps de sa vie⁷⁴ » chez l'élève qui la vit : cela se manifeste par des formes de vieillissement social, liées aux situations inédites qu'il rencontre, des « premières fois » qui s'assortissent parfois de modalités d'émancipation, des prises d'initiatives ou des actes qui « le font grandir ». Elle bouscule aussi son rapport au « temps de la société⁷⁵ », les situations auxquelles il est confronté pouvant lui octroyer une conscience plus accrue de certaines réalités sociales (des rythmes différents, des modes ou des faits d'actualité, des préoccupations ou centres d'intérêt collectifs, des contextes). Sur le deuxième axe, celui de l'espace, Lalive d'Épinay recense les quatre types d'espaces physiques et sociaux qui structurent les identités : « familiers, traversés, interdits ou imaginaires ». Lorsqu'il franchit une transition, tout élève va vivre des modifications objectives de ces espaces : certains espaces imaginaires deviennent familiers (par exemple chez l'écolier qui « rêve » d'être grand au collège, chez l'apprenti qui intègre enfin le secteur professionnel qui le motive) ou peuvent devenir interdits (en cas de refus vers une orientation désirée, par exemple) ; certains espaces familiers vont être délaissés (en cas de mobilité géographique, en cas de changement de filière par exemple) ; certains espaces traversés vont revêtir un statut familier (une discipline à laquelle on avait été seulement initié et qui devient primordiale ; un établissement visité auquel on est affecté). Sur le dernier axe, celui des relations, trois entités peuvent être distinguées, subissant elles aussi des modifications importantes en situation transitionnelle : soi-même (dans la dimension corporelle, affective et cognitive) ; les personnes avec qui l'on a un lien direct (les pairs, les enseignants, les autres éducateurs et intervenants, les parents) ; les groupes auxquels on se réfère ou auxquels on appartient (sa classe, son groupe d'amis, les aînés auxquels on s'identifie, par exemple) et ceux dont on se démarque (les filières ou établissements peu prisés, les personnes ou fonctions auxquels on n'apprécie pas d'avoir à faire, etc.). En objectivant des situations, cette liste de paramètres peut constituer un aide-mémoire pour observer les transitions en contexte scolaire « en train de se faire⁷⁶ », en particulier dans la dimension subjective et individuelle des élèves qui les vivent.

74. Terme employé par C. Lalive d'Épinay, *ibid.*

75. *Ibid.*

76. Selon l'expression utilisée dans COULON A., *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF, 1993.

UNE CONTRIBUTION PLURIDISCIPLINAIRE À L'ANALYSE DES TRANSITIONS EN CONTEXTE SCOLAIRE

Les enjeux de l'ouvrage

À l'aune de ces définitions générales, il apparaît que les trajectoires scolaires, jalonnées de paliers, d'orientations et de tous les aléas qui sont rattachés aux parcours, ont une certaine propension à être étudiées sous l'angle des transitions, et à mobiliser, pour ce faire, divers champs des sciences humaines. Partant de l'identification de trois types de moments transitionnels portés par l'institution scolaire (les paliers, les orientations, les « aléas » des parcours) l'objectif de cet ouvrage vise tout d'abord à décrire les configurations qui président aux remaniements identitaires que produisent ces événements scolaires : quels sont les mécanismes individuels et collectifs, personnels et institutionnels, psychologiques et sociologiques, à l'œuvre au cours des transitions scolaires ? Il vise aussi à identifier les processus déterminants qui, au moment des temps fondamentaux que constituent les « charnières » d'un parcours scolaire, vont générer des différences en termes d'apprentissages, des divergences de trajectoires, des inégalités socio-scolaires, voire des ségrégations. Dans une perspective interactionniste, cet ensemble de textes alimente de manière empirique la thèse d'un processus dialectique qui s'opère entre contexte scolaire et individus élèves pour élaborer leurs identités.

