



Master

2021

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

L'école de culture générale: construction et vécu d'une carrière scolaire
stigmatisée

Colella, Marianna

How to cite

COLELLA, Marianna. L'école de culture générale: construction et vécu d'une carrière scolaire stigmatisée. Master, 2021.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:154449>



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DES SCIENCES
DE LA SOCIÉTÉ**

**L'ÉCOLE DE CULTURE GÉNÉRALE :
CONSTRUCTION ET VÉCU D'UNE CARRIÈRE
SCOLAIRE STIGMATISÉE**

Marianna Colella

Janvier 2021

Mémoire de Master en sociologie

Sous la direction de Ruxandra Oana Ciobanu

ACRONYMES

CO : Cycle d'orientation

ECG : Ecole de culture générale

ES : Ecole supérieure

HEP : Haute école pédagogique

HES : Haute école spécialisée

HETS : Haute école de travail social

INED : Institution nationale d'études démographiques

OFS : Office fédéral de la statistique

SRED : Service de la recherche en éducation

TABLES DES MATIERES

ACRONYMES	3
INTRODUCTION	6
REVUE DE LA LITTÉRATURE	9
LA FORMATION DE L'ECG	9
LES INÉGALITÉS SCOLAIRES	15
L'INFLUENCE DE LA FAMILLE DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE : STRATÉGIES ET STYLES ÉDUCATIFS	19
LES TRANSMISSIONS HORIZONTALES : SOCIALISATION PAR LES PAIRS	21
A PROPOS DU CONCEPT D'AGENCE	25
OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	28
MÉTHODOLOGIE	30
LA MÉTHODE DE RECHERCHE QUALITATIVE	30
LA RÉCOLTES DES DONNÉES	30
MON POSITIONNEMENT DANS LA RECHERCHE	33
ANALYSE DES DONNÉES ET CODAGE	34
DIFFICULTÉS	35
ANALYSE	36
PROFILS ET PARCOURS DES PARTICIPANT.E. S	36
LA FORMATION DE L'ECG	44
LE RÔLE DE L'ÉCOLE DANS L'ORIENTATION AU SECONDAIRE	58
LE VÉCU DU PASSAGE AU SECONDAIRE	62
LE RÉSEAU AMICAL COMME OUVERTURE SUR LES PERSPECTIVES	64
ÊTRE DANS UNE ÉCOLE POUR LES NUL.LE.S : LE RISQUE DE LA PROPHÉTIE AUTO-RÉALISATRICE	66
LA STIGMATISATION	71
L'IMAGE DE LA STRUCTURE EN CHANGEMENT	75
L'ECG ÇA A CHANGÉ, C'EST PLUS COMME AVANT...	77

ET APRÈS L'ECG ?	81
VOUS AURIEZ FAIT QUOI SI VOUS AVIEZ PU FAIRE AUTRE CHOSE?	85
DES PERSPECTIVES INATTENDUES POUR DES ÉTUDIANT.E.S “PAS SCOLAIRES”	86
DISCUSSION/CONCLUSION	87
LES DIFFÉRENTES INFLUENCES DANS LA TRANSITION À L'ÉCOLE SECONDAIRE ET À L'ECG	87
VÉCU FACE AU STIGMATE	92
VARIATIONS ENTRE LES CATÉGORIES DÉFINIES INITIALEMENT : LES <i>BON.NE.S ÉLÈVES</i> ET LES <i>NATIF.VE.S</i>	94
LIMITES DE LA RECHERCHE	96
RECOMMANDATIONS	96
PERSPECTIVES FUTURES DE LA RECHERCHE	98
BIBLIOGRAPHIE	100
ANNEXES	104
ANNEXE I :GUIDE D'ENTRETIEN	104
ANNEXE II : ANNONCES FACEBOOK	108
ANNEXE III : CALENDRIER DE VIE	109

INTRODUCTION

Bien que l'Ecole de culture générale porte l'étiquette négative de l'école du chômage garanti, une récente étude (Mouad et Brüderlin, 2020) montre que celle-ci est aujourd'hui reconnue pour avoir une double identité ; d'un côté, elle est perçue comme une école dont on ne cesse d'honorer l'évolution et les débouchés de plus en plus étendues, de l'autre la persistante image d'une école de la seconde chance qui accueille des étudiant.e.s "moins doué.e.s" ne parvient à disparaître. Et pour cause, le discours des enseignant.e.s en fin d'école obligatoire cherchant à orienter les "meilleur.e.s" élèves au Collège et ne proposant l'ECG qu'aux "moins bon.ne.s" ne permet pas de réactualiser complètement son image. Stiassny (2020) avance, dans son étude sur les stratégies engagées pour contourner l'échec auprès des familles de milieux privilégiés, que l'ECG est perçue par certaines comme un échec.

Comment considérer alors les étudiant.e.s qui s'y orientent ? Comment se considèrent-ils.elles ? Bien que la structure tende à proposer un plus large choix de possibilités à travers les diplômes qu'elle octroie, la majorité des étudiant.e.s qui s'y forment avancent que le choix de la formation est subi. Alors que la formation cherche à revaloriser son enseignement, les étudiant.e.s qui y sont envoyé.e.s sont encore des étudiant.e.s "moins bon.ne.s" scolairement. Pour Mouad et Brüderlin (2020), l'ECG est perçue comme *l'école des possibles* et également *l'école de la deuxième chance*. Les effets stigmatisant de la formation sont encore présents et les changements qu'elle rencontre peinent à faire disparaître le discours négatif autour des étudiant.e.s et de la structure.

La séparation que les jeunes vivent lors de la transition à l'école secondaire, fait naître une catégorisation des « bon.ne.s élèves » d'une part et des « moins bon.ne.s » de l'autre. C'est notamment ce que nous pouvons constater dans la formation de l' "élite" au Collège. Les réseaux amicaux dans ce contexte sont également imprégnés de la croyance que les étudiant.e.s de l'ECG seraient nul.le.s. Cette stigmatisation prend acte au commencement du secondaire, lorsque les structures séparent les ancien.ne.s ami.e.s. Fatigué.e.s d'avoir à porter l'étiquette négative de la formation, certain.e.s étudiant.e.s de l'ECG s'éloignent de leur ancien cercle social.

La population qui rejoint l'ECG est variée, et au sein même de la structure, il y a, à nouveau des catégories qui se forment, notamment par la venue d'ancien.ne.s étudiant.e.s du Collège qui emmènent avec eux les effets jugés positifs d'avoir été dans une "bonne école".

Alors que de nombreux travaux ont traité de la question de l'orientation scolaire sous un angle de la reproduction sociale, il est intéressant de la travailler avec une perspective d'agence, selon laquelle nous pouvons avoir une capacité d'agir et de bifurquer constamment, alors même qu'un parcours est déjà engagé. Cette nouvelle perspective permet de se synchroniser avec l'assouplissement des formations, notamment dans la possibilité de migrer à travers celles-ci avec plus de facilité que par le passé. C'est notamment ce qu'illustre la naissance de la passerelle Dubs, qui permet de rejoindre un parcours universitaire avec un diplôme de l'ECG. Cette plus grande facilité d'accès à la formation universitaire permet également d'enlever de la force à la hiérarchisation des structures scolaires.

Le discours enseignant a un rôle important à jouer dans la transmission de croyances sur les

établissements scolaires, ainsi, en proposant à un plus large public la possibilité de se former à l'ECG, il retire l'idée qu'il s'agisse d'une structure pour les « mauvais.e.s étudiant.e.s »

A travers le récit de douze ancien.ne.s étudiant.e.s de l'ECG, cette étude qualitative cherche à rendre compte des processus à l'œuvre lors des orientations scolaires : influences familiales, discours à l'école lors des orientations, discussions entre jeunes, projet d'avenir, (...). Ils.elles abordent leur vécu dans la peau d'un.e étudiant.e stigmatisé.e et les différentes conséquences que cela implique. Les multiples tensions et influences ressenties par le réseau sont également abordées, permettant la mise en lumière de l'importance du soutien dans le contexte d'une transition dans le parcours de vie.

Cette étude contribue à la visibilité de l'ECG et de ses réalités plurielles. Elle donne la parole à d'ancien.ne.s élèves ayant été catégorisé.e.s pour certain.e.s comme les “mauvais.e.s étudiant.e.s” et présente aujourd'hui où ils.elles en sont dans leur parcours de formation. La fin de ce travail permet la restitution de ce qui a été commun ou divergent dans le parcours des participant.e.s et offre des perspectives sur de futures recherches qui pourraient compléter celle-ci.

REVUE DE LA LITTÉRATURE

La revue de la littérature est structurée en quatre parties : *la formation de l'ECG* aborde des aspects liés à la formation et permet d'établir des éléments de compréhension contextuel sur la structure mais également sur les étudiant.e.s qui s'y forment ; *les inégalités scolaires* mettent en lumière diverses théories explicatives sur les ressources et les opportunités inégales dans le contexte scolaire mais également les trajectoires inattendues ; *l'influence de la famille* dans le contexte scolaire : les stratégies et le style éducatif permet de rendre compte de la participation de la famille à un rapport spécifique à l'école ; *les transmissions horizontales* : socialisation par les pairs rend compte des opportunités créées par ceux-ci ; le développement de l'adulte et autres perspectives en abordant le concept des vies liées et de leur importance dans les transitions de la vie.

LA FORMATION DE L'ECG

Mission et programme de la formation

L'École de Culture Générale est l'une des trois voies proposées dans l'enseignement secondaire au côté de la formation gymnasiale (le Collège) et la formation professionnelle. Sa mission est d'offrir un enseignement général approfondi ainsi que d'enseigner des branches spécifiques, rattachées aux domaines de la santé, du social, de l'art et de la communication. Elle permet également de développer des compétences personnelles et sociales tout en donnant accès à des formations professionnelles du degré tertiaire.

La valorisation de la pratique durant la formation permet aux élèves d'effectuer des stages afin d'explorer des domaines professionnels et de les mettre en relation avec la théorie acquise à l'école. Lors de la dernière année de Certificat, les élèves réalisent un travail personnel (TP) permettant de démontrer leurs capacités à mener un projet de façon autonome.

Les conditions d'admission

L'École de Culture Générale a la particularité d'avoir des conditions d'admission plus souples que les autres formations. En effet, celle-ci attend des élèves que la somme de la moyenne des disciplines principales¹ soit équivalente ou supérieure à 9, ce qui veut dire qu'une moyenne de 3 dans ces branches est suffisante pour être accepté.e à l'ECG pour les personnes en section littéraire ou scientifique² ou être promu.e dans les autres sections. Les élèves ne remplissant pas ces conditions doivent faire une année préparatoire, bénéficiant ainsi d'un plus grand soutien pédagogique et de l'aide dans l'élaboration d'un projet scolaire et professionnel grâce à un accompagnement individualisé. Ces classes ont un effectif réduit. D'après les repères et indicateurs statistiques de l'enseignement de Genève (2019), les élèves passant par la classe préparatoire représentent 6% de celles et ceux qui obtiennent le certificat. En prenant uniquement une cohorte d'une classe préparatoire, 20% des élèves, dans les six ans au plus tard qui suivent le début de la formation, obtiennent le Certificat.

¹ Français, mathématique, anglais ou allemand

² Pour ces étudiant.e.s il est possible également d'aller directement en deuxième année d'ECG si leur moyenne générale est équivalente ou supérieure à 5.

Diplômes de l'ECG

La formation délivre deux types de diplômes. A la fin des trois années de formation, les élèves obtiennent le Certificat. Ils.elles peuvent continuer la formation en effectuant un stage de plusieurs mois, dans une structure du domaine choisi. Durant le stage ils.elles sont suivi.e.s par un.e enseignant.e de l'ECG et d'un.e professionnel.le du terrain, obtenant, de cette manière, la Maturité spécialisée. C'est grâce à celle-ci, qu'il est possible de rejoindre une Haute école spécialisée (HES) ou pédagogique (HEP) de Suisse. Le Certificat permet l'entrée en école supérieure (ES). Les deux titres sont reconnus au niveau national. La première année de formation est enseignée sous la forme d'un tronc commun, c'est lors de la deuxième année que les élèves déterminent l'option qu'ils.elles souhaitent poursuivre. La deuxième et la troisième année offrent un enseignement plus ciblé avec un pourcentage de 20 à 30% d'enseignement des branches rattachées à l'option choisie.

Mouad et Brüderlin (2020) avancent que de nombreuses interruptions de formation sont observées, lors de la transition entre l'obtention du Certificat et le début de la Maturité spécialisée. En effet, les offres de stages sont limitées, notamment dans le domaine du travail social, ne permettant pas l'enchaînement des deux étapes de formation. D'après les données recensées par ces chercheurs, 24% des élèves ayant obtenu une Maturité spécialisée ont effectué leur formation en quatre ans, comme le prédit le programme scolaire.

Les perspectives d'avenir après l'ECG •

Contrairement à d'autres formations, l'avenir des étudiant.e.s de l'ECG est difficilement prévisible. Alors que le parcours linéaire des étudiant.e.s du Collège répond à une suite logique vers l'Université, l'ECG a encore un travail à fournir avec les HES, dans le but de rendre plus claires les prédictions de parcours scolaires (Mouad et Brüderlin, 2020). Pour Quinton (2007), les perspectives d'avenir seraient un élément important dans l'éveil de la curiosité et de la motivation dans l'apprentissage.

Le nouveau plan d'étude cadre entré en vigueur en 2019, montre une multitude de possibilités et de transitions possibles, après l'ECG. Ainsi, la formation cherche à préparer les élèves à entrer dans des écoles supérieures du degré tertiaire, notamment grâce à l'obtention du Certificat, ainsi qu'à l'entrée dans une Haute école spécialisée, dans le cas de l'obtention de la Maturité spécialisée ; ajouté à cela, l'ouverture de la passerelle Dubs, menant aux études universitaires montre la diversité des débouchés pour les jeunes diplômé.e.s de l'ECG (Mouad et Brüderlin, 2020).

D'après l'étude de Mouad et Rostoldo (2020), la situation des diplômé.es de 2015 est très diversifiée, trois ans après l'obtention du Certificat 31% ont rejoint une HES, 8% une école supérieure (ES), 25% une autre formation du secondaire (principalement des formations professionnelles) et 22% arrêtent leur parcours scolaire après l'obtention du Certificat.

Quatre typologies de choix

Mouad et Brüderlin (2020) définissent quatre typologies de choix, lors de l'entrée à l'ECG le choix *volontaire*, dans le cas où la formation correspond à une carrière désirée, le choix *subi* lorsque les jeunes ne savent pas ce qu'ils.elles souhaitent faire par la suite, le choix *conseillé* qui est proposé aux élèves des classes préparatoires, ainsi que le choix *pragmatique* qui suit un échec scolaire dans une autre structure, notamment au Collège. Dans le dernier cas, les jeunes, souvent, ont déjà envisagé l'entrée à l'ECG mais tentent la formation au Collège, pensant que celle-ci leur permettra un plus large choix pour la suite. De plus, malgré qu'ils.elles soient promu.e.s, ils.elles ne présentent pas de très bons résultats scolaires.

D'après cette étude, 30% des étudiant.e.s de l'ECG avancent que le choix de la formation a été un choix *subi*. Lorsque cela est possible, les jeunes se dirigent, dans un premier temps au Collège, avec pour second plan, en cas d'échec, l'ECG. L'analyse de la transition d'une cohorte de 11^{ème} année du secondaire I, dans le cadre de cette étude, montre que dans 83% des cas, les élèves promu.e.s de la section à exigences élevées (langues vivantes et scientifique), ce qui représente 62% des élèves de dernière année du CO rejoignent le Collège. Les élèves qui ont de bons résultats vont au Collège. Le premier choix de cette formation s'explique par la réputation plus prestigieuse auprès des jeunes et de leur famille. D'après les repères et indicateurs statistiques de l'enseignement à Genève (2019), la différence de niveau scolaire est déjà présente à la fin de l'école obligatoire, entre les jeunes qui commencent le Collège et y restent et celles et ceux qui finissent par aller à l'ECG. Alors que les premier.ère.s avaient une moyenne générale de 5.1, les deuxièmes avaient obtenu 4.7. A partir de ces données, nous percevons des "profils" de jeunes allant à l'ECG. Pour Dubet (1996), alors que la notion de choix renvoie à une forme de liberté individuelle, celle-ci est, en fait, le résultat d'une multitude de facteurs qui amènent les élèves à ne choisir "que ce qui (leur) reste à choisir en fonction de (leurs) performances".

Pour Joseph (2005), les écoles en bas de la hiérarchie se trouvent dans une position de dépendance face aux autres écoles, notamment parce que ce sont elles qui conditionnent les types d'élèves qu'elles reçoivent (vécu particulier, rapport à l'école). Les écoles en haut de la hiérarchie ont une plus grande marge de liberté et génèrent des contraintes afin de préserver une réputation (Joseph, 2005). La hiérarchisation des formations est répandue et suit régulièrement les mêmes logiques, notamment en ce qui concerne le choix, l'identité des structures, ainsi que le flux d'élèves qu'elles reçoivent. Joseph (2005) aborde la question de la hiérarchisation des formations dans le contexte belge en avançant que toutes les filières de formations ne disposent pas du même "capital symbolique", ni de la même réputation auprès des familles. Celles-ci choisissent une formation en suivant une logique hiérarchique : de la plus valorisée à la plus dévalorisée, l'enseignement professionnel étant toujours considéré comme le plus dévalorisé. Selon elle, les établissements dévalorisés auraient comme fonction d'être la sanction des filières valorisées. Le flux d'étudiant.e.s, dans ce contexte est asymétrique, la formation accueillant plus d'élèves qu'elle n'en renvoie présuppose un niveau hiérarchique inférieur (Joseph, 2005).

Les réorientations

Pour Mouad et Brüderlin (2020), l'ECG peut être associé à la fonction de tremplin scolaire, en raison des nombreuses allées et venues qu'elle rencontre. Les bifurcations se font souvent du Collège à l'ECG ou de l'ECG vers la formation professionnelle. Ces chercheurs ont nommé *transfert* le passage du Collège à l'ECG et avancent que celui-ci suit généralement un échec. De plus, il peut être mal vécu et implique un deuil, renvoyant l'idée qu'il y aurait quelque chose à réparer. Pour les sorties d'ECG, 3 élèves sur 10 se sont réorienté.e.s vers une formation professionnelle dans le domaine commercial ou social, fréquemment. Contrairement au reste de la Suisse, la fonction de plateforme des réorientations de l'ECG est plus forte à Genève avec 50% d'étudiant.e.s certifié.e.s à la fin de la formation contre 75% ailleurs, d'après des chiffres réalisés par l'OFS (Mouad et Brüderlin, 2020). L'ECG est une école qui aménage les trajectoires singulières, offrant un espace de réflexion autour du projet scolaire et professionnel, soutenu par les équipes éducatives (Mouad et Brüderlin, 2020).

La communication à propos de la formation et possibilité de choix

Il semblerait que la visibilité ainsi que la valorisation de la formation fasse défaut, c'est pourquoi Mouad et Brüderlin (2020) rendent attentif.ve.s à l'importance de la communication à propos de la formation et de ses débouchés, auprès des jeunes et de leur famille. De nombreuses mesures seraient en cours dans le système scolaire genevois, comme l'émergence de nouveaux agents scolaires (conseiller.ère.s en insertion) afin de favoriser un plus grand soutien dans le processus d'orientation et de limiter les choix par défaut dans la poursuite des carrières scolaires.

Les étudiant.e.s de l'ECG

L'ECG est une école pour les jeunes qui ont besoin de temps pour consolider un projet professionnel. Leur entrée en formation se situe autour de 16 ans et 1 mois et s'explique par les expériences préalables, comme un échec dans une autre formation, une réorientation volontaire ou l'année préparatoire ; leur parcours est généralement défini comme « compliqué » (Mouad et Brüderlin, 2020). La provenance principale des élèves est le Collège, le CO et l'année préparatoire, mais le « public cible » sont les élèves promu.e.s de la section littérature et communication ou non promu.e.s de langues vivantes et scientifiques au CO (Mouad et Brüderlin, 2020).

D'après les repères et indicateurs statistiques de l'enseignement à Genève (2019), la réforme de l'ECG de 2003 a amené une élévation des conditions d'admission, entraînant une diminution de l'entrée des élèves, ainsi qu'un public différent avec d'autres projets. Cette même source montre que 48% des élèves qui obtiennent le Certificat de l'ECG sont des élèves qui sont passés par le Collège, contre 35% ayant connu un parcours linéaire avec une entrée directement après le CO et 6% des classes préparatoires.

La diversité des élèves n'échappe pas au corps enseignant qui définissent les ancien.ne.s élèves du Collège et celles et ceux promu.e.s du CO comme de « bon.ne.s élèves », qui ont fait le choix de venir étudier à l'ECG.

Image et identité de la structure

L'ECG est née dans les années 1970, intégrant à la fois l'École professionnelle et ménagère (EPM) ainsi que la section de culture générale de l'École supérieure de jeunes filles. Dans les croyances collectives, elle est souvent dénigrée. Cette représentation peut s'expliquer par : le public qu'elle accueille (des étudiant.e.s en échec ou ayant des résultats médiocres), les débouchés flous ainsi que l'histoire dont elle est porteuse. Mouad et Brüderlin (2020) définissent plusieurs traits identitaires propres à la formation, elle est à la fois, *l'école de la deuxième chance, l'école des possibles et une école médiane*.

Le créateur de l'ECG l'a nommé comme *l'école de la deuxième chance*, avançant ainsi qu'elle était destinée à des jeunes qui en avaient déjà eu une première. Néanmoins, les réformes qu'elle a connues lui ont permis d'avoir une nouvelle fonction dans le système scolaire, notamment grâce à la Maturité spécialisée et la passerelle Dubs amenant de nouvelles perspectives dans les études tertiaires (Mouad et Brüderlin, 2020). Les repères et indicateurs statistiques de l'enseignement à Genève (2019) montrent qu'avec des nouvelles possibilités, l'ECG rencontre une augmentation d'élèves en 2018 par rapport à 1990. La crise identitaire que rencontre l'ECG s'explique par les nombreux rôles qu'elle endosse, notamment par la diversité des jeunes qu'elle accueille.

Les nombreux changements liés à la formation, lui ont permis de se voir attitrer une double identité. Elle est passée de *l'école de la deuxième chance* à *l'école des possibles*, amenant un flou autour de son identité, qui ne permet plus d'identifier à quoi elle sert (Mouad et Brüderlin, 2020). Cette nouvelle identité qui lui est attribuée est née avec l'émergence des nouvelles possibilités qui permettent de faire de "beaux parcours" (Mouad et Brüderlin, 2020).

La caractéristique de *l'école médiane* désigne sa place entre le Collège et la formation professionnelle dans la hiérarchie des formations. Cayouette-Remblière (2016), dans *l'école qui classe* appuie le phénomène du double discours autour de la hiérarchisation des formations ; alors que de nouvelles politiques, grâce à l'expansion scolaire, cherchent à abolir la hiérarchisation des formations en diminuant les effets stigmatisant de certaines, les enseignant.e.s, à travers leur discours orientent les « meilleur.e.s élèves » vers les formations les mieux perçues et cherchent à convaincre les plus faibles de s'orienter vers les formations professionnelles, en les revalorisant.

L'ouverture à un plus large public de l'ECG résulte également d'un système scolaire qui tend à s'assouplir. Pour Maurin (2007), les systèmes d'éducation prescrivent des itinéraires officiels, normalisés et réglementés qui dirigent le processus d'orientation, néanmoins, la plupart des réformes scolaires promeuvent la flexibilité des structures au sein du système scolaire. Les nombreuses réformes de l'ECG permettent une plus grande souplesse dans les transitions, alors qu'il était presque impossible d'aboutir à des études universitaires avec un diplôme de l'ECG, aujourd'hui la passerelle Dubs y donne accès, ayant comme résultat, un rapport moins hiérarchique entre les formations. Pour Picard, Trottier et Doray (2014), la diversification des diplômes, les programmes de formation continue et l'abolition des filières sans issues permettent une plus grande possibilité de se réorienter et retirent de la rigidité aux itinéraires types.

Le fait de voir l'image d'une structure évoluer avec le temps n'est pas surprenant puisque sa fonction dépend du contexte historique, social et économique et que les valeurs et les normes dont elle est porteuse s'adaptent aux changements rencontrés dans ces contextes (Picard, Trottier et Doray, 2014).

Malgré le souhait de revaloriser la formation professionnelle et de mieux orienter les élèves à la fin de l'école obligatoire, des données statistiques de 2019 de l'enseignement à Genève montrent que les transitions au sein de l'enseignement secondaire sont hiérarchisées. Pour Joseph (2005), la hiérarchie des établissements et des filières permet de créer des rapports de complémentarité, notamment parce qu'ils.elles n'attirent pas les mêmes publics. L'étude de Mouad et Brüderlin (2020) montre les aspects spécifiques à la formation de l'ECG peu présents dans les autres structures, comme la forte implication du réseau. En effet, l'équipe éducative : accueil, infirmerie, services sociaux sont des pôles de la formation accueillant des dizaines de jeunes par jour. La structure soigne la qualité de son accompagnement et permet également, grâce à cela et la formation en elle-même, de favoriser et de créer une société bénévole et plus solidaire, notamment en développant des liens et en préparant à des métiers de l'aide et du soin (Mouad et Brüderlin, 2020).

Les effets de l'image négative de la structure

L'ECG est régulièrement désignée comme *l'école du chômage garanti* par beaucoup mais notamment par les élèves du CO (Mouad et Brüderlin, 2020). D'autant plus que les élèves qui la rejoignent sont catégorisé.e.s comme "difficiles" (Mouad et Brüderlin, 2020).

Dans *les parcours de vie : de l'adolescence au grand âge* (2014) Sapin, Spini et Widmer abordent le mécanisme de la *comparaison sociale*, défini par Girardin Keciour et Spini (2006), qui est utilisée chez les personnes âgées, afin de se situer par rapport aux autres et d'évaluer leur état de santé par rapport à celles et ceux du même âge. Elle est également utilisée par les jeunes, dans le contexte des parcours scolaires et de la comparaison entre les étudiant.e.s. La *comparaison ascendante* désigne la comparaison à des semblables dans des conditions plus favorables que la nôtre, alors que la *comparaison descendante* est la comparaison à d'autres dans des situations pires. Pour Sapin, Spini et Widmer (2014), le deuxième mécanisme serait plus bénéfique pour sa propre perception ce qui expliquerait que les étudiant.e.s de l'ECG soient comparé.e.s négativement par rapport aux autres du même âge.

Ces comparaisons, accompagnées de la mauvaise image de la formation amènent à catégoriser d'un côté les « bon.ne.s » élèves et de l'autre les « mauvais.e.s ». Cette dichotomie est également relevée par Goffman (1975) dans *Stigmate*, il catégorise d'une part les *normaux* et d'autre part les *anormaux*. Le phénomène de la stigmatisation agirait lorsque les deux partis se rencontrent. Alors que la stigmatisation se matérialise lors des rencontres en dehors de l'école ou dans la structure, elle agit également dans les représentations collectives et pour se situer par rapport aux autres. Elle est présente entre les étudiant.e.s du Collège envers les étudiant.e.s de l'ECG mais également chez les ancien.ne.s étudiant.e.s du Collège ayant rejoint l'ECG envers les autres de l'ECG.

L'orientation scolaire peut être une opportunité pour les jeunes de se comparer, d'autant plus lorsque les structures sont hiérarchisées. Mouad et Brüderlin (2020) relèvent qu'au sein même de la structure, il y a les *bon.ne.s élèves*, qui sont les étudiant.e.s venant du Collège et les *natif.ve.s* qui sont les étudiant.e.s venu.e.s directement à l'ECG. Cette dichotomie est appuyée par le corps enseignant pour qui les *bon.ne.s élèves* auraient une bonne manière de travailler ainsi que de bonnes compétences scolaires et ils.elles auraient particulièrement envie d'apprendre (Mouad et Brüderlin, 2020)

Bernard Lahire (1995 dans Stiassny, 2020) avance que les étudiant.e.s, une fois étiqueté.e.s en échec ou en difficulté tendent à le rester, la catégorisation sociale des élèves qui ratent se retrouvent dans une classification dont il est difficile de sortir. Ce phénomène peut également

s'étendre à un processus inverse, pour les étudiant.e.s étiqueté.e.s comme « bon.ne.s élèves », ils.elles tendent à le rester. Hitlin et Long (2009) avancent que les individus développent des croyances socialement structurées sur leur capacité individuelle à avoir une influence propre sur les situations de leur vie. Une fois bien ancrée, la croyance d'être une personne qui rate finit par être intégrée comme une caractéristique personnelle. De nombreuses études ont également montré que lorsque l'on a une croyance sur une catégorie d'élèves, celles-ci tendent à se réaliser qu'elles soient positives ou négatives.

LES INÉGALITÉS SCOLAIRES

Un retour sur les travaux concernant les inégalités scolaires semble important, afin de comprendre les différentes manières d'appréhender les parcours scolaires. Bourdieu et Passeron dans *Les héritiers* (1964) ont apporté une large contribution à la mise en lumière de la répartition inégale des catégories sociales, dans les différentes filières scolaires. Les résultats de ces recherches montrent que l'accessibilité aux longues études est réduite par la variable de la classe sociale, par un processus d'*auto-exclusion* ainsi qu'un rapport à l'éducation scolaire moins familier. Pour ces chercheurs, l'école favorise les élèves qui sont déjà favorisé.e.s.

La démocratisation de l'école a permis un maintien plus long des enfants des classes populaires dans la formation, néanmoins ceux.celles-ci sont amené.e.s à choisir des trajectoires plus courtes, par la mise en route inconsciente d'un processus d'*auto-élimination* (Bourdieu et Passeron, 1968). Pour Van Haecht et Vienne (2011), si la massification du système scolaire a permis l'accueil d'un public plus large à l'école, elle n'a pas empêché l'orientation des enfants des classes populaires vers des filières de formations dévalorisées. Alors que les familles populaires idéalisent l'école et voient dans son ouverture une possible ascendance sociale, pour Beaud (2011), il faut replacer ces transformations dans le contexte d'une réorganisation de la société. L'école se voit, à présent fortement investie par les familles de tous milieux confondus rendant la compétition scolaire plus grande, ce qui a pour conséquence de déplacer la lutte lors de moments cruciaux de la trajectoire scolaire, comme les bifurcations vers l'école secondaire.

A réussite égale, les familles ouvrières envisagent moins les longues études que les classes privilégiées. Lorsque les résultats sont médiocres, qu'un.e enseignant.e. juge un.e jeune médiocre à l'école obligatoire, 80% des parents de classe ouvrière renoncent aux études alors que 77% des parents cadres maintiennent leur souhait d'une poursuite scolaire (Poullaouec, 2010). La massification et l'allongement des scolarités ont retiré de la force au capital économique dans les réussites scolaires laissant une plus grande influence au capital culturel (Bourdieu, 1979 ; Place et Vincent, 2009 dans Rayou, 2015). Pour Rayou (2015), la familiarité des familles privilégiées avec la culture de l'école permet une continuité avec l'éducation qu'elles transmettent. De plus, elles adoptent des stratégies de réussite comme le choix d'une filière, d'un établissement ou d'une option qui permettent de s'inscrire tôt dans l'idée d'une scolarisation jusqu'à l'Université (Rayou, 2015).

Après une décennie de questionnements à propos de la prolongation des études des classes populaires, le phénomène de l'*auto-élimination* scolaire est toujours une réalité pour les enfants de classes populaires (Poullaouec, 2011). Il reste un obstacle à la démocratisation scolaire. Poullaouec (2010) dans *Les habits neufs de l'auto-exclusion : Les souhaits d'orientation scolaire des familles ouvrières* questionne la valeur accordée aux diplômes aux yeux des différent.e.s acteur.trice.s de la société, est-ce qu'un diplôme professionnel a la même valeur pour un ouvrier non qualifié que pour un cadre ayant des diplômes de hautes études ? Qui peut-on

considérer comme ayant réussi : un.e adolescent.e qui suit son projet en allant étudier en lycée professionnel, donnant un sens à sa formation et répondant à ses aspirations ou un.e adolescent.e qui suit de longues études mais qui n'a pas de projet d'avenir et ne voit pas le sens de son quotidien à l'école ? (Palheta, 2011 dans Barrère, 2013). La contrainte dans la formation n'est pas associée à un jugement de valeur dans les formations mais face à l'imposition externe d'une orientation non désirée.

