

Les transitions en contexte scolaire. Paliers, orientations, parcours

sous la direction de
Marie-Hélène Jacques

Cet ouvrage rassemble des contributions à la journée d'études, *Les transitions en contexte scolaire*, qui s'est déroulée à Poitiers le 20 novembre 2013. Elles émanent de trois champs scientifiques : la psychologie, les sciences de l'éducation et la sociologie. Cette pluralité des approches de l'objet « transitions scolaires » en rend la recension compliquée, tant les différents auteur(e)s le questionnent différemment. Mais c'est aussi ce qui constitue la richesse de ce livre, comme nous allons essayer de le montrer. Nous ferons dans un premier temps une présentation de chacun des chapitres le composant, avant de les mettre davantage en perspective en dégageant de façon plus transversale la façon dont ils se recoupent et les questions qu'ils laissent en suspens.

Les chapitres composant cet ouvrage se proposent de traiter la question suivante : « Comment le système scolaire (dé-re)construit-il les élèves à chacune de ses charnières ? » (p.7). Comme elle l'explique dans l'introduction de ce livre, **Marie-Hélène Jacques** a choisi de les réunir au sein de trois parties qui traitent respectivement des types de transitions scolaires suivants : les passages « de droit commun » d'un segment du système scolaire à l'autre, les transitions liées aux orientations et enfin celles qui sont liées aux aléas du parcours scolaire.

Les chapitres composant **la première partie** se succèdent en suivant la chronologie des transitions entre les segments composant le cursus scolaire. C'est ainsi que les trois premières contributions traitent du passage de l'école maternelle à l'école élémentaire.

Dans la première, **Pascale Garnier** fait l'hypothèse que cette transition entre les deux premiers segments du cursus scolaire serait facilitée par le rapprochement tendanciel de leurs programmes, marqués par une plus forte compartimentation des savoirs qui les composent, et donc par une école maternelle de plus en plus orientée vers la future réussite scolaire des élèves.

Ce n'est pas la thèse développée par **Fabienne Montmasson-Michel** à propos des « cahiers de vie » d'une classe de maternelle, des cahiers faisant état d'activités et d'expériences vécues en classe ou en famille à partir de différents types de documents.



Presses Universitaires de Rennes, 2016
424 pages, ISBN : 978275353102

Elle fait en effet l'hypothèse que cette première transition scolaire est plus ou moins douce selon les socialisations sociofamiliales, à partir de l'analyse de la façon dont la diversité des usages familiaux de ces cahiers amorce plus ou moins des usages réflexifs de l'écrit qui seront valorisés durant la suite de la scolarité. Ainsi, les familles disposant de peu de capital culturel légitime seraient celles qui développeraient le moins de tels usages. Même s'il met davantage l'accent sur les spécificités que conserve l'organisation pédagogique de l'école maternelle, **Olivier Cosnefroy** s'intéresse lui aussi à ce qui conditionne, dès l'école maternelle, la future réussite scolaire. Mais¹ il se concentre davantage sur l'ensemble des habilités liées à la régulation comportementale et cognitive (la mémoire de travail, la capacité à ignorer des informations non pertinentes dans la résolution de problèmes ou à pouvoir changer de stratégie) qui contribuent à mieux s'adapter au cadre de l'école primaire.

Les quatre chapitres suivants portent sur la fin de la scolarité primaire et sur la transition de l'école élémentaire au collège. À l'issue d'une enquête effectuée sur des élèves d'écoles relevant de l'éducation prioritaire ou en zone ordinaire, **Christine Maintier** soutient que leur optimisme s'érode globalement au fil de la scolarité primaire, même s'il reste mieux préservé dans le premier type d'école. Pour l'expliquer, elle met en avant des caractéristiques pédagogiques qui seraient plus fréquentes en éducation prioritaire : valorisation des réussites, comparaisons entre

¹ Ces deux approches peuvent cependant être complémentaires. C'est ce que nous avons cherché à montrer dans une recherche en cours sur les usages socialement situés des lectures d'albums de jeunesse (Bonnéry & Joigneaux, 2015) : certains d'entre eux semblent contribuer plus que d'autres au développement des habilités cognitives étudiées par Cosnefroy.