Les contributions de cet ouvrage qui relèvent de la sociologie abordent ces facteurs différenciateurs sous l'angle des inégalités liées aux origines sociales, des ressources sociales utilisées lors de ces modifications de statut ou d'identité, mais aussi sous l'angle de l'analyse des processus institutionnels, de leurs acteurs et de leurs modes décisionnels. Les contributions de la psychologie mobilisent le cadre de la construction des apprentissages et des représentations qui se mettent en œuvre lors de ces événements, les étudient sous l'angle développemental et psycho-affectif, voire adoptent une lecture des interactions humaines en jeu au cours des transitions, sous l'angle de la psychologie sociale. Enfin, les apports des sciences de l'éducation centrent leurs approches de la transition scolaire autour des processus d'évaluation et de décision, d'accompagnement et de conseil qui s'opèrent dans ces phases particulières, ou autour de l'analyse des pratiques professionnelles et des modes institutionnels ou pédagogiques à l'œuvre au cours de ces événements biographiques.

Cet ouvrage revêt aussi un objectif de formation, de diffusion des connaissances les plus actuelles, envers les acteurs qui jouent (ou joueront) un rôle majeur dans la gestion, l'accompagnement et les décisions relatives aux transitions en contexte scolaire. En ce sens, le lectorat visé par cet ouvrage relève de cinq domaines : les étudiants dans le champ de l'éducation et de la formation, destinés à enseigner dans le premier ou le second degré, à devenir conseillers

principaux d'éducation ou à travailler dans les collectivités territoriales et le monde associatif autour des questions éducatives, ceux qui se destinent à l'accompagnement des publics à besoins éducatifs particuliers, ceux qui envisagent des professions de la formation et de l'ingénierie éducative ; les enseignants et personnels de direction des écoles, des collèges et des lycées ; les personnels du conseil et de la décision en orientation (conseillers d'orientation, psychologues, inspecteurs, enseignants référents en MDPH⁷⁷, psychologues scolaires, personnels de CIO⁷⁸) ; les parents d'élèves ; les doctorants, enseignants-chercheurs et ingénieurs de recherche impliqués dans les thématiques liées aux parcours et aux orientations scolaires, aux processus éducatifs et d'apprentissage. Cette pluralité du lectorat a contraint les contributeurs à mobiliser des approches théoriques et méthodologiques accessibles à des non-spécialistes de chaque domaine scientifique. Le choix de référencer substantiellement chaque contribution a été opéré, afin de fournir au lecteur un panorama pluridisciplinaire étendu des publications relatives à la question des transitions scolaires, constituant ainsi une base riche et plurielle de ressources sur la question. Enfin, l'organisation de l'ouvrage balise sa lecture autour des trois grands types de transitions que nous avons précédemment définies : les premières transitions en contexte scolaire ordinaire, liées aux passages « de droit commun » d'un segment du système scolaire à l'autre ; les transitions liées aux orientations, qui nécessitent la formulation de vœux de la part des élèves et de leurs familles et sont assujetties à des décisions institutionnelles ; les transitions liées aux aléas du parcours, soit celles qui sont qualifiées d'« orientations spécialisées » (secteur de l'adaptation et de la scolarisation des élèves handicapés ; dispositifs liés à la déscolarisation), soit celles qui sont liées à un « couperet » (en raison d'une insuffisance du niveau scolaire, du manque de places dans un cursus, par exemple).

Présentation des contributions

Premières transitions en contexte scolaire ordinaire

Selon une logique de présentation des trajectoires scolaires et de leurs « charnières », cette première grande partie reviendra sur les transitions qui émaillent les trois premiers paliers ordinaires du système scolaire : l'école maternelle, l'école primaire et le collège.

- Les transitions de la petite enfance

Cet ouvrage débute par une analyse des premières transitions scolaires et, en premier lieu, celles de la petite enfance, qui concernent le palier de l'école maternelle. Deux contributions alimentent cette thématique. Dans une approche

77. Maison départementale des personnes handicapées.

78. Centre d'information et d'orientation.

socio-historique, Pascale Garnier démontre comment ce segment du système éducatif français s'est effectivement constitué en « école ». En centrant son curriculum sur les apprentissages langagiers et cognitifs, en donnant une place de plus en plus prépondérante à l'évaluation dans les pratiques professionnelles, en développant des dispositifs qui incitent les familles à « scolariser » leurs modes éducatifs, l'auteur démontre comment les jeunes enfants deviennent très précocement des élèves.

