



L'orientation scolaire et professionnelle

41/4 | 2012
Varia

Diversité des expériences scolaires chez des collégien(ne)s scolarisés en 3^e

Variety of school experiences amongst 9th grade students

Amélie Courtinat-Camps et Yves Prêteur



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/3918>

DOI : 10.4000/osp.3918

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 7 décembre 2012

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Amélie Courtinat-Camps et Yves Prêteur, « Diversité des expériences scolaires chez des collégien(ne)s scolarisés en 3^e », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 41/4 | 2012, mis en ligne le 07 décembre 2015, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/3918> ; DOI : 10.4000/osp.3918

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

Diversité des expériences scolaires chez des collégien(ne)s scolarisés en 3^e

Variety of school experiences amongst 9th grade students

Amélie Courtinat-Camps et Yves Prêteur

Introduction

- 1 Alors que de nombreux travaux s'accordent à souligner que l'École ne fait plus système (Dubet & Martuccelli, 1996), qu'elle est sans cesse interpellée par les changements profonds affectant l'organisation sociale et productive (Charlot, 1987) et que finalement c'est le sens même de la scolarité qui est en jeu (Develay, 1996), interroger l'expérience scolaire de collégien(ne)s apparaît légitime. L'expérience collégienne ou lycéenne, est devenue plus composite et problématique qu'elle ne l'était auparavant, en raison de l'importance croissante prise par la sociabilité et la culture juvéniles ainsi que par les stratégies des élèves face à un système de sélection qui cristallise la hiérarchie des filières (Rochex, 2006). La massification scolaire a produit une diversification des objectifs scolaires (Dubet & Martuccelli, 1998). Dans cet univers disparate, les acteurs doivent recomposer et repenser leurs pratiques.
- 2 Pour de nombreux adolescents, l'institution scolaire n'est plus ni garante de l'avenir, ni synonyme d'excellence. Si pour certains, elle est vécue comme une chance, est source de satisfaction et fait l'objet d'un fort investissement, pour d'autres, elle ne représente qu'une obligation, un lieu sans attrait, où les expériences sont éprouvantes et constituent des mises à l'épreuve. Ces élèves ressentent alors des difficultés à donner du sens à l'école, à percevoir un réel intérêt dans leurs études et se désengagent de la sphère scolaire. Cette expérience scolaire, que chaque élève vit et se forge tout au long de sa scolarité, participe à la construction de son identité. Cette expérience est fondamentalement plurielle puisque le vécu subjectif est différent au regard de la multiplicité des facteurs – familiaux, scolaires, sociaux et personnels – en jeu (Le Bastard-Landrier, 2005). Dans ce contexte, l'objectif est de proposer une typologie

multidimensionnelle d'expériences scolaires chez des collégien(ne)s scolarisé(e)s en classe de 3^e, à partir de profils types élaborés à l'aide d'une démarche classificatoire informatisée.

- 3 Pour expliciter cet argument introductif et étayer notre positionnement, nous proposons dans un premier temps de définir les contours de la notion d'expérience scolaire. Nous développons ensuite l'intérêt de développer une approche qui prend en compte la singularité des adolescent(e)s, avant de formuler les objectifs inhérents à la recherche. La seconde partie présente la procédure et les résultats d'une étude empirique réalisée auprès de 677 collégien(ne)s scolarisé(e)s en 3^e, en région Midi-Pyrénées.

L'expérience scolaire des élèves : un champ de recherche relativement récent

- 4 La loi d'orientation de 1989 a marqué un tournant symbolique en affichant la nécessité de placer l'élève « au centre du système éducatif ». Si ce principe a été mis en cause au cours des deux dernières décennies, la place de l'élève a considérablement évolué (Cavet, 2009). Il est devenu un sujet pourvu de droits mais surtout un acteur, responsable de sa propre scolarité, investi d'un rôle puisque l'école attend de lui qu'il exerce son « métier d'élève ». Conjointement à ces transformations, la recherche va elle aussi placer l'élève au cœur de ses préoccupations et se met à interroger son « expérience scolaire ». La sociologie de l'éducation a longtemps négligé l'étude des acteurs scolaires, et plus particulièrement celles des élèves. Il faudra attendre les travaux de Dubet (1991, 1994) sur les lycéens et la promotion d'une « sociologie de l'expérience scolaire » pour que la façon dont les élèves élaborent des stratégies, des relations, des significations soit considérée. Il s'agit donc d'un domaine de recherche relativement récent.

D'une sociologie de l'expérience scolaire...

- 5 Fondé sur des enquêtes de terrain, le courant de recherche développé par Dubet (1991) propose une lecture sociologique des déterminants qui influencent la construction des enfants et adolescents en tant qu'élèves et le déroulement de leur scolarité. Cette approche fait notamment ressortir le poids des facteurs culturels qui caractérisent l'environnement familial et social de chaque élève et conditionne son accès à la culture scolaire ainsi que son appropriation (Cavet, 2009). Selon Dubet (1994), le concept d'expérience scolaire se structure autour de trois logiques d'action : **l'intégration** du sujet à différents groupes d'appartenance (au collège, le groupe de pairs devient essentiel) ; la **stratégie** ou capacité de faire des choix personnels au sein du système scolaire (la stratégie collégienne essentielle est celle de l'investissement scolaire et des choix d'orientation vers des filières et établissements plus ou moins rentables) et la **subjectivation** adolescente, c'est-à-dire la construction de soi. Dubet et Martuccelli (1996) défendent l'hypothèse selon laquelle la subjectivation participe de l'expérience scolaire pour les meilleurs élèves, développant une capacité à distancier les jugements de l'institution ; or, ce serait l'inverse pour les élèves « en échec », puisqu'ils ne parviendraient pas à développer une estime d'eux-mêmes indépendante des jugements scolaires. Aussi, l'expérience scolaire serait le résultat d'un travail des acteurs sur eux-mêmes visant la conciliation de ces trois logiques d'action contradictoires. En fonction de

la façon dont les élèves parviendraient ou non à concilier ces logiques d'action, l'expérience scolaire se construirait selon des modalités très différentes : expérience de subjectivation participant à une individuation pour les uns, elle serait, pour d'autres, une expérience d'aliénation et de mise à l'épreuve de la personnalité (Fondeville, 2002). Selon Caillet (2008), l'expérience scolaire est bien sûr influencée par des déterminants tels que la position sociale, le parcours scolaire et l'âge de l'élève. Mais la cohérence des expériences scolaires résulte aussi des ressources internes à l'école, de son climat, de sa politique éducative, des relations pédagogiques, c'est-à-dire de sa capacité à réduire les tensions de l'expérience, tensions qui augmentent au fil de la progression de l'élève dans son parcours scolaire.

6 Sans rentrer dans le détail des différentes études menées par Dubet sur les modes d'élaboration de l'expérience lycéenne, nous pouvons considérer que deux portraits se dessinent, deux figures entre lesquelles oscille l'expérience scolaire des élèves, selon leur situation et l'évolution de leur parcours (Cavet, 2009) :

- L'élève acteur de sa scolarité : Ce sont les élèves dotés d'un capital social et culturel important, qui parviennent facilement à construire leur expérience scolaire en se positionnant en tant que sujets, acteurs de leurs études. « *Ces élèves savent pourquoi ils travaillent à l'école, ils sont en mesure d'établir un lien entre leurs investissements et les bénéfices escomptés, ils jouent le jeu d'une formation qui leur permettra de maintenir ou d'améliorer leur position sociale. Ils sont capables de se projeter dans l'avenir. Enfin, ces élèves adhèrent subjectivement au modèle culturel de leurs études* », résume Dubet (2008).
- L'élève étranger au jeu scolaire : À l'inverse, les élèves dont le bagage social et culturel est le plus faible éprouvent d'importantes difficultés à se construire une expérience scolaire positive. « *Pour eux, la tension entre la culture juvénile et sociale d'une part, et le monde scolaire d'autre part, est irréductible. Souvent même, les élèves ne veulent pas "trahir" le groupe de pairs en "collaborant" avec la discipline scolaire* » (op. cit.). Ces élèves sont progressivement confrontés au sentiment que les études ne servent à rien, sinon à repousser un avenir incertain et semé d'embûches. Ne pouvant concevoir l'utilité et le sens de la culture scolaire, ils la perçoivent comme étrangère et ne peuvent s'identifier à elle. Ce sentiment d'extériorité, ainsi que l'échec et la mise à l'écart qu'il produit dans l'espace scolaire viennent affecter ces élèves dans leur image de soi, ce qui les pousse à adopter deux types de stratégies en réaction. La première stratégie est celle du retrait : ces élèves se retirent du jeu scolaire. Ils n'ont plus d'attentes envers l'école, et le travail qu'ils y fournissent n'a d'autre enjeu que d'assurer leur maintien en son sein. L'école n'est plus qu'un décor. La seconde stratégie est celle de l'opposition au monde scolaire. En choisissant le conflit, ils se constituent contre l'institution scolaire, contre les enseignants perçus comme des ennemis, contre ceux qui leur font perdre la face. Une grande partie des violences antiscolaires s'explique de cette façon (Dubet, 2008).

7 L'intérêt des études de Dubet réside dans la conceptualisation de l'expérience lycéenne, qui permet la mise en évidence des effets de la transformation des conditions de scolarisation sur le rapport des élèves à leur scolarité (Fondeville, 2002). Pour autant, nous ne partageons pas toutes les analyses de cet auteur. En effet, si l'expérience scolaire se présente comme le jeu d'une activité de régulation opérée de façon active par les individus, il s'avère que « *la nature des épreuves auxquelles ces derniers sont confrontés reste assujettie à la position qu'ils occupent dans la hiérarchie du système* » (op. cit., p. 74). Même si nous partageons le point de vue de Dubet sur le fait que la subjectivation désigne un travail de l'acteur sur lui-même visant à faire face aux tensions que provoquent les

logiques contradictoires de son expérience sociale, nous ne souhaitons pas réduire la source de ces divisions à une simple position sociale ou scolaire. Ce parti pris revient à sous-estimer le rôle actif du sujet dans la transformation de ses conduites et de ses milieux de vie.