Poullaouec (2010) illustre l'importance de la culture de la classe sociale de la famille, dans la transmission d'un rapport à l'école en se référant à l'étude de Paul Willis sur les enfants d'ouvriers et de comment ils.elles deviennent à leur tour ouvrier.ère.s. Cette étude montre que les enfants d'ouvriers font plus difficilement de longues études car ils.elles développent une culture « anti-école », les poussant à être dans une attitude de rejet face à celle-ci et privilégient la pratique à la théorie. La résistance de ces jeunes envers les “fayots” intégrés de l'école, les place dans une posture *d'auto-damnation fataliste* les poussant à “faire le choix” d'entrer à l'usine.

Néanmoins, des études remettent en question la culture « anti-école », mettant à jour l'adhésion de beaucoup de familles ouvrières à l'école, lorsque les résultats à l'école sont bons (Barrère, 2013). Poullaouec (2010) met en évidence que les mauvais résultats scolaires précèdent un désinvestissement face à l'école et non l'inverse.

Grâce à des données produites par l'Ined à partir de 1964, nous remarquons que lorsque les enfants d'ouvriers présentent de bons résultats, les familles se montrent moins modestes face aux longues études, cette tendance est encore plus forte lorsque les enseignant.e.s jugent les enfants comme étant bon.ne.s à l'école ; dans ce cas, 82% des parents souhaitent une poursuite des études (Poullaouec, 2010). Le choix de la formation répond aux résultats scolaires des enfants, ce qui retire de la force à l'idée que *l'auto-élimination* des filières les plus prestigieuses à certain.e.s jeunes serait déterminée avant même qu'ils.elles aient vécu une expérience scolaire.

Il est important de souligner que, malgré ces ambitions, les familles ouvrières restent plus rapidement découragées par un redoublement contrairement aux familles de cadres, le jugement que le corps enseignant porte à propos des jeunes est donc très pris au sérieux par ces familles ; dans le cas de difficultés accumulées, depuis les apprentissages fondamentaux, elles optent plus facilement pour des choix de formations plus courtes et professionnelles (Poullaouec, 2010).

Duru-Bellat (2009) avance que les lacunes à l'école s'accroissent très tôt. A 5 ans déjà le développement cognitif et langagier chez les enfants présente de fortes différences, qui s'expliquent par des facteurs multiples, tels que le milieu familial, l'éducation, les valeurs portées par les parents et le rapport à l'école de ceux-ci (Duru-Bellat, 2009). Les enfants se retrouvent exposé.e.s de façon inégale, dès le plus jeune âge, aux ressources dont ils.elles ont besoin pour entrer à l'école et aborder les apprentissages ; ils.elles ne présentent pas la même performance scolaire (Duru-Bellat, 2009). L'école, ne permet pas de combler les écarts initiaux des enfants, afin de mettre les "compteurs à zéro", elle les laisse s'accroître au fil des années ne permettant pas une juste compétition méritocratique (Duru-Bellat, 2009).

Pour Duru-Bellat (2009), le passage à l'école secondaire répond à des logiques méritocratiques, elles-mêmes nées sous l'influence des inégalités de classes sociales ; les “bon.ne.s” élèves tendent à faire de plus longues études, même à résultats égaux. Ces différences s'expliquent par la position des familles populaires, qui dans certains cas préfèrent ne pas s'avancer dans de longues études, croyant que leur enfant n'est pas suffisamment fort

à l'école et ne prennent ainsi le risque de rencontrer un échec ; elles sont effectivement plus sensibles à l'échec et préfèrent adopter une posture plus prudente en se rabattant sur une formation professionnelle.

La démocratisation de l'enseignement a permis de faciliter le projet des longues études des familles des classes populaires. Avant la naissance du Collège unique en France, seule la moitié des parents de familles ouvrières anticipait une carrière scolaire prolongée, puis elles sont passées à 71% (Poullaouec, 2010). Si les familles tendent à envisager plus facilement de longues études qu'auparavant, alors que ces choix coïncident avec des changements structuraux, ces familles se sentent plus légitimées à envisager de tels projets, voire encouragées.

Le désistement des classes populaires face aux longues études découlerait du système de valeurs des parents, mais aussi de la sélection scolaire des enfants. Bourdieu (1960) avance que les enfants de classes populaires ont le sentiment que les longues études ne sont pas faites pour eux.elles (Poullaouec, 2010). Il ne perçoit pas *l'auto-élimination* comme un choix délibéré et utilitariste mais comme un processus d'intériorisation de certaines destinées scolaires, en écartant les études longues du champ des possibles. Les parents n'ayant pas de familiarité avec l'univers scolaire, ne soutiennent pas la poursuite des études, les ami.e.s sont également des influences en ce sens (Poullaouec, 2010). Régulièrement réactualisées, ces théories montrent qu'à réussite égale, les aspirations scolaires des enfants d'ouvriers restent moins ambitieuses que celles des enfants de cadres (Poullaouec, 2010).

L'acte de choisir est également emprunt des traces de l'origine sociale, si pour les classes populaires choisir répond à un souhait de similarité par rapport aux autres de leur catégorie sociale, pour les classes moyennes le choix aurait pour volonté de se démarquer des autres (Stephens, Markus et Townsend 2007 dans Hitlin et Long, 2009). Ainsi le sentiment de contrôle sur sa vie serait directement connecté avec la croyance que l'individu a de pouvoir la diriger, alors que le sentiment de manque de contrôle émanerait du manque de maîtrise sur celle-ci (Mirowsky et Ross, 1998 dans Hitlin et Long, 2009).

Pour Maurin (2002) la démocratisation de l'école n'a pas supprimé les inégalités scolaires, celles-ci ne seraient pas même moins fortes. Néanmoins, le nouveau discours autour de l'école voulant que chacun.e ait les mêmes chances tend à individualiser la réussite et l'échec scolaire comme une responsabilité individuelle plutôt que "l'expression de rapports de force sociaux". Duru-Bellat (2009) avance que le concept de mérite justifie ainsi la réussite par la responsabilité individuelle, les pauvres sont pauvres parce qu'ils.elles n'ont pas réussi à saisir leur chance. Elle suggère également que la discrimination positive face aux plus méritant.e.s, participe à un déni social d'inégalités des chances. Elle justifie son discours sur la base de travaux de psychologie, qui montrent le besoin de vouloir justifier personnellement sa réussite, croyant en un monde juste. Cette manière de procéder permet de légitimer la réussite. On retrouve plus facilement le sentiment de maîtrise sur sa réussite chez les individus en position dominante, alors que les personnes occupant des positions moins valorisées adoptent des discours sur les facteurs externes à leur condition car la responsabilité individuelle serait une entrave à une bonne image de soi (Duru-Bellat, 2009).

Les carrières inattendues

Les théories élaborées autour des inégalités scolaires, pour reprendre notamment celles de Bourdieu et Passeron (1964) ne permettent pas la compréhension des trajectoires qui sortent

des logiques de reproduction. Alors qu'ils mentionnent la présence d'enfants d'ouvriers dans les études longues, notamment après l'ouverture de l'école unique, celles-ci restent néanmoins dans une logique de choix dans le bas de la hiérarchie. Rayou (2015) rapporte que les élèves ne s'engagent pas dans des parcours qui suivent les logiques de reproduction sociale répondent au concept de *transfuges* (Terrails, 1990) pour les enfants d'ouvriers qui accèdent aux longues études et de *méshéritiers* (Henri-Panabière, 2000) pour celles et ceux dont le milieu prévoyait la réussite.

Picard, Trottier et Doray (2014) exposent une multitude de facteurs expliquant la variabilité des parcours : les antécédents scolaires, la construction de l'identité de jeune adulte, les événements liés à l'entrée dans la vie d'adulte mais également le genre, l'origine sociale et ethnoculturelle, qui permettent la compréhension des orientations scolaires de façon plus large. Les étudiant.e.s sont acteur.rice.s de leur parcours scolaire et éducatif, ils.elles composent avec des contraintes scolaires mais disposent d'une marge de manœuvre grâce à l'utilisation d'appuis proposés par l'école pour nourrir les manques ou difficultés scolaires (Picard, Trottier et Doray, 2014). Les jeunes mettent en place des stratégies pour contrer les prévisions scolaires, en s'inscrivant à un programme d'étude en attendant d'être admis.e.s dans une formation souhaitée, en redéfinissant un projet d'orientation en cours de route ou en reprenant les études après une interruption (Picard, Trottier et Doray, 2014).

Cette nouvelle perspective dans les trajectoires scolaires s'accompagne de la transformation du statut des jeunes et des enfants dans la société, à présent considéré.e.s comme des acteur.trice.s sociaux à part entière. Les *childhood studies* (Garnier, 2015) sont un champ d'étude qui rend compte de la capacité d'agir et à faire des choix, chez les enfants. Cette perspective émergente est intéressante dans l'étude des parcours scolaires, car elle permet de mieux considérer le choix des jeunes concernant leur propre trajectoire. Néanmoins, la capacité d'agir est, chez tout individu réduite par l'effet des structures et d'autant plus chez les jeunes qui sont sous la responsabilité de leurs parents ou autres instances de protection (James et Prout, 1990 dans Garnier, 2015).

L'INFLUENCE DE LA FAMILLE DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE : STRATÉGIES ET STYLES ÉDUCATIFS

Pour Joyeux (2006), aucun individu n'échappe au pouvoir de la filiation. Tou.te.s fils ou fille de quelqu'un qui nous a conçu, nous sommes ainsi receveur.euses d'une inscription imposée dans un patrimoine et une lignée généalogique, qui organise d'emblée notre histoire, notre identité. Le concept de *paradigme familial* englobe l'ensemble de présupposés fondamentaux par la famille, à propos de l'environnement social et de la place que la famille y occupe (Joyeux, 2006). De plus, il détermine un mode d'interaction propre au sein de ce réseau qui est également le premier lieu d'apprentissage des identifications et de l'appropriation des identités multiples en créant une identité de groupe (Joyeux, 2006).

Alors que l'école prône des savoirs des classes dominantes (Bourdieu et Passeron, 1964), les enfants des classes populaires sont confronté.e.s à des savoirs dont ils.elles n'ont pas l'habitude, créant une cassure entre l'éducation qu'ils.elles reçoivent à la maison et celle de l'école. Pour Rayou (2015), les familles prépareraient les enfants différemment face aux apprentissages de l'école, les classes populaires s'appuient sur des valeurs classiques d'obéissance alors que les catégories supérieures promeuvent l'autodétermination.

Van Zanten (2010) s'appuie sur diverses études qui montrent que la réussite des enfants des classes privilégiées et moyennes résulte de la qualité de l'accompagnement des familles et notamment des mères, dans le travail à domicile. En effet, ces mères ayant de hauts niveaux de formation, détiennent des connaissances ainsi que des compétences utiles pour la réussite scolaire. Elles peuvent transmettre des techniques de travail et adapter plus aisément leur aide en fonction du profil des enfants, laissant plus d'autonomie aux enfants qui ont de la facilité et apportant un plus grand soutien à celles et ceux qui en ont plus besoin (voir Chamborderon, Prévot, 1973 ; Laureau, 1989).

Van Zanten (2010) a établi deux profils de parents rattachés à la classe supérieure *les technocrates* ainsi qu'à la classe moyenne *les intellectuels* et montre comment le rapport à l'école peut se transmettre dans les échanges au sein de la famille. Ainsi une maman technocrate explique comment elle inculque à sa fille une méthode de travail lui permettant de réussir et de voir les efforts à l'école payer qu'elle nomme : spirale positive. Les parents intellectuels ont quant à eux une plus grande confiance dans l'éducation transmise par l'école et optent pour un soutien « faussement laxiste ». Pour Duru-Bellat et van Zanten (1999) les pratiques éducatives familiales seraient plus prédictives que l'origine sociale.

Pour Rayou (2015) les valeurs transmises par les familles populaires s'appuient sur des modèles d'obéissance, laissant suivre un "développement naturel" aux enfants, les laissant jouer à des jeux peu cadrés et en gardant une relation d'autorité stricte. Les familles des classes supérieures cherchent à développer l'autodétermination allant à l'encontre du "laisser-faire" et stimulent le raisonnement pratique de négociation entre générations, ce qui rend les enfants compétitif.ve.s à l'école et dans les relations sociales (Laureau, 2003 dans Rayou, 2015). Les jeunes ayant eu une éducation concertée se sentent plus en droit de réclamer des dus alors que les autres ressentent une plus grande résignation ; les stratégies éducatives impactent donc la performance à l'école et par conséquent l'ouverture à certaines formations ou structures (Rayou, 2015).

Dans *les parcours de vie : de l'adolescence au grand âge* Sapin, Spini et Widmer (2014) montrent comment les relations interpersonnelles impactent tout au long de la vie. Pour illustrer la contribution du style éducatif chez les jeunes dans leur rapport au monde, ils.elle présentent

les typologies de styles éducatifs définies par la chercheuse Diane Baumrind (1991). Elle classe les différents styles éducatifs sur deux grands axes : le *contrôle* et le *soutien*. Le premier fait référence aux limites que les parents mettent aux enfants ainsi que les normes d'autorité qu'ils imposent, alors que le deuxième se rapporte à l'encouragement, la motivation ainsi que la communication que les parents entretiennent avec l'enfant. De plus, Baumrind ajoute à ces deux grands axes quatre modes de socialisation familiale : un mode *qui fait autorité*, reposant à la fois sur le contrôle et le soutien, un mode *autoritaire*, qui privilégie l'autorité au soutien créant une dynamique peu collaborative où les parents se positionnent dans une fonction de contrôle plutôt que de partage, un mode *permisif* qui repose sur la communication donnant peu d'importance au contrôle, ainsi qu'un mode *démisionnaire* où les parents n'apportent ni soutien, ni contrôle, n'investissant pas la socialisation de l'enfant.

D'après des retours, plusieurs années après la récolte de ces données, les enfants apparaissent différemment disposé.e.s dans plusieurs domaines en fonction du mode de socialisation dont ils.elles ont bénéficié ; celles et ceux qui ont bénéficié du mode *qui fait autorité* sont mieux noté.e.s une fois arrivé.e.s à l'adolescence et présentent une plus grande motivation et intérêt pour l'école, ils.elles sont capables de s'autodiscipliner et d'arriver à mener à bien des projets de façon autonome avec une meilleure capacité de travail de groupe et développent moins de comportement à risque (Sapin, Spini, Widmer, 2014).

Sapin, Spini et Widmer (2014) constatent que les recherches permettant de montrer la corrélation entre le style éducatif et une manière particulière d'être dans la suite du parcours ne sont pas isolées. Ils.elle présentent également l'étude de Modak et al., (2009) auprès de 526 élèves, dans plusieurs villes de Suisse romande qui fait ressortir trois styles éducatifs impactant différemment les jeunes à un niveau psychosocial. Le style *relationnel* dans lequel parents et adolescent.e.s sont dans un rapport d'échange, dans un cadre soutenant et suffisamment encadrant qui est le plus répandu, le style *statutaire* présente un rapport vertical entre les parents et les jeunes où la communication est moins valorisée et dans un rapport plus hiérarchisé, la discipline et le respect sont privilégiés et le style *permisif* dans les familles où il n'y a ni communication, ni rapport d'autorité, les jeunes sont livré.e.s à eux.elles-mêmes. Les résultats de cette étude montrent que les jeunes bénéficiant du style *relationnel* ont de meilleurs résultats scolaires et une meilleure estime de soi.

Les classes aisées ont également des contraintes

Les nombreuses études traitant de l'inégalité scolaire, montrent la difficulté d'accès aux longues études, chez les enfants de classe ouvrière, donnant l'illusion d'un plus grand choix chez les autres. D'un point de vue de la réussite scolaire, ainsi que du prestige social que comporte les hautes études, les enfants de classes privilégiées sont avantagé.e.s car ils.elles sont familier.ère.s avec les pratiques transmises par l'école et ont donc plus de facilité à répondre à leurs attentes. Si nous changeons de perspective, d'un point de vue axé sur la capacité de choisir une formation, les enfants des classes privilégiées sont également contraint.e.s à un choix limité car ils.elles doivent répondre à des attentes familiales.

Plusieurs recherches montrent l'importance de faire de longues études chez les enfants de classes supérieures. Stiassny (2020) dans son étude *L'échec scolaire dans les milieux socialement favorisés: représentations et stratégies* montre le contrôle qu'exercent les familles de milieux privilégiés sur les jeunes, en ayant des attentes élevées concernant la poursuite de leur formation. Pour certaines de ces familles l'ECG est considérée comme un échec. Cette étude montre que la mise en place des stratégies pour contourner ou éviter l'échec sert à maintenir

une certaine position sociale. Pour Stiasny (2020), les stratégies utilisées par ces familles peuvent être, par exemple, l'inscription à des cours particuliers, le choix de structures privées. Pour Duru-Bellat et Van Zanten (1999) l'échec ou la réussite des enfants est un marqueur symbolique de la propre valeur des parents, dans ce contexte. Stiasny (2020) rap- porte deux stratégies élaborées par Van Zanten (2009) qui sont : *l'encerclement* et *l'argumentation*. La première stratégie vise à discuter régulièrement de l'école et d'initier les enfants au cadre de travail des parents. Ceux-ci cherchent à convaincre leur enfant de choisir ce qu'ils.elles considèrent comme « la meilleure voie scolaire », alors que dans la stratégie de *l'argumentation*, les parents cherchent à favoriser un développement intellectuel et personnel sans chercher à ce que leur enfant suivent un type de formation particulier. Ceux.celles-ci sont plus intéressé.e.s par l'épanouissement personnel ainsi que le bonheur de leur enfant. Les stratégies et moyens utilisés par les familles afin d'orienter leurs enfants dans des trajectoires types de réussite, exercent une pression sur les jeunes qui enlève de la force à leur capacité d'agir.

La famille exerce une grande influence sur la carrière scolaire des jeunes. En effet, par son rapport à l'école, les croyances qu'elle porte sur les différentes structures, mais également sur sa manière de soutenir la carrière scolaire, par l'éducation qu'elle transmet, des appuis d'apprentissage et l'anticipation de l'avenir. Ces transmissions, pour la plupart inconscientes limitent et créent des opportunités dans le contexte scolaire. Malgré le développement de la scolarisation qui a attribué un rôle important à l'école et à l'éducation transmise aux jeunes, la famille a une fonction importante dans la transmission de nombreux éléments qui permettent la construction d'individus socialement compétents (Duru-Bellat, Van Zanten, 1999).

LES TRANSMISSIONS HORIZONTALES : SOCIALISATION PAR LES PAIRS

La contribution de la famille dans la production des individus n'est plus à prouver. Pour Darmon (2014), la socialisation primaire agit fortement sur la construction de la personnalité, car c'est lors de ses premiers échanges, dans son environnement familial que l'enfant intériorise un type d'univers, qu'il considère alors comme étant la réalité du monde.

A ce stade de la vie, les influences socialisatrices sont imposées à l'enfant, qui ne choisit ni ses parents ni l'action qu'ils vont avoir sur lui, en ce sens nous pouvons considérer que celle-ci est un poids mais elle a la particularité de s'accompagner d'une dimension affective dont l'enfant a fortement besoin. Le rapport relationnel affectif s'accompagne d'une série de déterminants sociaux, comme un contexte culturel, social, économique propre avec les- quels les individus vont créer leur propre histoire (De Gaulejac, 1996). La famille transmet des ressources comme des limites dans la vie de ses membres, à travers un mode d'éducation, une appartenance sociale, un bagage générationnel, scolaire et professionnel.

Pour Darmon (2014), étudier la première instance socialisatrice de l'individu, permet de mieux saisir la construction ainsi que les dispositions individuelles, notamment dans la manière d'agir et de concevoir les choses. Pour Bourdieu, les premières expériences au sein de la famille permettent à l'individu de sélectionner les personnes ou les perceptions qui ne remettent pas en cause les transmissions familiales (dans Darmon, 2014). Les déterminismes sociaux, considérés comme des éléments de domination, peuvent être perçus autant comme des poids que des ressources, ils sont autant des facteurs d'inégalité que d'intégration, d'affiliation et de construction de soi (De Gaulejac, 1996).

Si les sociologues s'intéressent à ce qui façonnent les individus, c'est qu'ils.elles cherchent un éclairage contextuel de la construction des trajectoires de vie. Darmon lors d'un entretien, évoque l'intérêt de l'étude de la socialisation primaire dans la compréhension de la manière d'être, comment les individus sont fait, pourquoi ils.elles adoptent une pratique plutôt qu'une autre et pourquoi ils.elles ont leur manière de penser.

Une étude menée par Lasvergnas (1988) auprès de femmes exerçant des professions scientifiques, montre l'importance des premiers agents socialisateurs sur la construction d'une carrière scolaire puis professionnelle. Les femmes évoquent une relation au père particulière, notamment dans la transmission de savoir et l'éveil d'une curiosité scientifique, à travers le partage d'expériences et jeux rattachés à la science.

De Gaulejac (1996) reprend Bourdieu et son concept d'*habitus* afin de montrer l'importance du premier environnement de l'individu sur le reste de sa trajectoire. Bourdieu avance que si le passé peut être pensé comme un "poids", c'est qu'il est l'instant de l'incorporation d'*habitus*, qui est l'ensemble de pratique qui se transmettent de génération en génération, il la définit comme une force agissante, intégrée dont nous n'avons pas conscience qui agit sur notre vie. C'est dans le processus d'incorporation d'*habitus* que l'individu intègre de façon mécanique ce qui est appréciable, des perceptions sur ce qui l'entoure face à l'école, la société, etc. En ce sens, Bourdieu considère les individus comme "aliénés".

Les transmissions horizontales : Socialisation par les pairs

Pour Darmon (2014), la *socialisation secondaire* permet à l'individu de s'introduire dans de nouveaux secteurs du monde. Elle rend attentif.ve.s au fait que cette forme de sociabilité ne s'effectue pas sur un individu neutre, mais déjà imprégné par un passé. Bien que les interactionnistes accordent une grande place à la poursuite de la construction de l'individu lors de la socialisation secondaire, elle précise que celle-ci agit sur un individu ayant déjà des perspectives et non sur un "vide social".

Les rencontres en dehors de la famille ont une influence sur le rapport au monde et donc à l'école, à la place occupée dans la société, etc. L'héritage familial prend une grande place dans la poursuite de la vie d'un individu, néanmoins celui-ci a accès à de nouvelles façons d'agir, de penser, de voir le monde, d'être, grâce aux nouvelles rencontres qu'il fait, à l'école, par exemple. Les premières instances de socialisation sont imposées contrairement aux relations à un âge plus avancé, ce qui donne une dimension plus personnelle à la construction de son propre réseau.

A travers sa famille, tout enfant appartient à une classe sociale, à une collectivité locale ou régionale et à divers groupements. Mais, à partir d'un certain âge, il peut devenir membre, à titre personnel cette fois, de groupes, d'organisations, de réseaux dont tous les membres de sa famille ne font pas partie. Dès lors, comme la plupart des adultes, il partage son temps entre sa famille et d'autres groupes d'appartenance. Les appartenances multiples sont souvent garantes d'une certaine liberté. (Perrenoud, 2004).

Barrère (2013) rapporte que la sociabilité juvénile est tout autant contraignante si ce n'est plus que celle émise par la famille et l'école, celle-ci a la particularité de s'effectuer dans un contexte de "transmissions horizontales" entre les jeunes. Alors qu'elles prennent une place importante aujourd'hui dans la compréhension de la vie des jeunes, elles ont toujours existé et ont une grande importance. Les jeunes créent leur autonomie relationnelle à travers les

groupes amicaux, qui prennent une place considérable dans leur réalité quotidienne, leur permettant de développer un processus de formation personnelle, en dehors des premières instances socialisatrices (Barrère, 2013). Les différents réseaux amicaux font partie intégrante de l'expérience adolescente, l'impact des ami.e.s sur la construction des jeunes, à travers les transmissions qu'ils.elles font entre eux.elles ne peuvent plus être ignorées. Pour Barrère (2013) "les transmissions adultes ne se sont certes pas effondrées, comme le signalent parfois de manière trop simple des représentations alarmistes, l'école et la famille jouent toujours un grand rôle dans l'acquisition de normes et de valeurs, mais elles se combinent désormais avec les transmissions horizontales entre les adolescents." (Barrère, 2013, p.27). Les groupes de jeunes ont leurs propres normes et valeurs qui ne sont pas toujours compatibles avec celles des adultes, créant ainsi des tensions (Barrère, 2013).

Pour Barrère (2013), la socialisation scolaire a connu des évolutions considérables et s'exerce dans des cadres plus souples. En effet, celle-ci doit coexister plus longtemps, notamment par l'allongement des études et doit prendre en compte la montée en puissance d'une instance de socialisation déjà présente, à laquelle on accorde aujourd'hui une plus grande légitimité : la socialisation "par les pairs". Les "bandes de jeunes" ont toujours existé, ce qui est nouveau, c'est la légitimité que nous lui accordons (Barrère, 2013), de la même manière que le nouveau statut des enfants grâce aux *childhood studies*. Cette reconnaissance s'accompagne de la place différente que l'on accorde aujourd'hui aux jeunes en tant qu'acteur.rice.s dans la société. Les historiens avaient déjà montré comment la sociabilité juvénile exerçait déjà une forte contribution à la construction des individus, à travers une forme de "désordres tolérés dans les villages ou les bals du samedi soir, de chahuts collectifs ou de résistance scolaires" (Lévi, Schmitt, 1996 dans Barrère 2013).

Pour Cuin (2011) l'adolescence est le processus par lequel l'individu socialement situé passe d'un statut d'agent à celui d'acteur créant ainsi un pont entre des normes et des valeurs culturelles intégrées et la poursuite de démarches propres. C'est ainsi que les relations, durant l'adolescence, ont une grande importance, puisque, contrairement à la famille, elles sont choisies. Cuin (2011) avance que l'émancipation recherchée à l'adolescence poussent les jeunes à survaloriser les modes d'action qui vont à l'encontre des normes adultes et institutionnelles ce qui expliquerait l'importance de ces relations.

Socialisation secondaire et construction par l'école : Former un type d'étudiant.e

La famille et l'école sont des instances de socialisation fortes chez les jeunes comme le montre l'étude de Lasvergnas (1988) sur le parcours des femmes occupant des postes professionnels dans des domaines scientifiques. L'école est également formatrice de profil type d'étudiant.e et de manières de travailler particulières. C'est ainsi que l'étude de Becker (1961) *Boys in White* (dans Darmon, 2014) sur le processus de formation des étudiant.e.s en médecine montre la contribution de l'école à une manière d'être propre à certains corps de métier, notamment par l'apprentissage d'une manière de penser qui contribue à la construction d'une identité, d'abord étudiante puis professionnelle. La formation permet de tendre vers une manière de percevoir le monde, de l'appréhender et de le comprendre. Dans *la fabrication du soignant* Schepens et Zolesio (2015) montrent comment les chirurgien.ne.s sont amené.e.s à appréhender la violence du métier tandis que les soignant.e.s aux soins palliatifs à appréhender la mort. Ceux-ci mettent en lumière que chaque formation permet le développement de compétences propres, nécessaires à la pratique de type de métiers.

Contrairement à l'étude de Lasvergnas (1988), l'influence de la formation sur la manière d'être ou de voir le monde des étudiant.e.s en médecine n'est pas imposée. Durant la formation, des perspectives nouvelles voient le jour, alors que la situation l'exige, laissant la place à de nouvelles manières de faire ou de voir le monde que la socialisation primaire n'avait pas fait naître (Darmon, 2014). Même si l'intérêt pour un domaine peut être influencé par la famille, la capacité d'agir sur le choix d'une formation est plus souple à ce moment de la vie. Hughes et Durkheim, deux sociologues à la pensée habituellement éloignée s'accordent sur l'idée que le processus collectif de l'*initiation* dans un groupe a des effets puissants sur la personne, néanmoins pour Durkheim le concept d'*initiation* est l'effet de la socialisation primaire, qui revient à confirmer l'étude de Lasvergnas (1988), alors que pour Hughes l'*initiation* désigne le début du processus de socialisation secondaire (Darmon, 2014).

L'identité au cours de la vie

Nous ne pouvons pas comprendre les trajectoires scolaires uniquement par la transmission d'un héritage culturel et social de la famille. Pour Sapin, Spini et Widmer (2014) les premières années de la vie ont une grande importance sur la construction de l'individu mais ne sont pas plus importantes que les autres formes de socialisation, tout au long de la vie. Ces chercheurs.euse.s avancent que la famille permet le développement d'un type d'attachement ainsi qu'une éducation qui ont un impact important tout au long de la vie de l'individu pour ses futures relations interpersonnelles, mais ils.elle relèvent également qu'elles ne sont pas aussi déterminantes que ce que l'on pourrait comprendre d'études antérieures. Ainsi dans *Les parcours de vie de l'adolescence au grand âge* (2014) Sapin, Spini et Widmer traitent de la question du développement de l'individu d'une manière fortement complémentaire aux différentes théories élaborées par les sociologues de la reproduction tels que Bourdieu et Passeron dans *les héritiers* (1964). Alors que ceux-ci ont pu éclairer des mécanismes confirmés encore aujourd'hui par d'autres études, il semblerait que celles-ci soient limitées et ne puissent expliquer la variation des trajectoires de vie des individus et de leur capacité d'agir, notamment lors des trajectoires que nous n'aurions pu anticiper. En effet, alors que dans le contexte scolaire, il est possible de déterminer des profils ou encore des trajectoires types, nous constatons qu'il existe des parcours atypiques qui s'écartent de ces logiques (Goodman, Schlossberg & Anderson, 2006 dans Picard, Trottier et Doray, 2014). En effet, les individus, dans le système scolaire, usent de stratégies en adoptant des comportements, des décisions, des attitudes imprévisibles et inattendues (Goodman, Schlossberg & Anderson, 2006 dans Picard, Trottier et Doray, 2014).

Alors que les jeunes sont baigné.e.s dans diverses instances socialisatrices, leur manière d'être peut en être perpétuellement impactée. Nous avons tendance à voir la vie des individus comme une poursuite linéaire et cumulative d'étapes, les nouvelles relations ainsi que les formations choisies peuvent apporter des changements dans la vie des individus et sur leur manière d'être.

Alors que jusqu'à la moitié du 20ème siècle plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'élaboration de théories autour du développement de l'enfant, notamment Freud ou encore Piaget, ceux-ci perçoivent le développement humain comme une succession de stades, percevant les nouveaux acquis comme se superposant aux anciens jusqu'à l'âge adulte (Sapin, Spini, Widmer, 2014). C'est seulement à partir des années 1950, que nous voyons apparaître les premières théories sur le développement de l'adulte par des auteurs comme Erikson, qui mettent en lumière les défis relevés à chaque âge (Sapin, Spini, Widmer, 2014). Sapin, Spini et Widmer (2014) soulignent que l'identité peut être modifiée dans les étapes de transition de

la vie, ce qui expliquerait, d'après Picard, Trottier et Doray (2014) pourquoi des individus à qui rien ne présageait l'enseignement supérieur y sont admis.e.s et réussissent à satisfaire les exigences de l'école jusqu'à obtenir un diplôme et surmonter un rapport négatif à l'école. Ces parcours peuvent être le résultat de soutien offerts par l'école, mais aussi par des ami.e.s ou encore des stratégies mises en place afin de saisir l'opportunité de créer un nouveau rapport à l'école.

Dans *les parcours de vie : de l'adolescence au grand âge* (2014), Sapin, Spini et Widmer interrogent la permanence de l'identité. En effet, ils.elle mentionnent les recherches menées par des psychologues montrant que les transitions ainsi que les événements de la vie demandent des adaptations et des réajustements impactant la personnalité de l'individu. Ces chercheurs définissent la personnalité comme l'ensemble des comportements, pensées ou émotions qui distinguent une personne d'une autre ainsi que les attributs que l'on s'octroie à soi-même. D'après eux.elle, lorsqu'il s'agit d'identité, il y a plusieurs dimensions dont il faut tenir compte : le *bagage biologique* qui détermine de façon assez significative la personnalité et donc l'identité tout au long de la vie, notamment grâce à des caractéristiques relativement permanentes, les *variations de l'identité* à travers les étapes de la vie, qui apparaissent lors de changements qui impliquent un ajustement de l'intérieur ainsi que les *narrations*, les histoires que l'individu se raconte sur lui.elle-même. Pour ces chercheur.euse.s les trois dimensions sont importantes dans la compréhension de l'agence individuelle et dont elles façonnent la trajectoire. Pour cette étude, il est intéressant de se pencher sur le caractère mouvant de l'identité car nous nous intéressons ici à l'impact du réseau mais également de la structure sur la formation d'une identité propre. Bien évidemment que des traits de personnalité ont une influence sur le vécu, sans quoi nous serions tous et toutes les mêmes après être passé.e.s par une même formation, ou avoir vécu un événement similaire. Les stratégies que nous décidons de mettre en place permettant de faire face à des événements, notamment lorsque nous rencontrons des modifications dans notre chemin de vie, comme une bifurcation scolaire sont également des éléments de compréhension à des changements dans notre manière d'être permettent de mieux comprendre la personnalisation des trajectoires de vie. La narration que nous accordons à nos expériences permet de créer une cohérence sur la totalité de notre parcours et de nous l'approprier.