S'appuyant sur l'analyse des « cahiers de vie » d'une classe maternelle, ces dossiers personnels produits par les familles pour relater les expériences de leur enfant et servir de « navette » entre l'école et la famille, la contribution de Fabienne Montmasson-Michel entérine cette injonction sociale et institutionnelle à introduire au plus tôt les usages scolaires dans l'éducation familiale. Avec les outils de la sociologie de la socialisation, l'auteur démontre que l'appropriation par les parents de ce support éducatif est socialement diversifiée : elle produit une socialisation langagière de l'enfant qui va diversement entrer en résonance avec les pratiques scolaires, et donc, d'ores et déjà chez le tout jeune enfant, générer des inégalités d'apprentissage.

- Les transitions d'écoliers

Quatre contributions vont ensuite développer la question des transitions d'écoliers, celles qui concernent les enfants de 6 à 11 ans lors du palier de l'école primaire. Olivier Cosnefroy inaugure cette thématique en revenant, avec les outils de la psychologie développementale et cognitive, sur l'entrée au cours préparatoire. S'appuyant sur le concept de *school readiness*, le fait d'être prêt pour l'école, et sur une analyse des paramètres spatiaux, temporels et relationnels de ce nouveau contexte dans lequel est plongé l'enfant de six ans, l'auteur met la focale sur les fonctions exécutives, comme facteur explicatif d'une « bonne transition » : un ensemble d'habiletés liées à la régulation cognitive et comportementale contribuent à mieux s'adapter au cadre de l'école primaire, et conséquemment à mieux entrer dans les apprentissages scolaires.

Par l'analyse d'une enquête effectuée sur 1 186 enfants de CE1 et CM1, scolarisés en zone d'éducation prioritaire ou en zone ordinaire, à Paris et en région Centre, Christine Maintier compare les effets de l'âge et du contexte de scolarisation sur la perception de soi dans sa composante scolaire et non-scolaire. Si l'optimisme des enfants s'érode globalement au fil de la scolarité primaire, il reste mieux préservé dans les zones d'éducation prioritaire, les facteurs explicatifs pouvant relever, entre autres, d'un « effet établissement » par des modalités pédagogiques qui valorisent les réussites, des comparaisons entre pairs moins stigmatisantes ou le poids plus important accordé aux activités péri-scolaires.

Complémentaire de la précédente contribution, celle de Gaëlle Lefer revient sur les « sois possibles » que le pré-adolescent se représente pour son futur. À partir d'une revue de lecture fouillée, mais aussi en s'appuyant sur les premiers

résultats d'une enquête auprès d'enfants en fin de scolarité primaire, l'auteur développe les paramètres qui affectent la reconstruction identitaire qui s'opère à cet âge : comment s'élaborent les « sois espérés », sources de motivation, et les « sois à éviter », sources de craintes.

La quatrième contribution s'interroge sur la manière dont les enseignants de CM2 et ceux du collège se représentent et s'emparent de l'injonction institutionnelle à établir une « liaison école/collège ». Brigitte Leclair y analyse les représentations sociales des enseignants sur cet objet, à partir des retranscriptions de réunions de coordination inter-degrés : elle démontre l'inaboutissement du dispositif en raison des clivages professionnels entre premier et second degrés, des résistances et des obstacles à piloter des projets communs, qui ne peuvent se mettre en œuvre que si une réelle animation d'équipe s'opère.

- Les transitions au collège : devenir adolescent

Julie Delalande introduit cette sous-partie autour d'approches en anthropologie de l'enfance. À partir d'une enquête ethnographique menée auprès d'élèves de CM2 suivis lors de leur année de sixième, elle revient sur la manière dont la dialectique individu/groupe de pairs contribue à ce que l'enfant-écolier devienne un pré-adolescent-collégien. En s'appuyant notamment sur le récit que ces jeunes enquêtés font de la journée de rentrée au collège, l'auteur analyse le passage (et ses rites) depuis l'école, assimilée à une communauté familiale, vers le collège, véritable micro-société.