- 8 De même, les analyses réalisées par Dubet l'ont conduit à négliger le rôle de l'expérience des apprentissages pour expliquer les modes d'élaboration de l'expérience scolaire. Bautier et Rochex (1998) ont justement reproché à Dubet de se focaliser uniquement sur le registre relationnel de l'expérience lycéenne et ce, sans en penser les liens avec les modes concrets de transmission et d'appropriation des savoirs, ce qui marque un désaccord net sur la définition même de l'objet de l'expérience scolaire. Pour ces auteurs, la fonction première de l'institution scolaire est d'assurer la transmission de savoirs savants aux jeunes générations et c'est ce qui spécifie, selon eux, l'expérience scolaire (Fondeville, 2002).

... à la notion d'expérience subjective : la question du sens au cœur du débat

- 9 Sans pour autant nier l'importance des travaux issus de la sociologie de l'expérience scolaire, notre angle d'analyse s'inscrit dans la perspective choisie par l'équipe ESCOL¹ (Bautier & Rochex, 1998 ; Charlot, Bautier, & Rochex, 1992 ; Rochex, 1995a, 1995b) pour étudier l'expérience scolaire des adolescents. Dans ce cadre théorique, il s'agit de comprendre la réussite ou l'échec scolaire, comme résultant des expériences d'individus, qui ont leur propre histoire personnelle, leur subjectivité, en lien avec un rapport au savoir² et aux apprentissages singulier. Ce sont donc bien les activités d'apprentissage, dispensées par l'École, qui constituent l'objet premier de l'analyse de l'expérience scolaire des adolescents.
- 10 Sans reprendre leurs études dans le détail, nous souhaitons rappeler quelques résultats significatifs auxquels parviennent ces auteurs. Nous nous référons aux travaux de Charlot et al. (1992) et de Bautier et Rochex (1998) pour spécifier différents types de rapport au savoir. À partir de l'analyse de bilans de savoir rédigés par des collégiens scolarisés dans divers types d'établissements (ordinaires, Zone d'Éducation Prioritaire, professionnels). Charlot et al. (1992) mettent en exergue trois profils-types qui renvoient à la dimension identitaire du rapport au savoir. Le rapport identitaire au savoir renvoie à la question « Pourquoi apprendre ? ». Il correspond à la façon dont le savoir prend sens par référence à des modèles, à des attentes, à des repères identificatoires, à la vie que l'on veut mener, au métier que l'on veut faire (Bautier & Rochex, 1998).
- 11 Une première constellation représente plutôt des adolescents en difficulté, pour lesquels venir à l'école n'a que peu de sens au regard des savoirs qui s'y enseignent ou de son utilité sociale, ne serait-ce que pour se préparer à la vie active. Différentes formes de non-mobilisation scolaire sont alors repérables, certains collégiens se sentant totalement étrangers à ce qui se passe à l'école, d'autres semblant réduire l'école à sa fonction de socialisation. Dans ce dernier cas, le rapport à l'école est positif mais il ne s'agit pas d'un rapport au savoir manifeste, spécifié. Une deuxième constellation permet d'identifier des adolescents pour qui le sens de la scolarité s'élabore à partir d'un important désir de réussite future. Le jeune accepte de se prêter au jeu de l'apprentissage parce qu'il sait qu'il en retirera un bénéfice symbolique ou matériel, une utilité immédiate ou à plus long

terme. Le sens que ces adolescents accordent à l'école et à leur scolarité ouvre souvent sur une forte mobilisation scolaire. Mais en même temps le « volontarisme » de ces derniers ne suffit pas toujours pour réussir scolairement : « *Le problème est que ces adolescents, à l'exception d'une minorité, n'ont pas "compris" que cette fonction sociale de l'école (la préparation à la vie professionnelle) implique une médiation par une fonction culturelle et cognitive* » (Bautier & Rochex, 1998, p. 78). De fait, ces seuls mobiles ne sont pas vraiment efficaces pour permettre une appropriation effective des savoirs enseignés. Enfin, une troisième constellation, caractéristique des « bons élèves », permet de repérer les adolescents pour qui l'apprentissage ne prend pas sens seulement au regard de l'avenir et de la valeur instrumentale des savoirs mais aussi parce qu'il permet de structurer sa vision du monde et d'élargir ses horizons. Le savoir fait sens en lui-même et occupe une place centrale dans l'existence du jeune.

- 12 Trois profils-types épistémiques sont également mis à jour. Le rapport épistémique au savoir répond aux questions : « Qu'est-ce que savoir ? Qu'est-ce qu'apprendre ? Apprendre c'est avoir quels types d'activités ? ». Avec la mise en avant de cette notion, le glissement épistémologique qui s'opère du rapport au savoir au rapport à l'apprendre³ est identifiable. Dans la première constellation, caractéristique des élèves en difficulté, les savoirs apparaissent comme dépossédés de toute consistance en tant qu'entités intellectuelles. L'élève prototypique de cette constellation « *évoque les apprentissages intellectuels et scolaires à travers des programmes, des comportements, des disciplines vécues comme formes institutionnelles plus que pensées comme corps de savoirs* » (Bautier & Rochex, 1998, p. 148). Autrement dit, apprendre consiste à se soumettre à des procédures apparentées au « métier d'élève » qui n'ont que peu de lien avec les activités intellectuelles réellement sollicitées par les apprentissages dispensés. La deuxième constellation semble assez proche de la première, étant donné qu'ici aussi « *apprendre c'est se rendre capable de maîtriser une situation* » (op. cit., p. 149) et non pas s'approprier un objet intellectuel. Cependant, maîtriser une situation n'est pas ici « *écouter le professeur et faire le programme* » (op. cit.) mais plutôt « *s'exprimer, s'organiser, penser, réfléchir* » (op. cit.). La troisième constellation, représente des élèves (le plus souvent en réussite) pour qui apprendre ne consiste pas seulement à se conformer à des attitudes et des comportements relevant de l'exercice d'un « métier d'élève », c'est aussi et surtout mettre en œuvre des activités intellectuelles et s'interroger sur le sens des contenus appris et des disciplines enseignées.
- 13 Les travaux sur l'expérience scolaire tentent donc d'interroger le sens que les élèves donnent à leur scolarité, leur rapport à l'institution scolaire, leur manière de s'y adapter ou de s'y opposer (Cavet, 2009). Plusieurs types d'opérationnalisation sont utilisés pour appréhender cette notion d'expérience scolaire. Par-delà les enquêtes extensives par questionnaire, le recours à des enquêtes qualitatives – à travers le travail biographique ou les histoires de vie (Pineau, 2005) – les entretiens avec des élèves, les autoportraits (L'Ecuyer, 1990 ; Courtinat-Camps, Villatte, Massé, & de Léonardis, 2011) ou encore les bilans de savoir (Charlot, Bautier, & Rochex, 1992 ; Courtinat-Camps, de Léonardis, & Prêteur, 2011), signe la prise en compte de la parole de l'élève ainsi que leur capacité de réflexion sur eux-mêmes (par la méthode d'auto-confrontation⁴ ou l'intervention sociologique⁵). Désormais, une place de plus en plus importante est accordée aux sentiments des élèves, à leurs arguments et justifications ainsi qu'aux récits par lesquels s'expriment leurs expériences (Cavet, 2009).

Problématique de recherche

- 14 Nous adoptons une posture épistémologique et méthodologique qui permet d'approcher le sens que les élèves accordent à leur scolarité mais également la singularité de ces élèves, dans la mesure où chacun se construit comme singulier, porteur d'une histoire, dans un contexte familial et social. La question du sens mais aussi celle de la singularité sont donc au cœur de notre recherche. Cette singularité du sujet apprenant est un processus et non pas un état. Un des enjeux réside dans le dépassement d'une explication causale se bornant à mettre l'accent sur les seuls éléments objectifs pour expliquer les avatars de la scolarité. Il importe de prendre en compte à la fois les conditions externes de la scolarité et ce qui, sur le versant subjectif, amène le sujet à se mobiliser (de Léonardis, Capdevielle-Mougnibas, & Prêteur, 2005). Il s'agit de saisir parmi les modes d'interprétation et d'attribution du sens que les élèves donnent à leur scolarité et à leur travail, ce qui apparaît de nature à leur faciliter ou à leur rendre plus difficile l'engagement scolaire. Cette question est au cœur de l'expérience scolaire. La signification est liée à ce que l'élève pense apprendre au contact des activités scolaires. Aussi, l'abord du sens de l'expérience scolaire ouvre la voie vers une analyse qui permet d'articuler la dimension objective de la scolarité, renvoyant aux performances scolaires et à l'ensemble des indicateurs communément associés à la démobilisation scolaire (absentéisme, moyenne scolaire, etc.) à une dimension plus subjective renvoyant au sens que le sujet, produit et auteur d'une histoire, accorde à sa scolarité, à son parcours scolaire, aux savoirs, à son statut d'élève et à ses projets. L'expérience scolaire « *se situe donc à l'interface d'une histoire biographique et d'un contexte scolaire* » (Rochex, 1995a, p. 39).
- 15 Nos recherches (Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation) privilégient le modèle de l'interstructuration de la socialisation et de la personnalisation. Il s'agit d'appréhender « *l'interconstruction et le rôle des processus cognitifs, socio-affectifs, axiologiques, mobilisés en réponse aux conflits de sollicitations et d'influences que le sujet a vécus au cours de son histoire, dans ses participations à une pluralité de milieux, dans ses tentatives pour évaluer les voies d'un développement susceptible de former en lui des capacités à "faire face" à des situations problématiques et anxiogènes mais aussi à imaginer des manières d'agir, de se projeter, de se reconnaître et de se faire reconnaître dans une ou plusieurs formes identitaires subjectives* » (Beaumatin, Baubion-Broye, & Hajjar, 2010, p. 49).
- 16 Dans une posture théorique, interactionniste et psychosociale, où le sujet est acteur de son développement, auteur de sa propre expérience de vie et créateur de sens dans ses différents milieux, l'expérience scolaire est personnelle et sociale, relevant d'une interaction entre le sujet et le(s) groupe(s) (famille, école, pairs) dans une adaptation réciproque et constructive.
- 17 L'originalité de ce travail réside dans la posture méthodologique adoptée car rares sont les recherches qui s'attachent à étudier les représentations des adolescents au sujet de l'accompagnement scolaire parental (Bergonnier-Dupuy, 2005).
- 18 Nous adoptons une approche multidimensionnelle car elle permet une connaissance dialectique et fine des différentes variables susceptibles de participer à l'expérience scolaire. Même si l'intérêt d'une approche par typologie semble faible, eu égard à la complexité des processus en jeu (Esterle-Hedibel, 2006), elle permet toutefois d'apporter un éclairage intéressant et novateur sur le phénomène, et de mettre en exergue une hétérogénéité de profils, qui ne doivent jamais cacher des histoires singulières. En effet,

la vérité d'un phénomène social résulte certes de catégories « objectives » socialement construites, mais également du sens que donnent les sujets aux événements et aux actes (Blaya, 2010). Ce qui nous intéresse ici, ce sont les processus qui contribuent à construire l'histoire personnelle, familiale et scolaire de l'élève, et à conférer du sens à cette histoire pour le jeune lui-même (Charlot & Rochex, 1996).