pairs moins stigmatisantes, maintien d'apprentissages exigeants. Autrement dit, seraient les plus efficaces les pédagogies qui réussissent à préserver la représentation de soi des élèves par l'obtention de bons résultats, contrairement à celles qui ne visent qu'un seul de ces deux objectifs. L'enquête de **Gaëlle Lefer** auprès d'enfants en fin de scolarité primaire, présentée dans le chapitre suivant, semble aboutir au même type de constat : les « sois espérés » ne sont sources de motivation que s'ils peuvent se réaliser. Plus directement focalisée sur la transition primaire-collège, **Brigitte Leclaire** constate que celle-ci ne fait pas l'objet d'un investissement harmonieux de la part des enseignants de CM2 et de sixième, malgré les injonctions institutionnelles visant depuis des décennies à une plus grande « liaison école/collège ». Cela s'expliquerait par la persistance des clivages professionnels entre premier et second degrés, à propos notamment du cœur du métier d'enseignant : à l'école serait privilégié son versant psychopédagogique, alors que les enseignants du secondaire mettraient davantage l'accent sur les « contenus ». Cette différence des priorités défendues de part et d'autre serait négativement perçue par les enseignants du secondaire, ce qui se traduirait par une dévalorisation de leurs collègues du premier degré. Ce sont les représentations cette fois des élèves concernant cette transition qu'étudie **Julie Delalande**. Elle a ainsi demandé à des élèves de sixième de raconter leur journée de rentrée au collège. Au travers de ces récits, il apparaît que le collège est vécu comme une microsociété, par opposition à l'école primaire assimilée à une communauté familiale.

Les trois derniers chapitres composant cette première partie sont consacrés à la façon dont les élèves vivent « leurs années collège ». **Aurélia Mardon** s'intéresse à leurs façons de gérer les tensions liées aux injonctions vestimentaires et esthétiques dont ils sont les objets : ils doivent sur ce plan concilier la tyrannie des normes de leurs pairs à celles de leurs parents, bien souvent redoublées par celles de l'institution. Les deux autres chapitres portent plus généralement sur le bien-être des élèves de collège. Les élèves interrogés et observés par **Aurélien Maurin** mettent l'accent sur l'importance sur ce plan des temps et lieux informels (attentes, temps libres, lieux de sas). **Mariane Lenoir** quant à elle croise les opinions des élèves et de leurs enseignants sur le bien-être. Elles semblent s'accorder sur le point suivant : le bien-être des élèves (mais aussi des enseignants) est bien plus élevé quand les professeurs peuvent leur apporter une aide supplémentaire pendant le cours et leur accorder un temps de réexplication après celui-ci. Un résultat qui semble corroborer ceux auxquels aboutissent certaines des analyses présentées dans les chapitres précédents : le bien-être des élèves et les représentations positives d'eux-mêmes dépendent largement des choix de certains enseignants

de ne pas les dissocier d'un accès facilité aux savoirs.

La **seconde partie** est consacrée aux transitions liées aux orientations. Les trois premiers chapitres traitent des orientations réalisées à la fin du collège. **Céline Brasselet et Alain Guerrien** étudient comment la prise en compte des choix des élèves de troisième influe positivement leur motivation et leur estime de soi. Nous retrouvons là des déterminants de la réussite scolaire déjà étudiés dans la première partie. Mais comme pour le précédent type de transition, la valeur aux yeux des élèves de cette reconnaissance institutionnelle et l'espace d'autonomie qui peut ainsi leur être accordé sont fortement conditionnés à leur réussite scolaire, comme le montre **Séverine Chauvel** à l'issue d'une enquête effectuée dans deux collèges de Seine-Saint-Denis. En effet, les mécanismes décisionnels aboutissant aux orientations des élèves les « moins performants » remettent en cause de façon subtile et pratiquement invisible le principe affiché de leur autonomie au cours de ce processus. Car très majoritairement ces élèves finissent par choisir ce que les enseignants veulent qu'ils choisissent, conformément à l'expérience que peuvent avoir ces derniers des mauvaises orientations, mauvaises non pas parce qu'elles ne respectent pas les désirs des élèves, mais parce qu'elles ne tiennent pas compte des difficultés qu'ils ont rencontrées depuis au moins le collège et qui les destinent à un échec très probable, comme ont pu le montrer à plus grande échelle Sylvain Broccolichi et Rémi Sinthon (2011). Ainsi, comme peuvent le suggérer les travaux qui montrent que la façon dont se réalisent les apprentissages prévus au début du cursus scolaire impacte fortement la suite de la scolarité (par exemple, Tristan Poullaouec, 2010), on peut comme le fait **Nicolas Sembel** interroger la réalité de la grande rupture du point de vue des apprentissages de la transition collège/lycée. On retrouve cette façon « orientée » de s'orienter dans le chapitre écrit par **Jacques Pouyaud**. Ses suivis longitudinaux d'une cohorte d'élèves de troisième générale tout au long de leurs deux premières années de lycée général ou professionnel lui ont en effet permis d'étudier comment sont vécus dans la durée les implications des décisions d'orientation prises à la fin du collège.