Parmi les codes du « devenir adolescent », la présentation de soi joue un rôle primordial pour s'intégrer au collège. Dans la deuxième contribution, Aurélia Mardon mobilise une micro-sociologie très descriptive des faits sociaux adolescents que sont les phénomènes de modes (vedettes, courants musicaux, styles d'habillement, etc.) et surtout, les prescriptions vestimentaires et esthétiques qui les accompagnent. À partir d'une enquête de terrain en collège, l'auteur présente les contraintes qui pèsent sur la gestion de l'apparence à l'adolescence : d'une part, la préoccupation des modifications corporelles pubertaires et de la conformité au groupe de pairs et, d'autre part, les négociations avec les parents et le respect des injonctions institutionnelles.

La troisième contribution est proposée par Marianne Lenoir qui est médecin scolaire. Partant de l'hypothèse que le bien-être au collège peut constituer une ressource transitionnelle, elle a mené une enquête par questionnaires en collège pour faire émerger et comparer les représentations du bien-être au collège, chez les professeurs et chez les élèves eux-mêmes. Si la qualité des relations (entre élèves, entre élèves et professeurs) reste une source de bien-être plébiscitée par les deux sous-populations, il n'en reste pas moins que certaines modalités ou disciplines pédagogiques comme l'EPS, les apprentissages collaboratifs, l'absence de compétition scolaire y jouent leur rôle. Constatant que le sentiment de bien-être s'érode au fil de la scolarité chez les élèves, l'auteur accuse la « négation

du corps » qu'impose la structure collège : des sanitaires trop collectifs, des bâtiments trop vastes aux effectifs trop denses et des rythmes trop intenses altèrent le bien-être physique au collège et donc le « devenir adolescent ».

Pour clôturer cette thématique, Aurélie Maurin, dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, établit un parallèle entre cet « entre-deux » que constitue l'adolescence et la manière dont les élèves investissent les temps et les lieux informels (attentes, temps libres, lieux de sas...) du collège. À partir d'observations de collégiens dans ces espaces-temps particuliers, mais aussi sur la base d'une vignette clinique portant sur un adolescent psychotique, l'auteur nous invite à réfléchir sur les dimensions spatiale et temporelle de la construction des identités adolescentes.

Les transitions liées aux orientations

Cette deuxième grande partie aborde une modalité particulière de transition scolaire, les orientations institutionnellement balisées en fin de collège, en fin de classe de seconde puis à l'issue du baccalauréat.

- S'orienter en lycée

Premier palier d'orientation, la fin du collège suppose la formulation de vœux par l'élève et sa famille (vers la filière générale et technologique ou professionnelle, mais aussi vœux d'établissement, d'options). La première contribution relève du champ de la psychologie de l'orientation : Célénie Brasselet et Alain Guerrien y envisagent les implications des orientations choisies (celles qui correspondent aux vœux formulés) ou des orientations subies (définies à partir des écarts entre les vœux énoncés et la décision du conseil de classe) sur la motivation des élèves, variable déterminante pour leur réussite scolaire lorsqu'ils arrivent au lycée. Le lien entre le degré de choix de l'orientation *post*-collège et la force de la motivation scolaire au lycée étant démontré par les auteurs, ils envisagent des pistes d'action, notamment autour de modalités de soutien à l'autodétermination chez les collégiens.

Dans une approche sociologique, à partir d'une enquête effectuée dans des collèges de Seine-Saint-Denis, la deuxième contribution revient sur ce qui se joue au moment des conseils de classe qui prononcent les orientations en fin de troisième. Séverine Chauvel dévoile des mécanismes décisionnels qui remettent en cause le principe affiché d'une autonomie du choix de l'élève. Si le cadrage institutionnel de ce département incite à massifier les orientations vers le lycée général ou technologique, du côté des professeurs, le genre de l'élève, sa capacité à démontrer son autonomie pour s'informer sur son avenir pondèrent les verdicts ; chez les élèves, des mises en garde contre des risques d'échec activent des principes d'auto-sélection qui traduisent une conformité anticipée aux verdicts professoraux. Entre injonctions institutionnelles et jeux d'acteurs, les réalités des orientations vers le lycée général et technologique ou vers la voie professionnelle subissent des tiraillements qui discriminent les parcours futurs.