Sapin, Spini et Widmer (2014) afin d'illustrer leur propos sur le caractère changeant des individus, notamment lors des transitions dans la vie, abordent la psychologie *lifespan* élaborée par le chercheur allemand Paul Baltes, qui suggère que le développement est un processus qui se déroule tout au long de la vie et souligne la continuité du développement sans accorder plus d'importance à un moment particulier. Considérer le développement comme un processus perpétuel est important dans le contexte de l'étude des trajectoires scolaires car cette perspective permet de ne pas catégoriser et bloquer les élèves dans une case mais plutôt de chercher à les considérer comme en mouvement et capables de changement ou en être désirant.

A PROPOS DU CONCEPT D'AGENCE

Pour Hitlin et Long (2009), la sociologie cherche à réunir, à la fois, la volonté individuelle ainsi que les forces structurelles et culturelles qui agissent sur le destin des individus. Ainsi, les sociologues se sont intéressé.es aux contraintes structurelles face aux opportunités qui

réduisent l'action individuelle, et au sens accordé à la manière dont les individus sont affecté.e.s par les structures, au cours de leur parcours de vie. Victor Marshall (2004, dans Hitlin et Long) définit l'agence comme la capacité à faire des choix, l'énergie individuelle, les conséquences des actions individuelles plutôt que celles des structures sociales, la production et le contrôle de son environnement, la capacité propre à générer son développement ainsi qu'à surmonter les difficultés rencontrées, l'orientation instrumentale plutôt que expressives dans l'existence et la poursuite d'actions rationnelles. En d'autres termes, l'agence est la capacité d'agir des individus dans un contexte de contraintes structurelles.

Nous n'avons pas tous et toutes le même degré d'agence. En effet, celle-ci est limitée par certains statuts sociaux, comme l'enfance ou le handicap. Pour Perrenoud (2004), l'enfant est socialement défini comme dépendant, immature et irresponsable donc incapable de choisir son emploi du temps, d'élaborer ses propres projets et critères de réussite et d'échec. "De cette définition de l'enfance, partiellement étendue à l'adolescence, découle la légitimité d'une éducation et d'un contrôle des jeunes par les adultes." (Perrenoud, 2004, p.78).

Hitlin et Long (2009) avancent également que la position sociale des individus a un impact sur le degré de l'agence, notamment, en fonction de la culture, un ensemble d'attentes ont une influence sur le degré de liberté de choix, à des moments différents dans la trajectoire, selon trois variables : le *sens de la capacité d'action* d'un individu, ses *possibilités structurelles d'exercer cette capacité* et ses *croyances culturelles* sur la relation entre les deux.

Durant des décennies, le débat sociologique autour du pouvoir des structures face à la volonté individuelle opposait l'agence à la structure sur le destin des individus, le débat actuel se situe au niveau des limites ainsi que des mécanismes de l'activité individuelle, dans un monde organisé par les structures sociales (Hitlin et Long, 2009). Les dimensions permettant la compréhension de l'agence humaine sont d'une part les possibilités objectives à exercer un contrôle sur sa vie et d'autre part la croyance subjective sur la capacité à exercer ce contrôle (Hitlin et Long, 2009). D'après ces chercheurs, l'agence serait la volonté individuelle dans des contextes sociaux. Cette notion est majeure dans les parcours scolaires, puisqu'elle permet de les appréhender sous un angle différent que d'une perception déterministe de carrière scolaire prédéfinie tôt dans la vie.

Pour Hitlin et Long (2009) la capacité d'agir met en relation les attentes culturelles et situationnelles avec le sens subjectif d'un individu. Ce sont ces deux dimensions qui permettent la compréhension des possibilités objectives avec la conviction personnelle sur sa capacité à exercer un contrôle sur sa vie.

Parcours de vie : Les vies liées

Sapin, Spini et Widmer dans *Les parcours de vie de l'adolescence au grand âge* (2014), montrent comment le réseau social intervient lors des moments de transition dans la vie. Pour ces chercheurs, c'est notamment lors de moment important dans la vie des individus que le réseau a un impact fort sur les parcours de vie. Nous pouvons ajouter à la liste des événements importants la transition dans les formations, particulièrement celle de l'école obligatoire à l'école secondaire, qui est une étape importante du début de la carrière étudiante. Alors que de nombreuses études ont montré le caractère déterminant de l'origine sociale de la famille dans la poursuite de l'école, ces sociologues insistent sur l'importance du réseau social tout au long de la vie et de l'impact que celui-ci a sur la trajectoire de chacun. Ils elle apportent un regard complémentaire aux théories rattachées à l'école et à la poursuite de carrière, en

appuyant le caractère continu du développement de l'individu et l'importance du réseau plus largement et à chaque étape de la vie.

Le paradigme des parcours de vie (Elder et al., 2003 dans Sapin, Spini, Widmer, 2014) accorde une place importante au principe des *vies liées* illustrant l'intrication des réseaux de relations personnelles dans les transitions de la vie. Ces chercheur.euse.s avancent que pour comprendre les trajectoires des individus, nous devons tenir compte de l'influence que les parents ont exercé sur eux.elles, mais pas seulement, également les ami.e.s, collègues et autres influences externes comme les relations créées au sein d'une association ou dans un groupe politique, professionnel ou de loisirs. Les liens que les individus entretiennent avec leur entourage, dans le cadre familial et aussi amical ont un effet structurant sur les parcours de vie : avoir un type d'attachement, recevoir un mode d'éducation, être socialisé.e d'une certaine manière sont autant d'éléments qui permettent à chacun.e de se construire mais également par la suite d'être entouré.e par certaines personnes plutôt que d'autres, accédant ainsi à des opportunités ou contraintes imposées par les membres du réseau (Sapin, Spini et Widmer, 2014). Cette perspective est intéressante car elle permet d'avoir une compréhension large des changements que les individus peuvent être amené.e.s à vivre par l'influence des relations. Pour ces sociologues, il est important d'interroger le rôle de l'attachement de la prime enfance, lors des premières formes de socialisation ainsi que la relation aux proches dans les moments de transitions. "Le paradigme du parcours de vie insiste sur le caractère continu, tout au long de la vie, des effets du réseau social. Les transitions de vie sont particulièrement révélatrices de ce point de vue." (Sapin, Spini et Widmer, 2014, p.71). Les transitions sont des moments privilégiés pour les proches de montrer leur soutien, c'est lors d'événements significatifs qu'ils.elles peuvent intervenir pour aider, conseiller et soutenir dans le passage d'un moment à un autre dans la vie (Sapin, Spini, Widmer, 2014). La présence plus forte du réseau lors des moments de passage n'est pas anodine et exerce une certaine pression sur l'individu qui peut être influencer dans la manière de gérer ou d'orienter ses changements dans la vie.

Scott et Settersten (2020) soulignent également l'importance des réseaux au cours de la vie, en effet, ils avancent que l'agence humaine est fortement influencée par les interactions dans les relations interpersonnelles. Elder (dans Scott et Settersten, 2020), professeur, chercheur en sociologie et en psychologie, présente, en 1994, l'un des principes clés du paradigme du parcours de vie : les *vies liées*. Celles-ci tiennent compte du fait que la vie d'un individu affecte les autres autant qu'elle est affectée par eux.elles. Pour ces chercheurs, l'influence peut se matérialiser, par exemple par l'encouragement d'un.e enseignant.e à travers la motivation qu'il.elle transmet à poursuivre des études, jusque-là non envisagées. De ce point de vue, l'agence n'est pas définie comme une propriété individuelle, elle est d'abord relationnelle. Les actions engagées par les individus sont dépendantes des relations inter- personnelles. Si les relations prennent une grande place dans la capacité d'agir c'est qu'elles sont également porteuses d'opportunités, notamment lorsque celles-ci donnent accès à des réseaux ainsi qu'à des ressources. Le manque de connexions avec des relations de ce type, peut également être une contrainte et limitant. Au cours des trajectoires, l'intervention des personnes, parfois imposée comme la famille, le corps enseignant ou les collègues de travail, parfois choisi comme les ami.e.s impactent le cours de la vie. La perspective sociologique des *vies liées* permet d'avoir une vision plus globale dans la compréhension des différentes trajectoires de vie grâce à la prise en considération de l'influence du réseau interpersonnel.

La vie humaine est sociale, les parcours des individus sont imbriqués avec le parcours des autres. Le parcours de vie peut être défini comme un ensemble de trajectoires qui se rencontrent tout au long de la vie, notamment via la famille, l'école, le travail et qui marquent

des moments clés de la vie créant des opportunités ou des contraintes notamment dans les moments de transitions ou d'événements importants (Scott et Settersten, 2020). Afin de mieux saisir le cours de la vie des individus, une multitude d'éléments est à prendre en compte, les choix qu'ils.elles engagent mais aussi les relations qu'ils.elles entretiennent au moment des bifurcations ainsi que les états émotionnels sont autant d'informations de contextualisation qui rendent compte de la complexité de la vie et du principe de choix.

OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Le point central de cette étude est la transition de l'école obligatoire à l'école secondaire, un passage intéressant dans une perspective de bifurcation d'un choix imposé par l'école obligatoire à un choix plus "choisi" que représente l'école secondaire. Cette étape de la trajectoire scolaire peut être un moment concrétisant l'assouplissement des différentes instances qui gravitent autour des jeunes, notamment la famille et l'école, leur laissant une capacité d'agir plus grande, du moins en apparence puisque c'est le moment de faire le choix de la suite du parcours.

L'objectif de cette étude est double, d'une part je souhaite mettre en lumière la transition d'une formation vers l'ECG, notamment depuis l'école obligatoire ou le Collège, d'autre part, je souhaite rendre compte de la construction de la carrière stigmatisée des personnes ayant été formées à l'ECG, à travers les comparaisons résultantes d'une hiérarchisation des formations, dans les interactions avec leur entourage et aussi l'intégration d'une identité étudiant.e particulière.

Cette transition est un moment important de prise de décision sur le début d'une carrière scolaire. Je souhaite mettre en lumière les diverses tensions, stratégies et états émotionnels qui l'accompagnent. De plus, je veux rendre compte de la marge de manœuvre dont les participant.e.s ont bénéficié afin de faire un choix cohérent avec leurs souhaits scolaires, dans le but d'évaluer le degré d'agence dont ils.elles disposaient au moment de cette étape de la vie. Cette partie de l'analyse entrera en lien avec un questionnement autour des différentes relations qui gravitent autour des jeunes lors du passage au secondaire : ami.e.s, famille et acteur.trice.s scolaires ainsi que de leur influence sur les jeunes.

Par la mise en mots d'évidence, notamment sur les représentations des élèves de l'ECG, je souhaite questionner le statut qui leur est attribué afin d'être dans une perception plus réelle et moins fantasmée de la réalité. Pour Friedman (1964 dans Ellis, Adams et Bochner, 2011) mettre des mots sur des impressions et vécus communs permet de se sentir moins seul.e.s face à un vécu stigmatisé ou qui a été en lutte et permet d'avoir un effet thérapeutique dans la mesure où les différents témoignages permettent de considérer l'aspect social et non individuel de ceux-ci. L'étude a également pour but de détendre les stéréotypes rattachés à l'ECG : "ce faisant nous cherchons à améliorer et à mieux comprendre nos relations (Adams, 2006 ; Wyott, 2008), à réduire les préjugés (Ellis, 2002a, 2009), à encourager la responsabilité personnelle à agir (Pelias, 2000, 2007), à élever la conscience et promouvoir le changement culturel (Ellis, 2002b; Goodall, 2006), et donner aux gens une voix qu'ils n'ont peut-être pas ressentie avant d'écrire (Boylam, 2006 ; Jago, 2002)." (Ellis, Adams et Bochner, 2011, p.281).

Pour répondre à ces objectifs, je souhaite faire dialoguer les différents récits d'ancien.ne.s étudiant.e.s de l'ECG afin de rendre compte de ce qui a pu être partagé par le groupe. Cette étude cherche à visibiliser des témoignages grâce à des éléments de compréhension sur les processus dynamiques de la construction de carrières scolaires.

J'espère également pouvoir contribuer à l'étude de Mouad et Brüderlin (2020) notamment en ce qui concerne la visibilité de la formation en exposant une variété de parcours rattachés à l'Ecole de Culture Générale. "Finalement, si l'ECG a connu plusieurs évolutions majeures ces dernières années et que l'accompagnement qu'elle propose est reconnu par l'ensemble des acteurs interrogés, il n'en demeure pas moins qu'elle souffre encore d'un déficit d'image auprès des jeunes et de leur famille. À ce titre, un acteur souligne la nécessité de rendre plus visible la réussite des parcours en HES des anciens élèves de l'ECG afin de contribuer à la valoriser." (Mouad et Brüderlin, 2020, p.54).

MÉTHODOLOGIE

LA MÉTHODE DE RECHERCHE QUALITATIVE

La méthode qualitative est pertinente pour cette étude car elle vise à mettre en lumière des dynamiques relationnelles, des processus, des parcours de vie ainsi que des ressentis. Elle permet d'accéder au sens que les participant.e.s attribuent aux situations et expériences étudiées (Rayou, 2015). Cette étude est qualitative, les résultats qu'elle propose sont générés par entretiens individuels et par un calendrier de vie. D'ancien.ne.s étudiant.e.s de l'ECG ont partagé leur parcours scolaire. Chacun.e ayant déjà terminé l'ECG, ils.elles racontent des expériences passées en abordant : *le processus de passage à l'ECG* depuis le Cycle d'orientation ou le Collège, avec une attention accordée aux influences familiales, scolaires et amicales ; *l'expérience vécue à l'ECG* mettant en lumière les appréciations concernant la formation ainsi que le vécu de l'effet stigmatisant qu'elle comporte ; *la suite de l'ECG* abordant la dimension des opportunités qu'elle a permis ou les entraves dans le parcours et *les données sociodémographiques* permettant la compréhension du contexte social de l'étudiant.e.

LA RÉCOLTES DES DONNÉES

L'échantillon de la recherche

L'échantillon est composé de 12 participant.e.s, anciennement étudiant.e.s à l'Ecole de Culture Générale. L'échantillonnage a été fait suivant une logique d'*échantillonnage stratifié* permettant de sélectionner des catégories "types" qui m'intéressaient pour cette étude : la première strate *Études à l'ECG* concerne les étudiant.e.s étant directement allé.e.s à l'ECG après le Cycle d'Orientation, la deuxième strate *Collège à ECG* désigne les étudiant.e.s ayant d'abord connu un passage au Collège avant leur arrivée à l'ECG et la troisième strate *les atypiques* rassemblent les participant.e.s des deux premières strates qui ont eu une suite de l'ECG peu fréquente, sortant des attentes de la formation de l'entrée en École Supérieure ou en Haute Ecole Spécialisée. Afin de réunir les participant.e.s de façon volontaire, une annonce a été postée sur Facebook³ à trois reprises, pour les trois strates. L'avantage de cette méthode d'échantillonnage est d'avoir accès à des récits diversifiés. J'ai également tenu compte d'une bonne répartition des caractéristiques de genre et de milieux sociaux dans le but d'avoir un échantillon hétérogène. J'ai sélectionné ces types de parcours en mettant de côté les étudiant.e.s ayant abandonné la formation, bien qu'il serait intéressant de faire une autre étude les intégrant, leur parcours est particulier et touche à la thématique du décrochage scolaire.

³ Annexe II : Annonces Facebook

Tableau I : des différentes strates

Strates	Première strate Études à l'ECG	Deuxième strate Collège à l'ECG	Troisième strate Les atypiques
Participant.e.s ⁴	Lana Yvan Téo Matteo Vincent	Stéphanie Alina David Charlotte Olivier Sarah Mathilde	Stéphanie Charlotte Yvan Téo Matteo

Le guide d'entretien

Le guide d'entretien a permis d'être un fil conducteur pour mener à bien chacun des entretiens, mais l'orientation de ceux-ci à quelque peu varié en fonction de la trajectoire des participant.e.s. La première partie du guide aborde la question de la transition de l'école obligatoire ou du Collège vers l'ECG en cherchant à questionner les diverses influences, notamment la famille, l'école et les ami.e.s, dans la décision d'aller étudier à l'ECG. Je demande spontanément comment ils.elles ont fait le choix d'aller à l'ECG. Les questions rattachées à la transition vers l'école secondaire permettent également de questionner les changements au sein du réseau amical, le soutien par les proches et les éventuelles tensions entre des souhaits personnels et des pressions externes. Le vécu de la dernière année d'école obligatoire (ou de Collège) m'intéresse particulièrement dans la phase de la transition, car elle est l'année qui concrétise le projet de l'orientation. La deuxième partie du guide dévoile le vécu de la formation à l'ECG, notamment à propos des remarques qui ont pu être faites par l'entourage, les ami.e.s, la famille mais également les représentations personnelles sur la formation et la confrontation à la réalité de l'expérience, c'est à ce moment-là que le phénomène de la stigmatisation a une place particulière. De plus, il est intéressant ici de traiter du rapport aux enseignant.e.s et du soutien apporté par ceux.celles-ci. La troisième partie du guide permet la discussion à propos de la suite de la formation de l'ECG, de ce que font les participant.e.s après. Il s'agit également d'un retour en arrière sur les modèles et autres personnes ayant agi comme référence pour la carrière scolaire (un.e enseignant.e, ami.e de la famille, autres). Je cherche aussi à connaître le niveau de satisfaction de la trajectoire, si les participant.e.s avaient pu être ailleurs, que feraient-ils.elles ? S'ils.elles le pouvaient changeraient-ils.elles quelque chose à leur trajectoire ? La formation a-t-elle répondu à leurs attentes ? De plus, je cherche à savoir comment ils.elles qualifient la formation afin de confronter leurs impressions aux croyances collectives. La quatrième partie est dédiée à l'identité étudiante, comment le.la participant.e était perçue.e par les autres, d'après lui.elle (studieux.euse, drôle, turbulent.e, autres). De plus, comment ces étiquettes ont pu changer à travers les différentes formations ? La dernière partie donne accès aux données

⁴ Chacun.e des participant.e.s ont été anonymisé.e.s, il s'agit de prénoms d'emprunts.

sociodémographiques permettant un aperçu du contexte social du.de la participant.e, comme le niveau de formation et la profession des parents, des frères et sœurs.

Ces informations me permettent de contextualiser l'environnement familial ainsi que d'éventuels mécanismes de reproduction scolaire et/ou professionnelle.

Le calendrier de vie⁵

Parallèlement aux entretiens, les participant.e.s ont rempli un calendrier de vie mentionnant la totalité de leur trajectoire scolaire. Les informations qui ont pu être récoltées grâce à cet outil sont : *les appréciations scolaires ; les formations entreprises ; les activités scolaires et/ ou professionnelles des membres de la famille ; les activités extra-scolaires rattachées aux loisirs ou professionnelles ; le soutien scolaire ; le lieu de résidence* ainsi que les personnes qui cohabitent avec les participant.e.s pour chaque année des différentes formations depuis le début de la scolarité. Les données récoltées grâce au calendrier de vie, m'ont été renvoyées trois jours avant l'entretien, ce qui m'a permis de le personnaliser et de revenir sur des éléments qui semblaient relever plus de questionnements comme les mauvaises appréciations scolaires (ne pas avoir apprécié une formation) ou les moments d'arrêt ou de bifurcation. De plus, celles-ci m'ont permis d'avoir une idée globale du parcours du.de la participant.e afin d'entrer plus rapidement dans des questionnements approfondis et denses. Je souhaitais faire émerger des souvenirs du parcours scolaire avant l'entretien grâce au calendrier de vie. En effet, l'un des participant.e.s m'a rapporté pendant l'entretien qu'avoir eu à remplir le questionnaire l'avait amené à repenser à des éléments de sa trajectoire, ce qui a permis d'avoir des témoignages plus approfondis.

Les entretiens semi-directifs

Alors que je souhaitais mener les entretiens en personne, la crise sanitaire m'a amené à reconsidérer la manière de procéder pour la récolte des données de l'étude. C'est via Skype que nous avons échangé avec les participant.e.s.

Je me suis appuyée sur le guide, tout au long des entretiens, afin de garder un fil conducteur. Néanmoins, je n'ai pas toujours posé les questions dans le même ordre, en effet, je ne souhaitais pas couper ou orienter de façon trop claire les participant.e.s dans leur récit, je me suis adaptée à leur discours lorsqu'ils.elles répondaient à des éléments que j'allais relever par la suite. De cette manière, chacun.e a pu souligner ce qui avait été le plus marquant dans sa trajectoire. Le temps consacré à chacune des thématiques abordées a également varié, je n'ai pas cherché à avoir un contrôle trop écrasant sur cet aspect, afin de mieux comprendre quels étaient les éléments particulièrement importants pour chaque participant.e.s.

Pour Werner et Schoepfle (1987, dans Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1997) l'entretien donne accès à la perception propre des groupes étudiés, permettant une confrontation entre la signification apportée par le.la chercheur.euse à propos de la thématique étudiée, avec les individus concernés par le champ de recherche. En effet ceux-ci parlent de l'effet de "l'ethnocentrisme" pour désigner la perception propre et la position du.de la chercheur.euse face à la thématique étudiée, qu'il est important de confronter afin d'entrevoir la réalité depuis les yeux des participant.e.s. Pour cette raison, j'ai privilégié

⁵ Annexe III : Calendrier de vie

une certaine souplesse durant les entretiens, permettant ainsi à chacun.e d'aborder le questionnement de façon singulière.

MON POSITIONNEMENT DANS LA RECHERCHE

J'ai été moi-même étudiante à l'ECG, jusqu'en 2011, ce qui apporte une particularité à ma recherche. Werner et Schoepfle (1987, dans Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1997) recommandent de recueillir des données de base, au commencement d'une recherche, notamment par de l'observation participante. Dans mon cas, il n'a pas été nécessaire de passer par cette première étape pour préparer les entretiens avec les participant.e.s. En effet, ces prémisses sont utiles pour une première étape de contextualisation qui permettent d'apprivoiser la culture étudiée. Mon questionnement a émergé par le passé, ce qui a facilité mon entrée sur le terrain dès le départ de la recherche. Cette posture a également favorisé une proximité avec les participant.e.s : un langage commun, un vécu similaire mais aussi un registre de connaissances rattaché à l'ECG, que nous avons en commun et qui nous a permis une plus grande compréhension du discours de l'Autre.

Les entretiens réflexifs et dynamiques se concentrent sur les significations produites de manière interactive et la dynamique émotionnelle de l'interview elle-même. Bien que l'accent soit mis sur le participant et son histoire, les mots, les pensées et les sentiments du rediffuseur sont également pris en compte, par exemple la motivation personnelle pour faire un projet, la connaissance des sujets abordés, les réponses émotionnelles à une interview (...). Même si l'expérience du chercheur n'est pas l'objectif principal, la réflexion personnelle ajoute un contexte et des couches à l'histoire racontée sur les participants. (Ellis, 2004 dans Ellis, Adams et Bochner, 2011, p.278)

J'ai été attentive et vigilante à ne pas orienter le discours, lors des entretiens. Je ne cherchais pas à valider mon propre ressenti, mais à mettre en parallèle différents vécus dans un contexte similaire. Pour répondre à cet objectif, j'ai d'abord interrogé ma propre expérience et les raisons qui m'ont poussées à faire cette étude. De cette façon, j'ai pu mettre de côté mon expérience personnelle à côté de celle des autres, et non comme point de départ. S'appuyer sur son expérience ne signifie pas raconter son histoire, mais bien observer son expérience de façon analytique, "comme le dit Mitch Allen, un auto-ethnographe doit regarder l'expérience de manière analytique, sinon (il.elle) raconte (son) histoire - et c'est bien - mais les gens le font sur Oprah⁶ chaque jour." (Ellis, Adams et Bochner, 2011, p.275). Afin d'utiliser leur propre expérience dans le processus de recherche, les auto-ethnographes utilisent les outils méthodologiques et la littérature de recherche pour en analyser le contenu, ils.elles laissent ainsi la place à la façon dont les autres peuvent vivre ces expériences similaires (Ellis, Adams et Bochner, 2011).

D'après Beaud et Weber (1997), être enquêteur.trice alors que sa propre posture était celle de participant.e demande une prise de distance car tous les éléments paraissent d'entrée familiers et connus, nous ne pouvons donc pas nous appuyer sur les sentiments d'étrangeté pour faire émerger des questionnements. C'est ce que les chercheur.euse.s appellent l'enquête *par distanciation*. Il.elle avancent que ce type d'enquête suppose d'avoir à se débarrasser des préjugés dont nous sommes porteur.euse.s et des explications préconçues, acquises par le

⁶ Une émission de télévision américaine.

passé à propos du terrain étudié.

Dans le souci de ne pas orienter les discours en entretien et d'avoir un avis externe, la professeure supervisant ma recherche a écouté les deux premiers entretiens afin de valider la poursuite de ma posture. Lorsque le processus de recherche était bien avancé, j'ai questionné la pertinence de l'intégration de mon propre récit dans l'échantillon. Pourquoi ne pas mettre mon expérience à côté de celles des autres et l'analyser également ? Je suis finalement restée dans mon rôle de chercheuse en terrain connu. Cette méthode appelée *autoethnographie* est une approche de la recherche qui décrit et analyse l'expérience personnelle afin de comprendre de façon plus large l'expérience culturelle (Ellis, Adams et Bochner, 2011). Cette méthode, valorise les histoires et permet de rendre des résultats accessibles et évocateurs fondés sur l'expérience, notamment sur des pratiques identitaires restées sous silence (Ellis, Adams et Bochner, 2011). Mon travail s'inspire de cette méthode. Alors que certain.e.s chercheur.euse.s prétendent adopter une posture objective, qui n'est pas défendable, je ne prétends pas être en position neutre, impersonnelle et objective sans valeurs propres (Bochner, 2002 ; Denzin et Lincoln, 2000 ; Rorty, 1982 dans Ellis, Adams et Bochner, 2011, p.274). Mon expérience d'ancienne étudiante de l'ECG me permet de faire une étude plus large afin d'étudier des pratiques, des croyances et des valeurs communes à une catégorie de personnes : les étudiant.e.s de l'ECG, comme le font les chercheur.euse.s en ethnographie (Ellis, Adams et Bochner, 2011).

A partir de cette méthode, il est possible de construire sa propre histoire, en dehors de ce que les autres racontent. Elle permet également d'avoir un pouvoir sur la recherche et de venir perturber la production du savoir par des catégories dominantes. "Les ethnographes indigènes travaillent maintenant à construire leurs propres histoires personnelles et culturelles ; ils ne trouvent plus l'assujettissement (forcé) excusable (voir Denzin, Lincoln et Smith, 2008)." (Ellis, Adams et Bochner, 2011, p.278)

ANALYSE DES DONNÉES ET CODAGE

Logiciel Atlas.ti

L'analyse des données a été faite avec le logiciel Atlas.ti qui permet d'analyser des contenus textuels tels que des entretiens, de façon systématique, grâce à une fonction de codage du texte par thèmes. J'ai créé 38 codes qui traitaient de *la formation de l'ECG, des différentes influences dans le choix de la formation, de la stigmatisation, du rapport aux enseignant.e.s, des relations personnelles, de l'identité d'étudiant.e.s, (...)*. J'ai d'abord analysé chaque entretien individuellement, classant les discours dans les différents codes. Puis, j'ai confronté le discours de chaque participant.e sur les différentes thématiques ce qui m'a permis de réunir les similitudes et de confronter les divergences entre les trajectoires.

Pour l'analyse du contenu des mes entretiens, j'ai d'abord procédé par une analyse *top-down* (de haut en bas). De cette manière, les codes ont été créés à partir du guide d'entretien avec les thématiques que j'ai volontairement abordées lors de mes rencontres avec les participant.e.s. Puis j'ai procédé à une analyse *bottom-up* (par le bas) sur la base de thématiques abordées spontanément, à plusieurs reprises, par les participant.e.s eux.elles-mêmes.

DIFFICULTÉS

Cette étude est vaste. En effet, de nombreux éléments de la vie des participant.e.s entrent en collision : réseaux sociaux, ressentis, résultats scolaires, remarques de l'entourage, impressions sur soi, appréciations scolaires, contexte plus large du vécu avec des informations sur les activités des participant.e.s, les souvenirs ainsi que les impressions actuelles. De plus, la recherche comporte un double questionnement qui est complémentaire mais qu'il est parfois difficile de raccrocher. Les données générées par ma méthode sont nombreuses et riches, les résultats permettent de rendre compte d'une vue générale des questionnements qui pourraient être approfondis. Mon souhait de rendre compte des différentes influences permet de considérer les trajectoires comme complexes et multidimensionnelles. Néanmoins, au vu de la densité des données, un travail plus approfondi pourrait venir nourrir davantage les questionnements.

Des difficultés sont apparues concernant mes entretiens, notamment en lien avec la situation sanitaire qui a été une entrave pour leur réalisation en personne. Je n'ai pu rencontrer que trois participant.e.s sur les douze, ce qui, selon moi, a été une limite dans les échanges avec les autres participant.e.s, bien que les données aient été riches. En effet, j'ai constaté lors de rencontres en présentielle une plus grande fluidité dans les échanges, de plus, ces entretiens ont duré plus longtemps que les autres. Le fait d'échanger autour d'une boisson chaude, dans un contexte moins formel, a permis un partage plus convivial et propice à l'approfondissement de la discussion.

J'ai appris qu'une étude sur l'ECG d'une plus grande ampleur était en cours, au printemps 2020 par des chercheurs du SRED (Service de la Recherche en Education). J'ai questionné la pertinence de mon travail et si celui-ci pourrait être complémentaire à cette étude, si je cherchais à mettre en lumière d'autres aspects. L'étude en question a été finalement un appui pour mon travail car elle présente des données quantitatives qui m'ont permis de confirmer des faits dont je n'avais pas de chiffres, notamment qu'un grand nombre d'étudiant.e.s s'orientent à l'ECG par défaut, par exemple (voir Mouad et Brüderlin, 2020). De plus, l'intervention du point de vue d'acteurs institutionnels ont été des éléments d'approfondissement pour mon travail. De mon côté, la mise en lumière de discours d'ancien.ne.s étudiant.e.s de l'ECG permet de densifier les données quantitatives.

Tout au long de l'étude, j'ai été vigilante à ma proximité avec la thématique et à certain.e des participant.e.s pour garder une posture de chercheuse. J'ai pris le soin de mettre mon expérience personnelle au service de cette recherche comme un appui. En effet, mon expérience a été une porte d'entrée sur un terrain connu. Mon attention a été vive, notamment lors de l'élaboration de mon questionnement, des entretiens ainsi que de la restitution des résultats.

ANALYSE

L'analyse de cette étude est structurée en seize parties. Néanmoins elles reposent sur huit axes, à savoir : *le profils et parcours des participant.e.s* ; *la formation de l'ECG* et ses particularités ; *le rôle l'école dans l'orientation scolaire* avec un tableau présentant les directions scolaires après le CO ; *le vécu de l'étape des transitions* entre les différentes structures : CO, Collège et l'ECG ; *l'influence du réseau amical* ; *l'influence de la famille*, avec la création de deux typologies de famille ; *la stigmatisation* vécue d'être un.e étudiant.e de l'ECG et les impacts sur la formation et les amitiés avec un tableau présentant les stratégies utilisées par les participant.e.s pour y faire face ainsi que la suite des parcours *après l'ECG*. Cette partie se termine avec quelques retours d'où seraient les participant.e.s aujourd'hui, s'ils.elles avaient pu être ailleurs.