Objectifs

- 19 Il s'agit ici d'éviter tout réductionnisme dans l'étude de l'expérience scolaire de jeunes collégien(ne)s. Dans ce cadre, expérience sociale et expérience scolaire entretiennent des rapports dialectiques où l'apprentissage et la socialisation sont indissociables. Trois axes relationnels structurent l'expérience scolaire des élèves : l'axe élève-enseignant ; l'axe élève - groupe de pairs et l'axe élève-famille. Ces axes contribuent au travail de signification de sa scolarité, des savoirs enseignés où apprendre met perpétuellement à l'épreuve l'apprenant comme sujet et comme rapport à un ou à des autrui significatifs (Jellab, 2001). Par conséquent, nous proposons une analyse du jeu complexe des rapports dialectiques entre déterminants socio-biographiques et familiaux, trajectoires scolaires et rapport à l'avenir pour comprendre comment le sens de l'expérience scolaire se forme et se transforme. Pour éviter à l'inverse tout effet d'atomisation descriptive, nous choisissons une méthode de traitement de l'ensemble de ces données permettant la construction de profils-types. Plus spécifiquement, nous souhaitons identifier différents profils d'expériences scolaires au collège, en considérant les rôles conjugués du contexte de scolarisation (filière, public/privé), du parcours scolaire (avance, retard), de certaines caractéristiques socio-biographiques et culturelles (âge, genre, fratrie, niveau d'études des parents, professions des parents, langue parlée à la maison, type de structure familiale, etc.), et de la socialisation familiale (relations aux parents et soutien éducatif parental perçu par ces collégiens). En étudiant simultanément l'histoire familiale, les parcours scolaires, les relations de sociabilité, il s'agit de dépasser la recherche de l'élément déterminant ou la construction de types explicatifs qui s'opposeraient : la famille versus le groupe de pairs versus l'école (Millet & Thin, 2003).

Méthode

Participants

- 20 La présente recherche concerne des élèves de 3^e, à la fois classe « bilan » et classe épreuve avec l'examen du brevet. Le choix de mener l'étude auprès de collégien(ne)s n'est pas un hasard. D'abord, le collège marque l'entrée dans un univers institutionnel plus complexe que l'école élémentaire. Ensuite, les études perdent de leur évidence et les classements scolaires sont de plus en plus « stigmatisant ». L'intériorisation de l'obligation du travail scolaire, érigée par la famille et l'école, a moins d'emprise sur des adolescents qui commencent à affirmer une certaine distance par rapport à l'adulte. Enfin, au collège, se consolide une culture adolescente (Bajoit, 2010), antinomique ou parallèle à la culture scolaire (Dubet & Martucelli, 1998). Au collège, les relations sociales gagnent en importance et les cultures juvéniles peuvent entrer en tension - voire en contradiction - avec les normes et exigences scolaires (Millet & Thin, 2003). Dubet et Martucelli (1996)

montrent bien comment l'expérience collégienne est souvent vécue comme une épreuve face à cette dualité école/ pairs.

- 21 La participation des élèves a eu lieu après autorisation écrite préalable des parents. Les établissements qui ont accepté de participer à cette recherche ont été sélectionnés de façon aléatoire et non sur des critères spécifiques. L'échantillon d'étude est composé de 677 collégien(ne)s scolarisé(e)s en 3^e, rencontré(e)s dans 15 établissements publics (81 %) et privés (19 %) de Midi-Pyrénées. Ils sont âgés de 13 à 17 ans ($M = 14,8$; $ET = 0,74$). Les garçons sont plus représentés dans notre échantillon : 387 pour 290 filles. Par ailleurs, notre échantillon est plutôt surreprésenté par la catégorie des parents occupant des emplois peu qualifiés (57,5 % des mères et 60,5 % des pères). 38 % des mères et 44 % des pères ont un faible niveau d'études. Près de 18 % sont de nationalité étrangère. 75 % de ces collégien(ne)s fréquentent une filière générale, 8 % la filière technique et 17 % une filière spécialisée (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté, insertion, professionnelle).

Instrument

- 22 Les données ont été rassemblées, collectivement par classe, à la fin du deuxième trimestre, par le biais d'un questionnaire auto-administré intitulé « *Les jeunes, l'école et leur avenir* ». La construction du questionnaire est à la fois inspirée de certaines rubriques de l'instrument élaboré par le ministère de l'Éducation du Québec (1991) « *L'école ça m'intéresse* » et adapté par Dupont et Leclercq (1998), la rubrique relative à la valeur accordée à l'école est issue d'une thèse de Doctorat (Levesque, 2001) et les autres rubriques sont reprises de l'étude de Prêteur, Constans et Féchant (2004). Ce questionnaire, composé de 112 items, comporte 9 rubriques :

- **Parcours scolaire** : il s'agit de recueillir des éléments relatifs au curriculum. Cette dimension rassemble des éléments d'information sur les éventuels redoublements et les classes concernées, la moyenne générale obtenue en 3^e, etc.
- **Orientation et projets** : les items renvoient à la satisfaction personnelle du jeune à l'égard de son orientation, à celle qu'il perçoit chez chacun de ses parents, à ses aspirations scolaires et professionnelles (par exemple, vers quelle filière penses-tu être orienté l'année prochaine ? Es-tu satisfait de ton orientation ? Es-tu confiant dans ton passage en classe supérieure ? Jusqu'où penses-tu poursuivre tes études ? Te sens-tu prêt actuellement à exercer un métier ? As-tu une idée de ton futur métier ? etc.
- **Vécu au collège** : les items concernent le fait d'aimer aller à l'école, l'absentéisme, les retards répétés, les attentes à l'égard du collège, le type de difficultés rencontrées au collège (exemples d'items : au niveau du travail, je fais juste ce qu'on me demande ; quand je suis au collège, je me demande parfois ce que je fais ; je me sens souvent seul ; je peux éprouver du plaisir à aller en cours ; je peux éprouver du plaisir à réaliser certains travaux scolaires ; je me sens découragé ou bloqué face à certains apprentissages ; je ne comprends pas ce que les enseignants attendent de moi ; j'ai hâte de terminer mes études car plus vite ce sera fini, mieux ça ira ; j'ai l'impression que mes professeurs ne me comprennent pas ; j'ai l'impression que mes parents se désintéressent de ma scolarité, etc.).
- **Rapport à l'école** : cette rubrique concerne l'implication scolaire de l'élève, le plaisir à aller en cours (exemple : Aimes-tu aller au collège ?), à s'investir dans les tâches scolaires mais également la sphère relationnelle (relations aux camarades de classe ; aux enseignants).

- **Valeur accordée à l'école** : cette rubrique issue de Levesque (2001) comporte 20 affirmations (items), dont les réponses se présentent sous la forme d'une échelle de type Likert en 4 points, allant de « faux » (1) à « vrai » (4), en passant par « plutôt faux » (2) et « plutôt vrai » (3). Les items se divisent en deux catégories : 10 items renvoient à la valeur sociale⁶ de l'école et 10 items concernent la valeur scolaire⁷. Nous obtenons donc deux scores partiels allant de 10 à 40. La valeur sociale renvoie à l'importance des relations sociales qui occulte la question du savoir et à la constellation études-diplômes-travail sans référence au savoir. La valeur scolaire renvoie, quant à elle, à l'importance du savoir et des apprentissages intellectuels et scolaires, à un rapport épistémique au savoir.
- **Rapport à l'apprendre** : cette rubrique est composée d'items relatifs au plaisir d'apprendre et aux différentes formes de l'apprendre. Des analyses psychométriques ont conduit à un travail de sélection et de répartition des items composant cette dimension « qu'est-ce qu'apprendre »⁸. Suite à cette analyse, nous proposons la sélection de 12 items renvoyant à deux dimensions⁹ de rapport à l'apprendre (épistémique et identitaire). Les indices de consistance interne obtenus sont satisfaisants : rapport épistémique à l'apprendre (6 items : $a = .73$) et rapport identitaire à l'apprendre (6 items : $a = .75$). Nous obtenons deux scores partiels (allant de 6 à 24).
- **Relations avec les parents** : cette rubrique comporte 10 items¹⁰ dont les réponses se présentent sous la forme d'une échelle de Likert en 4 points, allant de tout à fait en désaccord (1) à (4) tout à fait d'accord.
- **Soutien familial perçu** : cette rubrique est composée de 6 items¹¹ dont les réponses se présentent sous la forme d'une échelle de Likert en 4 points, allant de *jamais* (1) à (4) *très souvent*. Nous ne nous intéressons pas aux pratiques parentales en elles-mêmes mais bien à la façon dont les adolescents ressentent et perçoivent cette implication parentale (soutien perçu) : nous sommes donc précisément du côté des représentations que se font les adolescent(e)s à propos de l'investissement de leurs parents pour leur scolarité.
- **Informations socio-biographiques** sur l'élève et sa famille : cette dernière rubrique spécifie le sexe, l'âge, la composition de la fratrie, la ou les langue(s) parlée(s) à la maison, la cote sociale des parents (combinant les niveaux d'études et les professions des parents), le secteur de scolarisation (public/privé) et la filière fréquentée (générale, technique, spécialisée).

Construction de la dimension de climat relationnel familial perçu

- 23 Cette dimension a été construite à partir des 16 items relatifs aux relations entretenues avec les parents et au soutien familial perçu.