Dans les faits administratifs, dans les normes historiquement posées, on le voit dans les deux contributions précédentes, le collège et le lycée sont deux entités séparées. La structure de cet ouvrage entérine ce découpage. Dans le troisième texte, qui clôture cette thématique, le sociologue Nicolas Sembel défend l'idée que le passage du collège au lycée, et l'accent récurrent mis sur leurs différences est en fait une construction sociale. En adoptant le point de vue du travail scolaire, il démontre que, comme le découpage ne correspond pas à l'apprentissage, la transition collège/lycée ne correspond pas à une réalité. Un « gommage » de cette frontière arbitraire pourrait consister à agir sur les formes du travail scolaire tout au long du cursus, en substituant un travail pour soi, réflexif et métacognitif, au travail pour l'institution, qui sollicite plutôt le conformisme et la réponse aux attentes institutionnelles.

- S'orienter vers la filière professionnelle

Avec les approches de la psychologie de l'orientation et du travail, Jacques Pouyaud ouvre cette sous-partie en présentant les processus de régulation de soi et des activités qui opèrent dans différents contextes (scolaire, professionnel, familial, personnel), au moment où les collégiens s'orientent en lycée professionnel : à quels arbitrages procèdent-ils entre ces différentes sphères, comment s'investissent-ils dans leur scolarité, comment construisent-ils progressivement une identité professionnelle ? Au travers d'une enquête dense en lycée professionnel, alimentée par des études de cas illustratifs, l'auteur interroge la manière dont cette régulation participe d'une capacité à s'orienter et à s'engager dans sa scolarité « professionnelle ». Il élargit son propos sur les manières dont cette transition peut être accompagnée par les instances de conseil en orientation.

Partant du constat général que l'orientation vers l'enseignement professionnel constitue une « voie de garage », la deuxième contribution aurait pu s'insérer dans la thématique de cet ouvrage portant sur « les orientations contraintes ». Or, à partir d'une enquête sociologique auprès d'élèves de lycée professionnel, Ugo Palheta analyse sous quelles conditions l'orientation vers cette voie peut être présentée comme un choix par les jeunes eux-mêmes. Les élèves qui s'y orientent, bien qu'ayant intériorisé les formes de domination scolaire dont ils sont l'objet, relativisent cette relégation. Ils activent des marges de jeu qui leur permettent d'opérer des combinaisons dans cet espace des possibles scolaires que constitue le « LP » (type de diplôme, secteur professionnel). Plus souvent d'origine populaire et étrangère que leurs camarades de la voie générale, ils y trouvent un support de formation qui coïncide avec la représentation sexuée des métiers que leur origine sociale leur a inculquée. Ils y voient aussi un moyen d'échapper aux discriminations raciales dont l'entrée en apprentissage fait l'objet.

Dans le troisième texte, Fanny Renard choisit de mettre la focale sur une phase épineuse de la transition vers les cursus professionnels. À partir d'une

enquête sociologique par entretiens auprès d'apprenti(e)s coiffeur(se)s, l'auteur revient sur les désillusions qui marquent les premiers pas dans ce métier, initialement choisi et très sélectif. Clairement identifiés comme des subordonnés par le collectif de travail, soumis aux ordres professionnels auxquels ils doivent se plier, ces apprentis restent cantonnés aux tâches les moins qualifiées, guettant le moment où ils pourront enfin acquérir les savoir-faire les plus exigeants et les plus prestigieux du métier. Ce traitement subalterne, associé aux modalités très scolaires de leur formation en centre d'apprentis auxquelles ils pensaient avoir échappé, crée des déconvenues profondes qui altèrent les aspirations initiales de ces apprentis coiffeurs.