Afin de mieux comprendre les résultats de cette analyse, une brève présentation des participant.e.s et de leur parcours est nécessaire. Plusieurs éléments de la trajectoire des participant.e.s vont être mentionnés : *la trajectoire scolaire générale* ; *le soutien scolaire* ; *les activités professionnelles et/ou scolaires des membres de la famille* ainsi que le lieu et/ou le contexte du *logement* (déménagement, membres de la famille vivant avec le.la participant.e) ; *les activités extra-scolaires* ; *la perception que l'étudiant.e à d'elle.de lui* dans le contexte scolaire. La contextualisation est importante pour mieux saisir le vécu de l'expérience scolaire.

PROFILS ET PARCOURS DES PARTICIPANT.E. S

Stéphanie

Stéphanie commence le Collège directement après le Cycle d'Orientation. Jusque-là, elle apprécie sa scolarité. Elle réussit sa première année mais double la deuxième et émet une appréciation négative sur les deux années de Collège, en deuxième année. À la suite de cela, elle rejoint l'ECG en troisième année et recommence à apprécier l'école. Elle poursuit avec une Maturité spécialisée en travail social qu'elle effectue en crèche. Elle se rend compte qu'elle ne veut pas rejoindre l'école d'éducateur.trice du jeune enfant et ne se présente pas au concours d'entrée. Elle trouve un apprentissage de commerce et obtient une maturité professionnelle.

Pour les devoirs, Stéphanie n'a pas de soutien particulier dans l'élaboration du travail à la maison mais sa maman surveille qu'elle fasse ses devoirs durant l'école primaire. Puis elle travaille seule et bénéficie du soutien d'un répétiteur lors de sa (première) deuxième année de Collège pour certaines branches. Ensuite, elle continue à travailler seule.

Elle habite toute sa scolarité en appartement dans le même quartier avec son père, sa mère et son petit frère. Durant sa scolarité, son père est employé de banque, sa mère femme au foyer et son petit frère poursuit ses études après l'école obligatoire en école de commerce, suivis d'un stage dans le domaine de la banque et poursuit avec la passerelle Dubs. Sa mère devient gestionnaire d'immeuble lors de sa (deuxième) deuxième année de Collège.

En ce qui concerne les activités extra-scolaires, Stéphanie pratique la natation, la gymnastique et l'athlétisme à l'école primaire, puis la natation au Cycle d'Orientation. Elle est répétitrice durant 4 ans depuis sa première année de Collège puis pratique le fitness/Pôle dance.

Elle se considère comme une étudiante peu scolaire et porte peu d'intérêt à l'école surtout

durant l'adolescence, ce qui ne l'empêche pas de réussir à obtenir des résultats satisfaisants.

Aujourd'hui Stéphanie à 28 ans, elle est employée de commerce et jeune maman. Elle est satisfaite de sa vie de famille et ne porte pas un intérêt autre qu'utilitaire pour son travail. Elle dit ne pas faire "le job de ses rêves", plus jeune elle souhaitait être enseignante en école primaire.

Yvan

Yvan rejoint la formation de l'ECG directement après le Cycle d'Orientation. Pour lui, la période de l'ECG est la pire de sa trajectoire scolaire. De manière générale, il apprécie le reste de sa scolarité. Il effectue trois années de diplôme puis rejoint le Collège en deuxième année. Sa trajectoire est atypique car elle suit un parcours peu commun et non valorisé, soutenu, par l'école. Les élèves font habituellement la trajectoire inverse en allant d'abord au Collège puis à l'ECG. Après le Collège, il effectue son service militaire, fait un séjour linguistique en Allemagne puis commence à étudier, jusqu'à aujourd'hui, à l'Université en Faculté des lettres.

Lors de ses années à l'école obligatoire, notamment au CO, Yvan a été soutenu par ses frères et sœurs pour les devoirs. A l'ECG il n'a pas été soutenu scolairement jusqu'à son arrivée au Collège où il a bénéficié de l'aide d'un répétiteur pour les mathématiques. A l'Université il travaille à nouveau de façon autonome.

Yvan vit toute sa scolarité chez sa maman. Elle est secrétaire, son grand frère fait des études d'architecture, sa grande sœur et sa petite sœur étudient au Collège et à l'Université.

Yvan fait du foot durant presque toute sa scolarité (CO, ECG, Collège), ainsi que la pratique des jeux vidéo et de la musculation durant la période de l'ECG.

Yvan se définit comme un élève qui n'est pas impliqué au Cycle d'Orientation. En effet, il cumule beaucoup d'heures d'absence et ne s'intéresse pas à son parcours scolaire, jusqu'à l'entrée à l'ECG où il comprend très vite qu'il ne souhaite pas y rester (les premiers jours). Il devient plus studieux au fil de sa scolarité, notamment grâce à son désir d'aller au Collège et intègre rapidement une méthode de travail plus soutenue. Il a parfois lui-même peur d'être perçu comme un élève "bête" en allant à l'ECG, il a le sentiment que c'est ce qu'on lui pense de lui.

Aujourd'hui Yvan a 22 ans, il étudie à l'Université à la Faculté des lettres. Il a été fortement marqué par son expérience à l'ECG qu'il juge comme très négative et qu'il ne referait pas, bien qu'il ait conscience qu'au moment de faire un choix, il n'avait pas beaucoup de possibilités (notamment en lien avec son rapport à l'école).

Téo

Téo poursuit la fin du Cycle d'Orientation avec une entrée à l'ECG où il y étudie trois ans. Il rejoint ensuite une Haute école d'enseignement supérieur en Suisse qui appartient au réseau des Hautes écoles spécialisées durant une année avant de faire une année sabbatique suivie de la passerelle Dubs, d'un séjour linguistique en Allemagne et de son entrée à l'Université où il y étudie encore aujourd'hui.

Téo a le soutien de ses parents pour les devoirs lorsqu'il est à l'école primaire puis reçoit l'aide d'une répétitrice durant une année au CO. Lors de ses formations suivantes, il compte

sur l'aide de ses ami.e.s pour recevoir un soutien scolaire.

Il grandit auprès de sa famille et vit avec son père, sa mère et sa grande sœur jusqu'à son entrée à l'Université où il s'installe en résidence. Son séjour linguistique lui permet également de vivre en résidence en Allemagne. Son père est ouvrier, sa mère est infirmière, sa grande sœur étudie au Collège puis à l'Université.

Téo fait du foot de l'école primaire jusqu'à son année en Haute école. De plus, il pratique aussi le judo et le tennis pendant qu'il est à l'école primaire. Lors de son année en Haute école il ajoute au foot le fitness qu'il poursuit encore aujourd'hui.

Il n'a pas de très bons résultats à la fin de l'école obligatoire mais est un élève assez impliqué dans sa formation.

Il a aujourd'hui 21 ans et étudie à l'Université. Il a été préparé à l'Université durant sa passerelle Dubs qu'il juge dense. Cette année le prépare à l'Université ne lui faisant pas sentir une trop forte différence avec l'enseignement moins important de l'ECG.

Matteo

Matteo après l'école primaire rejoint le CO dans deux regroupements accueillant les élèves avec de bons résultats et un autre accueillant des élèves plus en difficulté. Ces regroupements se font en fonction des branches principales étudiées. Il termine sa dernière année d'école obligatoire avec de bons résultats, ceux-ci lui permettent d'avoir accès à toutes les structures qu'il souhaite : Collège, ECG, apprentissage, Ecole de commerce. Néanmoins, il décide de s'orienter à l'ECG avec le projet de devenir ambulancier. Parallèlement, il joue du piano et a un très bon niveau. Il fait une demande à l'ECG pour être à la fois inscrit en option santé et en musique. Cette demande est acceptée mais reste une exception dont il peut bénéficier une année seulement. Projetant qu'être pianiste serait incertain pour la suite, il arrête le piano et se consacre au domaine de la santé. Lorsqu'il commence l'année probiotique, année de Maturité dans le domaine de la santé, il se rend compte que le niveau n'est pas suffisamment soutenu et décide de rejoindre médecine à l'Université. Entre-temps, il part en séjour linguistique en Allemagne, durant six mois. Il échoue au concours d'entrée pour la médecine et commence biomédecine. Il retente tout de même le concours pour la médecine, malgré qu'il soit presque au bout de sa formation de biomédecine car selon lui, la recherche est trop incertaine dans ce domaine et que cela reviendrait à vouloir être pianiste.

Matteo bénéficie d'une aide scolaire par un répétiteur lors du Cycle d'orientation et de l'appui de sa maman à l'école primaire. Il est soutenu et aidé par des ami.e.s tout au long de son parcours scolaire. Pour lui, ses parents sont une grande aide financière mais ne sont pas très impliqués dans ses études.

Les parents de Matteo ont tous les deux fait un apprentissage. Sa maman est coiffeuse et son papa électricien. Il a un petit frère et une petite sœur, avec qui il vit jusqu'à son entrée à l'Université. Sa sœur est également allée à l'ECG dans le secteur social et s'oriente dans l'éducation de la petite enfance, en commençant un stage en crèche. Sa famille n'est pas très impliquée dans son suivi scolaire, puisqu'il se dit toujours avoir été bon élève auquel peu d'attention était accordée. Néanmoins, sa maman est très intéressée par le domaine qu'il étudie et s'en réjouit car elle aurait voulu elle-même travailler dans la santé.

Matteo pratique le piano et a un très bon niveau, il envisage d'en faire une profession à un certain moment. A côté de ses études, il travaille dans des petits boulots d'étudiant.e.s, qu'il

doit arrêter lorsqu'il commence l'Université ayant une charge de travail trop importante. Il se rend à des cours de yoga proposés par l'Université et s'engage auprès de diverses associations lors de ses formations.

Matteo est un bon élève, il est plutôt discret en cours et très impliqué. Malgré sa grande soif d'apprendre, il cherche une finalité réaliste à sa scolarité et ne s'engage pas dans des professions qui semblent trop incertaines financièrement.

Il a aujourd'hui 22 ans, il s'apprête à terminer son Bachelor en biomédecine mais se prépare à repasser les examens pour entrer en médecine.

Vincent

Vincent a une trajectoire scolaire plutôt linéaire. Il passe de l'école primaire au CO, où il rejoint le section sport/étude. Il est dans un bon regroupement, cependant il double une année et termine l'école obligatoire en étant non promu. De là, il rejoint l'ECG en option santé. Il apprécie la formation et la réussit haut la main. Il poursuit la suite de sa scolarité à la Haute École De Santé qui était son projet initial.

Lorsqu'il est à l'école primaire ainsi qu'au CO, il bénéficie de l'aide de ses parents pour le travail à la maison ainsi que celle d'un répétiteur lorsqu'il est au CO. Pour la suite de sa scolarité, il ne reçoit plus d'aide extérieur.

Son papa est indépendant dans le domaine des machines de jardins, sa mère effectue des remplacements en milieux scolaires lorsqu'il atteint l'âge de l'école secondaire. Il vit toute sa scolarité à Genève.

Depuis l'école primaire, il joue au foot, pratique le ski ainsi que la natation. Il arrête la natation après l'école primaire et commence, en plus de ces autres activités, le golf et la boxe et occupe un poste de barman.

Vincent n'est pas un étudiant qui a d'excellent résultats mais réussi l'école primaire et le cycle avec quelques embûches comme le redoublement et sa non-promotion en fin de dernière année. Il dit ne pas être très porté par l'école durant cette période où il préfère profiter de passer du temps avec ses amis à jouer au foot.

Il a 35 ans aujourd'hui et travail à l'hôpital. Il semble plutôt content de son parcours scolaire et professionnel.

Lana

Lana a également une trajectoire plutôt linéaire. Elle rejoint l'ECG après le CO. Elle est dans un bon regroupement jusqu'à la fin du Cycle d'Orientation et termine l'école obligatoire en étant "promue". Elle choisit la formation de l'ECG qui est aligné à son fonctionnement de travail ainsi qu'à son souhait professionnel. Elle prend une année sabbatique après l'ECG durant laquelle elle nourrit son expérience professionnelle, puis elle rejoint la Haute École de Travail Social.

Elle est soutenue par sa mère et sa grand-mère à l'école primaire pour le travail scolaire. Puis uniquement par sa maman jusqu'à la fin de sa formation tertiaire.

Lana habite en France jusqu'à son entrée à l'ECG où elle emménage avec sa maman non loin

de la structure.

Lorsqu'elle étudie à l'école primaire, elle pratique la danse, l'équitation, elle suit des cours d'italien ainsi que le catéchisme. Une fois arrivée au CO, elle n'a plus d'activités extra-scolaires jusqu'à la fin de l'école secondaire où elle commence des expériences professionnelles ainsi que la création d'une association.

Lana ne se considère pas comme une étudiante studieuse, elle porte peu d'intérêt à l'école et a un fonctionnement "de dernière minute", elle travaille ce qu'il faut pour avoir les résultats mais ne vise pas l'excellence. Son père lui dit qu'elle réussit sans rien faire, alors il serait curieux de voir ses résultats si elle s'impliquait un peu plus.

Lana a aujourd'hui 27 ans, elle est travailleuse sociale. Elle est plutôt contente de son parcours. Alors même qu'elle envisage de changer de structure sociale, elle ne remet pas en question le choix de sa formation.

Alina

Alina commence sa formation secondaire par un passage au Collège. Elle comprend vite qu'elle ne voudra pas y rester. Elle se sent isolée de ses autres ami.e.s qui sont allé.e.s dans d'autres formations dont l'ECG. Elle termine sa première année de Collège en étant promue et s'engage auprès de l'ECG. Elle travaille une année en crèche après sa Maturité spécialisée en travail social puis entre à la Haute Ecole de Travail Social.

Elle est soutenue par sa famille à l'école primaire pour les devoirs, puis travaille seule. Son référent de stage est un appui lors de la Maturité spécialisée en travail social.

Son père a un CFC, sa mère un Bachelor en biologie. Néanmoins, les diplômes obtenus par ses parents à l'étranger ne sont pas reconnus, sa maman devient femme de ménage.

Alina ne pratique pas de sport ou autres activités à côté de la formation mais elle commence à travailler rapidement grâce à une association qui propose des petits boulots pour jeunes.

Elle est assez présente en cours, elle aime bien animer la classe et se dit être la "tête pensante" des bêtises collectives. Elle réussit bien à l'école mais n'a pas un comportement qu'on qualifie comme étant "très scolaire" malgré ses très bons résultats.

Elle a aujourd'hui 27 ans et est travailleuse sociale. Lors de notre rencontre, elle est contente d'annoncer son nouveau poste de travail en milieu scolaire qui rejoint le projet qu'elle avait lors de son entrée à l'ECG : le travail social.

David

David est un bon élève, il réussit bien sa scolarité sans fournir de gros efforts. Cependant, une fois arrivé au Collège, il se rend compte que sa façon de travailler ne fonctionne plus très bien et qu'il doit fournir plus d'efforts. Ayant envie de devenir travailleur social, il se dit qu'il pourrait se "faciliter la tâche" en allant à l'ECG pour rejoindre la Haute École de Travail Social.

David a eu le soutien de sa fratrie et de ses parents dans les travaux scolaires, jusqu'au CO, ensuite ce sont surtout ses parents qui l'ont aidé. Arrivé au Collège, ses parents continuent à lui apporter de l'aide et il bénéficie également du soutien d'une répétitrice. A l'ECG ce sont

des ami.e.s qui occupent ce rôle et sa maman à la Haute École de Travail Social.

La mère de David est travailleuse sociale et son père enseignant au CO et au Collège. Sa mère devient enseignante dans le domaine du social, lorsqu'il entre au CO. Son frère obtient un Master et sa sœur une licence universitaire.

A côté de l'école, David pratique le football et le badminton à l'école primaire, puis uniquement le football au CO et arrête le sport avant de s'engager dans la politique lorsqu'il étudie à l'ECG. Il commence également à travailler dans le secteur social lors de son entrée à la HETS.

Il ne travaille pas beaucoup à l'école et obtient malgré tout de bons résultats. Les enseignant.e.s sont soutenant.e.s avec lui en lui disant qu'il a de bonnes capacités mais il n'arrive pas à travailler, ce qui pour lui, est une incapacité.

Il a aujourd'hui 33 ans, il vient de terminer un Certificat en politiques sociales et est travailleur social dans une structure pour jeune.

Charlotte

Charlotte rejoint le Collège après le CO en option art, qu'elle arrête après le premier semestre. En effet, elle n'apprécie pas la dynamique scolaire où elle a l'impression que chacun.e travaille pour soi et qu'il n'y a pas d'échange entre les étudiant.e.s. Elle travaille trois mois dans un magasin afin de se payer un séjour linguistique de trois mois en Allemagne, ce projet est soutenu par ses parents. Lorsqu'elle revient, elle retente le Collège qu'elle n'apprécie toujours pas alors elle s'inscrit à l'ECG. Elle souhaite faire la formation d'ergothérapeute. Elle travaille une année à l'hôpital afin de préparer un concours d'entrée qu'elle ne réussit pas car elle n'est pas suffisamment manuelle. Elle travaille deux années dans une crèche avant de commencer un CFC en construction (ébénisterie) à plein temps. En effet, voyant la dynamique du travail social, elle ne se projette pas dans ce domaine et change de direction. Elle travaille durant sept ans en tant qu'indépendante ébéniste dans un atelier partagé avec des amis. Le fait de devoir courir après les contrats la fatigue et décide de trouver un travail plus stable financièrement et commence à faire des remplacements en milieux scolaires, durant deux ans. Elle apprécie ce travail et commence une formation pédagogique qu'elle complète avec deux autres formations, ce qui lui permet d'accéder à un poste de direction en milieux scolaires.

Lorsqu'elle est étudiante, elle est soutenue par ses parents pour l'aider ainsi que par une répétitrice. A l'ECG, elle prépare ses examens avec ses camarades.

Son père est gérant de fortune et sa maman secrétaire, puis elle entame une formation en emploi de travailleuse sociale, lorsque Charlotte est adolescente. Charlotte a également une sœur. Elle vit avec sa famille jusqu'à ce qu'elle parte vivre chez une copine et change de résidence à plusieurs reprises durant son parcours de vie, partageant son logement avec d'autres et parfois seule.

Elle pratique, depuis l'école primaire, le judo, le foot et le hockey. Puis commence également le volley et le snowboard. Elle devient monitrice de colonie et donne aussi des cours de snowboard. Par la suite, elle pratique beaucoup de skate et de roller. Elle fabrique également de longboard. Plus tard, elle continue le snowboard et ajoute à cette pratique le ski.

Charlotte est une étudiante qui réussit bien, elle effectue des formations variées et continue à

se former par la suite tout en travaillant. Elle apprécie étudier dans un environnement chaleureux avec des apprentissages concrets et une relation symétrique avec les enseignants.e.s. En effet, elle pense qu'il n'y a pas besoin de prendre une posture d'autorité trop marquée auprès des élèves, il suffit de partager des savoirs et de bons moments avec les jeunes pour qu'ils.elles s'impliquent dans la formation.

Elle a aujourd'hui 50 ans et occupe un poste de direction dans un établissement scolaire. Au vu de la différence d'âge que Charlotte a avec les autres participant.e.s, il est important de tenir compte de son parcours comme étant situé dans un contexte historique différent.

Olivier

Olivier a commencé le Collège où il y étudie la musique. Après une année, il change de Collège. Il n'apprécie pas plus que ça la formation et se dirige à l'ECG. Il se rend compte que ce qu'il apprécie c'est le côté social de la musique, faire des concerts avec ses ami.e.s, partager, jouer, il n'apprécie pas étudier ce domaine. Alors qu'il effectue un test d'orientation en dernière année de CO qui lui donne comme indication que le domaine idéal pour lui serait le social, il ne s'oriente pas tout de suite dans cette direction. Il décroche scolairement en deuxième année de Collège car il s'aperçoit que l'école ne répond pas à ses attentes pour la suite. Une fois arrivé à l'ECG, il a de la facilité dans les branches et termine sa formation en obtenant son Certificat et la Maturité spécialisée en travail social. Avant d'entrer à la Haute Ecole de Travail Social, il travaille une année une année à dans son dernier lieu de stage ainsi qu'au Macdonald.

Lorsqu'il est à l'école primaire, il est soutenu par ses parents pour les devoirs, jusqu'à ses 9 ans, puis il reste à l'école pour avoir une aide aux devoirs surveillés. Lorsqu'il est au CO, son grand-père autrichien lui donne un appuie en allemand. Arrivé au Collège, il ne reçoit plus d'aide de la part de sa famille car aucun de ses membres n'a eu ce niveau d'étude.

Olivier habite avec sa famille et plus largement d'autres membres plus éloignés car il est dans une maison familiale dans laquelle il développe un esprit communautaire, qui d'après lui l'a poussé à vouloir travailler dans le social. Son père est plombier et sa mère est mère au foyer jusqu'à la fin de son école secondaire, puis elle recommence à travailler en tant que remplaçante dans le travail social.

A l'école primaire, Olivier joue au tennis, pratique la musique et le chant. Au CO, il continue le théâtre ainsi qu'un art martial et la voile. Au secondaire, il fait de la musique et arrête le théâtre. En effet, c'est lors d'un échec scolaire que ses parents lui demandent de choisir une pratique et d'abandonner la deuxième. Lorsqu'il termine l'ECG, il se consacre spécifiquement à des activités professionnelles et arrête ses activités artistiques.

Olivier accumule des absences durant ses formations, il ne se présente pas toujours en cours, surtout lorsqu'il voit que celle-ci n'est pas nécessaire pour sa réussite. Il se rend compte de l'importance d'être actif et présent à l'école lorsqu'il rate deux examens à la Haute Ecole de Travail Social et qu'il envisage une possible exclusion.

Il a aujourd'hui 28 ans et est travailleur social dans un foyer pour enfants. Il est convaincu de la pertinence de son choix professionnel bien qu'il s'imagine un jour changer de structure. Il ne se voit pas faire une autre activité professionnelle que le travail social, qu'il oppose au travail « de bureau » qu'il ne supporterait pas.

Sara

Sara se dirige au Collège après le Cycle d'orientation qu'elle n'apprécie pas du tout, elle dit ne pas avoir eu le choix. Tout son entourage la force à aller au Collège. Elle réussit sa première année, mais échoue la deuxième. Elle décide d'aller le plus loin possible dans le cursus gymnasial sans faire d'efforts. Au début de la deuxième année, une enseignante lui dit que le Collège n'est pas pour elle, elle décroche complètement à ce moment-là. Elle réussit à convaincre son entourage que le Collège n'est pas pour elle en l'échouant. Elle rejoint l'ECG en option socio-éducative. Elle obtient le Certificat ainsi que la Maturité spécialisée en travail social. Elle effectue son stage de Maturité en crèche et poursuit son parcours en allant à la HETS.

Ses parents l'aide pour l'école jusqu'à la fin de l'école obligatoire, puis, c'est un répétiteur qui la soutient pour les mathématiques, notamment.

Le papa de Sara travaille dans un magasin et sa maman dans un centre médical dans la gestion de la facturation. Elle grandit dans un quartier genevois, qu'elle quitte durant sa formation et revient s'y installer par la suite.

Sara pratique les agrès et le solfège lorsqu'elle est à l'école primaire. Elle continue les agrès mais finit par arrêter ses cours avant la fin de l'école obligatoire. Lorsqu'elle est en stage de Maturité spécialisée, elle s'inscrit dans un fitness et suit un cours de sport pour filles. Lorsqu'elle entre à la HETS, elle commence à pratiquer le yoga.

Elle est discrète en cours et peine à prendre sa place. Elle est très déçue de ne pas être entendue lorsqu'elle émet le souhait de vouloir étudier à l'ECG et ressent beaucoup de colère. Elle finit par échouer le Collège et ressent une forme de satisfaction de pouvoir enfin faire ce qu'elle souhaite.

Sara a aujourd'hui 28 ans et est travailleuse sociale dans un centre d'hébergement pour sans-abris. Elle est également maman d'un enfant en bas âge et attend un deuxième petit, lors de notre rencontre.

Mathilde

Mathilde commence le Collège après le CO malgré le fait qu'elle n'ait pas de très bons résultats. D'après les enseignant.e.s, il suffit qu'elle arrête l'allemand, qui est la branche qui fait chuter sa moyenne pour qu'elle puisse réussir. Le Collège ne lui correspond pas, elle n'arrive pas à suivre, n'a pas envie de travailler mais reste malgré tout soutenue par les enseignant.e.s. Après un arrêt et une deuxième tentative, Mathilde quitte le Collège. Ses parents souhaitent qu'elle rejoigne un Collège privé mais elle ne réussit pas les examens d'entrée. Elle finit par aller à l'ECG, puis à la Haute École de Travail Social et commence après quelques années un Master dans le domaine social.

Ses parents sont attentifs à ce qu'elle passe ses années scolaires mais ne sont pas très soutenant dans le suivi de ses devoirs. Elle aura l'aide de répétiteur.trice.s.

La mère de Mathilde est psychologue et son père travaille dans le social avec des jeunes.

Mathilde n'est pas studieuse et dit avoir toujours réussi ses formations en "brochant" ce qu'elle apprend à l'école, elle n'est pas impliquée jusqu'à son entrée à l'ECG où elle découvre une formation plus pratique qui la stimule d'avantage et lui permet de mieux s'impliquer.

Elle a aujourd'hui 33 ans, elle travaille dans le social et effectue un Master dans le domaine du travail social.

LA FORMATION DE L'ECG

Dans cette partie de l'analyse, j'explore ce que les participant.e.s ont rapporté de la formation de l'ECG, notamment relié à *la non-mixité* des élèves réparti.e.s dans les diverses formations après l'école secondaire, le fameux *tri de la première année*, dans la formation de l'ECG ainsi que *le regard des enseignant.e.s* sur eux.elles à l'ECG.

Non mixité au secondaire

La ségrégation scolaire vécue lors du passage à l'école secondaire met d'un côté les "bon.ne.s étudiant.e.s" ensemble au Collège et les « moins bon.ne.s » dans d'autres formations comme l'ECG, des apprentissages ou l'École de commerce. Les groupes de jeunes deviennent homogènes et suivent une logique de hiérarchisation des formations, alimentant, d'une part, le renforcement des croyances concernant les établissements qui accueillent seulement certains profils d'étudiant.e.s mais également que ceux.celles-ci font partie de la même catégorie de jeunes. Alors que pour Mathilde la formation de l'ECG n'existe pas dans son champ des possibles, la rencontre d'un ami dans le bus lui permettra de l'envisager. Celui-ci lui assure que c'est "une super formation", avec des profs de gauche, des rapports moins verticaux, et de bons débouchés par la suite. Mathilde se rend compte que c'est notamment l'appartenance sociale de son ami qui la rassure et vient confirmer qu'il s'agit d'une bonne école. Elle constate, en effet, une faible présence d'étudiant.e.s issu de milieux favorisés, au sein de l'ECG.

Durant la formation, Yvan s'étonne de voir son ECG pleine à craquer, dû à l'occupation des classes par des étudiants du Skye⁷, pendant que d'autres écoles auraient plus la capacité de les accueillir. Pour lui, il s'agit de faire en sorte de laisser les "teubés"⁸ ensemble d'un côté et l'« élite » de l'autre.

Mon ECG était blindé. Normalement on devait accueillir 800-900 on était 1500 ouai et t'sais qui on accueillait ? La première, quand j'étais là on accueillait des cours du Skye, y avait des gens du Skye y venaient à l'ECG prendre des cours parce qu'ils avaient pas de place eux non plus. C'est pour ça qu'on nous mélangeait, pourquoi est-ce que (au Collège), ils avaient de la place, pourquoi pas les gens du Skye (au Collège)? Peut-être que ça existe plus mais vas voir à côté de l'ECG vraiment y avait le Skye, c'était le bâtiment on les voyait et tout et honnêtement entre eux et nous tu voyais pas la différence, y a aucune diff, rien du tout. Y a des gars, fin t'sais on a le parc en commun, y avait le grand parc et tout et heu moi je savais pas différencier, je reconnaissais des têtes mais peut-être y avait des gars du Skye y trainaient à côté de moi pour moi c'était des gars de l'ECG, tu voyais trop pas la différence aucunes et pourquoi est-ce que ces gens y vont pas faire des cours (au Collège) où ils ont de la place? Alors que nous on remplit l'ECG justement on sépare, on laisse les teubés ensemble, on

⁷ Formation stigmatisée pour jeunes en difficulté scolaire.

⁸ Les gens bêtes

laisse les cons ensemble, et on laisse les élites ensemble tu vois ce que je veux dire? Moi j'ai vécu ça comme ça mais c'était ça on le vivait tous comme ça mais maintenant je crois que le Skye ça n'existe plus et à un moment y avait même plus de place pour nous du coup les gars du Skye y pouvaient même plus venir mais nous on était 1500. (Yvan)

Moi je trouve que c'est hyper discriminant parce qu'y en a pas beaucoup du bon niveau du cycle qui vont à l'ECG ou alors ils sont très clairs dans leurs Bask, ils veulent faire, j'sais pas horticulteur depuis toute leur vie que c'est ça et l'ECG leur permettra mieux d'y arriver mais pour ceux qui savent pas c'est pas très bien expliqué, c'est le Collège c'est la seule bonne solution que t'as c'est le Collège parce que t'as le choix après de changer et c'est discriminant pour les autres aussi. (Alina)

Le tri de la première année : une formation de plus en plus sérieuse

La formation de l'ECG se complexifie entre la première année et la troisième. D'après le frère de David, la première année de l'ECG c'est là où va "toute la misère du monde". La première année de l'ECG est particulière. En effet, il semblerait qu'un grand tri s'effectue, jusqu'à la fin de la formation devenant ainsi de plus en plus "sérieuse".

La première année à l'ECG est toujours un peu compliquée parce qu'y en a ils sont venus parce qu'il fallait venir là, pis qui s'en foutent royalement. Et pis heu et pis bon après heu au bout d'un moment bah ils disparaissent du circuit. Donc après tu te retrouves qu'avec des gens qui sont intéressés, et pis qui ont envie d'apprendre donc heu après c'est un petit peu homogène. En première année, y a plus de gens qui écoutaient pas et après le premier semestre de la première année après de toute façon y avait un tri qui s'était fait pis ceux qui avaient rien à faire là, ba ils étaient plus là. Pis fin après y a que ceux qui étaient intéressés qui restaient. La première année y en a beaucoup qui étaient là parce qu'il fallait être là, et pis que ils n'avaient pas, ba y en avaient quand même qui avaient envie de réussir donc heu c'est après en deuxième année et troisième que tu vois, tu vois c'est que des gens qui sont là pour étudier et pis faire quelque chose de leur avenir ouai. C'est, le piège c'est la première année, faut pas se laisser aller au jeu de, de rien faire et pis de traîner avec des mecs qui font rien et pis qui sont là juste pour glander, c'est peut-être ça le plus dur en fin de compte. (Vincent)

En première tu pouvais te faire embrouiller facilement. Facilement, y avait des gars y te fixait pour rien du tout, rien du tout. Après, en deuxième c'était quand même, justement y a eu le grand filtre, grand filtre, je l'appelle comme ça, ça me fait marrer, vraiment le grand filtre où pleins de gens, pleins de gens sont partis. Après comme la première est facile, suffit que tu travailles, y a pleins de gars qui sont passés, après en 2ème, y a un autre filtre qui se fait, et après en 3ème. C'est pour ça que je dis la 3ème c'est la seule année vraiment sérieuse où vraiment t'as des cours intéressants. C'est différent, on te prend, les profs te prennent plus au sérieux, parce que justement t'as atteint la 3ème t'es plus mature

et tout. Mais en première, les discussions volent pas très haut, ça vole pas très haut. La première t'apprends rien, on va pas se mentir t'apprends rien, 2ème t'apprends un peu des trucs mais vite fait. Après justement y a un grand tri qui se fait parce qu'il y a beaucoup de gens qui débarquent donc des gars qui ont fini le Collège, fin qui se sont fait gicler du Collège ou des gens comme moi qui ont fait le cycle ou des gens qui faisaient rien, qui ont 20 ans qui ont fait rien, y recommencent l'école et tout. Et à la fin de cette première il y a un grand tri, vraiment là en deuxième, troisième ça devient sérieux. Troisième c'est la vrai, franchement 3ème c'est la seule année que j'ai trouvée importante, la deuxième ça va, la première moi j'ai trouvé que, la 9ème du cycle était plus dure que la première. En math on faisait des priorités d'opérations, là jte dis des petits chiffres mais c'était $2+4-6 \times 7/2$ et tu devais faire priorités d'opérations, tu vois d'abords c'est heu divisé par 2 j'en sais rien, tu vois, avec les parenthèses et tout, ces trucs j'ai fait en 9ème. (Yvan)

La première année est la plus compliquée, ce sont notamment les difficultés au niveau du comportement des étudiant.e.s qui sont relevées mais les élèves concerné.e.s par celles-ci quittent rapidement la formation, dès la première année. Charlotte ne l'ayant pas vécue puisqu'elle est arrivée à l'ECG en rejoignant directement la deuxième année en a, cependant, déjà une idée montrant ainsi la force de cette réalité.