Cherchant lui aussi à sortir « du faux dilemme entre choix volontaires et orientations contraintes » (p.219), **Ugo Palheta** étudie les différents « rapports subjectifs à l'orientation » (*ibid.*) en lycée professionnel. Alors que Séverine Chauvel décrit le début du processus, c'est-à-dire le refroidissement des attentes qui conduit la grande majorité des collégiens les plus bas dans l'échelle des résultats à faire le choix « réaliste » du lycée professionnel, ce chapitre et les trois suivants soulignent que la suite de ce processus peut être moins désenchantée. Ainsi certains élèves de lycée professionnel sont amenés à revendiquer

leur choix d'orientation initiale selon des logiques argumentatives propres à des positionnements bien différenciés. Cette pluralité est incompréhensible pour qui n'a du lycée professionnel qu'une vision monolithique et « dominocentrée » qui le conduit à n'y voir qu'un espace uniforme de relégation. Si au contraire on se donne la peine d'y voir un espace de différenciation de filières, on commence à voir émerger des hiérarchies fines, souvent très fortement liées à celles qui peuvent distinguer les origines sociales des élèves qui s'y destinent. C'est le cas par exemple des rapports subjectifs contrastés que nourrissent à leur orientation en lycée professionnel les garçons « non blancs » et « blancs » : les premiers, valorisant davantage l'enseignement général afin d'échapper à la condition de salarié d'exécution à laquelle ont dû se résoudre la plupart de leurs pères, ont plus de difficulté à accepter l'orientation en lycée professionnel. C'est aussi le cas des orientations à la fois sexuellement et socialement situées entre les différentes filières du lycée professionnel : le choix de beaucoup de collégiennes s'orientant dans la filière de l'hôtellerie-restauration est surdéterminé par les affinités électives qu'entretiennent les compétences relationnelles qu'elles se reconnaissent et les formations du service valorisant l'éloge des soins du corps. Parce qu'elle est proche de ce type de questionnements, l'enquête auprès d'apprenti(e)s coiffeur(se)s de **Fanny Renard** peut être lue comme une étude de ce dernier cas de figure. En effet, elle illustre comment cette orientation scolaire peut être socialement qualifiée de « féminine » non seulement parce qu'elle est associée aux stéréotypes de genre étudiés par Ugo Palheta, mais aussi parce que les premiers stages au sein des salons de coiffure constituent une première expérience de la division à la fois sociale et sexuelle du travail.

À la croisée des objets travaillés au sein des deux premières parties, **Claire Lemêtre et Sophie Orange** ont cherché à reconstituer les cartographies mentales des études supérieures à partir des réponses à un questionnaire d'élèves de terminale d'un lycée rural de l'académie de Nantes. Ces cartographies apparaissent certes limitées par rapport à l'étendue des possibles théoriquement offerts mais, loin de se limiter à cette appréciation théorique, les auteures montrent qu'elles ont une certaine pertinence quand on les met en relation avec les parcours antérieurs et les destins statistiquement les plus probables des élèves enquêtés. Elles traduisent en effet moins une incomplétude qu'une certaine raison pratique, au sens où ces cartographies sont centrées sur les choix d'orientation que peuvent raisonnablement envisager ces élèves. **Gentiane Boudrenghien et Mariane Frenay** s'intéressent elles aussi aux ressorts psychiques de l'orientation au moment de l'entrée dans l'enseignement supérieur. Elles retrouvent une

des relations présentées plus haut : plus les choix d'orientation correspondent aux projets des élèves, plus ils sont motivants et facteurs d'engagement et de réussite durables. Mais ce que précise cette étude grâce à une approche longitudinale, c'est que ces projets peuvent s'avérer irréalisables. Dans ce cas, c'est au contraire le désengagement qui peut préserver le bien-être des individus, à condition qu'émergent de nouveaux projets.