- S'orienter après le bac

Le premier texte de cette thématique est proposé par Claire Lemêtre et Sophie Orange. S'appuyant sur une enquête sociologique par questionnaires auprès de 216 lycéens de terminale d'un lycée rural, elles analysent leurs représentations de l'enseignement supérieur. En interrogeant ces lycéens dans leur diversité socio-scolaire, en amont de la formulation des vœux effectifs d'orientation, les auteurs décryptent comment s'élabore et s'intériorise une cartographie socialement et scolairement située du segment *post-bac*, sorte de matrice qui va encadrer les aspirations scolaires lycéennes. En confrontant ces représentations d'avenir aux vœux effectifs d'orientation, les auteurs constatent que les postulants bacheliers émettent des vœux très conformes à ceux que la segmentation traditionnelle leur destine (selon leur sexe, leur origine sociale, leur parcours scolaire secondaire) : selon ces paramètres, les « cartes mentales » des divers types de lycéens présentent des zones vierges et leurs choix ne s'énoncent, au final, que parmi un ensemble socialement et scolairement pré-sélectionné.

La deuxième contribution de cette partie revient tout d'abord, à travers une revue de littérature étoffée en psychologie, sur les facteurs qui, au moment de la transition vers l'université, influencent l'engagement d'un étudiant envers son but de formation : quels paramètres fixent ce but, quelle hiérarchisation s'opère entre des buts divers, identitaires ou opératoires. À travers plusieurs études longitudinales auprès d'étudiants en début de cursus supérieur, Gentiane Boudrenghien et Mariane Frenay relativisent l'efficacité des formes d'engagement vers ces buts : de manière générale, un étudiant qui s'engage fortement envers son but de formation présente un bien-être élevé, sauf s'il est confronté à un but de formation qu'il perçoit comme inatteignable. Leurs résultats permettent d'énoncer un certain nombre de principes d'action quant à l'accompagnement des étudiants, notamment en les aidant à décrypter leur projet identitaire, c'est-à-dire la personne qu'ils ambitionnent de devenir.

Dans la troisième contribution, Carole Daverne et Yves Dutercq mettent la focale sur une orientation post-baccalauréat particulière : la classe préparatoire aux grandes écoles. À partir d'une enquête sociologique dense par questionnaires

et entretiens, auprès de lycéens de terminale, de préparateurs et de professeurs, les auteurs présentent qui sont ces « bons élèves », prêts à résister à l'esprit de compétition, mais également soucieux de différer leur spécialisation dans un domaine. Étayés par un contexte familial favorable, par le cadre pédagogique sécurisant du lycée, encadrés au plus près par des enseignants « de proximité », ces élèves se heurtent néanmoins à des exigences inédites, qui les obligent à des sacrifices et à la mise en œuvre de stratégies opérantes pour réussir, tout en restant en accord avec leur manière propre « d'être étudiant ».

Dans une approche anthropologique, le quatrième texte se penche sur la question des étudiants qui vivent une expérience de désorientation. Face à leur demande explicite d'une remédiation à leur « problème d'orientation », Nathanaël Wallenhorst mobilise les observations qu'il a menées pendant plusieurs années dans un dispositif d'accompagnement d'étudiants. Partant de l'hypothèse que cette *krisis* de désorientation correspond à une reconfiguration du rapport au monde de l'étudiant, l'auteur propose un principe d'action : leur offrir l'opportunité d'une utilité sociale, d'un engagement comme support à une « vocation politique » reste la piste privilégiée pour restaurer leur « fatigue de soi ».

Les transitions liées aux aléas du parcours scolaire

La troisième partie analyse des transitions scolaires qui marquent des ruptures, des discontinuités ou des configurations dans lesquelles « des événements contingents peuvent être source de réorientations importantes dans les trajectoires individuelles ou les processus collectifs⁷⁹ ».