Nous ça allait encore, on a eu de la chance. Mais j'ai pas fait la première année, donc en première année j pense qu'il y avait plus de problèmes d'élèves qui bossaient moins en classe et tout ça. Et pi nous on était une chouette bande, on avait envie de toutes façons d'aller en classe ensemble. (Charlotte)

Les jeunes répondant à ces difficultés seraient, en fait, plutôt des élèves qui ne souhaitent pas poursuivre la formation, du moins, ils.elles ne sont pas dans un « bon » rapport à l'école et finissent par la quitter. Plus le programme avance, plus il y a de la matière dans l'enseignement. En deuxième et troisième année, des étudiant.e.s venant du Collège arrivent à l'ECG, souvent ils.elles ont échoué la formation ou ils.elles n'ont pas apprécié le rythme de travail soutenu porté par l'école, ce qui apporte également une nouvelle dynamique à la formation.

De l'étudiant.e médiocre au Collège à "l'intello" à l'ECG

L'une des particularités des étudiant.e.s ayant vécu la bifurcation du Collège à l'ECG, est le changement de perception qu'on leur porte ainsi que le nouveau statut qu'ils.elles occupent dans la dynamique de classe. Ils.elles passent d'étudiant.e.s « médiocres », peu compatibles avec l'école au statut de « bon.ne.s élèves ». Parmi les participant.e.s à cette étude, sept ont pu en témoigner.

J'avais eu le Certificat à la fin mais je l'avais eu et pis y avait des gens qui étaient venus me dire mais quel escroc quoi comment, comment t'as réussi à avoir le Certificat alors que tu fous pas les pieds en classe pis que tu bosses pas beaucoup à côté ? Ce qui ne passait pas au Collège, passait à l'ECG. Mais c'était là aussi à part ça, j pense que j'ai pris plus de plaisir à l'ECG qu'au Collège. C'est évident

que quand t'es le dernier de la classe, fin pas le dernier, mais quand tu reçois systématiquement des mauvaises notes, qu'on te dit ah mais t'as pas bien appris nanana, c'est pas très valorisant pour ton estime de toi. Pis évidemment en arrivant à l'ECG où t'as les félicitations des profs, t'es un peu mis en avant, c'est vachement plus sympa tu te sens mieux heu dans ta peau quoi. (David)

J'avais l'impression de revenir en arrière par rapport à certaines branches donc ouai hum c'était une année un peu tranquille quand même pour moi. Je me suis dit ouai c'était vraiment gagné, fin c'était vraiment donné quoi, j'avais eu des bonnes notes mais genre j'trouvais voilà. (Stéphanie)

Sara raconte, le sourire en coin, le prix qu'elle a gagné alors qu'elle n'a pas travaillé durant son passage à l'ECG. Recevoir un prix pour la meilleure élève alors qu'elle a connu un échec scolaire deux années plus tôt est une manière de bien terminer sa scolarité secondaire. David reçoit également les félicitations des enseignant.e.s et son Certificat alors qu'il n'a pas été très impliqué, durant sa scolarité.

Alors j'pense que oui le niveau il est évidemment beaucoup moins académique qu'au Collège, j'veux dire oui j'ai fait 2 ans au Collège et après bin franchement l'ECG heu fin j'ai vraiment quasiment pas travaillé pour y arriver et j'y suis arrivé avec des notes vrai- ment hyper bonnes, j'ai même gagné le prix de la meilleure élève (d'une ville) (rires) on était 3. (Sara)

Ce nouveau statut impacte positivement les élèves, alors qu'ils.elles ne travaillent pas, ils.elles sont d'une part, plus détenteur.e.s dans la formation mais reçoivent en plus des félicitations et des récompenses. Ils.elles intègrent eux.elles-même ces nouveaux traits caractérisant leur nouveau rôle à l'école. Un.e étudiant.e du Collège en échec reste un.e étudiant.e du Collège, ainsi un.e étudiant.e de l'ECG qui réussit reste un étudiant.e de l'ECG. David se sent valorisé d'être "l'intello" de la classe en aidant les autres, c'est une manière pour lui de travailler sans en avoir l'impression.

Parmi les participant.e.s qui sont passé.e.s du Collège à l'ECG, on note qu'ils.elles ne se sentent pas autant directement touché.e.s par les représentations négatives et les croyances dont est porteuse la formation. Ils.elles vivent une forte valorisation au sein même de la structure, peut-être plus forte que les aspects négatifs. Sentiment également partagé par Sara.

Au Collège je me sentais vraiment comme une très mauvaise élève hum alors qu'à l'ECG plutôt comme une très bonne élève. (Sara)

Pour ces étudiant.e.s qui passent d'une structure dont ils.elles sentent qu'ils.elles n'ont pas le niveau, où ils.elles ne sont pas à la "bonne" place, à une formation où ils.elles sont de très « bon.s élèves » sans avoir à faire trop d'efforts, leur attribuant le mérite personnel d'être meilleur.e.s permet de mieux vivre les représentations collectives sur l'ECG que les autres.

Mais pas seulement pour les étudiant.e.s provenant du Collège

Cet effet n'agit pas uniquement sur les étudiant.e.s venant du Collège, même si, c'est dans ce contexte que le phénomène est plus fort. Le contenu scolaire parfois reconnu comme pas suffisamment riche ou trop pauvre permet à tou.te.s les participant.e.s de l'étude de s'être senti.e.s comme de « bon.ne.s étudiant.e.s ». Ce qui a éveillé chez certain.e.s, alors qu'ils.elles ne se considéraient comme "pas scolaires", l'envie de faire des études par la suite. En effet, trois

des participant.e.s de l'échantillon ont rejoint un cursus universitaire après être allés à l'ECG. L'un d'entre eux, Yvan, rejoint le Collège en deuxième année. Les deux autres, Matteo et Téo ont suivi la passerelle Dubs qui a vu le jour il y a quelques années. Celle-ci permet un accès aux études universitaires pour les étudiant.e.s n'ayant pas obtenu une Maturité gymnasiale ou fédérale. Il s'agit d'une formation intensive sur six mois ou sur une année. Matteo et Téo ont suivi cette passerelle en six mois puis ont rejoint l'Université où ils étudient actuellement.

Pendant mon année de Maturité spécialisée santé où en fait c'était tellement la glorieuse, on en faisait vraiment aucunes et comme moi j'étais déjà vraiment très bien préparé de l'ECG parce que cette année de Maturité, elle s'appelait l'année probiotique santé, c'est une année pré Hes santé. C'était du vu et du vu je m'ennuyais, j'ai remarqué que ça me manquait d'étudier, et c'est pour ça que je me suis dit mais (Matteo) tu peux aller plus loin qu'une Hes d'ambulancier ! Tentes médecine, le maximum. Et c'est là que j'ai décidé d'aller à l'Université, et c'est là que je me suis renseigné pour les façons d'y entrer et c'est cette année-là que par hasard le conseil fédéral a approuvé l'entrée en passerelle non seulement pour les Maturités professionnelles après CFC mais aussi pour les Maturités spécialisées après l'ECG. Donc j'ai vraiment eu de la chance, parce que sinon j'aurais dû faire les deux dernières années de gymnase. (Matteo)

Pour Yvan, aller au Collège était une manière de remédier à un échec : celui d'être allé à l'ECG. N'ayant pas été très discipliné lors de sa dernière année de Cycle d'orientation, sa mère avait été très déçue. Pour lui, faire un passage de l'ECG au Collège est une manière de se rattraper. Entre temps, il a développé un rapport plus soutenu à la formation, ayant appris de ses erreurs des nombreuses absences qu'il avait accumulées au Cycle. Pour lui, l'ECG, malgré qu'il n'ait pas du tout apprécié la formation, a été l'opportunité de renouer avec l'école. D'après lui, il n'aurait pas réussi le Collège s'il l'avait rejoint plus tôt, car à ce moment-là il entretenait un rapport distant à l'école et n'avait pas l'attitude nécessaire pour suivre un enseignement aussi soutenu.

Dès la première, tu vois j'ai vu et j'me suis dit faut que j'aille au Collège, mais j'étais en première et j'étais pas, j'avais, franchement si j'avais arrêté la première de l'ECG pour aller en première du Collège j'aurais raté, j'avais pas assez de bagage, j'étais pas assez motivé mais je savais que l'ECG c'était pas pour moi j'suis pas trop un gars du social, j'me suis un peu intéressé aux débouchées mais ça me donnait pas envie, franchement ça me donnait vraiment pas envie, à un moment j'me suis dit bon vas-y j'suis là j'fais, tant pis. Je vais jusqu'au bout mais, à partir de la deuxième c'est vraiment la deuxième j'me suis dit non moi j'irai au Collège ! J'me suis dit j'finis ça, j'finis l'ECG, j'pensais que t'avais un vrai papier à la fin de ces 3 ans tu vois, si j'avais su j'aurais pas finis mais j'pensais que t'avais un petit truc qui te permettait de faire quelque chose donc du coup j'me suis dit heu j'finis heu, j'finis ces 2 ans parce que j'ai commencé et après heu, de ces 3 ans et heu après j'irai au Collège, ce que j'ai fait mais j'avoue que c'est vrai que souvent c'est l'inverse. (Yvan)

Le regard bienveillant des enseignant.e.s à l'ECG

Pour les étudiant.e.s qui ont été perçu.e.s comme "mauvais.e.s" durant leur formation, être à

l'ECG est valorisant, c'est notamment à travers le regard soutenant des enseignant.e.s que certain.e.s élèves se sentent plus estimé.e.s. Plus que le contenu scolaire, c'est la dimension affective qui redonnent confiance aux étudiant.e.s.

Y avait Madame (Linois)⁷ dont je me souviens qui m'a marqué, elle était soutenance, elle avait justement assez envie d'amener des choses assez académiques, au niveau français et pis au niveau des analyses qu'on faisait et j'trouvais trop cool parce que ça rendait accessible, en fait elle avait d'autres ambitions pour nous peut-être, et c'était assez agréable, elle rendait accessibles des trucs que j'avais, par exemple vu au Collège et tout et pis, et du coup c'était assez agréable de se dire, elle, elle voit autre chose en nous. (Sara)

Je me souviens le premier cours de biologie c'était sur les cellules, vraiment la base cellulaire de la biologie et ben y avait quelques pages d'un dossier à rendre et j'ai lu, j'ai retranscrit et pis en fait je connaissais tout par cœur et pis à petites épreuves j'ai fait rien d'autres que de retranscrire ce que j'avais appris pis j'avais fait un 100% non 97% pis le prof avait dit : "vous vous allez rester ici jusqu'à la fin !" Et je pense que ça m'a donné de la confiance et puis depuis ce jour-là, j'avais toujours été le meilleur de la classe. (Matteo)

La relation des enseignant.es aux élèves à l'ECG est enveloppante, d'après Alina. En effet, elle qui a régulièrement eu des difficultés au niveau de son comportement, avec néanmoins de très bons résultats scolaires, il a été difficile pour elle de rester au Collège, elle a senti très vite qu'elle n'y avait pas sa place. Elle traduit ce sentiment par les sanctions différentes qu'elle a connues dans ces différentes structures. Pour elle, être renvoyée c'est être rejetée, alors qu'avoir une retenue, c'est vouloir que tu restes dans la structure.

Les profs ils étaient plus souples, mon comportement était pareil, mes profs ils, mais aussi mon intérêt il était différent, j'avais envie de rester là, et j'avais pas envie d'être à un autre que celui-là donc des conneries, j'en ai fait mais c'est pas, c'était pas les mêmes. Au Collège, j'avais beaucoup beaucoup beaucoup d'absences, j'y allais clairement pas, beaucoup de renvois aussi. Mais ECG c'était que des retenues pour des conneries, c'est autre chose quand on te retient dans une école plutôt que quand on te renvoie tu vois ? (Rires) Du coup moi c'était mon graal. Donc là on t'exclue de ton école, à l'ECG ils me retenaient, j'étais là mais vous me kiffez trop en fait ! Vous me faites faire toutes les semaines, vous m'aimez trop... Ils nourrissaient l'espoir chez moi que j'avais bien la place d'être là. Le sentiment d'appartenance c'est pas le même quand t'as fait une, un petit pet de travers et qu'on te renvoie 2 semaines, c'est vraiment que tu vaux pas la peine d'être là, et pis l'ECG à chaque fois on te met des retenues, y a espoirs vraiment on sait que toi ça va aller au bout d'un moment, t'es gratifiée presque. Un peu genre vous m'aimez trop, alors que j'ai jamais eu de retenue au Collège, jamais. Clairement, c'était on a pas le temps de, de, on a pas le temps pour tes conneries ici. Je te jure que ça revenait hein ce truc de on forme l'élite ça m'a pas marqué pour rien hein eux la crème de la crème on forme l'élite on a pas le temps pour tes conneries. Y a personne qui va prendre soin de toi si tu veux dans cette école-

là, personne va te retenir si tu ne te retiens pas tout seul. Tu dois te sentir comme un privilégié d'être là où, au Collège donc heu si t'as pas envie bas casses-toi en fait ! Y en a d'autres. Et pas à l'ECG, j'pense que y plus un truc un peu plus dans le soin, plus social peut-être, un peu enveloppant en disant on sait que c'est peut-être pas facile mais c'est pas grave on va quand même réessayer, y a plus d'indulgence. La doyenne elle était pas là à l'ECG que pour sanctionner, elle venait, elle te parlait "j'ai vu là ça fait, ça fait deux semaines de suite qu'est-ce qui s'est passé ?" Au Collège y avait pas ça, je sais pas attends t'as 2 absences t'sais quoi viens pas pendant 2 semaines (rires). (Alina)

La dimension de l'accueil, de se sentir accueilli.e prend une place importante dans le récit des participant.e.s, ce qui rejoint la mission de la structure que Joseph (2005) définit comme les contraintes que les établissements dévalorisés ont par rapport aux autres : accueillir un public dont ils ne veulent pas.

La souplesse des enseignant.e.s : dans une certaine mesure

Alors que Charlotte et Alina trouvaient "super" que les enseignant.e.s ne mettent pas de pression aux élèves pour qu'ils.elles assistent aux cours lorsque celles.ceux-ci n'étaient pas motivé.e.s, pour Yvan cette attitude est perçue négativement.

Tout le monde avait envie d'avoir ce prof-là, c'était génial. Tout était sujet à la réflexion, à la discussion pis tu vois y en a ils étaient pas du tout motivés par ce cours-là alors il leur demandait gentiment de sortir et il allait pas noter les absences mais parce qu'il voulait laisser l'espace à ceux qui avaient réellement envie de réfléchir. Et du coup les gens étaient là parce qu'ils étaient réellement preneurs et pis si t'avais pas envie d'être là ba tu partais pour pas déranger ceux, il avait une philosophie (rires) de cours assez intéressante et pis heu, il était assez heu, comment dire il était marquant, il parle, il insulte, il engueule et pis après il est exécrable et pis, j'sais pas c'était un passionné. (Alina)

En effet, pour lui le manque d'attentes des enseignant.e.s envers les étudiant.e.s, lui renvoie l'idée que l'on attend rien de lui. C'est là toute la dimension psychologique aussi de l'expérience, chacun.e vit la réalité avec ses propres perceptions, ses bagages, ce qui expliquerait pourquoi Yvan a aussi mal vécu l'expérience de la formation à l'ECG alors que pour d'autres, même si sur certains points ils.elles le rejoignent, sont beaucoup moins radicales dans le discours.

Mon prof de français, tu venais tu t'asseyais t'étais sur ton natel ou tu dormais mais t'étais comme ça vraiment tu dormais, y passait à côté de toi, il disait rien, il s'en foutait, vraiment il s'en fichait, y passait à côté de moi j'étais en train de jouer sur mon natal, je venais 2h, je prenais mon chargeur, j'étais à côté de la fenêtre je chargeais mon Wiko et je jouais pendant 2h, il récitait tant que lui tu parlais pas en même temps que lui, tu fais ce que tu veux, tu te lèves tu pars il en a rien à foutre, il s'en fichait mais c'était un bon gars, il enseignait bien c'est juste que ça ça l'intéressait pas. (Yvan)

Ensuite, la dimension dynamique est importante, l'enseignant que mentionne Yvan ne

semble rien attendre de lui et ne lui renvoie pas le regard bienveillant cité plus tôt, en effet alors qu'il qualifie d'autres enseignant.e.s comme étant « très bien », celui-là en particulier l'a beaucoup dérangé.

Le risque d'infantilisation à l'ECG

L'attention portée aux étudiant.e.s est parfois si grande qu'elle en devient infantilisante, allant même jusqu'à agacer certain.e, comme Sara qui a l'impression d'être prise pour une enfant de 3 ans. Elle comprend, cependant, que les enseignant.e.s cherchent à être aidant.e.s avec les élèves pour les accompagner vers la réussite plutôt que de les couler. Comparativement à ce qu'elle racontait de son expérience au Collège où elle ne s'est pas sentie soutenue par les enseignant.e.s et a fini par complètement se démobiler scolairement. Pour Stéphanie et Matteo l'ECG aussi, la formation semble un peu infantilisante, trop similaire à la "petite école" pour ce dernier.

Ils nous donne un dossier et on l'apprend, on le lit en classe, tous ensemble et pis heu, on suit quelque chose qui est définit, c'est pas comme par exemple maintenant l'Université où c'est très vague et puis c'est à l'infini y a pas vraiment de limite donc en fait le cadre était rassurant c'était ça, cet aspect de rassurant c'est aussi de confiance qui avait, de nouveau comme je posais pas de problème je savais qui aurait jamais eu de problème et je savais que je pouvais demander tout ce que je voulais y aurait pas eu de problèmes. (Matteo)

J'dirai donc les points faibles c'était l'autonomie parce que je nous trouvais énormément maternés comparé, bon après c'est de nouveau en comparaison au Col- lège où on est vraiment lâché.e.s, ça c'est le point qui m'a le plus étonné et j'avais un peu de peine ouai : qu'en tant que fumeurs de se faire embêter, fin tout ça j'avais plus l'habitude. (Stéphanie)

L'aspect plus concret de la formation

L'aspect plus concret des matières enseignées est important, notamment auprès des étudiant.e.s venant du Collège et ayant connu une méthode d'apprentissage plus compétitive et moins personnalisée. Pour Charlotte et Mathilde, il s'agit d'un enseignement plus connecté à la "vraie vie" et donc plus stimulant.

Tout d'un coup y avait des cours de politiques sociales, des trucs qui étaient vachement plus concrets, plus ancrés dans ce qu'on vit tous les jours où je me disais wahou là y a un réel intérêt et je comprends pourquoi je fais ça. Plus le fait qu'effectivement les profs étaient plus humains et plus en contact avec qui t'es toi et pas une, pas l'idée qu'on se fait de ce que tu dois être de l'étudiant parfait de ci de ça, okay. Ici, on a des étudiants qui ont pas du tout des parcours heu tous les mêmes, y en a qui ont des problèmes pour être très studieux. Donc en fait, t'es obligés de faire avec qui tu as en face de toi, j'imagine en tant que prof. Donc y a quelque chose de beaucoup plus hu- main, t'as ton identité, t'es pas un étudiant qui doit cartonner parmi tant d'autres. (Mathilde)

Ne pas devoir être un.e étudiant.e parmi tant d'autres c'est être dans un enseignement plus personnalisé. Le rapport enseignant.e.s / élèves répondant à un style "plus humain" permet de se sentir reconnu.e, notamment dans le fait d'être accueilli.e chacun.e avec son bagage et ses spécificités. Il s'agit d'une des particularités de l'ECG, de devoir composer avec la diversité du public en formation. C'est en ce sens que l'aspect "plus humain" des enseignant.e.s est mis en avant.

J'pense que les profs du Collège se plantent en étant comme ça détenteurs du savoir, mais du coup c'est vrai qu'ils ont pas tout à fait le même profil (avec les enseignant.e.s de l'ECG). Moi je crois beaucoup d'apprendre ensemble, d'apprendre par petit groupe de, de pas avoir ce, surtout à cet âge-là, d'avoir quelque chose d'un peu plus horizontal entre les profs et les élèves, j'ai remarqué que les profils entre les profs de l'ECG et du Collège étaient différents. (David)

A l'ECG, c'était plus des profs qui étaient plus ouverts. Avec un prof du Cycle j'ai jamais discuté une fois après un cours, tandis qu'à l'ECG des fois, fin y avait plus de communication. (Vincent)

David pense que s'il était resté au Collège, il aurait plus progressé, notamment en allemand. Néanmoins, il pense qu'à l'ECG il a bénéficié d'un autre type d'apprentissage grâce à des cours plus ciblés en lien avec l'orientation choisie, des cours plus intéressants et concrets.

Après y a aussi à l'ECG ces cours à option qui commencent à, qui t'ouvrent un peu sur des trucs que t'es censé aimer un peu plus. Je me souviens que quand je faisais les cours d'économie politique ou de géo où on faisait aussi des choses très politiques heu et tout ça bah du coup j'avais de l'intérêt et du coup j'apprenais mieux et j'en suis ressorti avec d'autres choses donc heu et pis j'apprenais d'une autre manière aussi, j'pense que fin dans la balance heu je m'y retrouvais au niveau des connaissances. (David)

La proximité entre enseignant.e.s et élèves

Les participant.e.s évoquent un rapport avec les enseignant.e.s qui sort du rapport d'autorité ordinaire, notamment dû à une proximité qui n'a probablement pas lieu dans les formations précédentes, que ce soit par rapport à l'âge et/ou à un type d'enseignement plus vertical. Mathilde, David et Charlotte se sont senti.e.s accueilli.e.s à l'ECG, particulièrement lors des moments de discussion en classe, des débats, des sorties parfois, évoquant un rapport de proximité enseignant.e.s / élèves apprécié.

Un prof gauchiste finit qui avait une relation avec les élèves après 2 cours, il te serait dans les bras, c'était très sympa, en fait, mais bizarre. Pis après il allait des fois trop loin et tout mais, c'était tellement l'inverse de ce que j'avais vécu au Collège où j'me souviens après on allait, on était sortis aussi avec lui, etc. Pis après tu buvais des coups jusqu'à 2h du mat, pis le lendemain tu l'avais en cours, pis il te disait : "pis ton devoir tu l'a pas fait?" Non parce que j'étais avec vous et pi, ba tu l'as pas fait donc voilà tu vas avoir 1. Fin voilà c'était très, c'était très spécial au niveau des frontières mais j'avais découvert des profs, alors lui c'était un peu trop mais des profs justement qui traitaient de manière beaucoup plus

horizontale et qui essayaient de faire réfléchir sur des choses qui allaient un peu, un peu creuser chez toi pas juste qui récitaient, pis que tu devais savoir ce qu'ils avaient récité. Je me souviens que lui c'était, y m'avait marqué à ce niveau-là, on en parle évidemment beaucoup hein hum mais voilà. 2-3 profs qui m'ont marqué, voilà un que j'avais eu en, il s'appelait comment ce cours? Un truc citoyenneté quoi comme ça. Une autre que j'avais eu justement en économie politique. Fin des profs qui qui, qui venaient nous chercher et qui, qui nous faisaient réfléchir qui essayaient de mettre du débat dans la classe. Je découvrais ce truc où on pouvait apprendre en débattant sans, juste où y a un prof d'un côté qui est très ex cathedra. Donc ça c'est des profs qui m'ont, qui m'ont un peu marqué. Heu la prof d'économie politique est décédée 2-3 ans après ça m'avait fait un petit quelque chose, c'était une prof qui fumait en classe pendant les épreuves ça m'étonne pas qu'elle ait fini voilà mais c'est vrai que c'était des personnages un peu comme ça tu vois mais ça m'avait marqué plutôt dans le sens positif du terme. (David)

C'était pas vraiment un rapport élève / enseignants comme ça hum stricte où il faut beaucoup de distance, on avait un prof de gym qui était super et on pouvait aller faire de la gym, il nous ouvrait les stades on allait jouer au badminton avec lui le soir, y avait aussi, je faisais partie du journal de l'école, y avait aussi l'orchestre, y se passait pleins de trucs quoi, les profs ils donnaient du temps, en plus de leurs heures pour des choses qu'ils aimaient partager avec leurs élèves. (Charlotte)

J'avais une prof de chimie qui était super sympa, pis à la fin de l'année elle nous avait invité dans son jardin pour le goûter, ça j'm'en souviens. Ba après j'avais ma prof d'italien qui ressemblait un peu à Cléopâtre (rires) donc j'ai pas oublié, le prof de math ressemblait un peu à Depardieu mais ouai c'était vraiment tous des gens sympas. J'sais pas ils avaient une attitude un peu, ouai pas détendue mais hum comment je pourrais t'expliquer ça, ba y a du respect, ils viennent donner leur cours, y a de la politesse mais dans les deux sens, du coup voilà quelqu'un qui vient, qui te prend pas pour un abruti tu vas pas lui balancer une craie pendant le cours pour lui faire chier, du coup c'est peut-être ça le, la clés de leur réussite. (Vincent)

Le cadre scolaire plus "détendu" comme le mentionne Vincent découle de la simple attente des élèves d'être présent.e.s en classe et qu'ils.elles aient envie d'être là.

Ba ça se passait assez bien parce que quand t'avais pas envie de bosser le prof il te disait ba prends tes affaires tu sors mais tu casses pas les pieds, sans avoir de système de cartes de renvoie (rires) ni rien, et pis ben quand on avait pas envie d'y aller et qu'on préférait rester à la caf jouer aux cartes, on restait à la caf, hum c'était assez libre, y avait pas tellement de soucis d'absence, de renvoie, de... beaucoup moins que maintenant en tout cas, si tu faisais pas tes devoirs, tu faisais pas tes devoirs, si tu voulais pas aller aux cours et tu voulais aller que aux épreuves et ba t'allais que aux épreuves et puis ba si tu voulais bosser ba le prof t'aidait donc c'était plutôt sympa et pis y avait pas grand monde qui était là pour

mettre le souk en classe ou les gens qui voulaient bosser en classe tu bossais.
(Charlotte)

Pour les élèves venant du Collège ce changement de climat a un effet positif sur l'estime qu'ils.elles ont d'eux.elles-mêmes. En effet, pour ces étudiant.e.s ils.elles passent d'un cadre strict au niveau des apprentissages, où ils.elles sont « médiocres » voir « mauvais.e.s » à un climat qui n'exerce pas une pression sur les performances scolaires laissant la place à la réflexion. Ce sont également des étudiant.e.s qui ont des absences qui s'expliquent par l'ennui d'un programme trop léger.

La sous-stimulation scolaire, quand être fort.e devient trop facile : Les effets pervers sur l'investissement scolaire

Au final y faut se demander : Est-ce qu'une école qui te demande aucun effort c'est utile ? Est-ce que c'est vraiment une école à ce moment-là ? Ça te demande aucun effort, après y a des gens y galèrent évidemment y a de tout mais la plupart des gens, t'as juste à aller en cours tu réussis, tu fais même pas tes devoirs. (Yvan)

La charge de travail scolaire à l'ECG n'est pas conséquente. Les conditions d'admission à la formation montrent des attentes moins élevées que dans d'autres formations comme le Collège. En effet, tout en n'étant non promu.e.s en fin de CO, il est possible d'y accéder.

J'avais des bonnes notes mais genre avoir 4.9 de moyenne générale à l'ECG c'est pas très dur t'sais tant que tu viens en cours et que tu fais tes devoirs c'est tranquille. (Yvan)

Hyper rapidement je me suis rendue compte qu'au niveau, que là pour le coup, j'allais cartonnée au niveau scolaire parce que j'avais quand même engrangé de la matière au Collège tu vois et du coup-là l'ECG c'est, le niveau il était quand même bien plus bas, donc je me suis dit ahh (soulagement). (Mathilde)

Le manque de contenu scolaire a pour conséquence un désinvestissement chez certain.e.s élèves, car ils.elles comprennent rapidement que ne pas venir en classe, ne pas travailler à côté des cours n'a pas d'impact sur la bonne, parfois même très bonne, réussite scolaire. Le désinvestissement prend la forme d'absentéisme récurrent. En laissant croire qu'il n'y a pas de gros efforts à fournir pour réussir, l'école renvoie le message aux élèves de ne pas trop s'investir.

On pourrait avoir un contenu un peu plus riche, fin je veux dire quelque chose d'un peu plus hum fin je veux dire les gens qui y sont c'est pas des gens hum bêtes, fin je veux dire j'pense qu'on pourrait les pousser (nous) pousser à réfléchir un peu plus à être, à offrir des cours un peu plus... (Sara)

Ah on était pas là quoi. J'avais droit aux commentaires : vous avez bien travaillé, c'est dommage que j'vous ai pas vu plus à mon cours. (Olivier)

Quand tu parlais avec des gens ils étaient là, je sais pas ce que je fais là. (...) Bien sûr, pleins, pleins, pleins, pleins les discussions à la pause c'est franchement une fois sur 5 c'est ça, c'est en mode (?), y en a y venaient même plus en cours (...) la

première de l'ECG je gâtai vraiment pas, j'allais vraiment souvent en cours et c'est à partir de la 2ème j'ai commencé à moins y aller, la 3ème c'était festival encore, mais 3ème j'ai, t'sais tu sais comment ça fonctionne du coup j'avais des bonnes notes et c'était, ma mère elle regardait pas trop ce que je faisais, elle voyait juste les carnets elle me disait okay (...) (Yvan)

Matteo qui suivait scrupuleusement les cours, avait finalement trouvé un bon rythme de travail en s'impliquant dans les révisions et le travail à côté de l'école, a parfois été coupé dans sa dynamique soutenue de travail par un enseignant, lui montrant bien que ce n'est pas ce qui était attendu de sa part.

Combien de fois, à certaines épreuves, j'écrivais tout le temps à fond, pis une fois un prof il me la prend parce que tout le monde avait déjà fini, pis "c'est bon Matteo de toute façon t'as réussi", il mettait tout de suite 100% parce qu'il savait que ça allait de toutes façons être juste. Il ne voulait pas perdre son temps à corriger. Mais cette confiance là, elle ne m'a pas aidé par la suite, à l'université, quand justement bah voilà, on recharge tout et je m'étais reposé sur mes lauriers, mais ça c'est par la suite. (Matteo)

L'influence de la famille dans le choix scolaire

Cette partie de l'analyse met en lumière l'impact de la famille dans le processus du choix de formation vers l'école secondaire. Comment a-t-elle participé à la démarche de sélection d'une formation et avec quelle intensité ? A partir des retours des participant.e.s, il a été possible de définir deux typologies de familles, *la famille soutenance* qui a laissé un haut degré d'agence auprès des participant.e.s, en soutenant leur choix de formation et *la famille limitante* qui a favorisé un rapport plus autoritaire concernant le choix de formation octroyant un faible degré de considération pour les souhaits de carrière scolaire des participant.e.s.

La famille soutenance

Est considérée comme famille soutenance, celle qui ne s'oppose pas au choix scolaire des participant.e.s. Parmi les douze participant.e.s de l'étude, six ont eu l'approbation de leurs parents en ce qui concerne leur désir d'aller étudier à l'ECG. Stéphanie, Olivier, Téo, Vincent, Charlotte et David bénéficient de ce soutien car leurs parents souhaitent d'avantage qu'ils elles s'épanouissent dans la formation, pour autant que ceux.celles-ci aient un projet concret assurant une suite de formation sûre. Ces participant.e.s n'ont pas subi une grande pression, dans le contexte familial en ce qui concerne l'école, au contraire, celle-ci devait être une source de satisfaction.