Ces considérations sur la relation entre les positionnements des élèves et leurs choix passés d'orientation s'inscrivent bien dans la perspective à la fois processuelle et relationnelle des transitions scolaires adoptée par un grand nombre de contributions de ce livre. Le chapitre écrit par **Nathanaël Wallenhorst** n'y déroge pas non plus dans la mesure où il contient des analyses tirées d'observations réalisées pendant plusieurs années au sein d'un dispositif d'accompagnement d'étudiants qui vivent une expérience de désorientation. On retrouve cette approche longitudinale dans l'étude que **Carole Daverne et Yves Dutercoq** ont consacré aux étudiants que tout ne prédisposait pas à entrer en classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE). Même s'il s'agit de CPGE dites périphériques ou de second rang, ces bons élèves de différents milieux sociaux ont bien vécu ce type de transition pour deux raisons. D'une part, parce qu'ils ont bénéficié d'un contexte familial favorable. Même si le capital culturel de leurs parents est inégal, ces derniers ont beaucoup misé sur la scolarité de leurs enfants, en leur donnant la possibilité d'être aidés quand le besoin s'en faisait ressentir ou en passant beaucoup de temps à les aider à « bien » s'orienter. Cette orientation s'avère en effet particulièrement bénéfique pour cette catégorie d'élèves – et c'est là le second faisceau de facteurs expliquant cette transition plutôt bien vécue. Ils demeurent en effet dans le cadre pédagogique sécurisant du lycée, où ils bénéficient d'un contrôle des connaissances régulier et fréquent et d'un suivi renforcé par l'intermédiaire notamment des colles qui offrent la possibilité d'un accompagnement individuel et ajusté, gage comme on l'a déjà vu de réassurance et de réconfort.

La **troisième** et dernière **partie** porte sur les transitions induites par des aléas du parcours scolaire, autres que ceux qui sont générés par les passages institutionnalisés d'un segment du cursus scolaire à l'autre ou par les choix d'orientation qui en découlent. C'est ainsi que les sept premiers chapitres de cette partie sont consacrés aux transitions réservées aux élèves les plus « en difficulté », par l'intermédiaire de l'entrée dans des dispositifs qui les écartent de la voie ou du rythme de progression normale dans le cursus scolaire. Après avoir passé en revue les études montrant que les redoublements sont le plus souvent inefficaces à long terme, **Thierry Troncin** fait le constat qu'ils sont malgré tout encore bien présents,

particulièrement en France. Selon lui cette inertie est à rapprocher de l'impuissance que ressentent un grand nombre d'enseignants à prévenir et à traiter la difficulté scolaire dans leur classe. Ce type d'explication pourrait aussi permettre de mieux comprendre le paradoxe du maintien, malgré sa relative inefficacité d'un autre dispositif particulier pour élève particulier : les dispositifs-relais. **Mathias Millet** montre en effet que s'ils sont loin d'atteindre les objectifs qui ont officiellement présidé à leur création – le maintien au sein du système éducatif et la diplomation d'élèves « en rupture scolaire » –, c'est sans doute tout simplement parce que le temps réellement passé sur les activités de rattrapage scolaire par les élèves accueillis dans ce dispositif y est peu important comparativement à ce qui se fait dans les classes généralistes de collège. On retrouve ici un des constats les plus transversaux aux chapitres de ce livre : s'avèrent contreproductives les stratégies pédagogiques mettant l'accent sur la dimension « socio-éducative » (travail sur soi, construction d'un projet...) au détriment des apprentissages plus strictement cognitifs. C'est à une conclusion du même type qu'aboutit le travail de **Benjamin Denecheau** sur les dispositifs d'accueil des enfants placés : les éducateurs qui les suivent travailleraient davantage à « refroidir leurs attentes » initiales plutôt que de rendre possibles par un travail scolaire renforcé des orientations plus « ambitieuses » vers des études plus longues et « hautement » qualifiantes. Le chapitre que consacre **Etienne Douat** aux « décrocheurs » est centré sur les effets de ce type de représentation fataliste. Dans une perspective plus compréhensive visant à cerner les logiques du processus qui conduit au décrochage scolaire, il met en effet en lumière la diversité de leurs ressorts. Les effets de certaines socialisations familiales sur les chances de réussite scolaire ne seraient pas tels s'ils n'étaient pas essentialisés par un grand nombre d'acteurs de l'institution scolaire : en « collant » l'étiquette de décrocheurs à la peau des élèves les moins bien prédisposés de ce point de vue, ils poussent ces derniers vers une « sortie » définitive du système scolaire. **Joël Zaffran** et **Marie-Hélène Jacques** en arrivent à des conclusions similaires respectivement à propos des élèves orientés en SEGPA (Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) ou vers une formation professionnelle courte par apprentissage, après la classe de troisième. Et *a contrario* l'étude menée par **Hélène Vandelle** sur le remaniement identitaire de certains élèves « orientés » en lycée professionnel. Elle soutient qu'une pédagogie centrée sur les apprentissages et les difficultés qu'ils peuvent susciter (exercices initialement suffisamment simples pour que les élèves commencent l'année scolaire avec de « bonnes notes », aides plus systématiques, désacralisation et décloisonnement des disciplines scolaires...) peut réduire ou même faire dispa-

raître le sentiment initial de relégation et de résignation de ces élèves.