Méthode de classification appliquée

- 24 Afin de réduire le nombre des observations tout en les structurant, nous avons effectué une Classification Hiérarchique (CH) (Evrard, Pras, & Roux, 2003). Celle-ci permet de produire des suites de partitions en classes emboîtées. Nous avons opté pour un processus hiérarchique ascendant regroupant pas à pas les sujets, à partir de la méthode de Ward¹² qui retient les groupements qui sont les plus distincts et qui maximisent la variance intergroupe. Afin de rendre comparable les unités originales ayant servi à mesurer chacune des variables étudiées nous avons utilisé des variables centrées réduites (Evrard

et al., 2003). Les données ont donc été standardisées par des valeurs-étalon (z) au cours de la classification. Enfin, nous avons sélectionné la partition la plus pertinente et testé la validité de la typologie obtenue en effectuant une Analyse Discriminante (AD) pas à pas (Kinnear & Gray, 2005). L'AD montre qu'une partition en 4 classes est celle qui permet d'ordonner de manière optimale nos observations originales (87 % d'entre elles sont correctement classées).

Description des classes issues de la typologie

- 25 Pour interpréter les classes issues de la CHA, nous avons opéré un croisement des variables initiales avec les 4 classes issues de l'analyse. Aussi, des tableaux croisés, associés à des tests du Khi^2 de Pearson (Kinnear & Gray, 2005), entre chacune des variables initiales et la variable de classification (comprenant 4 modalités) ont été réalisés. Cette analyse permet de mettre en évidence les modalités caractéristiques ([surreprésentation de modalité(s)] de chacune des classes).
- 26 **La classe 1** ($n = 93$; absence de soutien parental, situation de désaffiliation familiale) représente les collégien(ne)s qui éprouvent le sentiment de ne pas être du tout soutenu(e)s par leurs parents, aussi bien sur le versant scolaire que pour les activités de loisir. Ils ressentent un manque de communication au sein de leur famille : leurs parents ne prennent pas le temps de parler avec eux, ni de discuter de leurs orientations, projets scolaires et professionnels. Ces collégien(ne)s sont en *situation de désaffiliation familiale* car ils expriment, vis-à-vis de leur famille, une perception négative témoignant d'un vécu difficile (Demerval, Cartierre, & Coulon, 2003).
- 27 **La classe 2** ($n = 55$; climat familial positif mais soutien parental modéré) est composée de collégien(ne)s qui témoignent d'un soutien parental modéré, relatif sur le versant scolaire mais important en ce qui concerne les activités de loisir. Ils évoquent un climat familial malgré tout positif, avec des parents qui aident dans les devoirs et qui sont impliqués dans la vie de leur enfant (connaissent les amis, réservent du temps pour parler avec lui, font des activités intéressantes en famille). Néanmoins, ces collégien(ne)s ont le sentiment que leurs parents ne leur permettent pas de faire des projets d'activités qu'ils désirent pratiquer. Enfin, ils rapportent ne pas recevoir beaucoup d'encouragements et/ou de félicitations de leur part. Les parents caractéristiques de cette classe apportent donc peu de soutien affectif à leur enfant (sous forme d'encouragements et de compliments) et seraient parfois trop contrôlants, réduisant ainsi la prise d'initiatives et d'autonomisation des jeunes.
- 28 **La classe 3** ($n = 278$; climat familial relativement positif mais manque d'engagement parental) est constituée d'adolescent(e)s qui disent entretenir des relations familiales relativement positives. Leurs parents les encouragent mais ces adolescent(e)s rapportent un manque de communication au sein de la famille. Malgré tout, les parents semblent être du côté de l'autonomisation ou de l'indépendance (ils encouragent leur enfant à avoir ses idées), peut-être parce que ça les dispense de s'impliquer. En effet, les jeunes rapportent une absence d'implication dans les activités de loisir. Ils mentionnent ne pas faire d'activités intéressantes en famille et ne pas avoir de temps pour parler avec leurs parents. Enfin, l'aide parentale aux devoirs est irrégulière. Cette classe reflète donc un certain manque d'engagement parental dans l'univers de leurs enfants, comme si leurs mondes étaient séparés. Cette classe n'est pas sans rappeler les familles du type « parallèle » (Kellerhals, Montandon, Ritschard, & Sardi, 1992), caractérisées à la fois par

l'autonomie et la fermeture. À l'intérieur de la famille, chacun a ses territoires, les rôles sont très différenciés et les activités ne sont pas communes, les domaines d'intérêts ne se recoupent pas.

- 29 Enfin, **la classe 4** ($n = 251$; climat familial très positif, des parents soutenant, encouragements à l'autonomie) regroupe les adolescent(e)s qui ont le sentiment de pouvoir compter sur leurs parents, d'être soutenu(e)s en toutes circonstances, encouragé(e)s et aidé(e)s dans leurs études et dans leurs activités sociales et de loisir. Le climat familial est très positif et soutenant et les parents favorisent l'autonomisation de leur enfant. Cette classe peut s'apparenter à un milieu familial démocratique, caractérisé par un niveau élevé d'encadrement parental, d'engagement et d'encouragement à l'autonomie.

Résultats : analyse multivariée des formes de (dé)mobilisation scolaire

Méthode de classification appliquée

- 30 Nous avons adopté une démarche d'analyse multivariée qui permet de prendre en compte l'ensemble des dimensions étudiées. Nous avons analysé les réponses au questionnaire à l'aide d'une Classification Hiérarchique Descendante (CHD) réalisée avec le logiciel Alceste¹³ (Reinert, 1983). Il s'agit d'une méthodologie visant à mettre en évidence les points communs et les différences qui caractérisent les réponses des sujets. Ce modèle d'analyse multivariée permet de prendre en compte les aspects qualitatifs de variables nominales et ordinales.
- 31 Après un tri à plat et un examen approfondi de la répartition des réponses des sujets, **44 variables actives** [autoévaluation du parcours et des résultats scolaires (11 items); orientation et projets (10 items); vécu au collège (8 items); rapport à l'école (10 items); valeurs scolaire et sociale accordées à l'école (2 scores); indices de rapport épistémique et identitaire à l'apprendre (2 scores); apprendre est un plaisir (1 item)] et **13 variables illustratives** (âge, sexe, filière, type d'établissement, statut scolaire, nombre frères/sœurs, type de famille¹⁴, profil familial, profession père, profession mère, niveau d'études père, niveau d'études mère, langue parlée à la maison) ont été prises en compte dans l'analyse. La technique consiste à répartir dans un premier temps l'ensemble des sujets et des indicateurs de variables en deux classes les plus contrastées possibles. Ces deux profils initiaux se spécifient ensuite en plusieurs profils terminaux. Les classes (ou profils-types) regroupent les sujets en fonction de la ressemblance de leur profil par rapport à l'ensemble des indicateurs utilisés (ici les 44 variables actives).
- 32 Dans un deuxième temps, leur sont associées les variables illustratives¹⁵ (tels que les éléments socio-biographiques). L'analyse nous indique pour chaque trait le nombre de sujets qui le possède et qui se situent dans la classe considérée, le nombre d'occurrences de ce trait dans la population globale et une valeur du Khi^2 (à un ddl; $p < .05$) qui exprime l'importance relative de chaque trait dans la définition du profil. Le Khi^2 est calculé sur la base d'un tableau de contingence à quatre cases croisant présence/absence de l'indicateur avec l'appartenance de la classe. Ces coefficients servent ici uniquement d'indices de liaison et ne peuvent être interprétés comme révélant la probabilité d'un lien. Cette technique permet donc de mettre en exergue une typologie des réponses soit

savoir a du sens et de la valeur en soi. Il accorde à l'école une valeur scolaire très positive, tandis que sa valeur sociale est plus modérée, voire même négative, ce qui pourrait être le reflet de certaines difficultés d'intégration sociale à l'école.

- 37 Cette connivence avec l'école l'incite à poursuivre ses études au-delà du baccalauréat. Il se dit satisfait de son orientation et apparaît confiant pour son passage en classe supérieure. Néanmoins, il ne se sent pas prêt à exercer un métier. Ses parents sont satisfaits de son travail scolaire et de son orientation et lui accordent la possibilité d'exprimer librement la filière de son choix. Dans ce contexte, ce qu'il attend du collège, c'est d'abord d'acquérir des connaissances. Si l'on rapproche ce dernier point avec la manifestation d'une valeur sociale modérée, cette conjonction semble traduire le sentiment
- 38 Tableau 1. Profil 1 : un(e) collégien(ne) mobilisé(e) à l'école et dans les apprentissages, soutenu(e) par ses parents (n = 212 : 33,5 %)

	Effectif global	Effectif classe	%	χ^2
Variables illustratives				
Âge : 13-14 ans	226	91	40,3	7.24
Statut scolaire : âge normal	335	125	37,3	4.67
Filière générale / technique	527	191	36,24	10.70
Profession de la mère : très favorisée	60	30	50	8.11
Profil familial 4 : (climat familial très positif, des parents soutenant, encouragements à l'autonomie)	236	89	37,7	3.91
Variables actives				

Moyenne générale satisfaisante	158	69	43,7	9.80
Ne sèche pas les cours	521	184	35,3	4.40
Résultats d'après toi : satisfaisants	327	125	38,2	6.81
Résultats d'après tes parents : satisfaisants	282	113	40,1	9.88
Au collège, se demande parfois ce qu'il fait : faux	354	133	37,6	6.00
Éprouve du plaisir à réaliser certains travaux scolaires	494	182	36,8	11.34
Aime aller au collège	365	133	36,4	3.84
Valeur scolaire accordée à l'école : très positive	159	67	42,1	7.13
Valeur sociale accordée à l'école : négative à modérée	164 75	65 34	39,6 45,33	3.95 5.36
Classe la moins réussie : 6 ^e	184	73	39,7	4.45
Classe la moins travaillée : 4 ^e	358	132	36,9	4.23
Attentes à l'égard du collègue 1 : acquérir des connaissances	264 142	100 60	37,9 42,2	3.91 6.31
Ce qui est le plus difficile au collège 1 : emploi du temps trop chargé	137 44	60 29	43,8 65,9	8.33 22.31
Mot synonyme d'école 1 :	90	40	44,4	5.65
- apprendre, savoir, connaissances	51	32	62,7	21.31
- travailler	74	34	45,9	5.84
Mot synonyme d'école 2 :	362	134	37,	4.72
- métier/avenir	551	197	35,7	9.77
- relations sociales (amitié, amour)	401	145	36,2	3.90
Mot synonyme d'école 3 :	502	187	37,3	15.39
- apprendre, savoir, connaissances	294	114	38,9	6.88
- relations sociales	539	201	37,3	23.53
Orientation l'année prochaine : 2 nd e générale/ technique/redoublement	509 464	197 172	38,7 37,1	31.69 9.99
Avis qui compte dans son orientation Confiant pour passage dans classe supérieure Poursuite des études : Bac ou plus Pas prêt à exercer métier Satisfaction personnelle par rapport à orientation : oui Satisfaction mère par rapport à orientation : oui Satisfaction père par rapport à orientation : oui				

39 *Notes.*

40 - Variables actives : identification des items correspondants.