Le vécu de ces participant.e.s est similaire à deux niveaux : le domaine professionnel de leurs parents et le style éducatif que ceux-ci leur proposent. Tout d'abord, ils sont tous et toutes issu.e.s du secteur social ou de la santé. La formation à ces corps de métiers est proposée lors du choix de Hautes écoles après l'obtention du Certificat et/ou Maturité spécialisée à

l'ECG. Les mères d'Olivier, de Charlotte et de David sont travailleuses sociales, néanmoins elles occupent des postes différents avec des niveaux de formation qui varient également. La mère de Téo est infirmière. La maman de Stéphanie n'exerce pas une profession issue de ces domaines professionnels mais elle a étudié à l'ECG lorsqu'elle était jeune. En ce qui concerne le style éducatif, c'est notamment dans la manière de se positionner face au choix de leurs enfants que l'on comprend que ce sont des parents qui favorisent l'autonomie, néanmoins ils assurent une sécurité en étant certains que leurs enfants aient un projet.

Ils (ses parents) ont toujours suivis ce qu'on voulait faire, ce qui était important pour eux, c'était qu'à chaque fois, on finisse bien la formation qu'on avait commencé, à partir de là, y avait pas de soucis, ils nous ont toujours soutenus dans les choix qu'on a fait. (Charlotte)

La famille limitante

Est considérée comme famille limitante celle qui devient une entrave pour le.la jeune dans sa décision d'aller étudier à l'ECG. Les familles de Lana, Mathilde, Alina, Yvan et Sara se sont dans un premier temps opposées à l'idée que leurs enfants aillent étudier à l'ECG. Ces parents exercent une pression forte sur la prise de décision de leurs enfants, notamment en transmettant l'idée que la formation n'est pas « bonne », croyance dont ils sont convaincus. Pour les parents de ces participant.e.s la seule possibilité envisageable est le Collège.

Trois de ces participant.e.s, Alina, Sara et Lana, ont émis le souhait d'aller étudier à l'ECG. Les parents de celles-ci s'y sont opposés, justifiant leur positionnement par le manque d'ouverture de la formation. Alina souhaitait d'abord faire un apprentissage, pour ses parents le Collège était la meilleure option à prendre. Le manque d'ouverture est fréquemment mentionné pour justifier le manque de considération du souhait des jeunes. Dans le cas de Sara qui souhaitait devenir sage-femme ou travailler avec des enfants en bas âge, le manque d'ouverture a également été un argument alors même que l'ECG répondait à son projet professionnel. Sa famille a cherché à générer de la peur chez elle pour qu'elle s'oriente au Collège. Le réseau de sa famille a également appuyé l'avis de ses parents en lui disant que l'ECG était une “école poubelle” et que c'était “vraiment nul” comme école.

Ils me disaient « mais vas au Collège [Sara] y a, tu vois y a toutes tes copines qui vont au Collège si tu vas à l'ECG tu vas être toute seule ! » c'est trop salaud (...) donc du coup là j'ai flipé je me suis dit non mais oui en fait ils ont trop raison je vais pas aller à l'ECG toute seule. Donc du coup...(Sara)

Les parents de Lana, Alina et Mathilde ont en commun d'avoir eux-mêmes connu des entraves ou des difficultés dans leur trajectoire scolaire. La maman de Lana, universitaire, a arrêté ses études en Italie pour rejoindre le père de celle-ci en Suisse. Elle a fini par accepter un travail et abandonner l'Université par sécurité. Elle partage à Lana à quel point elle a apprécié les études et aurait voulu que sa fille poursuive la carrière qu'elle n'a pas faite. Les parents d'Alina, également universitaires, n'ont pas eu accès à la reconnaissance de leurs formations en Suisse et souhaitent voir leur fille réussir au niveau scolaire, d'autant plus qu'il y a, dans leur cas, la dimension migratoire qui prend une grande importance dans le désir de réussite de la génération qui suit.

Le drame! Tu penses bien! Fille d'immigrés qui ne va pas à l'Université quelle horreur (rires). Tu vois ce que j'veux dire ? Non ça a mis du temps à les convaincre que c'était vraiment ça et pis ils ont fini par s'y faire mais l'ECG maintenant ça a beaucoup changé, beaucoup, je sais pas hein en tout cas avant quand moi je suis allée y avait quand même pas mal la réputation que c'était une école de débiles tu vois c'est l'école des cons de Genève, c'était le plus bas niveau qui veut quand même avoir de l'espoir dans les études qui va là-bas au final tu feras 3 ans d'ECG pour faire 3 ans d'apprentissage et pis t'auras perdu tout ce temps-là quoi. Donc il fallait s'accrocher un peu face aux rumeurs que mes parents s'étaient mis. Je leur disais, je t'assure que non, tu peux faire ça, tu peux faire ça leur montrer par A + B jusqu'à ce que j'ai réussi à rentrer à l'HETS c'était un peu je vous jure que j'ai pas foiré ma vie (rires) c'était un peu ça quoi. (Alina)

La mère de Mathilde qu'en à elle, avait des lacunes à l'école. La possibilité pour elle de réussir sa scolarité dans de hautes études pour devenir psychologue, était d'aller en Collège privé. Elle accorde une grande importance à l'école depuis que Mathilde est petite, lui disant que son plus grand regret dans la vie était de ne pas avoir été en latine⁹.

Ils avaient tellement leurs propres attentes tu vois typiquement au Cycle moi j'ai fait heu, j'ai fait la latine, et j'ai fait la latine parce que ma mère avait pas fait latine et elle a fait que de me répéter, je pense que quand j'ai commencé l'école que j'avais 4 ans, qu'elle a commencé avec ça « il faut bien que tu travailles parce que tu sais moi j'ai pas fait latine et je le regrette encore aujourd'hui c'est mon plus grand regret de ma vie » mais putain ton plus grand regret c'est de pas avoir fait latine au Cycle sérieusement et du coup j'étais bon y faut que je fasse latine, y faut que je fasse latine, donc j'avais fait latine au Cycle et pis elle, elle faisait que de me répéter « tu vois mon père y m'a énormément poussé, il m'a d'ailleurs payé des études privées pour que je puisse aller au Collège et grâce à ça je suis devenue psy et c'est le meilleur métier que j'ai pu faire, je suis heureusement comme tout dans la vie » et elle parlait de ma marraine qui elle est éducatrice¹⁰ et elle a dit tu vois elle, elle a fait l'école sociale et franchement elle galère beaucoup plus, elle a beaucoup moins de taffe¹¹ heu les taffes¹² sont beaucoup plus durs et pis, elle trashait, moi j'étais là mon dieu heu autre chose que le Collège c'est horrible, t'sais elle me dépeignait ça comme truc horrible, donc j'ai mis vachement de temps avant de me dire heu, d'envisager ça pour moi-même, t'sais quand on te dit depuis tout petit heu, l'autre côté de la frontière c'est horrible tu te dis pas hey et si j'allais vivre de l'autre côté de la frontière. (Mathilde)

La mère d'Yvan fait également partie des parents non soutenant. La particularité de son positionnement, contrairement aux autres parents, c'est son désinvestissement à propos de la scolarité de son enfant, elle ne l'a pas accompagné lors de son inscription à l'ECG. Opposée à ce choix, elle téléphone la doyenne du Cycle d'orientation dans l'espoir de faire doubler son

⁹ Option valorisée de l'école obligatoire

¹⁰ Educatrice sociale

¹¹ Argent

¹² Travail

fil, afin qu'il puisse prendre la direction du Collège. Sa demande refusée, elle ne contribue pas au choix de son fils et ne lui adresse plus la parole, pendant un certain temps. Les frères et sœurs d'Yvan ont fait de longues études d'architecture et de droit créant un décalage avec le parcours de Yvan.

Les deux éléments importants observés chez les familles limitantes sont d'une part le rapport à l'école qui se traduit par un fort désir que leurs enfants fassent des études ainsi que la peur que l'école ne soit pas suffisamment bonne. Le souhait des longues études peut s'expliquer par un désir personnel qui n'a pas pu aboutir.

LE RÔLE DE L'ÉCOLE DANS L'ORIENTATION AU SECONDAIRE

Comment les élèves sont-ils.elles orienté.e.s à la fin du Cycle d'orientation ? Comment l'école obligatoire, en tant que structure, influence les parcours scolaires ? Dans cette partie de l'analyse, je traite de *la visibilité de l'ECG à l'école obligatoire*, de *la séparation des élèves* notamment entre le Collège et l'ECG, *l'orientation des "bon.ne.s élèves" au Collège* grâce à un tableau illustrant les entrées à l'école secondaire de l'échantillon de cette étude ainsi que *le profil des étudiant.e.s orienté.e.s à l'ECG*.

Voici les orientations des participant.e.s après le CO. Parmi les douze participant.e.s, deux sont orientés au Collège sans le vouloir, quatre sont allé.e.s au Collège mentionnant le caractère logique de cette poursuite, deux sont orientés à l'ECG avec des résultats scolaires ne leur permettant pas de faire une autre formation (notamment le Collège) et trois sont allé.e.s à l'ECG tout en ayant des résultats suffisants pour aller au Collège. L'attitude "peu scolaire" des trois derniers est relevée spontanément, lorsque je leur demande de me parler de leur identité étudiante ainsi que de leur place dans la dynamique de classe en dernière année d'école obligatoire.

Tableau II : Les entrées en formation après l'école obligatoire

Participant.e.s	Collège après le CO	Collège après le CO avec le souhait de faire une autre formation	ECG après le CO n'ayant pas les notes pour le Collège	ECG après le CO tout en ayant les notes pour le Collège
Lana				X
Alina		X		
Mathilde	X			
Olivier	X			
David	X			
Sara		X		
Matteo				X
Yvan				X
Téo			X	
Charlotte	X			
Vincent			X	

Comment l'école oriente-t-elle les élèves ? Sur quels critères ? Alina et Sara ont eu une contrainte scolaire notamment parce qu'elles souhaitaient se former ailleurs qu'au Collège. Mathilde, Olivier, David et Charlotte ont suivi le cours "normal" de leur scolarité laissant peu de place à la réflexion personnelle et d'autres perspectives que celles envisagées par l'école. Trois des participant.e.s, Lana, Yvan et Matteo sortent de la logique de la trajectoire linéaire du Collège après le CO, bien que leur attitude non scolaire, pour Lana et Yvan remplace les résultats insatisfaisants, montrant peu d'affinité avec la formation gymnasiale. Plus loin, nous verrons les stratégies qu'ont adopté les participant.e.s afin de reprendre le contrôle sur leur trajectoire scolaire malgré les contraintes qui se sont imposées à eux.elles.

La visibilité de l'ECG

Par la visibilité accordée à certaines formations plutôt qu'à d'autres, notamment auprès de catégories d'élèves prédéfinies, comme les « bon.ne.s élèves », l'école participe à l'orientation guidée, presque forcée des jeunes à la sortie de l'école obligatoire. L'ECG ne bénéficie pas d'une grande visibilité à l'école secondaire. C'est surtout auprès de celles et ceux qui ne peuvent pas s'orienter au Collège que la formation est présentée comme une possibilité de carrière. La plupart des participant.e.s de l'étude ont mentionné ne pas avoir eu le choix de la formation suite au CO, notamment celles et ceux qui ont eu de bons résultats scolaires. Pour ceux.celles-ci, l'évidence de l'entrée au Collège répond à un manque d'informations et de transmissions sur la diversité des perspectives scolaires.

Hum, bah honnêtement en fait le Collège hum la décision elle s'est pas vraiment.. j'ai pas pris la décision d'aller au Collège, y avait une sorte de logique après le Cycle fallait la meilleure voie c'était d'aller au Collège, c'est ça un peu. (Olivier)

J'étais en 9ème A latine et c'est vrai que, quand t'es en 9ème A latine on te parle pas trop des autres écoles, on te fait visiter le Collège et on te fait pas visiter les autres écoles donc c'était pour ça que j'ai vraiment pas pensé au reste mais j'pense que c'est peut-être les profs à ce moment-là qui influencent aussi un peu ton choix. (Stéphanie)

Oh ba pff, j'étais bien promue à la fin du Cycle, donc en fait, qu'en t'étais promue à mon époque t'allais au Collège, on réfléchissait même pas à la possibilité d'aller à l'ECG, ça se discutait pas tellement en fait, on avait pas de cours d'IOSP¹³ de chose comme ça donc, y avait pas vraiment un choix. (Charlotte)

Tous les profs à toutes les réunions profs/parents quand c'était au moment de l'orientation du Cycle, c'était t'as pas le choix en fait faut que t'aïlles là-bas, t'as les notes et pis si tu veux baisser de niveau, parce que c'était clairement ça, tu pourras baisser après mais vas là où t'as plus de choix, c'est clairement une orientation des profs fortement suggérée et soutenue par mes parents quoi. (Alina)

Ba c'est-à-dire les profs ils nous ont absolument rien évoqué d'autres, d'autres possibilités, on a parlé que du Collège, on est allé.e.s visiter des Collèges on nous a parlé d'aucunes autres voies possibles, c'était vraiment que accès là-dessus. (Sara)

Une plus grande visibilité aurait permis à certain.e.s de porter un intérêt plus tôt sur la formation, si elle avait été présentée et mise en valeur avec les opportunités qu'elle offre ainsi que ses spécificités. C'est notamment le cas pour Mathilde et David.

Peut-être que si on m'avait vraiment bien expliqué l'ECG vous voyez à l'ECG y a l'option santé-sociale fin y a social, santé, art ça vous fait déboucher là-dessus si on m'avait bien dit peut-être que j'aurai dit mais en fait j'ai envie de faire ça tu vois ? Mais je sais qu'on m'avait pas très bien expliqué. (Mathilde)

Si j'en avais eu un peu plus sur l'ECG et avec un peu moins de ces aprioris heu négatifs peut-être que j'aurais bifurqué un peu plus tôt. (David)

L'effet d'un manque de visibilité de toutes les perspectives scolaires a pour conséquence une agence réduite auprès des jeunes et leur procure le sentiment de ne pas avoir de contrôle sur leur trajectoire, créant en plus de cela une ségrégation faussement choisie qui ne tient pas compte des intérêts individuels des élèves.

J'pense qu'il faut lâcher un peu le Collège parce que ceux qui sont là en 9ème bon niveau c'est un peu la seule voie qu'on leur propose c'est le Collège, y a rien d'autres. Pis ceux qui sont, parce que maintenant c'est LS, CT c'est d'autres niveaux mais ceux qui sont dans, nous on avait le B c'était école de com et les C ils allaient à l'ECG, rien d'autre n'était proposé, on propose pas aux dernières années du Cycle un apprentissage à ceux qui ont un bon niveau, jamais quel

¹³ Information et orientation scolaires et professionnelles

gâchis. Moi je trouve que c'est n'importe quoi parce qu'on nous fait avoir l'illusion d'avoir le choix alors qu'on l'a pas vraiment. (Alina)

Certaines carrières ne verront ainsi pas le jour, bien que des souhaits soient présents et parfois même formulés. Ce processus a pour conséquence de perpétuer la croyance qu'aller à l'ECG est spécifique aux « étudiant.e.s nul.le.s » et non des étudiant.e.s qui ont des projets d'avenir.

J'pense que c'est vraiment nécessaire de dire aux élèves, en fait y a pas que le Collège « suivez votre intuition c'est-à-dire aller faire quelque chose, aller explorer des choses qui vous font envie » parce que franchement le Collège c'est pas du tout bandant fin j'veux dire vraiment (pardon) c'est vraiment pas quelque chose d'attirant du tout enfin on te dit juste que tu vas perdre une bonne, que ça va être hyper dur, qu'y faudra t'accrocher, que la première année y en a la moitié qui part. Qui a envie de faire ça, j'ai envie de dire. Donc ouai j'aurai aimé qu'on valorise, déjà qu'on dise que ça existe, qu'on te dise pas que c'est un échec si tu y vas. Et pi surtout qu'on te vende ça un peu quoi. Qu'on nous dise « non mais allez-y c'est chouette, ça vaut la peine d'y aller, il existe autre chose que le Collège ». Non franchement, j'aurai bien aimé, c'est dommage. (Sara)

Le Collège pour la majorité, l'ECG pour les autres : Faire partie de la minorité

D'après des données statistiques de l'enseignement à Genève de 2018¹⁴, 44% des élèves rejoignent le Collège après le CO, 14% l'ECG, 15% une formation professionnelle duale, 17% une structure d'accueil / formations pré-qualifiantes et 6% se dirigent vers d'autres structures de l'enseignement privé, sont scolarisé.e.s en dehors de Genève ou redoublent au CO. Pour Alina, le fait de valoriser le Collège auprès des « bon.ne.s élèves » est discriminant pour celles et ceux qui souhaitent se former à l'ECG. En effet, c'est une manière de créer une voie de formation « normale » et une autre marginale.

C'est discriminant si tu choisis pas l'élite, et si tu choisis pas l'élite c'est que c'est quoi ? C'est que t'es pas méritant c'est que tu fais pas partis de ces gens-là et moi je trouve que c'est hyper discriminant parce qu'y en a pas beaucoup du bon niveau du cycle qui vont à l'ECG ou alors ils sont très clairs dans leurs Bask, ils veulent faire, j'sais pas horticulteur depuis toute leur vie que c'est ça et l'ECG leur permettra mieux d'y arriver mais pour ceux qui savent pas c'est pas très bien expliqué, c'est le Collège c'est la seule bonne solution que t'as, c'est le Collège parce que t'as le choix après de changer et c'est discriminant pour les autres aussi. (Alina)

Qu'est-ce qu'implique le fait de faire partie d'une minorité stigmatisée ? La dimension comparative est très forte entre les étudiant.e.s de l'ECG et celles et ceux du Collège, le Collège étant la voie normale car plus répandue créant ainsi la marginalité de l'ECG.

Le gymnase c'est donc la cerise sur le gâteau, c'est celui qui ouvre toutes les portes, on peut aller à l'Université, voilà. Après y a l'ECG où ça c'était les, bah c'était les touristes un peu, ceux qui ne savaient pas trop ce qu'ils allaient faire,

¹⁴ Repères et indicateurs statistiques, D4. Transitions vers l'enseignement secondaire II

qui étaient pas forcément nuls mais pas forcément bons, genre vraiment l'étage intermédiaire. (Matteo)

Faire partie de la minorité, dans le contexte de l'ECG, se traduit par entreprendre une carrière scolaire stigmatisée, allant dans une formation pour les étudiant.e.s "moins bon.ne.s". A l'ECG, les élèves commencent une carrière spécifique et différente de leurs camarades. Pour reprendre Goffman (1975) la stigmatisation commence lorsque l'on peut distinguer deux catégories d'individus, d'une part dire les *normaux* et les autres, les stigmatisé.e.s.

On était un peu dans la même catégorie des gens qui n'allaient pas au Collège, dans ma classe donc c'était vraiment Collège et les autres. On était un peu stigmatisé.e.s déjà : « ah ouai tu vas à l'ECG ? » J'étais là, bah oui et voilà eux, c'était un peu l'élite qui allait au Collège et ils étaient là un peu tous entre eux et pis quand on disait qu'on voulait aller à l'ECG, on était 2, enfin 2 à aller à l'ECG et 2 à aller à l'école de com et c'est vrai que même ceux de l'école de com on était un peu regardé.e.s de travers quoi, même avec les gens de notre classe, on était super ami.e.s hein, c'était assez flagrants. (Lana)

L'orientation des élèves par l'école n'est pas neutre, celle-ci se fait sur la base des résultats scolaires et du comportement en classe qui permettent de les catégoriser. Cette ségrégation s'étend également aux relations entre les élèves, montrant ainsi le caractère stigmatisant de la diversité de parcours. Les "bon.ne.s élèves" sont orienté.e.s au Collège, ils.elles ne rencontrent pas de difficultés scolaires spécifiques. La majorité des participant.e.s de cette étude, dix sur douze, obtiennent les résultats suffisants en fin de CO pour aller au Collège. Parmi ceux.celles-ci, sept y sont effectivement allé.e.s mentionnant le manque de visibilité de l'ECG plus tôt. Pour Sara et David, l'ECG aurait été une option cohérente avec leur souhait professionnel déjà au moment de faire un choix au Cycle d'orientation.

Bin moi j'avais déjà en entrant au Collège dans l'idée de faire du social. (David)

J'aimais vachement les enfants pis j'avais pu faire, j'crois qu'on avait fait un stage de deux jours justement au Cycle je crois et puis moi j'avais fait dans une crèche, ça m'avait plu et heu du coup j'avais envie de faire ça, je sais pas trop pourquoi mais heu voilà parce que j'aimais beaucoup les enfants. (Sara)

LE VÉCU DU PASSAGE AU SECONDAIRE

Le passage à l'école secondaire est une étape importante du parcours scolaire et représente également l'entrée dans l'adolescence : Comment les participant.e.s ont-ils vécu cette transition ?

Plusieurs participant.e.s questionnent l'âge de l'orientation au secondaire. Pour eux.elles, celle-ci intervient tôt et ne permet pas de prendre une "vraie" décision. Il semblerait qu'elle puisse être vécue comme une intervention brutale dans la scolarité qui est, jusque-là, un long fleuve tranquille. La "liberté" à laquelle presque personne n'est préparé lorsqu'intervient le moment de l'orientation laisse une place à une multitude de possibilités, néanmoins réduite par l'intervention importante de la famille et l'école. Il est intéressant de noter que ce passage est

d'autant plus compliqué quand les étudiant.e.s s'orientent à l'ECG, cette bifurcation ne suivant pas le cours "normal" de la scolarité, demande un positionnement plus tôt dans la formation contrairement aux étudiant.e.s du Collège, qui formulent un choix lors de leur entrée à l'Université ou dans une autre école, plus tard dans le parcours.

A 14 ans on te dit : « tu dois savoir ce que tu dois faire pour toute ta vie » et moi j'suis un gars, j'ai beaucoup de doutes, t'sais je doute vraiment beaucoup, vraiment, facilement et du coup moi à 14 ans je sais pas ce que je voulais faire, genre je disais policier comme la plupart des gars, comment tu peux savoir ce que tu veux faire jusqu'à tes 65 ans ? (Yvan)

Ne sachant pas quoi faire par la suite et ayant cumulé 300 heures d'absence en dernière année d'école obligatoire, Yvan se dirige de lui-même à l'ECG car il craint un échec au Collège. Il n'a pas le sentiment de faire un choix à ce moment de la formation. Il vit difficilement cette bifurcation car elle lui semble subie. De plus, il ne reçoit pas le soutien de sa famille, ni de l'école. Ayant décroché, il n'entretient pas, à ce moment-là, un lien fort avec la structure scolaire et se retrouve livré à lui-même, à ce stade de la formation. Sara vit mal cette transition du CO au secondaire car elle non plus, n'a pas le sentiment de choisir et subit également un passage forcé au Collège.

Je m'en souviens que j'avais vraiment beaucoup de colère vraiment parce que ils me laissaient pas faire ce que je voulais et j'y allais vraiment à contre cœur et encore une fois, j'avais essayé de m'affirmer et ça avait pas du tout marché (rires). On m'a pas du tout laissé m'affirmer, à ce moment-là et du coup ça générait beaucoup de colère, je garde vraiment ce moment comme un truc hyper frustrant j'avais pas pu heu m'affirmer c'était, je m'en souviens que j'étais, que j'étais fâchée. (Sara)

Les tensions rencontrées par Vincent et Yvan avec leur famille découlent de leur situation scolaire en fin de CO, bien qu'elles ne soient pas fortes. En effet, ils se sont non promus et terminent tous les deux la formation obligatoire, sans grand succès.

Ba c'était un peu tendu avec mes parents parce que j'avais pas réussi ma dernière année donc c'était, ils étaient pas très contents du coup ouai c'était un peu un passage comme ça. (Vincent)

Les autres participant.e.s ont eu une transition plus tranquille vers le secondaire. Les cas exposés sont les plus tendus notamment à cause des tensions familiales et du manque de reconnaissance qui génèrent de la déception chez les parents et de la frustration et de la colère chez les jeunes non reconnus, comme ça a été le cas pour Sara.

Pour les jeunes allant directement à l'ECG après le CO, la séparation avec le réseau amical est un phénomène répandu que nous pouvons comprendre par la séparation physique des groupes de jeunes mais également symbolique. Faisant partie de la minorité, ils.elles sont séparé.e.s de leurs camarades. Alina vit cette séparation dans l'autre sens, allant au Collège, elle laisse tous ses ami.e.s s'orienter vers d'autres structures. Téo se sent d'une part très content de commencer une nouvelle formation et de l'autre triste de devoir laisser ses ami.e.s. Vincent se sépare de son groupe d'amis avec qui il passait tout son temps en dehors des cours et de la sphère familiale. La séparation amicale peut être une entrave à une bonne transition comme cela a été le cas pour Lana, en première année, qui s'est retrouvée qu'avec

des “cas soc”¹⁵. Elle ne connaît personne à l'exception d'une ancienne camarade avec qui elle n'est pas très proche, le reste de ses ami.e.s sont allé.e.s au Collège.

LE RÉSEAU AMICAL COMME OUVERTURE SUR LES PERSPECTIVES

Le réseau amical ou les pairs sont importants dans la relation à l'école et notamment lorsqu'il s'agit de sortir des catégories préconçues par les adultes. En effet, c'est grâce aux pairs qui sont des socialisateurs horizontaux contrairement aux adultes (famille et école) que les jeunes se font des appréciations en dehors de toutes volontés de contraindre car ils.elles n'ont pas une fonction d'autorité entre eux.elles.

Le réseau amical comme une ouverture

Lorsque je pose la question à David de la manière dont il a été orienté après le CO, il dit ne pas se souvenir des diverses séances d'informations, qu'il s'y est probablement endormi. La logique voulant qu'il aille au Collège, il ne s'y est pas plus intéressé que ça, bien que les discussions avec les ami.e.s dans le bus en rentrant de l'école ont contribué à alimenter une plus grande réflexivité sur sa trajectoire. Il mentionne cet ami qui rejoint l'école de commerce après le Cycle, lui montrant ainsi d'autres possibilités que celles suggérées par l'école ou la famille. Lana a pu élaborer un projet d'avenir grâce aux frères et sœurs de ses ami.e.s plus âgé.e.s, à qui elle a pu s'identifier.

J'avais les grands frères et les grandes sœurs de mes ami.e.s, par exemple, ma meilleure amie à l'époque elle avait son grand frère qui était au Collège et c'est vrai que les échos qu'on avait fait c'était qu'il travaillait toujours, une charge de lecture surtout, beaucoup de lecture. Pour moi c'est un truc, j'étais là ah non! Je peux pas quoi. Du coup je m'étais déjà un petit peu renseignée, comme on peut mais j'avais aussi 2-3 personnes, les grands frères, les grandes sœurs pour qui la charge de travail était conséquente. (Lana)

Quand le réseau amical pousse à quitter une formation

Le réseau amical peut avoir un impact sur la réussite ou l'échec d'une formation. Stéphanie, Alina et Yvan ont fini par rejoindre la formation choisie par leurs ami.e.s. Le réseau externe à la formation initiale est une dimension importante. En effet, celles.celui-ci car celui-ci investissent ces réseaux plus fortement que les nouveaux réseaux scolaires. Pour lui.elles, le changement de formation a été une étape importante qui leur a permis un épanouissement scolaire et personnel. D'autres vivent une intégration progressive et s'affilient à leurs nouveaux réseaux amicaux plus facilement.

En deuxième année j'ai doublé, parce que j'avais sciences, c'était catastrophique et pis je pense aussi aux fréquentations. Fin mes ami.e.s qui n'étaient pas au Collège. Donc j'avais envie de sortir autant qu'eux, je sortais autant qu'eux, donc ça n'a pas fonctionné. (Stéphanie)

Elle évoque un réseau amical en dehors du Collège plus important qu'au sein de la structure ainsi que des intérêts plus importants pour les activités et les occupations des étudiant.e.s en

¹⁵ Cas sociaux

dehors du Collège. Alina quant à elle, est très heureuse d'aller à l'ECG, de retrouver ses ami.e.s ainsi qu'une "ambiance" similaire à celle du CO, dans laquelle, elle était leadeuse.

J'étais trop contente, tu penses bien (rires). Et pis en plus j'avais appris que la plupart de mes potes ils allaient se retrouver à l'ECG aussi donc c'était reparti pour la même chose qu'au Cycle quoi donc j'étais aux anges. Le passage, après au niveau du contenu scolaire j'me suis fait chier, vraiment chier à l'ECG c'est pas du tout le même niveau, c'est pas la même vitesse, tout le programme de la deuxième et la moitié de la troisième année de l'ECG ils avaient déjà vu au Collège, très répétitif quoi. (Alina)

Le réseau influence les jeunes à porter un intérêt pour certaines formations, ou alors c'est l'inverse, néanmoins, nous pouvons constater qu'il y a une corrélation entre le réseau amical et l'investissement au sein d'une structure de formation.

Les profils "types" de l'école : quand les notes déterminent les projets d'avenir

Lana et Matteo, deux étudiant.e.s ayant eu de bons résultats à la fin de l'école obligatoire voulant néanmoins aller à l'ECG, montrent que les notes ne suffisent pas à expliquer le choix de la formation. Néanmoins, il.elle mentionnent tous les deux ne pas être « scolaires » à la fin de l'école obligatoire. Il.elle illustrent des modèles de trajectoire sortant des logiques scolaires. Les projets de carrière plus personnels vont de pair avec un accompagnement plus personnalisé, dans la démarche éducative. Lana a cherché à l'extérieur de l'école des exemples sur lesquels s'appuyer pour établir un projet qui lui corresponde. Matteo souhaite devenir ambulancier et pour cette raison, il étudie à l'ECG. Lana, par son récit, ouvre une nouvelle perspective de réflexion autour des orientations scolaires. En effet, elle s'appuie sur des intérêts rattachés à des méthodes de travail. Elle n'est pas la seule pour qui cette dimension est importante. Charlotte lors de sa formation au Collège s'aperçoit que le style d'apprentissage ne lui convient pas, elle a l'impression d'être dans le « métro parisien », de venir travailler et de rentrer dormir, elle a besoin d'être dans des rapports d'échanges afin de prendre plaisir à étudier. Le rapport aux enseignant.e.s et le style d'enseignement est important. La catégorie en provenance du Collège rapporte des retours positifs concernant le cadre d'enseignement à l'ECG qui peut être défini comme une formation plus humaine avec une exigence moins grande en ce qui concerne les compétences scolaires. Alors pourquoi ne pas s'appuyer sur des méthodes de travail plutôt que des notes ?

On recevait de l'aide des enseignants quand on la demandait, la disponibilité des enseignants, pour l'aide. Après j'pense aussi ce qui est pas mal c'est aussi que tu choisis une option du coup t'as moins besoin de bosser dans des domaines trop différents donc ça j'pense que c'est assez agréable. (Charlotte)

ÊTRE DANS UNE ÉCOLE POUR LES NUL.LE.S : LE RISQUE DE LA PROPHÉTIE AUTO-RÉALISATRICE

Persuadé.e d'être un.e étudiant.e "pas scolaire"

(Au Collège) J'étais pas l'élève la plus attentive je pense, mais je m'en souviens avoir posé des questions et ouai m'être fait un peu répondre en mode un peu rigolade, presque un peu une moquerie de la part du prof. Je m'en souviens avoir heu, ouai genre je m'en souviens même que ma prof de classe elle m'avait vraiment dit genre, elle elle était prof de chimie pis moi en chimie je galérais vraiment trop et elle, elle m'avait dit non mais de toutes façons (Sara), le Collège, fin c'est pas pour toi quoi donc heu, donc voilà. J'ai vraiment eu, ouai des fois avoir posé des questions pis voilà on te répond vraiment très brièvement, pi si t'as pas compris, t'as toujours pas compris bah tu te débrouilles pour après trouver la réponse heu à un autre endroit. (Sara)

Le récit de Sara est un bon exemple de l'impact qu'a l'école sur le comportement étudiant. Sara, à la suite de l'intervention de cette enseignante, a complètement décroché de l'école et s'est dit qu'elle ne ferait plus aucuns efforts. C'est précisément la remarque de cette enseignante qui marque un point de rupture avec le Collège. Et si, celle-ci lui avait donné des conseils pour qu'elle puisse réussir ?

C'est un peu dur d'entendre qu'on te soutient pas en fait, c'est un peu dur d'entendre qu'on croit pas du tout en tes capacités et que et qui faut partir. Moi c'est vraiment, elle m'a dit ça, elle m'a dit heu je pense que toi l'année prochaine faut que t'aïlles à l'ECG, c'était le début de la deuxième année donc heu, donc voilà, ça a fait que confirmer ce que moi je voulais finalement. Mais ça m'a fait complètement décrocher. Du coup, dès début de la deuxième je me suis dit ouai bon de toutes façons heu je vais pas rester et pis, du coup j'ai vraiment, en terme de contenu scolaire fin, j'étais vraiment à l'arrache et heu j'entretenais ça vu que de toutes façons c'est un peu ce qu'on attendait de moi heu, j'arrive pas de toutes façons. (Sara)

Intégrer le fait d'être dans une "mauvaise" école

Intégrer une école "pour les nul.le.s" a des répercussions à différents niveaux. Matteo est très surpris, par exemple, de recevoir l'enseignement d'un docteur en chimie pour son cours, il ne comprend pas l'intérêt qu'il porte à l'enseignement de l'ECG.