- Difficultés et prises en charge

Parmi les aléas les plus courants des parcours scolaires « à la française », les redoublements constituent un objet scolaire régulièrement étudié en sciences de l'éducation quant à son efficacité, et faisant l'objet de prises de position très débattues. Après un tour d'horizon de l'usage du redoublement au plan international, Thierry Troncin revient sur une convergence de résultats qui prouvent son inefficacité, ou tout du moins l'absence d'un gain significatif chez les élèves qui le subissent et que cette pratique stigmatise. L'auteur développe ensuite une série d'hypothèses sur la vivacité encore très actuelle du redoublement, tenant pour la plupart aux représentations que les enseignants se font de leur impuissance à prévenir et à traiter la difficulté scolaire *in situ* : ces derniers optent alors pour un allongement de la durée d'exposition aux apprentissages, ou pour une externalisation, souvent médicalisée, des résistances aux apprentissages qu'ils rencontrent.

79. BESSIN M., BIDART C. et GROSSETTI M. (dir.), *Bifurcations...*, *op. cit.*, p. 9.

Autre modalité pédagogique du traitement de la difficulté, les dispositifs-relais ont pour mission de maintenir ou faire retourner les élèves du second degré, qualifiés par l'institution d'élèves « en rupture scolaire », dans un système de formation générale ou professionnelle. Mathias Millet a mené une enquête sociologique minutieuse et longitudinale sur les dossiers de 338 de ces collégiens, complétés par des entretiens avec eux ou avec leurs « encadrants ». L'auteur montre, qu'au final, ces dispositifs génèrent un faible taux de « rescolarisation » vers les cursus scolaires ordinaires, et sont suivis d'une exclusion quasi systématique des sphères de l'emploi. Cette enquête dévoile également comment se constituent des catégories professorales et institutionnelles qui repèrent, apprécient et traitent une population scolaire en marge des voies ordinaires de scolarisation.

Qui sont ces adolescents qui fuient l'espace scolaire ? C'est la question que traite Étienne Douat dans la troisième contribution. Rompant avec l'hypothèse d'un déficit d'éducation familiale comme cause unique du « décrochage scolaire », l'auteur mobilise les résultats d'une enquête ethnographique dans des établissements « sensibles », au plus près des décrocheurs, pour saisir les logiques de leurs parcours. Si leur socialisation familiale instille bien des modèles défavorables, voire contradictoires avec les logiques et les exigences de l'institution scolaire, les étiquetages et les tris que génère celle-ci poussent ces élèves, le plus souvent issus de milieux populaires, à résister aux formes de contrôle qu'elle impose. Leurs premières pratiques buissonnières, en réaction à ces traitements discriminants, deviennent alors des habitudes d'absentéisme qui alimentent la conflictualité que ces élèves suscitent avec leurs enseignants. Au final, tiraillés entre leur souhait de rester malgré tout accrochés à la scolarité et le degré auquel ils peuvent en supporter les règles, ces élèves vivent une transition vers des formes de « déscolarisation ».

Dans la dernière contribution alimentant cette thématique, Benjamin Denecheau se centre sur une autre population scolaire qui fait l'objet d'un traitement spécifique, celle des adolescents placés en structures collectives en raison de difficultés familiales, suite à une décision judiciaire. Significativement plus en difficultés scolaires que la population générale, l'auteur montre que ces jeunes sont accompagnés de manière distante dans leur travail scolaire par les éducateurs qui les encadrent en foyer. Au moment où se décide leur orientation scolaire et professionnelle, moment qui coïncide avec leur majorité, il révèle aussi que c'est la situation future de ces jeunes, c'est-à-dire potentiellement précaire et sans soutien, qui prime. La tendance générale vise ainsi à réduire leurs ambitions et à formuler un projet qui pourra se concrétiser rapidement pour assurer leur minimum vital, entérinant une transition qui renforce les inégalités subies du fait de leur situation personnelle.