41 - Effectif global : effectif de la modalité pour la totalité des classes.

42 - Effectif par classe : effectif de la modalité pour la classe décrite.

43 - % : % de présence de la modalité par classe.

- 44 – χ^2 : χ^2 d'association de la modalité à la classe.
- 45 Il convient d'appliquer le principe de « double proportionnalité » (effectifs globaux et effectifs par classe) pour bien comprendre que certains traits considérés comme « rares » peuvent néanmoins être caractéristiques d'un profil.

Table 1. Profil 1. A pupil with a positive school experience, supported by their parents

- 46 d'une trop faible participation à des réseaux sociaux et groupes amicaux de pairs et l'expression d'une certaine frustration dans ce domaine de sa sociabilité hors de la famille.
- 47 **Le deuxième profil** (20,5 % de l'échantillon d'étude) **regroupe des collégiens qui se particularisent par un rapport relativement négatif à l'école.** Il s'agit d'un élève prototypique scolarisé en filière générale et/ou technique. Ce profil n'est pas caractérisé par une forme de socialisation familiale particulière.
- 48 Même s'il indique que ses parents jugent ses résultats scolaires très satisfaisants, ce sujet avoue par ailleurs sécher les cours. Ce qui semble le plus difficile au collège est le manque d'amis. On perçoit ici l'évocation de certaines difficultés d'intégration sociale au sein de l'école, laissant transparaître peut-être un mal-être relationnel. L'école est pour cet élève synonyme d'évaluation et d'examen mais aussi d'émotions négatives (tristesse, déprime, etc.).
- 49 Ces parents semblent satisfaits de son orientation, il(elle) envisage d'aller en 2^{nde} générale et/ou technique l'année prochaine. Dans son futur métier (qu'il(elle) avoue ne pas être prêt(e) à exercer), il(elle) espère s'épanouir dans son travail et gagner de l'argent.
- 50 Nous percevons les difficultés de ce(cette) collégien(ne) à concevoir l'école comme le théâtre d'une socialisation essentielle entre pairs, ce qui ne lui permet pas de l'investir comme un lieu où il

Tableau 2. Profil 2 : un élève en mal-être et en situation de désaffiliation horizontale (n = 129 : 20,5 %)

	Effectif global	Effectif classe	%	χ^2
Variables illustratives				
Filière générale / technique	527	116	22	5.17
Variables actives				

Sèche les cours	107	29	27,1	3.59
Résultats d'après tes parents : très satisfaisants	56	17	30,4	3.87
Classe la plus réussie : 6 ^e	165	43	26,1	4.44
Classe la plus travaillée : 6 ^e	146	41	28,1	6.94
Attentes à l'égard du collège 1 : rencontrer des amis	26	15	57,7	23.26
Mot synonyme d'école 1 : émotions négatives (tristesse, déprime, stress...)	95	29	30,5	7.09
Mot synonyme d'école 2 :	71	22	31	5.54
- évaluation	35	12	34,3	4.42
- émotions négatives	63	20	31,7	5.57
Mot synonyme d'école 3 :	362	90	24,9	10.47
- règles, éducation, interdits, valeurs	294	72	24,5	5.72
- émotions négatives	247	62	25,1	5.57
Orientation l'année prochaine : 2 ^{nde} générale/ technique/redoublement	299	81	27,1	15.73
Pas prêt à exercer métier	509	113	22,2	5.31
464	108	23,2	8.99	
Attentes à l'égard du métier (1) s'épanouir dans son travail (2) gagner de l'argent				
Satisfaction mère par rapport à orientation : oui				
Satisfaction père par rapport à orientation : oui				

Table 2. Profile 2. A pupil with a challenging, uneasy, school experience, isolated from peers

- 51 peut s'épanouir et vivre des expériences positives. L'école est perçue comme un contexte évaluatif, normatif, sources de contraintes et ne représente pas forcément un lieu de convivialité et de sociabilité où les relations interpersonnelles peuvent concourir à l'établissement d'une culture scolaire favorisant l'appropriation du savoir.
- 52 Le troisième profil (20,5 % de l'échantillon d'étude) caractérise plutôt une collégienne. Cette adolescente, inscrite dans une filière générale et/ou technique, est issue d'un milieu favorisé/très favorisé. La

Tableau 3. Profil 3 : un élève avec un projet scolaire ambitieux malgré un rapport externalisé à l'école (n = 130 : 20,5 %)

	Effectif global	Effectif classe	%	χ^2
Variables illustratives				

Fille	276	66	23,9	3.82
Filière générale / technique	527	123	23,3	15.15
Niveau d'études du père : très favorisé	150	46	30,7	12.36
Niveau d'études de la mère : très favorisé	144	38	26,4	3.91
Profession de la mère : favorisée	175	45	25,7	3.97
Profession du père : très favorisée	107	30	28,1	4.44
Langue française parlée à la maison	518	114	22,1	3.88
Profil familial 3 : (climat familial relativement positif mais manque d'engagement parental)	261	64	24,5	4.32
Variables actives				
Pas d'absences et retards	493	110	22,3	4.30
Résultats d'après toi : insatisfaisants	209	54	25,8	5.37
N'éprouve pas de plaisir à réaliser certains travaux scolaires	132	37	28,1	5.74
Ce qui est le plus difficile au collège (2) : certaines matières trop difficiles	173	45	26,1	4.37
Mot synonyme d'école 2 :	46	26	56,5	39.36
- règles, éducation, interdits, valeurs	43	15	34,9	5.82
- travailler	35	15	42,9	11.31
Mot synonyme d'école 3 : règles, éducation, interdits, valeurs	362	86	23,8	5.37
Orientation l'année prochaine : 2 ^{nde} générale /technique/redoublement	551	120	21,8	4.02
Avis qui compte dans son orientation	502	112	22,3	4.68
Poursuite des études : Bac ou plus	36	23	63,9	43.96
Satisfaction personnelle par rapport à orientation : NR	76	30	39,5	18.98
Satisfaction mère par rapport à orientation : NR				

Table 3. Profile 3, A pupil with scholastic ambitions despite experiencing school as externally imposed

- 53 langue parlée à la maison est le français. Le profil familial associé à cette classe est celui de parents peu soutenant sur le plan extrascolaire.
- 54 Cette adolescente juge ses résultats scolaires insatisfaisants. Elle n'accumule pas les absences et retards au collège. Pourtant, elle développe un rapport externalisé à l'école : elle n'éprouve pas de plaisir à réaliser certains travaux scolaires, peut-être en raison de la difficulté de certaines matières. Ce sujet prototypique donne l'impression de vivre l'école comme une contrainte (insatisfaction).
- 55 L'école est synonyme de « règles, d'éducation, d'interdits et de valeurs » et de « travail ». Il(elle) désire s'orienter vers une filière générale et/ou technique et ambitionne d'aller au-delà du baccalauréat. Il(elle) refuse de se positionner quant à sa propre satisfaction ou celle de sa mère concernant son orientation actuelle, même si par ailleurs il(elle) indique que son avis compte dans ce domaine. Ce sujet ne renonce pas à l'école mais semble éloigné du « métier d'élève ».

- 56 Enfin, le quatrième profil (25,6 % de l'échantillon d'étude) dresse plutôt le portrait type d'un garçon, âgé de 14 ans ½ à 17 ans, scolarisé en filière professionnelle, dans un établissement public. Il est issu d'un milieu défavorisé et est en retard dans son cursus. Dans sa famille, une autre langue et le français sont mobilisés pour communiquer. Le profil familial caractéristique d'une désaffiliation familiale est associé à cette classe. Cette classe se particularise par une très faible implication dans les réponses. Ces fréquentes non-réponses ne sont pas un non sens en soi mais caractérise le positionnement de cet élève par rapport à la scolarité et à l'école. Ceci a du sens et témoigne d'une posture quelque peu étrangère à la sphère scolaire.
- 57 Le rapport à l'école et à l'apprendre de ce collégien est concordant avec son statut scolaire : apprendre n'est pas du tout un plaisir et il développe un rapport épistémique à l'apprendre¹⁷ très négatif. Au collège, il se demande parfois ce qu'il fait et il se sent incompris de ses enseignants. Pour échapper à ce « tableau noir », il a recours à l'absentéisme et aux retards. L'absentéisme peut ici être compris comme une prise de distance à l'égard de l'école. Le comportement absentéiste est un phénomène complexe, lié d'une part à la situation scolaire de l'individu (redoublement), à la perception qu'il en a (insatisfac-

Tableau 4. Profil 4 : un collégien totalement étranger au jeu scolaire et simple figurant (n = 162 : 25,6 %)

	Effectif global	Effectif classe	%	χ^2
Variables illustratives				
Garçon	357	101	28,3	3.43
Âge : - 14 ½ - 15 ½ ans	325	97	29,9	
- 16-17 ans	82	32	39,1	6.35
Statut scolaire : en retard	282	97	34,4	8.93
Établissement public	517	143	27,7	
Filière : SEGPA/insertion professionnelle	106	65	61,3	20.70
Niveau d'études du père : très faible	46	19	41,3	6.33
Profession de la mère : très faible	239	80	33,5	
Profession du père : très faible	130	46	35,4	85.35
Langue parlée à la maison : français et autre langue	115	45	40	6.43
Profil familial 1 (absence de soutien parental, situation de désaffiliation familiale)	85	31	36,5	
				12.52
				8.24
				15.32
				6.10
Variables actives				