Mon prof de chimie, je crois qu'il était docteur en chimie, donc à se demander ce qu'il faisait dans une simple ECG, mais en tout cas, bon d'un côté c'est super parce qu'il connaissait son thème parfaitement, pi il adorait son thème et pi il adore la nature, la vie et pi la chimie, il apportait ça avec amour un peu, des fois on avait l'impression qu'il était déçu de nous, de lui-même parce qu'il se rendait compte ba qu'on était simplement une ECG, dans le sens que des fois il partait dans des théories c'est super intéressant. (Matteo)

D'après Yvan, la hiérarchisation que rencontrent les structures serait également présente auprès des enseignant.e.s. D'après lui, les enseignant.e.s de l'ECG seraient moins bon.ne.s qu'ailleurs.

Même les profs, les profs là-bas ils, j'ai l'impression ils savent, j'ai l'impression c'est aussi genre t'sais les élèves qui finissent là-bas c'est les élèves qui sont pas motivés parce que j'ai l'impression que les profs qui finissent là-bas c'est pas, évidemment y a des super profs, j'ai eu des super profs qui m'ont, qui m'ont vraiment intéressé et tout dans des matières mais y en a ils sont là, ils en ont rien à, y en a ils te le disent clairement, ils te disent « moi si j'enseigne là c'est parce qu'il y a moins de travail à fournir qu'au Collège ». (Yvan)

Le poids de la structure sur la construction de soi

Est-ce que c'est le fait qu'on ait plein de gens pareils ensemble, ou est-ce que c'est comment on te traite ? Parce que j'ai vu une émission, un documentaire sur les prisons en Norvège ou Finlande, un des pays scandinaves ? tu m'as compris. Eux ils ont une totale autre appréhension de la prison. Là-bas, dans une prison, t'as pas l'impression d'être dans une prison, d'être dans une cage tu vois, et y a pleins de gens ils ont critiqué, les gars ils ont une télé, ils ont des chargeurs, ils ont leurs nats, ils ont des feuilles, ils peuvent écrire, ils ont des toilettes, ils ont une porte pour aller aux toilettes genre c'est pas tu fais caca et pis le gars y passe devant et pis il te voyait. Y a des gens qui ont beaucoup critiqué ça. Traites les gens comme des animaux et ils se comporteront comme des animaux, tu vois et c'est vrai, tu regardes aux États-Unis où 70% des gars qui ressortent, ils retournent en prison parce qu'ils ont fait un séjour de peut-être 1 an, 2 ans, 5 ans ou 10 ans à être traités comme des animaux dans des cages, à être maltraités, mal parlés, surement abusés par les, ils ont abusé de leur autorité les gardiens et tout, et du coup ça te pousse à te conduire comme ça, et t'es que avec des gens qui se comportent comme ça et je me suis dit peut-être à l'ECG, c'est pareil t'es dans un mode de, on est des cons de toutes façons, on est des cons, on fait rien, on passe notre temps à s'embrouiller vas-y ça se lâche, ça reste dans cette continuité, ça te fait pas sortir, ça te fait pas sortir la tête de l'eau, comme aux États-Unis avec le système carcéral et le système carcéral scandinave et moi j'ai vu qu'y a, justement je me suis renseigné y a beaucoup beaucoup moins de récidives, c'est comme ça que tu dis récidives ? (Yvan)

Yvan montre le poids de l'étiquette de l'étudiant.e de l'ECG. Il est l'exemple de l'étudiant qui n'a pas eu le soutien nécessaire, lors de son orientation, probablement, bien avant d'arriver à faire un choix de formation. Cette citation est intéressante car il fait allusion à la prison (être enfermé = ne pas avoir de liberté), l'école ne permet pas de sortir la tête de l'eau, elle serait limitante. J'ai été frappée par la charge émotionnelle transmise lors de cet entretien. Je trouve que dans ce contexte, il est tout à fait pertinent de parler d'un effet thérapeutique de la recherche. Ce que soulève Yvan est un questionnement intéressant autour de l'emprise que peut avoir la structure sur la construction de l'identité, notamment avec la référence à la prison. Il évoque, à un autre moment de l'entretien, un processus proche de

la *dépersonnalisation* dont parlait Goffman (1961), dans *Asiles*, une étude sur la vie en institution totalitaire. Son questionnement est intéressant car il illustre le poids de la structure sur soi. Qu'est-ce que ça fait d'être un.e étudiant.e de l'école de la deuxième chance ? Un.e étudiant.e de l'école du chômage garanti ? Indirectement, en faisant référence à la structure, c'est de nous que l'on parle : un.e futur.e chômeuse, un.e ratée scolaire. La prophétie auto-réalisatrice dans ce contexte prend tout son sens : comment la structure impacte-t-elle, ou plutôt construit-elle des individus ? Quelles sont les issues possibles ?

Le Collège forme "l'élite" : la stigmatisation des étudiant.e.s de l'ECG

Le terme « élite » est apparu spontanément, dans chacun des entretiens, sans que je le mentionne au préalable. Il désigne les étudiant.e.s du Collège. Pour Sara, c'était "très dévalorisant d'être ailleurs qu'au Collège", elle dit que chacun.e entretenait beaucoup ça. La qualité d'"élite" attribuée aux étudiant.e.s du Collège est importante ici, en effet, c'est parce qu'elle est valorisée en tant que structure, dans son enseignement, ses principes d'apprentissage, de réussite, etc., qu'elle alimente le dénigrement des autres formations. Le mérite attribué au Collège et à ses élèves, invisibilise les qualités et les ressources des autres structures et élèves. Quel impact cela a sur la construction des jeunes, d'être l'"élite" ou de ne pas l'être ?

T'sais souvent à cette époque, à cet âge-là, quand t'as 15 ans et qu'on te dit heu ouai « vous êtes l'élite ! Vous êtes l'élite ! » ça, ça c'est un truc qui m'a vraiment marqué au Collège on arrête pas de te dire que t'es l'élite, à l'ECG on nous l'a pas dit une seule fois tu vois parce que même les profs ils savaient, mais moi j'trouve que dire à des enfants de 15 ans vous êtes l'élite c'est stupide, même au Collège. (Yvan)

Il faut que tu sois reconnaissant d'avoir de la matière de cet enseignement-là « tu vois je t'enseigne là t'es au Collège, là c'est le Collège, tu peux pas, faut arrêter hein, là c'est le Collège ». Tout le temps (ils disaient ça), tout le temps aux réunions de parents parce que tu penses bien que j'en avais une toutes les 6 semaines, à toutes les réunions de parents c'était ça « mais Monsieur c'est le Collège ici, on a l'élite, on forme l'élite de Genève », t'es là ouai ba c'est pas moi. (Alina)

Au Collège, j'avais l'impression qui avait pas ce truc jugeant mais en fait heu au Collège c'était, j'ai vraiment ce sentiment qu'on te, on te faisait vraiment, je sais pas comment dire on s'auto heu flattait, qu'on s'auto jetait des fleurs sur le fait qu'on était l'élite en fait. (Sara)

La prof de musique je faisais, j'avais l'option musique et heu je sais pas comment elle, ba je pense qu'elle s'était, ba oui y avait des conseils de classe je crois au Cycle où, heu au Collège, où tous tes profs se réunissaient quand t'avais des sales notes et en gros elle m'avait pris à part et elle m'avait dit alors qu'en musique ça allait j'avais les notes. Elle m'avait dit « vous savez (Mathilde) heu le Collège c'est l'élite et heu moi je me questionnerais à votre place si vous avez pas les notes, c'est que vous êtes pas l'élite et vous êtes pas faite pour être là ». Elle m'avait dit ça et c'était hyper violent. Pis moi j'étais un peu là, ah bon ? (Mathilde)

Ça te lave le cerveau un peu et ouai ba à l'inverse quand tu vois, quand tu vois comment tes potes sont traités genre l'élite, vous êtes les meilleurs, vous devez travailler et tout, après y en avait ça leur pesait tu vois, ils disaient « on est pas l'élite », y en avait ils gardaient les pieds sur terre, après y en avait ça leur montait à la tête vraiment mais super vite. Je sais pas si t'as vu le film la vague ? ça m'a fait penser à ça, ça monte super vite à la tête, y a des gars tu leur dit 2-3 fois « t'es l'élite , vous faites partis de l'élite » y a des gars vraiment y, c'est des savants, c'est des gars y te font des thèses de doctorat t'sais. (Yvan)

L'intégration d'être l'élite ou de ne pas l'être est une contribution à l'image que chacun.e a des uns et des autres. La co-construction de la place de chacun.e dans le système scolaire est également utilisée et mise en avant par le corps enseignant, rarement utilisé à l'ECG mais plutôt au Collège, parfois même comme une menace d'échec.

J'étais en cours en deuxième, y a un prof tu vois y savait pas que je venais de l'ECG puis il m'a lâché un bail de ouai si tu veux pas faire les trucs heu faut que t'aïlles à l'ECG, ça c'est la menace ultime au Collège trop de profs te disent vas à l'ECG vraiment l'insulte ultime t'as pas ta place ici, pour t'humilier devant tout le monde. Y en a un qui m'a dit “ouai si vous voulez pas travailler faut aller à l'ECG”, moi je lui ai dit « heu ouai ouai si vous saviez », je commence à rigoler les autres ils ont rigolé il a pas compris. (Yvan)

Le déclassement scolaire

Se plaçant en bas de la hiérarchie des formations, l'ECG laisse peu de possibilité de changement de structure en cours de route. En effet, les résultats scolaires des élèves laissent peu de marge de manœuvre, en général. Les élèves qui la quittent, se dirigent plus généralement vers des apprentissages.

A 14 ans on te demande de faire un choix et c'est beaucoup plus facile d'ailleurs y en a pleins qui ont commencé l'école de com hum, le Collège et qui se retrouvent après à l'ECG et quand moi je les voyais arriver j'étais là « oh, mais salut alors ça va tu descends de.. ? » et du coup c'est beaucoup plus facile dans ce sens-là, vachement plus difficile dans l'autre sens. Si moi maintenant ba voilà au bout d'une année d'ECG je me dis « non j'aimerais faire médecine » ba vas'y pour reprendre, je trouve que la passerelle est facile dans un sens mais pas dans l'autre sauf... C'est vraiment beaucoup dans l'autre sens, c'est beaucoup genre « ouai ba finalement le Collège j'ai pas les notes j'y arrive pas je vais à l'ECG », mais quelqu'un qui à l'ECG dit « non mais moi finalement j'aimerais faire, fin je me reprend en mains finalement j'ai décidé d'adorer les lectures, je veux aller au Collège » ba ça marche pas dans ce sens-là, ça marche dans un sens mais pas dans l'autre, c'est pas très juste. (Lana)

Lana utilise l'expression “se reprendre en main” pour parler d'un éventuel passage au Collège alors qu'elle parle de descente pour le changement inverse, illustrant la hiérarchisation des institutions. Il s'agit peut-être du manque d'identité propre à la structure ; pouvoir la rejoindre n'importe quand, comme si les années d'absence au sein de la formation n'avaient pas

d'importance. Passer du Collège à l'ECG c'est vivre un déclassement scolaire. Sara l'a mal vécu, malgré sa détermination pour faire face à l'incompréhension de ses proches, son arrivée à l'ECG a été difficile.

Ho - rrible. J'allais le matin, en plus au Collège je me suis retrouvée, j'suis vraiment sortie de ce truc du Cycle où y avait les perdus, les racailles, les skateurs et en fait je suis sorties de ça enfin avec juste des élèves qui avaient des styles différents mais au final on s'en foutait complètement où y avait vraiment un mélange et c'était chouette c'était vraiment heu ouai on sortait enfin de ce truc de Cycle heu où si tu rentrais pas dans le moule des racailles t'étais mis de côté et heu alors là bim à l'ECG j'ai eu l'impression tac de retomber là-dedans à mort et ça c'était horrible, vraiment c'était horrible et pi bin voilà le fait d'être où y avait beaucoup de racailles à l'ECG où je me suis retrouvée, mais pas tant en plus finalement mais voilà, je me suis retrouvée dans une ambiance qui me correspondait pas du tout au début. Je me suis dit mais qu'est-ce que je fous là en fait et, et vraiment c'est moche j'avais un peu ce sentiment de supériorité, c'est vraiment horrible, de me dire ba moi j'ai fait de Collège heu je viens d'un autre endroit, j'ai expérimenté d'autres trucs heu fin c'était vraiment ridicule mais heu mais y avait un peu de ça en fait. J'avais un peu intégré qu'en fait heu le Collège c'était l'élite et que bon, j'y avais pas réussi mais que moi j'en venais quoi. Sans jamais, je pense le faire sentir mais du coup heu j'avais pas du tout envie de me mélanger aux autres, c'est horrible. (Sara)

Le sentiment d'être revenue au Cycle est également mentionné par Mathilde. Le Cycle étant une formation précédant le Collège indique également la position de l'ECG face à celle-ci : un retour en arrière. Les étudiant.e.s quittant le Collège sans avoir vécu un échec, font face, comme Sara, à l'incompréhension de leur entourage. Il semblerait que l'échec soit une condition d'entrée à l'ECG.

C'était que « pourquoi est-ce que tu baisses ton niveau ? », « pourquoi est-ce que tu veux te retrouver là-bas ? » on m'a parlé des capacités « tu pourrais faire ça ». Aux réunions de parents, j'étais bassinée que de ça. Ya des potes qui ont terminé après le Collège qui sont resté.e.s jusqu'au bout qui, tout le long disaient « tu fais une méga grosse erreur, pourquoi t'es partie ça sert à rien » et pi la famille aussi c'est pas explicitement dit mais c'est très suffisamment bien expliqué pour que tu comprennes que t'as fait de la merde, j'pense vraiment et pi tu vois, soit tu t'abats soit ça te donne encore plus la hargne de terminer et d'imprimer ton Bachelor à la fin et de l'envoyer à tout le monde genre « Oups » c'était pas pour toi mais t'as quand même remarqué que j'ai fini tu vois (rires). Mais en tout cas, bien sûr, inconsciemment il y a tout le temps « t'es au Collège tu vas à l'ECG mais attends t'as loupé une étape y avait l'école de com au milieu pourquoi ce grand saut ? » (Alina)

La psychologue que consulte David, pour des maux de ventre, l'année précédant sa bifurcation à l'ECG pense que son souhait de quitter le Collège pour l'ECG soit symptomatique. Il doit avoir un problème. Cette réaction résulte notamment du fait que David avait les résultats scolaires pour continuer le Collège. La crainte de la formation est si forte, que lorsqu'un.e jeune souhaite s'y aventurer, il faut l'en empêcher. Cette hiérarchisation

scolaire porte préjudice à celles et ceux qui souhaitent s'orienter vers certains corps de métiers débouchant suite à l'ECG : infirmier.ère, travailleur.euse social.e, artiste, sage-femme, ergothérapeute, enseignant.e en l'école primaire, etc., mais également à celles et ceux qui s'y forment. Sara évoque le rapport "au fric" des adultes au moment de faire le choix scolaire en fin de formation obligatoire, ignorant les souhaits des jeunes.

En fait je trouvais que les adultes ils pensaient vraiment que à l'aspect financier et aux regards des autres en fait alors que moi finalement je savais ce que j'avais envie de faire plus ou moins et en tous cas je savais que j'avais pas du tout besoin de faire ça donc heu c'était dévalorisant, en fait j'avais l'impression de pas être écoutée et de pas être respectée dans qui j'étais, en fait, et ce que j'avais envie de faire vraiment. (Sara)

La stigmatisation et ses effets sur les amitiés

La carrière scolaire stigmatisée impacte les rapports amicaux. Yvan fait le parallèle avec les castes.

La plupart des Collégiens qui faisaient les malins, t'sais où y nous prenaient de haut et tout parce que moi j'étais à l'ECG, c'était des gars que je connaissais, c'est pas mes meilleurs amis, mais des gars qui étaient avec moi au foot ou autre chose et y me prenaient de haut et tout et moi j'disais « mais mec toi t'es au Collège tu te poses pas de questions t'sais tu te dit ton avenir il est tout tracé, tu te dit c'est comme ça c'est, c'est le cours normal des choses » au Cycle y avait aucun soucis avec ce(s) gars rien du tout, mais c'est dès ce moment, t'sais c'est un peu comme les castes, c'est trop bizarre, y a le Collège après t'as école de com ça va on te respecte, école de com, bien après t'as l'ECG. (Yvan)

Lana, Stéphanie et Sara se sont elles aussi éloignées de leur groupe d'ami.e.s du Collège. Pour Lana, les plaisanteries autour de sa formation étaient fatigantes.

LA STIGMATISATION

T'sais à (un arrêt de tram) quand on te voit revenir de l'ECG, t'sais t'es catégorisé, quand on te voit sortir du tram pour aller à l'ECG, t'es trop catégorisé. Dès le moment, t'sais c'est bizarre parce que t'es dans le tram avec tes potes, tu parles et tout et dès le moment où y a cette séparation c'est deux univers différents et moi je me souviens que j'avais des cours (au Collège), t'sais y avait, y a un pavillon je sais pas si tu sais mais y avait un pavillon qui était des fois une année, en tout cas, la deuxième année de l'ECG j'avais des cours là-bas cours de droit j'crois c'était genre 2-3 heures par semaine et y a des Collégiens dans ce pavillon aussi tu vois et heu tu voyais comment ils nous regardaient déjà les Collégiens à cette époque. Ils nous regardaient un peu comme si on était des racailles parce que direct t'es catégorisé comme si t'étais une racaille. Si t'es à l'ECG vraiment les gens y pensent que tu vas les taper pour rien du tout. Alors que moi je suis pas un gars méchant mais y a vraiment beaucoup de gars... Ma copine était (au Collège) du coup souvent je passais des soirées avec des gars (du Collège) je

connaissais pas, pas tous évidemment, je dis pas que c'était tous des gars qui avaient peur mais souvent y en avait y, genre si y faisaient une blague de travers ou un truc comme ça y pensaient que j'allais m'énerver tu vois. (Yvan)

Dans ce contexte, il est important de rendre visible la stigmatisation dont sont porteur.euse.s les étudiant.e.s de l'ECG car elle n'est pas encore définie comme telle, néanmoins elle est vécue et semble bien présente, d'après les récits de cette étude. Le double discours autour de la formation, qui valorise d'une part et dénigre de l'autre a des répercussions sur l'expérience de la formation mais pas seulement, c'est aussi sur la construction de soi et de la place occupée par la suite dans la société que les jeunes de l'ECG expérimentent, au travers des discours que l'on porte sur eux.elles et la formation.

Fréquemment sous le ton de l'humour, l'entourage des étudiant.e.s de l'ECG, notamment des autres jeunes, font des taquineries à propos de leur formation plus particulièrement sur le niveau scolaire. Par exemple, les ami.e.s d'Yvan, lui faisaient des blagues sur le fait qu'il était à "l'école du chômage garanti" ou lorsqu'ils.elles parlaient de mathématiques lui disant « mais toi de toutes façons tu apprends à compter $2+2$ ». Nous retrouvons les blagues sur les mathématiques et les additions, dans le récit de Stéphanie, par ses ami.e.s du Collège. Le dénigrement vécu a également un impact dans d'autres contextes que les cercles amicaux. En effet, Yvan comprend l'impact de cette étiquette, lorsqu'il arrive au Collège et qu'il se rend compte que son passé est un poids.

Et je m'en souviens que, par exemple, dans la classe quand on a dit justement la prof elle était, elle me dit « c'est bien ce que tu fais » et tout « faudra travailler c'est dur » mais elle m'encourageait pis j'entendais des gens derrière, des petits, y disaient « ouai mais y va pas réussir, y va pas réussir » en chuchotant y disaient « ouai putain mais y va pas réussir c'est dur » et tout et moi j'étais là comme ça vraiment ça m'a mis la pression, j'avais vraiment beaucoup de choses à prouver cette année mais vraiment beaucoup beaucoup, parce que je voulais pas être le gars de l'ECG qui a voulu venir au Collège, qui a fait un mois et qui est parti, t'sais et qui a donné raison à tous ces petits, à tous ces petits cons avec moi y disaient « ouai y va pas réussir est tout, j'crois y se rend pas compte c'est dur ici » nanana au final j'ai réussi avec 4.8 de moyenne générale. J'ai beaucoup travaillé après la 3ème, 4ème t'es intégré c'est passé normal, j'ai vraiment eu des bonnes notes. (Yvan)

La trajectoire scolaire d'Yvan permet un éclairage du poids de la stigmatisation et des croyances sur les élèves de l'ECG au Collège. C'est notamment lors d'échanges que la stigmatisation se matérialise. Goffman (1975) avance que les rencontres mixtes permettent la concrétisation de la stigmatisation, c'est dans ce contexte qu'elle est vécue concrètement, amenant parfois certain.e stigmatisé.e.s à éviter les rencontres avec les autres. L'expérience d'Yvan permet de mieux saisir la confrontation du fantasme du.de la « mauvais.e étudiant.e » de l'ECG à la réalité. Son récit montre l'importance du contexte sur la réussite scolaire. Les bons résultats ne sont pas suffisants pour expliquer sa scolarité. Nous pouvons retenir de cet exemple que les compétences personnelles ne sont pas figées mais peuvent varier en fonction du contexte. Le fait d'envisager une bifurcation comme Yvan n'est pas répandue. Alors que les "mauvais.e.s" étudiant.e.s du Collège sont orienté.e.s vers l'ECG, les "bon.ne.s" étudiant.e.s de l'ECG ne sont pas orienté.e.s au Collège, pour en revenir à la fatalité de l'ECG que mentionnait Lana. Bien que les enseignant.e.s aient soutenu Yvan dans sa démarche une fois que celle-ci ait été prise, il n'a pas été dirigé vers le Collège. En effet, il a entrepris seule les démarches d'inscription.

Je débarque en 2ème, du coup je les vois tous y me disaient « ouai c'est trop bien ce que tu fais » et tout vraiment là, j'ai eu beaucoup de soutien. Tout le monde disait « ouais c'est trop beau ce que tu fais » et tout y en avait y me disaient « oui c'est dur fais attention ». Puis y a ce gars, je me souviens que j'avais reçu pleins de feuilles et au Collège, t'sais si tu travailles super bien en 2ème, en 3ème si t'as des super notes tu peux faire un semestre à l'étranger. Je croise ce gars il s'appelle (son nom), j'lui dit « mec tu peux m'aider et tout », j'me souviens qu'on était à côté d'une poubelle, j'ai dit « ouai tu peux m'aider parce que j'ai reçu pleins de feuilles », j'ai dit « c'est quoi les feuilles vraiment utiles et pas utiles ? » Il me dit « okay », il regarde, il regarde y fait « ouai ça c'est utile, ça c'est pas utile » pis là y regarde on va dire c'était Erasmus le truc, y m'dit « ça Erasmus », y fait « non ça t'en a pas besoin » et y jette à la poubelle, j'lui dit « ouai pourquoi tu jettes ça ? », y fait « ça tu vas pas faire toi », je lui dit « pourquoi ? » Y m'dit « parce que tu peux pas ». Tu sais pas je viens d'arriver t'sais j'suis en deuxième gros laisse-moi, laisse-moi ma chance de, de prouver ce que je vaux tu vois, le gars direct il a mis à la poubelle la feuille, j'me suis dit ce gars si j'avais été au Collège comme lui jamais y m'aurait pris de haut, là comme je venais de l'ECG y m'a pris pour un bouffon. (Yvan)

Des réactions mitigées face à cette bifurcation, suscitant d'une part la reconnaissance et l'admiration et d'autre pas le scepticisme. Yvan est un exemple de cas peu répandu qui soulève des questionnements sur la perméabilité des trajectoires scolaires. Il remet en question l'image très figée du Collège comme le haut de l'échelle de la réussite et du mérite, de ces places que nous ne pouvons rejoindre qu'une seule fois, en fin d'école obligatoire sans quoi on ne peut qu'en sortir. Les étudiant.e.s du Collège qui le quittent s'étonnent d'entendre des enseignant.e.s leur dire à quel point c'est dommage qu'ils.elles partent car ils.elles ont des capacités non exploitées. David questionne ce raisonnement : ne pas réussir à se mettre au travail n'est pas une incapacité justement ? Si ce n'est pas le cas, c'est qu'il y a des étudiant.e.s méritant.e.s et d'autres pas. Mobiliser de l'énergie auprès d'un.e étudiant.e qui ne veut pas s'investir, ne demande-t-il pas autant d'énergie que de soutenir un.e étudiant.e en difficulté scolaire ? Pourquoi excuser certain.e.s en valorisant leurs compétences cachées, comme ça a été le cas pour Mathilde et pas pour d'autres ? Comment fait-on pour reconnaître un manque de motivation au travail et une réelle incompétence ?

J'suis arrivée en deuxième, mais déjà là ça aurait dû me donner à moi, à mes parents, aux profs à tout le monde une indication comme quoi peut-être que c'était pas pour moi, j'passe avec dérogation. J'avais une prof de classe qui croyait trop en moi, qui s'était rendue compte que j'étais, que j'avais des intérêts, tu vois, dans le sens que quand on parlait d'un livre, j'avais des bonnes réflexions autour mais il n'empêche que je lisais quand même pas le bouquin ou que je le lisais mal ou etc., mais donc elle croyait trop en moi. Donc c'est elle qui a vachement poussé pour que j'ai cette dérogation, elle et mes parents certainement et après en deuxième ba là, en milieu de l'année, mais j'avais genre pas du tout la moyenne c'était vraiment une cata et donc là, la prof a dit bin en fait « faut vous arrêter au milieu de l'année, comme ça, ça compte pas comme un échec pis vous pouvez reprendre la deuxième » on pouvait faire ça au Collège. Pour que je reste encore au Collège, fin c'était vraiment genre.. (Mathilde)

Peut-être que l'inégalité face à l'école aujourd'hui réside en ce point : croire en certain.e.s élèves, auprès desquelles nous n'abandonnons pas alors que d'autres sont désinvesti.e.s et classé.e.s comme "mauvais.e.s".

Les stratégies pour faire face à la stigmatisation

Pour faire face à l'impact du stigmaté, chacun.e utilise des stratégies permettant de vivre l'expérience scolaire de la meilleure manière. Dans cette étude, sept stratégies ont été relevées durant les entretiens, qui ont permis de mieux vivre les représentations collectives négatives de la formation.

Tout d'abord, il a été intéressant de voir comment la catégorie d'entrée à l'ECG peut influencer le choix des stratégies mobilisées. En effet, les élèves ayant dans leur bagage scolaire un passage au Collège ne sont pas pareillement impacté.e.s par la stigmatisation que les élèves n'ayant connu que la formation de l'ECG. Leur expérience est différente. De plus, être promu.e ou non en fin d'école obligatoire a également une influence sur le vécu du stigmaté, notamment en lien avec le sentiment d'avoir choisi la formation et de moins la subir. Donc certain.e.s étudiant.e.s sont plus impacté.e.s que d'autres par l'étiquette négative de la formation, notamment celles et ceux venant directement étudier à l'ECG après le Cycle d'orientation.

La première stratégie utilisée pour contrer le stigmaté est d'établir *un projet de formation et de carrière*. En effet, de cette manière le sentiment de contrôle sur sa vie est plus fort, enlevant de la force à l'explication de la mauvaise identité étudiante. Une deuxième stratégie utilisée est *la revendication face à l'injustice* vécue par la formation perçue comme moins bonne, en cherchant à mettre en avant les points positifs dont elle est porteuse. Cette stratégie est davantage utilisée les étudiant.e.s qui viennent directement à l'ECG après le CO, puisqu'ils.elles n'ont pas de point de comparaison et ne comprennent pas sur quelle base la formation est dénigrée (moins de contenu scolaire, rythme plus lent). La troisième stratégie est de *se rattacher à un groupe de pairs semblables à soi*, mobilisée notamment par les ancien.ne.s étudiant.e.s du Collège. La quatrième stratégie est *la mise à distance des autres* pour ne pas y être associé.e. La cinquième stratégie est *l'utilisation de l'humour* face aux moqueries des autres. La sixième stratégie est de *mettre en avant les conditions d'entrée* de la formation, en disant soit que les notes obtenues permettaient de faire autre chose et que l'ECG a été un choix assumé soit qu'il y a eu un passage au Collège par le passé, montrant ainsi une identité de "bon.ne étudiant.e" de l'ECG. Puis, *quitter l'ECG* en entamant une autre trajectoire et justifier ce passage comme une erreur ou inutile au parcours. La dernière stratégie peut aussi être symbolique, par exemple, en considérant la formation comme inutile malgré l'obtention du diplôme ou de la maturité.

1. Avoir un projet
2. La revendication des points positifs de la formation
3. Être avec un groupe de personnes moins stigmatisées
4. La mise à l'écart des autres pour ne pas en être associé.e
5. L'humour
6. Les conditions d'entrée à l'ECG comme justification
7. Quitter l'ECG.

Tableau III : Les stratégies utilisées par les participant.e.s pour faire face au stigmat

	Projet	Les (+) de la formation	Être avec les (-) stigmatisé.e.s	Mise à distance des autres	Humour	Conditions d'entrée favorables	Quitter la structure
Lana	X	X		X	X	X	
Charlotte		X					
Sara	X	X		X		X	
Vincent		X					
Stéphanie			X		X	X	X
Matteo	X					X	
Téo	X						
Mathilde	X	X	X				
Olivier					X		
David	X	X	X	X			
Alina	X	X				X	
Yvan				X		X	X

Être dans une formation qui est catégorisée comme « moins bonne » renvoie à l'idée que les jeunes qui la rejoignent sont « moins bon.ne.s ». Afin de contrer ces représentations, ils.elles mettent en place des stratégies leur permettent de faire face à la stigmatisation. Celles-ci permettent de vivre au mieux cette expérience en luttant contre l'étiquette de quelqu'un de "bête". La famille, une fois que les jeunes entrent dans l'école, ont tendance à avoir une meilleure image de la formation, surtout lorsque ceux.celles-ci sont satisfait.e.s et motivé.e.s dans la formation.

L'IMAGE DE LA STRUCTURE EN CHANGEMENT

Image négative de la structure

Ah l'Ecole de Culture Générale ba c'était l'école de chômage garanti. C'est comme ça que ça s'appelait. Elle était mal, un peu mal représentée parce qu'ils disaient que c'était tout ceux qui, enfin que les mauvais, tous les nuls fin qui allaient là-bas, parce qu'il fallait faire quelque chose et pi que, et pi que du coup on t'envoyait là-bas et pi fin limite ils te disaient que, fin c'est ce que les gens disent hein que tu vas la ba pi voilà, tu fais cette école mais qu'en fin de compte t'as quand même pas de boulot pi que c'est le chômage garanti. (Vincent)

Les étudiant.e.s se mettent à distance par rapport aux autres. Les autres sont des "cas soc". Une forme de résistance à l'assimilation du milieu est présente les premiers temps d'intégration à la structure soit dans la mise à distance des autres, soit en cherchant à rester à l'écart des étudiant.e.s de l'ECG, comme David qui reste avec d'ancien.ne.s étudiant.e.s du

Collège ou Lana qui se différencie du reste de sa classe.