- Des orientations contraintes

Trois contributions, issues de populations scolaires différentes, illustrent cette problématique. La première contribution part du constat que l'orientation vers la voie professionnelle est majoritairement vécue par les lycéens comme une injonction institutionnelle subie, qui les détourne du cursus général. Hélène Vandelle interroge le processus de remaniement identitaire qui se met en œuvre lors de cette transition. Avec une entrée théorique en psychologie sociale, l'auteur analyse le passage qui s'opère depuis une forme de résignation vers une revalorisation de soi. Une enquête par entretiens auprès d'enseignants de lycée professionnel lui permet ensuite de mettre en évidence certaines modalités pédagogiques qui contribuent à un engagement dans la scolarité au lycée professionnel et à une certaine restauration de l'estime de soi chez ces élèves.

Dans le deuxième texte, Joël Zaffran se penche sur les déterminants sociaux d'une transition scolaire qui conduit des élèves en difficultés scolaires, de la voie scolaire ordinaire à l'enseignement adapté en collège. Comment sont affectés en sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) les 2,5 % d'élèves qui, de ce fait, dérogent au collège unique ? En appui sur un panel statistique du ministère de l'Éducation nationale (DEPP), l'auteur démontre qu'à performances scolaires égales en français et mathématiques, un élève aura un risque différentiel de vivre une transition vers l'enseignement adapté du second degré, selon l'antériorité de certains marqueurs scolaires (redoublement, prise en charge en réseau d'aides à l'école primaire) et surtout, selon son origine sociale, les élèves de milieux populaires faisant plus fréquemment l'objet de cette orientation ségrégative.

La troisième contribution porte sur le palier d'orientation de fin de collège, plus spécifiquement sur une catégorie d'élèves qui émettent comme vœu préférentiel le fait d'intégrer une formation professionnelle courte par apprentissage. À partir d'une enquête longitudinale par entretiens, Marie-Hélène Jacques présente les cas de huit jeunes qui n'ont pas concrétisé ce vœu, faute d'avoir trouvé une entreprise d'apprentissage. L'auteur analyse les conditions dans lesquelles cette « transition par manque d'événement » s'est déroulée et notamment, la manière dont ils ont prospecté, mettant à jour quelles ressources sociales ont fait défaut à ces collégiens et lesquelles ont pu être contre-productives.

- Parcours scolaire et handicap

Depuis la loi du 11 février 2005, tout élève handicapé a le droit d'être scolarisé dans l'établissement ordinaire situé au plus près de son domicile. Cette nouvelle logique inclusive interpelle les pratiques pédagogiques et institutionnelles, traditionnellement ancrées dans une ségrégation des populations valide et handicapée. Après un détour sur la manière dont ces réglementations sont arrivées dans le paysage scolaire, Patrice Bourdon a enquêté auprès d'élèves

avec un handicap moteur pour saisir la manière dont ils deviennent élèves et adolescents, en contexte scolaire ordinaire. L'auteur dresse une typologie, illustrée de cas typiques, des différents modes de construction de soi à l'école, lorsqu'on est porteur d'un handicap visible : gommage de la différence, surinvestissement de domaines d'apprentissages formels ou informels, mobilisation de supports identificatoires valides sont autant de manières de gérer les transitions vers un « devenir élève » ou un « devenir adolescent » chez les jeunes handicapés moteurs.

La seconde contribution de cette thématique est proposée par Romuald Bodin et Catherine Kerviche. Ils ont mené une vingtaine d'entretiens sociologiques auprès de parents d'adolescents handicapés mentaux, scolarisés en unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), situées en collège. Ils ont également recueilli par questionnaires et entretiens les représentations que les enseignants se font de ces élèves « à besoins éducatifs particuliers ». Aspirant à la normalité, ayant un désir d'école attisé par ces nouvelles dispositions légales « inclusives », ces élèves et leurs familles vivent la désillusion d'être des « exclus de l'intérieur » : victimes de formes à peine voilées d'hostilité par les autres élèves, perçus par les professeurs comme plus fragiles et plus influençables que leurs camarades ordinaires, ces adolescents sont fréquemment « épargnés » des espaces scolaires de droit commun. Par souci de « protection », ils restent plutôt confinés dans la classe spéciale de l'ULIS. Les observations précises de cette recherche dévoilent la réalité frileuse et certaines pratiques ségrégatives de la politique dite inclusive, qui ne produit pas de réelle transition vers le milieu scolaire ordinaire.