Moyenne générale : NR	44	39	88,6	98.70
Absences et retards : oui	130	51	39,2	15.98
Résultats d'après toi : très insatisfaisants	38	18	47,4	10.07
Résultats d'après tes parents : très insatisfaisants	82	32	39,1	8.93
Au collège, se demande parfois ce qu'il fait : vrai	264	80	30,3	5.28
A hâte de terminer ses études : vrai	326	95	29,1	4.45
Impression que les enseignants ne le comprennent pas : vrai	222	70	31,5	6.33
Apprendre est un plaisir :	60	24	40	7.23
- NR	122	93	31,2	3.23
- pas du tout	88	42	47,7	26.30
Rapport épistémique à l'apprendre : très négatif	109	49	45	25.92
Classe la plus réussie : NR	60	27	45	13.11
Classe la moins réussie : NR	84	32	38,1	7.95
Classe la plus travaillée : NR	55	34	61,8	41.51
Classe la moins travaillée : NR	45	26	57,8	26.35
Ce qui est le plus difficile au collège 1 :	140	63	45	35.55
- NR	180	73	40,6	29.57
- certaines matières trop difficiles	252	98	38,9	38.87
Ce qui est le plus difficile au collège 2 : non réponse	65	30	46,2	16.08
Mot synonyme d'école : NR	58	34	58,6	36.58
Orientation l'année prochaine : 2 ^{nde} pro/ CFA/BEPA ...	57	41	71,9	70.63
48	35	72,9	61.08	
Avis qui compte dans son orientation : non	67	29	43,3	12.32
Satisfaction de son orientation : non	86	32	37,2	7.05
Satisfaction père par rapport à orientation : non	315	119	37,8	48.89
Satisfaction mère par rapport à orientation : non	92	45	48,9	30.74
Confiant pour passage dans classe supérieure : NR				
Veut arrêter l'école				
Prêt à exercer métier				
Attentes à l'égard du métier : NR				

Table 4. Profile 4. A schoolboy who perceives the school context as foreign and themselves as an outsider

- 58 tion scolaire) mais aussi à la qualité de sa vie familiale et relationnelle. Cet absentéisme n'est pas forcément signe d'une révolte ouverte contre l'école mais plutôt celui d'une extériorité aux valeurs de l'école (Esterle-Hedibel, 2006).
- 59 Face à ce contexte, il rejoint l'avis de ses parents et considère ses résultats comme très insatisfaisants. Il souhaite arrêter ses études à la fin de l'année scolaire, d'autant qu'il n'est pas satisfait de son orientation, tout comme ses parents. Ces derniers souhaitent qu'il s'oriente vers une filière professionnelle. Il est dans un rapport utilitaire¹⁸ au collège (obtenir un métier intéressant). Il se dit prêt à exercer un métier mais ne fait pas part

d'attentes particulières à l'égard de celui-ci. Révélateur d'un passé scolaire et de difficultés auxquelles il est difficile d'échapper, l'âge (donc le retard), apparaît comme un critère d'orientation. Ce collégien est dans un désamour de l'école, voire dans une forme de désaffiliation scolaire.

Discussion

- 60 Notre étude, qui s'inscrit dans un cadre multifactoriel, considérant un grand nombre de facteurs personnels, familiaux, scolaires et liés à la culture horizontale entre pairs, visait l'identification de différents profils d'expérience scolaire chez des collégien(ne)s.
- 61 Nos résultats réaffirment que l'expérience scolaire de jeunes collégien(ne)s s'étaye sur des logiques diversifiées, hétérogènes à mettre en lien avec des formes de socialisation familiale (jeunes issus de milieux populaires, soutien éducatif familial plus ou moins prégnant, relations intrafamiliales hétérogènes) et de socialisations scolaires plurielles. Cette mise en exergue de profils et de manifestations différenciés d'expérience scolaire vient battre en brèche la dichotomie classique des élèves en réussite versus en échec scolaire. La reconnaissance des différences individuelles et des besoins spécifiques de chaque sous-groupe d'adolescent(e)s est essentielle car elle permet d'envisager la mise en œuvre de programmes pédagogiques différenciés et surtout plus adaptés, au regard des caractéristiques de chaque profil.
- 62 Nos résultats corroborent ceux de recherches antérieures selon lesquels la combinaison entre disponibilité affective et encouragement à l'autonomie des adultes aurait un effet favorable sur les comportements scolaires de l'adolescent (Bergonnier-Dupuy, 2005) et contribuerait à instaurer un rapport positif à l'école. En effet, les liens positifs entre certains modes de participation parentale et les résultats scolaires, les comportements appropriés en classe, l'implication dans la réalisation des devoirs ou encore les aspirations scolaires ont souvent été soulignés (Henderson & Mapp, 2002). Ces résultats réaffirment l'importance de la part des parents de manifester de la chaleur, d'encourager l'expression de l'individualité et d'exercer une supervision adaptée afin de favoriser, chez les adolescents, la persévérance dans le travail, l'envie de relever des défis, de s'autonomiser et faire des efforts (Deslandes, Potvin, & Leclerc, 2000). Une attitude de contrôle trop marqué à l'égard du jeune ou à l'inverse, un manque d'encadrement parental et d'engagement dans la scolarité doublé d'un manque de soutien affectif représentent des freins à l'autonomisation du sujet et favoriseraient le développement d'un rapport à l'école problématique (Potvin et al., 1999).
- 63 Le rapport à l'institution scolaire apparaît également très diversifié, résultat confirmant ceux déjà obtenus par de Léonardis, Féchant et Prêteur (2005). Si certain(e)s adolescent(e)s aiment aller au collège, manifestent des attentes fortes à l'égard de leur scolarité et un intérêt pour les activités scolaires proposées (classe 1), d'autres élèves adoptent des positions inverses. Ils n'aiment pas aller au collège et s'en dispenseraient bien volontiers s'ils le pouvaient (classe 4). Les collégiens qui éprouvent de réelles difficultés scolaires ne parviennent pas à se mobiliser sur les savoirs et sur les apprentissages. Un des quatre portraits-types dégagés (la classe 4) se distingue nettement des trois autres par un rapport à l'école et à l'apprendre problématique. Les adolescents caractéristiques de ce portrait ont pu connaître des difficultés scolaires précoces, et notamment être confrontés au redoublement. Le retard scolaire a pu fragiliser leur confiance dans leurs capacités à poursuivre des études, les amenant ainsi à réduire leurs ambitions scolaires, voire parfois

même à s'engager dans la voie du décrochage scolaire. Aujourd'hui, l'accumulation de lacunes au niveau des apprentissages, un rapport conflictuel à l'égard de l'institution scolaire (par ses règles, ses acteurs, ses valeurs, ses attentes, etc.), renforcé par un sentiment d'absence de soutien parental, les poussent à fuir l'école (absentéisme, retards répétés). Cependant, si ces collégiens (souvent des garçons) éprouvent de réelles difficultés scolaires et ne parviennent pas à se mobiliser sur le savoir et les apprentissages scolaires, ils se mobilisent par ailleurs sur l'exercice d'un futur métier. Ces adolescents n'apprendraient pas pour le présent et pour les enjeux épistémiques que cela implique mais pour avoir un métier plus tard (Bautier & Rochex, 1998). Ils laissent donc percevoir que la scolarité ne se justifie guère pour eux que comme un passage obligé permettant d'avoir un métier (Rochex, 1995b).

- 64 La valeur accordée à l'école (scolaire et sociale) constitue également un point fort de l'expérience scolaire des jeunes (de Léonardis & Prêteur, 2007 ; Safont-Mottay, Oubrayrie, & Prêteur, 2010). Il semblerait que les jeunes « démobilisés » ne parviennent pas à valoriser l'école, ni même à investir de façon adaptée les activités scolaires (Janosz, Leblanc, Boulerice, & Tremblay, 1997). Cette notion de valeur réfère au fait, pour un sujet, de reconnaître le rôle de l'école comme important dans la réalisation de ses objectifs (de Léonardis & Prêteur, 2007). Les valeurs prônées aujourd'hui par les adolescents évoluent vers une moins grande centralité du travail, peut-être liée à l'angoisse de ne pas réussir à s'insérer professionnellement. Ce mal-être, doublé d'une certaine angoisse, pourrait entraîner certains vers un retrait de la scène scolaire (Périer, 2004, 2008). Le fait d'accorder une valeur scolaire importante à l'école (classe 1) oriente l'engagement dans les apprentissages scolaires. Mais le collège doit également être un lieu de convivialité et de sociabilité, au sein duquel les relations sociales avec les pairs favorisent l'appropriation des savoirs. Certains ne parviennent pas à percevoir l'école comme un lieu de sociabilité, de partage et de rencontre avec les pairs. Un tel résultat incite à s'interroger sur les fonctions du groupe de pairs (réassurance, soutien social, affectivité, amitié, etc.) dans la mobilisation scolaire à l'adolescence (Hernandez, Oubrayrie-Roussel, & Prêteur, 2012). À ce propos, Hatzichristou et Hopf (1996) ont montré que les élèves rejetés socialement, qui ne possèdent pas de soutien amical, sont plus couramment en échec scolaire et à risque de décrochage scolaire. L'expérience scolaire des élèves est donc une expérience sociale qui se construit à partir d'une socialisation familiale, scolaire et d'interactions entre pairs. Le rapport aux pairs, cette expérience de la relation à l'autre, nouvelle figure identificatoire, est en lien avec l'expérience scolaire. C'est dans cette inter-construction entre climat relationnel familial soutenant et sens de l'expérience scolaire suscitée grâce au sentiment d'être reconnu par les enseignants et d'être intégré dans des groupes de pairs que l'école et le savoir peuvent être investis en tant que tels.
- 65 Nos résultats soulignent à nouveau l'importance de la relation pédagogique avec les enseignants, et plus précisément de la présence d'un environnement pédagogique qui les sécurise et soutient leurs efforts (Cossette et al., 2004). L'élève en difficulté qui se sent compris ou en confiance avec son enseignant vit beaucoup mieux l'école (Rousseau, Deslandes, & Fournier, 2009). Plus l'enseignant est perçu comme bienveillant par les élèves, moins le risque de décrochage est élevé (Doré-Côté, 2006). La qualité de la relation pédagogique serait intimement liée au sentiment de réussite ou d'échec des jeunes, et donc à l'appréciation qu'ils manifestent à l'égard de l'école et d'eux-mêmes. L'expérience scolaire serait donc très sensible aux compétences relationnelles des enseignants (Merle, 2004). Par ailleurs, l'hétérogénéité des profils scolaires se resserre autour des différences

filles-garçons (Courtinat-Camps & Prêteur, 2010), même si celles-ci ne sont pas très saillantes dans le sens où les 4 profils ne font pas systématiquement ressortir cette forme de différenciation sexuée.