Ecrits par **Patrice Bourdon** et par **Romuald Bodin et Catherine Kerviche**, les deux derniers chapitres de ce livre traitent de la difficile intégration d'enfants « porteurs de handicap » respectivement au sein des classes « ordinaires » et dans les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS). Comme bon nombre des dispositifs étudiés dans les chapitres précédents, ces deux modes d'intégration auraient pour résultat paradoxal de renforcer ce qu'ils sont censés modifier, c'est-à-dire l'exclusion de l'intérieur de la grande majorité des élèves concernés.

Comme ce constat est partagé par un grand nombre des auteurs de ce livre, il semble que la problématique la plus transversalement travaillée dans cet ouvrage était : « Comment le système scolaire déconstruit-il les élèves à chacune de ses charnières ? » Néanmoins d'autres auteurs soulignent au contraire que dans certains établissements ou filières scolaires, des enseignants réussissent à rendre plus douces les transitions scolaires vécues par leurs élèves. Cette divergence est-elle liée à la diversité des contextes scolaires et des pédagogies qui y sont pratiquées ? Ou à la variété des approches, tant sur le plan théorique que méthodologique, privilégiées par les études présentées dans ce livre ?

Si les réponses à ces questions ne peuvent pas être facilement tranchées, certaines conclusions contradictoires, auxquelles aboutissent des études consacrées pourtant à la même transition scolaire, laissent penser qu'on ne peut pas exclure la deuxième alternative. Reprenons par exemple le cas de la transition entre l'école maternelle et l'école élémentaire. Alors que le premier chapitre s'intéresse essentiellement à la façon dont les évolutions récentes des programmes de l'école maternelle sont susceptibles de faciliter les apprentissages réalisés à l'école élémentaire, le second chapitre montre que dans les faits, leurs mises en œuvre peuvent aboutir au résultat inverse. De façon plus générale, les différents chapitres de ce livre ne font pas l'analyse du même type de données : certains privilégient l'étude des textes officiels ou de régularités statistiques, alors que d'autres se focalisent plutôt sur les facultés (compétences, dispositions) ou les déclarations de différents types d'acteurs de l'institution scolaire, sans que ne soient toujours étudiées leurs actualisations dans des pratiques de classes. Ce qui accroît l'importance d'éventuels biais, déclaratifs et/ou scolastiques consistant à confondre les formalisations institutionnelles (textes officiels), discursives (déclarations des acteurs du système éducatif) ou statistiques des réalités étudiées avec la réalité de ce qui est ainsi formalisé.

Certains constats semblent toutefois résister à ce type de biais tout en étant transversaux aux contextes scolaires étudiés. Et c'est sans doute la

principale force de ce livre que de mettre à l'épreuve de la diversité des approches méthodologiques la portée et la robustesse de certains résultats des enquêtes qui y sont présentées. Nous en retiendrons trois. Le premier est aussi le plus général : la dimension subjective des transitions scolaires est fortement liée aux facultés des acteurs concernés à rendre possibles les apprentissages attendus aux différentes charnières du système éducatif. Plus précisément, les approches pédagogiques qui se concentrent d'abord ou exclusivement sur le bien-être ou la confiance des élèves semblent contre-productives, même avec les élèves les moins bien disposés à réussir scolairement. Deuxième constat, lié au premier : ce sont les contextes scolaires dans lesquels les aides peuvent tenir compte de ce qui est à l'origine des difficultés d'apprentissage des élèves et de leurs corrélats subjectifs, qui semblent les plus appropriées pour rendre certaines transitions scolaires moins brutales ou définitives. Mais, et c'est le dernier « grand » constat qu'on pourrait tirer de ce livre : l'efficacité de ces stratégies pédagogiques semble rester dépendante des dispositions des élèves auxquelles elles s'adressent, et donc des cristallisations provisoires de leurs trajectoires socioscolaires passées.

Christophe Joigneaux

*Centre Interdisciplinaire de Recherche Culture
Éducation Formation Travail : Éducation et scolarisation (CIRCEFT - ESCOL)
Université Paris-Est-Créteil-Val-de-Marne*

Bibliographie

- Bonnéry S. & Joigneaux C. (2015), « Des littératies familiales inégalement rentables scolairement », *Le Français aujourd'hui*, n°190-3, p.23-33.
- Bourdieu P. (1973), « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue Française de Sociologie*, vol. XV n°1, p.3-42.
- Broccolichi S. & Sinthon R. (2011), « Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives », *Revue Française de Pédagogie*, n°175, p.15-38.
- Poullaouec T. (2010), *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*, Paris, La Dispute.