- 66 Certains profils ne sont donc pas sans rappeler le portrait d'adolescents potentiellement « décrocheurs » (Janosz, Leblanc, Boulerice, & Tremblay, 2000). Le décrochage scolaire serait le résultat d'un processus cumulatif de ruptures dans la scolarité mais aussi entre la culture familiale, celle du quartier et la culture scolaire. Ces ruptures fréquentes et répétées du lien social sont autant de brèches qui fragilisent la construction de la personne et démobilisent l'élève dans son rapport au savoir (Prêteur et al., 2004). L'expérience scolaire singulière de chaque adolescent oriente donc le sens qu'il accorde à l'école et structure son rapport à l'école et au savoir. Si les uns adhèrent aux valeurs et aux attentes scolaires, se mobilisent pour s'appropriier les savoirs dispensés et se projettent au lycée, voire à l'université, d'autres, marqués par des itinéraires scolaires irréguliers, une expérience précoce du redoublement et le sentiment de ne pas être reconnus ni par leurs parents ni même par leurs enseignants, se démobilisent dans leur rapport à l'école et au savoir et envisagent l'arrêt de leurs études ou une orientation vers des filières professionnelles (op. cit.). Toute expérience subjective est à la fois mise à l'épreuve de soi, de son histoire et pourtant, génère une prise de position d'un sujet, procure des sources de dépassement, permet une expression singulière et des tentatives de personnalisation. Tout sujet n'est donc jamais totalement déterminé.

Conclusion

- 67 L'institution scolaire demande à tous les élèves d'apprendre à distinguer culture juvénile et culture scolaire, pour mettre cette dernière à profit et devenir « acteurs » de leur scolarité, en limitant l'impact de la première dans l'espace scolaire. Mais tous les élèves ne sont pas égaux face à cette exigence. Car il ne s'agit pas seulement d'adopter les codes, habitudes et comportements du rituel scolaire. Au-delà de la forme, il s'agit d'accéder au sens de la scolarité. Or, bien des élèves n'y parviennent pas. Ils comprennent bien les attentes formelles que l'école leur adresse et s'y plient *a priori* volontiers, mais certains peinent à saisir ses attentes plus implicites. Et lorsque ces malentendus s'accumulent, ces élèves « en difficulté » peuvent parfois se transformer en collégiens « difficiles ». La plupart se maintiennent dans un rôle de figurant du théâtre scolaire, se protégeant derrière une apparente indifférence, érigée en valeur constitutive d'une solidarité entre pairs. Mais pour les plus blessés et/ou les plus sensibles, le retrait va jusqu'au rejet de l'école sous une forme agressive, dirigée vers les représentants de l'institution ou vers eux-mêmes. Ainsi « élèves fantômes », « décrocheurs » et autres « accidentés de l'école » vont avoir tendance à subir leur orientation dans des filières dites de relégation (Cavet, 2009). Comme proposé par Le Bastard-Landrier (2005), les résultats obtenus invitent les équipes éducatives à s'interroger et à mener une réflexion sur leurs pratiques au regard de l'expérience subjective des élèves.
- 68 Malgré les apports de cette recherche, il convient d'en souligner un certain nombre de limites.
- 69 Le mode d'analyse privilégié en cluster, certes intéressant car il permet d'approcher des types d'expériences subjectives de l'école diversifiés, peut parfois pousser à la surreprésentation de certains traits statistiquement rares. Rappelons tout de même que cette étude extensive se voulait exploratoire et originale dans la démarche

méthodologique et dans les modes d'analyse adoptés. Certains résultats spécifiques nous invitent à poursuivre et approfondir les analyses entreprises. Des analyses confirmatoires pourraient être menées pour appréhender plus précisément les effets de certaines dimensions sur l'expérience, telles que définies dans cette recherche. La question du rapport au savoir, dimension de l'expérience scolaire, mériterait également d'être approfondie. Dans ce cadre, nous pourrions envisager de prolonger cette étude en recourant, non plus à une méthodologie par questionnaires fermés, mais en partant de questions ouvertes. Enfin, des bilans de savoir mais aussi des entretiens semi-directifs de recherche permettraient de se centrer plus spécifiquement sur les dimensions identitaires et épistémique du rapport au savoir.

BIBLIOGRAPHIE

- Bajoit, G. (2010). Une jeunesse libre assujettie. In J. Hamel, C. Pugeault-Cicchelli, O. Galand & V. Cicchelli (éd.). *La jeunesse n'est plus ce qu'elle était* (pp. 55-65). Rennes : Presses Universitaires, coll. Le sens social.
- Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1998). L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ? Paris : A. Colin.
- Baumatin, A., Baubion-Broye, A., & Hajjar, V. (2010). Socialisation active et nouvelles perspectives en psychologie de l'orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 39(1), 43-52.
- Bergonnier-Dupuy, G. (2005). Famille(s) et scolarisation. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 5-16.
- Blashfield, R. K., & Aldenderfer, M. S. (1988). The methods and problems of cluster analysis. In J. R. Nesselroad (Ed.), *Handbook of multivariate experimental psychology* (2nd ed.) (pp. 447-473). New York: Plenum.
- Blaya, C. (2010). Décrochages scolaires : l'école en difficulté. Bruxelles : De Boeck.
- Caillet, V. (2008). Expérience scolaire des élèves. In A. Van Zanten (dir.). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Caverni, J.-P. (1988). La verbalisation comme source d'observables pour l'étude du fonctionnement cognitif. In J.-P. Caverni & C. Bastien (éd.), *Psychologie cognitive : modèles et méthodes* (pp. 253-273). Grenoble : Presses Universitaires de France.
- Cavet, A. (2009). Quelle vie scolaire pour les élèves ? *Dossier d'actualité de la VST*, 49.
- Charlot, B. (1987). *L'école en mutation*. Paris : Payot.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos-Economica.
- Charlot, B., & Rochex, J.-Y. (1996). L'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire. *Lien social et Politiques*, 35, 137-151.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

- Cossette, M.-C., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E., & Leclerc, D. (2004). Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. *Revue de Psychoéducation*, 33(1), 117-136.
- Courtinat-Camps, A., & Prêteur, Y. (2010). Expérience scolaire à l'adolescence : quelles différences entre filles et garçons. In V. Rouyer, S. Croity-Belz & Y. Prêteur (éd.), *Socialisation de genre de l'enfance à l'âge adulte. Regards transdisciplinaires* (pp. 91-105). Ramonville-Saint-Agne : Erès.
- Courtinat-Camps, A., de Léonardis, M., & Prêteur, Y. (2011). Formes du rapport au savoir chez des collégien(ne)s à haut potentiel intellectuel. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 59(6), 336-341.
- Courtinat-Camps, A., Villatte, A., Massé, L., & de Léonardis, M. (2011). « Qui suis-je ? » Diversité des représentations de soi chez des adolescent(e)s à haut potentiel intellectuel. *Bulletin de Psychologie*, 64(4), 514, 315-328.
- de Léonardis, M., Capdevielle-Mougnibas, V., & Prêteur, Y. (2005). Sens de l'orientation vers l'apprentissage chez des apprentis de niveau V : entre expérience scolaire et rapport à l'avenir. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 1(35), 5-27.
- de Léonardis, M., Féchant, H., & Prêteur, Y. (2005). Modalités de l'expérience scolaire et socialisation familiale chez des collégiens de troisième générale. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 47-59.
- de Léonardis, M., & Prêteur, Y. (2007). Expérience scolaire, estime de soi et valeur accordée à l'école à l'adolescence. In A. Florin & P. Vrignaud (éd.), *Réussir à l'école : les effets des dimensions conatives en éducation* (pp. 31-45). Rennes : Presses Universitaires.
- Demerval, R., Cartierre, N., & Coulon, N. (2003). Désaffiliation familiale et désaffiliation scolaire : effets sur la santé des adolescents. *Société française de santé publique*, 15(1), 39-48.
- Deslandes, R., Potvin, P., & Leclerc, D. (2000). Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 32(4), 208-217.
- Deslandes, R., & Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 61-74.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : E.S.F.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Le Seuil.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Le Seuil.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). Les parents et l'école, classes populaires et classes moyennes. *Lien social et politique*, 35, 109-121.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). Sociologie de l'expérience scolaire. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27(2), 169-186.
- Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Dupont, P., & Leclerc, D. (1998). *Adaptation du questionnaire québécois : « l'école, ça m'intéresse » du MEQ*. Document non publié : Université de Mons-Hainaut.
- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et Société*, 30(1), 41-65.
- Evrard, Y., Pras, B., & Roux, E. (2003). *Market : études et recherches en marketing*. Paris : Dunod.

- Fondeville, B. (2002). Le rôle de l'expérience scolaire dans la personnalisation de l'adolescent. *Thèse de Doctorat Nouveau Régime*, Université de Toulouse.
- Hatzichristou, C., & Hopf, D., (1996). A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development*, 67, 1085-1102.
- Henderson, A., & Mapp, K. (2002). A new wave of evidence: the impact of school, family and community connections on student achievement. Austin, TX: National Center of Family and Community.
- Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N., & Prêteur, Y. (2012). Relations sociales entre pairs à l'adolescence et risque de désinvestissement scolaire. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 60(2), 87-93.
- Janosz, M., Leblanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: a test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 733-762.
- Janosz, M., Leblanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. (2000). Predicting different types of school dropouts: a typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190.
- Jellab, A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kellerhals, J., Montandon, C., Ritschard, G., & Sardi, M. (1992). Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents. *Revue française de sociologie*, 33, 313-333.
- Kinney, P., & Gray, C. (2005). SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales : maîtriser le traitement de données. Bruxelles : de Boeck.
- L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Le Bastard-Landrier, S. (2005). L'expérience subjective des élèves de seconde : influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34(2), 143-164.
- Levesque, S. (2001). *Valeur accordée à l'école, estime de soi et performance scolaire à l'adolescence*. Thèse de Doctorat Nouveau Régime, Université Toulouse II.
- Merle, P. (2004). Mobilisation et découragement scolaires : l'expérience subjective des élèves. *Éducation et Sociétés*, 13, 193-208.
- Millet, M., & Thin, D. (2003). *Ruptures scolaires et déscolarisation des collégiens de milieu populaire : parcours et configurations*. Rapport de recherche, Université Lumière Lyon 2, Groupe de recherche sur la socialisation, [http:// cisad.adc.education.fr/descolarisation](http://cisad.adc.education.fr/descolarisation).
- Morey, L. C., Blashfield, R. K., & Skinner, H. A. (1983). A comparison of cluster analysis techniques within a sequential validation framework. *Multivariate Behavioral Research*, 18, 309-329.
- Périer, P. (2004). Adolescences populaires et socialisation scolaire : les épreuves relationnelles et identitaires du rapport pédagogique. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33(2), 227-248.
- Périer, P. (2008). La scolarité inachevée. Sortie du collège et expérience subjective du préapprentissage. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37(2), 241-265.
- Pineau, G. (2005). La vie à orienter, quelle histoire ! *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34(1), 5-18.

- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., & Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(4), 441-453.
- Prêteur, Y., Constans, S., & Féchant, H. (2004). Rapport au savoir et (dé)mobilité scolaire chez des collégiens de troisième, *Pratiques Psychologiques*, 10, 119-132.
- Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte. *Les Cahiers de l'Analyse des Données*, 8(2), 187-198.
- Rochex, J.-Y. (1995a). Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rochex, J.-Y. (1995b). Adolescence, rapport au savoir et sens de l'expérience scolaire en milieux populaires. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 24(3), 341-359.
- Rochex, J.-Y. (2006). Le lycée de masse : entre démocratisation et ségrégation. In J. Beillerot et N. Mosconi (éd.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 229-241). Paris : Dunod.
- Rousseau, N., Deslandes, R., & Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education*, 44(2), 193-212.
- Safont-Mottay, C., Oubrayrie-Roussel, N., & Prêteur, Y. (2010). Valeurs et attentes des collégiens et collégiennes envers l'école : une mixité à construire. *Revue Française de Pédagogie*, 171, 31-45.
- Tatsuoka, M. M. (1988). *Multivariate analysis*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Vermersch, P. (1993). *Du faire au dire : l'entretien d'explicitation*. Le Cahier du SFP. Paris : EDF.

NOTES

1. ESCOL : Éducation, Socialisation, Collectivités Locales.
2. Dans ce cadre, le rapport au savoir est une *relation de sens, et donc de valeur, qu'un individu (ou un groupe) entretient avec les processus et produits du savoir* (Charlot, Bautier, & Rochex, 1992, p. 29). Les processus renvoient à l'acte d'apprendre et les produits définissent les compétences acquises, les objets culturels, institutionnels et sociaux.
3. Nous parlons ici du rapport à l'acte d'apprendre. Charlot (1997) retient l'expression de « rapport épistémique au savoir ». « Il se définit en référence à la nature de l'activité que le sujet met sous les termes apprendre, savoir : apprendre c'est quoi faire ? » (Bautier & Rochex, 1998, p. 34). Un glissement théorique existe entre rapport au savoir et rapport à l'apprendre. La question de « l'apprendre » est considérée comme plus large que celle du savoir et le rapport à l'apprendre devrait, de ce fait, être distingué du rapport au savoir qui n'en est qu'une forme spécifique. Charlot (1997) revendique ce glissement mais continue à utiliser le terme de rapport au savoir qui lui apparaît presque comme un paradigme de recherche.
4. Le principe général de ce type d'entretien repose sur une verbalisation de l'action visant l'observation de son fonctionnement (Caverni, 1988). Parmi les dispositifs ayant contribué à asseoir cette méthodologie, la technique de l'entretien d'explicitation mise au point par Vermersch (1993) constitue une référence incontournable. Fondeville (2002), qui s'est appuyé sur cette méthode dans ses recherches, a cherché à mettre en place une technique d'entretien qui vise à instaurer un espace réflexif entre le sujet et sa conduite afin d'approcher certaines dimensions psychosociales de celle-ci susceptibles de nous renseigner sur ses zones de tension et sur la nature des difficultés rencontrées par le sujet.
5. Cette technique originale vise à instaurer, par le collectif, un espace de parole réflexif à l'intérieur duquel les élèves puissent définir leur expérience de la scolarité : « elle consiste à

placer des acteurs, une douzaine de membres par groupe environ, dans le réseau des relations et des rapports sociaux au sein desquels se construit l'expérience sociale » (Dubet, 1991, pp. 36-37).

6. L'indice de cohérence interne est de 0,61. Un seuil compris entre 0,60 et 0,80 est considéré comme suffisant pour une recherche exploratoire (Nunally, 1967, 1978 in Evrard, Pras, & Roux, 2003).

7. $\alpha = 0,74$.

8. Comme suggéré par Tatsuoka (1988), deux critères ont été appliqués pour identifier le nombre de facteurs : la valeur propre (*eigen values*) > à 1 et le test des éboulis (*scree-plot*) (Evrard et al., 2003). Nous avons retenu 3 facteurs qui expliquent plus de 47 % de la variance totale. Pour l'appartenance d'un item à une dimension, des saturations factorielles = 0,40 ont été retenues (Guadagnoli & Velicer, 1988).

9. Une autre dimension composée de trois items a été identifiée (rapport externalisé à l'apprendre) mais l'indice de cohérence interne n'étant pas acceptable ($\alpha = 0,47$), nous faisons le choix de ne pas la considérer ici.

10. Je peux ou je pourrais compter sur mes parents pour m'aider lorsque j'ai un problème personnel ; mes parents m'incitent à faire de mon mieux dans tout ce que je fais ; mes parents m'incitent à avoir mes propres opinions ; mes parents m'aident quand je ne comprends pas quelque chose dans mes travaux scolaires ; quand mes parents veulent que je fasse quelque chose, ils m'expliquent pourquoi ; lorsque j'ai une mauvaise note à l'école, mes parents m'encouragent à faire encore plus d'efforts ; mes parents me permettent de faire des projets d'activités que je désire pratiquer ; mes parents connaissent mes amis ; mes parents réservent du temps pour parler avec moi ; nous faisons des activités intéressantes en famille. L'indice de cohérence interne ($\alpha = .80$) est élevé ; les corrélations inter-items sont significatives ($p < .01$) et vont de .15 à .41.

11. Un de mes parents m'aide à faire mes devoirs quand je lui demande ; un de mes parents me félicite pour mes réalisations ; un de mes parents m'encourage à réaliser mes activités scolaires ; un de mes parents m'accompagne lors d'un voyage ou d'un événement spécial ; un de mes parents assiste à des activités dans lesquelles je suis impliqué à l'école ; un de mes parents discute avec moi des options ou des orientations à choisir pour l'an prochain. L'indice de cohérence interne ($\alpha = .67$) est correct ; corrélations inter-items sont significatives ($p < .01$) et vont de .15 à .46.

12. Cette méthode démontre des résultats très puissants comparativement aux solutions obtenues par les autres méthodes (Blashfield & Aldanderfer, 1988 ; Morey, Blashfield, & Skinner, 1983).

13. Ce logiciel, outil d'analyse des données textuelles, permet également d'effectuer des classifications hiérarchiques descendantes à partir de questionnaires fermés.

14. Par famille traditionnelle, nous désignons les familles composées des deux parents biologiques et par famille non traditionnelle, les familles monoparentales, reconstituées ou autres (Deslandes & Cloutier, 2005).

15. Nous avons fait le choix de distinguer la dimension « climat relationnel familial perçu » en construisant une première typologie distincte de la seconde car la dimension « climat relationnel familial perçu » est introduite dans l'analyse globale en tant que variable illustrative (au même titre que les variables socio-biographiques) et non pas comme variable active.

16. Le rapport identitaire à l'apprendre renvoie aux mobiles de l'engagement dans l'acte d'apprendre liés au développement personnel.

17. Le rapport épistémique se définit en référence à la nature même de l'activité que le sujet met sous les termes apprendre et savoir.

18. Ce type de rapport renvoie aux mobiles de l'engagement dans l'acte d'apprendre fondés sur un abord instrumental des études.

RÉSUMÉS

Notre objectif est d'appréhender différents profils d'expérience scolaire à l'adolescence. L'originalité réside dans la prise en compte de cette perception subjective dans la compréhension de la scolarité des élèves. 677 collégien(ne)s scolarisés en 3^e (290 filles ; 387 garçons), âgés de 13 à 17 ans ($M = 14,8$; $ET = 0,74$) ont été rencontrés. Une classification hiérarchique descendante permet de dégager quatre profils contrastés de collégien(ne)s qui témoignent d'expériences scolaires et subjectives singulières. Ils sont mis en lien avec une pluralité de trajectoires scolaires, de rapport à l'école et à l'apprendre et de modes de socialisation familiale différenciés.

The objective of this contribution is to highlight the variety in profiles of school experiences during adolescence. The originality of our study results from taking the subjective perspective of students' own schooling into account. We distributed questionnaires to 677 junior high-school students in 9th grade (USA) / Year 10 (UK) (290 girls, 387 boys), aged 13-17 years ($M = 14.8$, $SD = 0.74$), in 15 high schools. A downward hierarchical classification reveals four contrasting profiles amongst these students, who each resolutely reflect singular subjective experiences. These have been linked with the plurality of school trajectories, relationships between schooling and learning and with differentiated patterns of family socialization.

INDEX

Mots-clés : Collégien(ne)s, expérience scolaire, socialisation familiale différenciée, typologie

Keywords : differentiated family socialization, Junior high school pupils, school experience, typology

AUTEURS

AMÉLIE COURTINAT-CAMPS

est Maître de Conférences en Psychologie du Développement et de l'Éducation, Institut National Supérieur de Formation et de Recherche pour l'Éducation des Jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés (INS HEA – Suresnes). Amélie Courtinat-Camps est membre de l'axe Psychologie de l'Éducation Familiale et Scolaire et Contextes Culturels au sein du Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation (PDPS, EA 1687) - Thèmes de recherche : expérience scolaire, socialisation familiale et scolaire et construction identitaire des adolescent(e)s (spécificité des travaux autour de la population des élèves à haut potentiel intellectuel)- Contact : Laboratoire PDPS, Bureau C445, Maison de la Recherche, Université de Toulouse ; UTM. 5, Allée Antonio Machado, F-31058 Toulouse Cedex 09, France – Courriel : courtina@univ-tlse2.fr

YVES PRÊTEUR

est Professeur en Psychologie du Développement et de l'Éducation, UFR de Psychologie, Université de Toulouse 2 - Yves Prêteur est également membre de cet axe de recherche au sein du laboratoire PDPS (EA 1687) - Thèmes de recherche : Socialisation familiale et scolaire, relations entre pairs, expérience scolaire, rapport à l'école et au savoir et construction identitaire des adolescents - Courriel : ypreteur@univ-tlse2.fr