J'étais la plus jeune de ma classe, y en avait un qui avait je sais pas 19 ou 20 ans donc l'écart il était mais ENORME, j'étais là mais mon dieu mais je suis arrivée où ? Quand j'étais plus petite j'ai toujours été assez timide heu donc la première année je l'ai vraiment pas bien vécu, j'étais dans une classe de gens que j'aimais pas trop. Je connaissais personne et j'avais un peu une classe de cas soc comme on dit donc c'était pas forcément... Après je suis peut-être juste pas tombée sur la meilleure des classes et pi voilà. (Lana)

Ba on était, on était un petit groupe qui venait du Collège donc on s'est très vite mis ensemble, on... Je me rappelle les premières pauses on disait « mais c'est quoi ces animaux autour de nous ? » heu fin voilà un truc vraiment très... Mais bien sûr c'était l'élite du Collège qui venait chez les prolos de l'ECG et pi heu voilà ça a mis un petit temps à se détendre heu, donc ouai j'étais vraiment là-dedans. (David)

Sara s'est sentie supérieure aux autres. Provenant du Collège, au départ elle ne voulait pas se mélanger à ces autres étudiant.e.s. Pourtant, elle avait revendiqué son désir d'aller à l'ECG mais elle savait également ce que son entourage pensait de la structure, notamment dû aux discussions qu'elle avait eues avant son changement de formation. En effet, elle était elle-même prise dans les discussions de groupe sur les élèves de l'ECG disant que « c'était la loose d'aller là-bas fin genre, c'était vraiment l'école de gens bêtes, fin voilà quoi. » Une de ses voisines lui fait remarquer qu'il s'agit « d'une école poubelle », alors qu'elle a déjà intégré la formation.

Je me suis retrouvée dans une ambiance qui me correspondait pas du tout au début je me suis dit « mais qu'est-ce que je fous là en fait ? » Et, et vraiment c'est moche j'avais un peu ce sentiment de supériorité, c'est vraiment horrible, de me dire « ba moi j'ai fait de Collège heu je viens d'un autre endroit, j'ai expérimenté d'autres trucs » heu fin c'était vraiment ridicule mais heu mais y avait un peu de ça en fait. J'avais un peu intégré qu'en fait heu le Collège c'était l'élite et que bon, j'y avais pas réussi mais que moi j'en venais quoi. Sans jamais, je pense le faire sentir mais du coup heu j'avais pas du tout envie de me mélanger aux autres, c'est horrible. (Sara)

Pour les étudiant.e.s du Collège, arriver à plusieurs permet de s'identifier aux étudiant.e.s, comme eux en provenance du Collège. Pour David, le passage à l'ECG a été plus facile à vivre, justement parce qu'ils.elles étaient plusieurs à quitter la formation du Collège, en évitant ainsi, l'étiquette du « boulet » pour reprendre ses mots.

Ça allait parce que justement on est partis un gros groupe j'pense. J'pense que ça aurait été plus compliqué heu si on était que 2 ou 3. Là on était suffisamment nombreux pour que ça soit pas les boulets. (David)

Stéphanie pensait qu'en allant à l'ECG, elle perdrait son travail de répétitrice, comme si le passage à la structure impactait ses capacités d'aides scolaires.

Je faisais répétitrice pendant aussi la transition du Collège - ECG et j'me suis dit que j'allais quand même l'annoncer parce qu'y a quand même une fille chez qui

j'allais donner des cours depuis déjà 2 ans, j'lui disais que j'allais quand même annoncer à sa maman que je quittais le Collège, je vais à l'ECG et heu voilà quoi qu'elle soit au courant pi j'me suis dit bon ba voilà peut-être qu'elle va vouloir changer de répétiteur « j'vais prendre quelqu'un qui reste au Collège qui continue le Collège » etc. (Stéphanie)

L'ECG ÇA A CHANGÉ, C'EST PLUS COMME AVANT...

Le discours que l'on entend fréquemment autour de la formation, c'est qu'elle a changé et que la stigmatisation qu'elle porte serait moins grande aujourd'hui. Pour Yvan, si celle-ci a beaucoup changé, c'est que « ça devait vraiment être nul, ça devait vraiment, vraiment être à chier » avant.

Il était là « non mais c'est vraiment c'est devenue une très bonne école, ça ouvre des portes » et tout pi que mes parents disaient « mmm mmm (acquiesçant) oui oui oui » mais je sentais que personne y croyait trop. C'est super mais pour les gens en échec un peu, c'est un peu hyper paternaliste finalement, « oh on va quand même leur donner des... » tu vois? C'était en gros pas fait pour une meuf de ma classe sociale entre "" tu vois ? (Mathilde)

Les réformes de l'ECG ont eu un impact sur la formation dans un premier temps et par conséquent aussi sur la place qu'elle occupe dans le milieu scolaire. Des débouchées plus étendues, une image plus positive font naître de nouveaux discours autour de la formation tels que « oui ça a beaucoup changé, c'est plus comme avant » qui ont été relevés dans les entretiens mais qu'il est fréquent d'entendre dans le langage commun et discussions autour de l'ECG. La « démocratisation » de la formation a-t-elle réellement un impact positif sur les croyances collectives ? Connaître des personnes qui y sont scolarisées, ou être soi-même scolarisé.e à l'ECG permet de transformer ces images collectives négatives. En effet, lorsque l'expérience est vécue ou directement racontée, il y a moins de place pour les fantasmes.

Oui oui elle a bougé, je pense aussi que heu, je pense aussi que l'ECG a évolué quand même pour, c'est pas que heu des rumeurs qui, j'pense qui a 40 ans c'était aussi un peu différent pi ça se démocratise et j'pense qui a aussi tous ces, mais oui évidemment que ça a bien changé voilà je me suis fait des potes j'ai vu un peu ce qui avait ces animaux et pis heu du coup, du coup ma vision a bien changé. (David)

Changer l'image que l'on porte sur l'ECG

Je pense que c'est vraiment avec le recul et pi heu et pi aussi de constater que ba que les gens qui étaient à l'ECG ils en voulaient quand même et pi heu, et pi heu c'était pas juste des gens qui avaient décroché scolairement au Cycle et pi que en fait heu ba en étant moi-même à l'ECG j'me suis dit ça m'a fait redonner de la valeur à cette école aussi et pi heu et je me suis dit en fait heu qu'ils aillent se faire foutre au Collège (pardon) heu fin je veux dire c'est pas du tout les meilleurs de la vie fin, genre heu c'est bon quoi, qu'ils redescendent un peu et je me suis dit un peu ça quoi, fin j'me suis dit heu, fin ça a confirmé en fait ce que je pensais depuis toujours. (Sara)

Il semblerait que rejoindre la formation, ou être un membre de la famille d'un.e jeune qui la rejoint, permette d'être moins sévère avec les opinions portées sur celle-ci. L'hypothèse qui permettrait de justifier ce changement, serait que les croyances collectives, puissent être confirmées par le vécu du.de la jeune ou infirmées. Ainsi, connaître une personne qui s'épanouit dans la formation ajoute une perception plus positive aux croyances que l'on rattache à l'ECG, comme inversement, discuter avec une personne qui n'apprécie pas du tout la formation va confirmer ces mêmes croyances.

Tableau IV : Variation des perceptions sur l'ECG des participant.e.s et de leur famille, avant et après leur formation à l'ECG

Participant.e.s	Perception initiale négative (du type école de chômage garanti) devient positive	Perception initiale négative qui est restée négative	Bonne perception initiale
Yvan		F P	
David	FP		
Mathilde	F P		
Charlotte			F P
Sara	F		P
Stéphanie			F P
Vincent	P		F
Lana	F		P
Alina	F		P
Matteo			F P
Téo			F P
Olivier	P		F

P = Participant.e F = Famille

Il n'y a finalement que pour Yvan que la perception de l'ECG n'a pas changé. Mais le cas d'Yvan confirme que ne pas avoir eu une bonne expérience n'a pas permis à sa maman de pouvoir changer d'avis sur la formation. En effet, il ne se sentait pas à sa place, avait l'impression qu'on le prenait pour quelqu'un de bête et surtout était très critique, portant un regard négatif sur l'environnement de l'école. Pour lui, ce n'était pas une école pour apprendre, d'ailleurs il ne sait pas très bien ce qu'il y a appris. Il ne trouve pas de points positifs à la formation. Mathilde ayant pu voir l'exemple de son ami s'épanouir à l'ECG, lui a donné également envie de s'y inscrire. C'est lorsque l'on voit une personne qui nous ressemble rattachée à la structure, que l'on se dit qu'on pourrait également y être bien. L'écart entre la réalité et le fantasme est moins grand et permet d'envisager une appartenance entre soi et l'école, plus largement le réseau de l'école. Pour reprendre l'idée que c'est en voyant un.e proche s'épanouir que notre perception change positivement, la mère de Mathilde voulant à tout prix que sa fille aille au Collège, prête à l'inscrire dans une structure privée, voyant sa fille être dans un environnement en adéquation avec ses attentes, finit par trouver des aspects

positifs à la formation.

Une fois que je suis devenue éducatrice¹⁶ elle a trouvé ça trop stylé mais un peu dans le but de, je vais l'emmener au plus haut, au mieux et au plus simple. (Mathilde)

Mathilde se rend compte des aprioris dont elle était porteuse, comme la plupart des gens, puisqu'il s'agit de transmissions collectives et non d'un avis individuel, qu'elle a pu désamorcer et revoir grâce à son ami étudiant de l'ECG. Elle a pu accéder à la formation avec plus de sérénité et moins de peur notamment découlant des représentations collectives persistantes de la formation.

Je ne la connaissais même pas (l'ECG), j'avais, fin à part que je me souviens qu'au Cycle on disait que c'était l'école de chômage garanti et je la connaissais pas. J'avais des aprioris très négatifs sans la connaître, sans rien savoir, de toutes façons je ne m'y étais jamais intéressée vu que je voulais aller au Collège, et au moment où j'ai croisé [un ami] ça a fait un switch dans ma tête mais, mais genre à 180°. Tout d'un coup j'étais « ah elle est stylée cette école ! » mais sans la connaître non plus c'était... Et tout d'un coup j'avais une telle confiance en [un ami] que lui il savait, il était quand même, pour moi c'était quelqu'un qui était bien dans ses baskets, qui avait des parents qui étaient, qui étaient très similaires aux miens, qui étaient assez attentifs à ce que leur enfant fasse pas des boulettes de choix dans sa vie, tu vois, et donc pour moi tout d'un coup que les parents de [un ami] valident ce choix et que [un ami] valide aussi ce choix, j'étais là okay ça veut dire que des gens "biens" voient du positif à aller là-bas, c'était un peu ça. (Mathilde)

Pour Mathilde qui se dit d'une classe privilégiée, voir un ami venant du même milieu a été rassurant. D'après elle, la classe sociale a un rôle à jouer dans le fait de se sentir à l'aise d'aller à l'ECG.

C'est marrant parce que du coup, à mon avis maintenant, c'est drôle c'est maintenant que j'y pense, j'ai une totale confiance en [un ami] heu comme humain et comme personne mais à mon avis je pense que le truc qui m'a soulagé c'est de me dire, lui il est de la même classe sociale que moi. Il a des parents universitaires etc. Si ses parents valident ce choix et que lui il est bien là-dedans c'est que c'est bon, je vais pouvoir... (Mathilde)

Pour l'ensemble des participant.e.s, l'ECG était rattachée à l'image de l'école du chômage garanti. Ayant vécu l'expérience de la formation, ils/elles ont vécu d'autres aspects peu visibles et peu valorisés de la formation.

Aujourd'hui, j'ai trouvé que c'est une école professionnalisante et qu'elle offre plus de possibilités pour entrer dans un monde professionnel des hautes études que de n'importe quelle école. Y a plus, t'as un panel beaucoup plus large : santé, social, communication, médias, tourisme. Tu pouvais faire beaucoup plus de choses qu'avec le Collège où de toutes façons c'était un cursus universitaire et pi pour repartir dans des études donc, ceux qui sont dans un entre-deux ou si tu

¹⁶ Educatrice sociale

sais pas trop si tu vas continuer tes études ou pas, si tu veux bosser, pour moi l'ECG c'est, ça devrait être encore plus être renforcé là-dedans. (Alina)

J'ai trouvé que c'était, pour moi hein, que c'était pas une école hyper hyper avec des exigences scolaires hyper élevées mais qui débouchait sur des écoles qui étaient, qui permettaient de faire des trucs hyper intéressants que ce soit la HEDS¹⁷, la HETS¹⁸ heu des écoles d'art. Je trouvais, fin je trouve que c'est voilà que c'est vraiment un bon moyen pour, pour des élèves qui n'ont pas envie d'un parcours hyper académique de pouvoir faire des trucs finalement heu hyper intéressants. (Sara)

Le fait que ce soit vraiment interdisciplinaire et heu on touchait vraiment à tout, par exemple malgré le fait qu'on soit en sciences expérimentales, on avait de l'histoire de l'art, du théâtre, donc ça c'est vraiment un plus. (Téo)

C'était un peu plus chill, un peu plus relax c'est pour ça qu'avant j'ai utilisé le terme « touriste » dans le sens de comme si on était en vacances, lunettes de soleil pi c'est bon quoi. Parce que surtout c'était une école qui a appris beaucoup de trucs sur le niveau, sur les travaux de groupe, l'aspect social parce qu'on faisait, de quelconque options on était, on allait de toutes manières devoir faire des pièces de théâtre ou des petits concerts en musique ou dans le sens on faisait des activités tous ensemble. C'était presque un peu une colonie de vacances par moment, c'était en tout cas les plus belles années de ma vie pour l'instant, mais vraiment très bon enfant, très plaisant le cadre. (Matteo)

Pour Mathilde, la formation permet d'être formée à la "vraie vie" et offre une formation à la citoyenneté qu'elle considère comme essentielle.

Je trouve que ça permet de mieux pouvoir se débrouiller dans la vie que d'avoir une petite base en citoyenneté. Tu vois on avait un cours de citoyenneté et je trouve qu'il était vachement bien ce cours, ça permet de concrètement savoir à quelle sauce tu vas être mangé quand t'auras 18 ans, ce que c'est la life, les cours de politiques sociales qu'est-ce que c'est que les politiques sociales. C'est ça qui régit ta vie un bout parce que c'est ça qui régit l'Etat et l'Etat il, fin ouai non et pi ce que tu fais en math c'est amplement suffisant pour te débrouiller dans toute ta life, à part si tu veux devenir mathématicien, tu vois. Et pis les cours de psycho ça te permet d'avoir un tout petit biais si toi un jour t'as envie de taffer sur toi-même, bah ça te donne un avant-goût de « ahh peut-être de mes fonctionnements » etc, d'avoir une conscience qu'on a tous des trucs à taffer sur nous-même, fin tu vois. Non je pense que tous les cours ils te rendent plus prêt à la vie et humain. (Mathilde)

Il y a également eu des points négatifs relevés à la formation comme les débouchées qui peuvent être limitées dans certains domaines, le contenu un peu « pauvre » en terme scolaire mais dans l'ensemble les participant.e.s ont pu relever des points positifs spécifiques à la formation qui permettent une vision plus réaliste de ce qu'elle transmet.

¹⁷ Haute Ecole De Santé

¹⁸ Haute Ecole de Travail Social

Yvan est le seul à n'avoir retenu rien de bon de la formation. Il dit avoir bien rigolé mais ne retient rien d'autre (apprentisages, par exemple) de la formation. Stéphanie a également de la difficulté à trouver des points positifs à son passage par la formation de l'ECG, notamment en ce qui concerne l'utilité de celle-ci dans la suite de son parcours (apprentissage d'employée de commerce). Pour ces deux participant.e.s, l'ECG n'a pas été déterminant pour la suite de leur parcours, d'après leur récit. Pour Yvan il s'agit presque d'une erreur de parcours, pour Stéphanie, une perte de temps, en quelque sorte. Tous les deux sont dirigé.e.s à l'ECG sans but. Il.elle n'étaient « pas scolaires » et n'attachaient pas d'importance à l'école, à ce moment de leur vie. Il.elle se sont épanoui.e.s par la suite, Yvan au Collège puis à l'Université et Stéphanie en apprentissage de commerce et dans sa vie de famille.

ET APRÈS L'ECG ?

Les trajectoires “atypiques”

Les trajectoires présentées dans cette étude montrent une variété de perspectives et de poursuites scolaires et professionnelles à la suite de l'ECG. Comment les participant.e.s ont-ils.elles mis en perspective la suite de leur parcours après l'ECG ? Quelles opportunités se sont présentées à eux.elles ? Alors que certain.e.s engagent une trajectoire linéaire¹⁹, après l'ECG, d'autres empruntent de nouveaux sentiers.

Trois catégories ont été établies, au début de l'étude, caractérisant des trajectoires spécifiques rattachées à l'ECG, pour rappel : les élèves ayant commencé l'ECG directement après le CO, les élèves venant du Collège ainsi que les trajectoires inattendues après l'ECG. La troisième catégorie est composée de participant.e.s des deux premières. Qui sont les participant.e.s ayant pris une trajectoire inattendue et qu'ont-ils.elles en commun dans leur parcours ? Il s'agit de Charlotte, Yvan, Matteo, Téo et Stéphanie.

Charlotte termine l'ECG puis travaille une année à l'hôpital pour passer le concours de la formation d'ergothérapeute. Elle n'est malheureusement pas retenue et travaille deux années dans une crèche. Elle s'aperçoit qu'elle ne veut pas travailler dans le secteur social. Un ami travaillant dans un atelier de bois lui permet d'envisager cette perspective de formation. Elle s'engage dans la formation d'ébéniste, qu'elle poursuit jusqu'à l'obtention de son Certificat. Partageant un atelier de bois avec des amis, elle se rend compte qu'elle n'apprécie pas “courir après le fric” pour obtenir des contrats, etc. Pour plus de sécurité, elle commence à faire des remplacements à l'école primaire et secondaire. Appréciant cette pratique, elle s'inscrit dans une formation pédagogique. Elle donne des cours à l'école obligatoire et continue de se former et obtient un poste de direction dans un établissement scolaire. Elle souhaite se former, tout au long de sa carrière professionnelle. La formation à l'ECG lui a permis de développer une approche de la pédagogie qu'elle utilise avec succès dans ses classes. Il s'agit de mon ancienne enseignante du CO avec qui j'ai pu garder un contact et qui m'a soutenue, notamment dans la clarification de certains aspects du Cycle d'Orientation, comme les niveaux scolaires.

Yvan n'a pas du tout apprécié l'ECG. Pour lui, s'être engagé dans la formation était une erreur. Dans son discours, il n'est pas difficile de saisir la perception négative qu'il a de l'ECG. En effet, cette expérience n'a pas été vécue comme épanouissante, pour lui. Néanmoins, en

¹⁹ Par trajectoire linéaire j'entends la suite attendue de la formation de l'ECG : Hautes écoles, écoles spécialisées.

comparant sa trajectoire avec celle d'Alina, qui avaient tous les deux de la difficulté en termes de comportement²⁰, il semble que le passage à l'ECG lui ait permis de réaliser ce qu'il ne souhaitait pas du tout. L'intégration d'une structure qui ne lui convient pas, amène Yvan à se mobiliser pour élaborer un autre projet de formation plus en adéquation avec ses attentes. Ce qui lui permet de s'investir davantage dans sa scolarité et de rejoindre le Collège. Après avoir terminé les trois années d'ECG, il obtient son Certificat et rejoint la formation du Collège en deuxième année. Il étudie aujourd'hui à l'Université, à la faculté des lettres. Je l'ai questionné sur l'impact que l'ECG avait pu avoir sur la poursuite de sa formation et c'est notamment lors de la première année de Collège qu'il a beaucoup travaillé pour réussir et s'acclimater à un nouvel univers scolaire. Sa présence aujourd'hui, à l'Université, a été largement préparée par son investissement scolaire au Collège. Son parcours lui permet d'avoir développé un esprit critique sur des dynamiques rencontrées à l'Université aujourd'hui, notamment sur le pouvoir qu'exerce le savoir dans les dynamiques scolaires, mais pas seulement.

Ici ouai, franchement en lettres, c'est typiquement le genre des personnes que j'aime pas. Genre les gens qui sont obligés de te montrer qu'ils sont intelligents, cette arrogance intellectuelle. En lettres, y a trop de gens qui crachent leur savoir, balancent leur savoir. Okay c'est vrai, c'est pertinent, intelligent mais sur le coup c'est pas pertinent, ça sert à rien ! Mais ils veulent te montrer qu'ils savent et ça, franchement ça m'énerve trop ! T'sais, le genre de personne... Y avait un gars comme ça au Collège, le genre de personne tu poses une question au prof et le mec il te répond « ouai Monsieur nanana » et le gars il dit “ouai mais c'est comme ça nanana” merci mais quand je pose une question au prof tu vois, je veux que ce soit le prof qui me réponde et pas toi tu me répondes. Je dis pas que tu sais pas. Mais y en avait qu'un seul dis-toi au Collège, et là, en lettres, hier j'étais à un cours, super intéressant, vraiment trop intéressant le cours, trop passionnant mais y avait 3-4 gars comme ça à balancer des trucs intéressants, mais c'était juste pour montrer, je le sais à utiliser des mots ambivalents, de “estamper” comme ça t'sais, des mots tu peux le dire autrement pourquoi t'utilises ces mots ? C'est juste pour... Mais ça, moi, c'est en partie le Collège qui a m'a fait devenir comme ça parce que justement à force de dire t'es l'élite, t'es l'élite, t'es l'élite. Moi les profs ils arrêtaient pas de me répéter ça t'sais « vous êtes l'élite ! Vous êtes l'élite ». Genre par exemple, si tu fais mal un truc, ils te disent « ouai mais faut faire un truc, tu vois t'es l'élite » en mode ouai heu si je vous donne des devoirs à faire et tout, vous devez le faire, ils ont clairement dit. Moi je me souviens j'étais en cours en deuxième, y a un prof tu vois y savait pas que je venais de l'ECG puis il m'a lâché un bail de “ouai si tu veux pas faire les trucs heu faut que t'aïlles à l'ECG” ça c'est la menace ultime au Collège trop de profs te disent vas à l'ECG vraiment l'insulte ultime « t'as pas ta place ici ». (Yvan)

Matteo après avoir terminé l'ECG a fait la passerelle Dubs en six mois. À la suite de cela, il part en séjour linguistique pour apprendre l'allemand, langue essentielle pour l'école qu'il

²⁰ Yvan a mentionné à plusieurs reprises ne pas s'être investi à la fin de l'école secondaire. Il avait une attitude peu tournée vers l'école, allant jusqu'à rater 300 heures de formation en une année.

souhaite intégrer, dans un canton bilingue en Suisse. Son souhait de devenir ambulancier se transforme en souhait de devenir médecin. En effet, pour lui, l'ECG lui a permis de s'approprier de la matière théorique intéressante, à un rythme accessible, quoiqu'un peu "trop facile" mais néanmoins structurant. Ce qui lui a permis de réaliser qu'il était capable de suivre un rythme de travail, d'avoir de bons résultats en étant structuré²¹, réveillant chez lui l'envie d'apprendre davantage. Lorsqu'il réalise qu'il s'ennuie en Maturité spécialisée en santé, la perspective d'aller plus loin se matérialise, le poussant à entrer à l'Université en sciences. Néanmoins, il ne réussit pas à entrer en médecine générale et s'oriente en biomédecine. Alors qu'il arrive en fin de Bachelor, son souhait de faire médecine générale ne s'estompe pas. De ce fait, il prépare, à côté de ses examens de fins d'année, les examens d'entrée en médecine, qu'il espère réussir. En effet, pour lui le monde de la recherche en médecine revient à envisager une carrière aussi peu sûre que celle de pianiste.

Il faudrait que je sois sur ma voie de médecine humaine pour terminer médecin, pi je pense que ça me ferait beaucoup de bien de au moins savoir, de toutes manières au moins j'aurai testé ça, parce que j'ai retrouvé un livre de quand j'étais tout petit, j'avais fait un dessin, tu sais ces livres où mon métier de rêve c'est... et pi j'avais mis docteur, et pi j'avais fait un grand dessin, j'avais dessiné un hôpital et j'ai aucun souvenir de ce truc mais visiblement depuis tout petit j'avais voulu faire ça. Je sais pas pourquoi c'est quelque chose que le milieu hospitalier, l'hôpital, d'aider les gens, de soigner ça m'a toujours... Donc tandis que d'être enfermé dans son labo pi heu je sais pas si tu vois à l'Uni les profs de sciences, c'est tous des vieux croûtons dans le sens qu'ils ont tous soit 50 soit 60 ans. Pourquoi ? Parce qu'ils ont passé toute leur vie à travailler à fond pi c'est que à la fin que t'as de la reconnaissance. Dans le sens que c'est pas une vie que j'ai envie de mener ça aussi, j'ai pas envie de... Pour ça, soit il faut être un génie qui mémorise tout, à la limite, ou bien être super intéressé au point de vouloir faire ça du matin au soir, mangé en étudiant, de pas sortir, donc on est super intéressé par son domaine comme moi j'étais intéressé quand je faisais mes petits résumés à l'ECG ou heu jusqu'au soir. De toutes façons j'avais que ça à faire et pi j'avais un peu le piano mais je faisais ça pour le plaisir. (Matteo)

Après l'ECG, alors qu'il a pour ambition de devenir physiothérapeute pour sportifs, son désir prend fin face à la limite d'élèves accueilli.e.s dans cette filière de formation. Il poursuit sa trajectoire en faisant également la passerelle Dubs en six mois. Il part, lui aussi, effectuer un séjour linguistique en Allemagne, vivant également dans un canton bilingue où les formations sont en français et allemand. Il finit par rejoindre l'Université, où il étudie aujourd'hui.

Stéphanie après l'obtention de son Certificat en option social à l'ECG a poursuivi avec une année de stage de Maturité spécialisée en crèche. Elle apprécie beaucoup le domaine et la pratique éducative. Néanmoins, elle s'aperçoit qu'elle ne souhaite pas s'occuper d'enfants dans son travail, voulant en avoir elle-même. C'est grâce au modèle d'une de ses collègues maman, qui racontait sa propre expérience et du manque d'énergie qu'elle avait le soir en rentrant pour jouer avec sa fille, qu'elle prend la décision de faire une bifurcation et de chercher un apprentissage dans le commerce. Alors qu'elle est inscrite au concours d'admission de l'Ecole Supérieure des éducateur.trice.s du jeune enfant, elle décide de ne pas s'y présenter.

²¹ Il mentionne qu'à l'ECG, il recevait des brochures, que la matière était organisée.

Alors j'étais en train de faire mon stage de Maturité professionnelle dans la crèche et j'aimais beaucoup. Je me suis même inscrite à l'école de la petite enfance, d'éducateur de la petite enfance. Et arrivée vers le mois de mars - avril, j'me suis dit mais en fait heu est-ce que j'ai envie de faire ça toute ma vie ? Parce que j'adorais vraiment passer toute la journée avec les enfants etc., m'en occuper, mais j'me suis dit quand je rentre je suis tellement vidée et comme j'ai envie d'avoir des enfants, j'aurai pas autant de plaisir à m'occuper de ceux des autres. Donc ça a été vraiment une réflexion qui a été faite heu à la fin, fin quand j'ai été convoquée pour les examens d'entrée pour cette école et pi finalement j'me suis pas présentée aux examens et j'ai décidé de chercher un apprentissage de commerce et de nouveau c'était un choix un peu aléatoire en me disant qu'est-ce qui me reste (rires) ? Et pi heu d'essayer quelque chose, quelque chose d'autre quoi, à ce moment-là j'étais un peu perdue je crois. (Stéphanie)

À la suite de cela, elle s'engage dans une formation d'employée de commerce, où elle obtient son Certificat. Malgré le fait qu'elle parle d'un choix "aléatoire", tous les membres de sa famille travaillent dans le domaine du commerce, ce qui a probablement exercé une influence sur sa décision. Finalement, elle est très heureuse de sa trajectoire même si elle dit ne pas faire "le job de ses rêves" mais elle peut « s'occuper de sa famille », une sphère qui a une forte importance pour elle. Stéphanie a accouché quelques jours après notre entretien.

Ces profils sortent des logiques scolaires. Chacun.e.s de ces participant.e.s ont néanmoins pu s'appuyer sur leur expérience à l'ECG pour rebondir²², afin d'aller explorer de nouveaux horizons scolaires et/ou professionnels. La dimension commune à ces récits est l'impact de la structure dans la réorientation. Qu'il s'agisse des agent.e.s scolaires ou des pairs sur la construction de la carrière, positive ou négative. Pour plusieurs participant.e.s, la peur de l'insécurité pour la suite (trouver un emploi, avoir un salaire) permet d'élaborer un projet plus sûr. Cette caractéristique est propre à l'ECG où les élèves, très tôt, doivent pouvoir présenter un projet de carrière, notamment dans le choix qu'ils.elles font à 15 ans sur les différentes options disponibles. Celles-ci offrent des possibilités restreintes en terme de choix de formation dans les domaines de la santé, du social, de la communication et de l'art qu'il faut choisir très vite dans l'entrée dans la formation. Très tôt, devoir se projeter, s'imaginer dans telle ou telle carrière à un impact sur la perspective future et la capacité d'établir des plans.

Les trajectoires linéaires de l'ECG

Les autres participant.e.s ont suivi des parcours plus linéaires, à la suite de l'ECG. Ils.elles sont très content.e.s de leur parcours et amènent quelques idées de trajectoire qui aurait pu être différentes, tout en étant très conscient.e.s de la place qu'ils.elles occupent et de l'immobilité de celle-ci aujourd'hui.

²² Pour reprendre l'expression du champ lexical du tremplin, image attribuée à l'ECG, notamment pour sa fonction de réorientation scolaire.

VOUS AURIEZ FAIT QUOI SI VOUS AVIEZ PU FAIRE AUTRE CHOSE?

Je crois que de tout ce qui a sur la terre, ba alors peut-être que maintenant j'aimerais me former à d'autres choses hum mais dans la mesure où on est là maintenant dans cette société, là où je vis actuellement, je suis obligée de travailler pour gagner de l'argent et du coup pour heu vivre hum être travailleuse sociale c'est ce qui permet de vraiment vivre en accord avec mes valeurs même si c'est pas ce que je veux faire toute ma vie du tout, du tout, du tout, et pi que j'aimerais bien pouvoir m'épanouir heu par d'autres biais. Je pense que d'être travailleuse sociale c'est quelque chose qui demande beaucoup d'énergie et où on te met beaucoup de bâtons dans les roues, fin, que les institutions qui font travailler des TS finalement te mettent des bâtons dans les roues pour exercer ton travail donc c'est compliqué et je veux pas faire ça toute ma vie du tout mais je crois que c'est ce qui me correspond hum le mieux, je crois. (Sara)

Sara ajoute, en rigolant, qu'elle aurait bien voulu travailler dans un cirque. Lorsqu'elle était petite, elle pratiquait de la gym. Elle aurait voulu vivre dans l'univers du voyage, si elle avait pu choisir une autre vie.

J'arrive pas à me voir ailleurs en fait, je me vois, j'me vois, j'me vois avec d'autres, dans d'autres structures, dans d'autres domaines du social, par exemple avec les ados ou avec les handicapés, ça je me verrai bien, mais pas autre chose que le social. J'crois que j'aime trop, j'aime trop le, le, j'aime trop le fonctionnement humain. Même si après, dans ma vie personnelle j'suis assez solitaire mais au travail c'est quelque chose qui me motive et qui me donne du plaisir à travailler. J'me vois pas, par exemple, dans un bureau, à bosser toute la journée et taper sur un ordi. (Olivier)

Je m'imagine avoir fait un million d'autres trucs aussi. Mais dans les capacités que j'ai données à ce moment-là, je pense que je suis à la bonne place. Non sinon j'aurais adoré faire avocat, qu'on m'appelle Maître. J'aurais aimé faire pilote d'avion, mais j'avais pas les moyens pour y arriver. Avec les capacités que j'ai données à ce moment-là et les capacités que j'avais, j'pense que je suis à ma bonne place. (Alina)

Hum, bonne question, hum j'aurais peut-être dû tenter de faire médecine. Mais en sortant de l'ECG, du coup, tu pouvais pas t'inscrire à l'Uni, il me semble. C'est trop tard là (rires). Non mais je regrette pas de là où j'en suis aujourd'hui hein, mais bon effectivement si j'avais dû changer quelque chose, ce serait peut-être que j'aurais du finir comme il faut ma 9ème année. Il aurait fallu voir le futur, ça aurait été plus facile. Il aurait peut-être fallu que je me responsabilise peut-être un petit peu plus quand j'avais 15 ans, 16 ans. J'aurais peut-être choisi autre chose, j'aurais peut-être pas arrêté les études, mais hum j'me serai peut-être moins donné la peine et pi j'aurais peut-être pas choisi une profession comme, comme j'ai aujourd'hui. J'aurais peut-être choisi plus de facilité, même si c'est pas forcément de la facilité comme, par exemple, faire un apprentissage même si c'est pas forcément de la facilité. (Vincent)

DES PERSPECTIVES INATTENDUES POUR DES ÉTUDIANT.E.S “PAS SCOLAIRES”

Charlotte, Mathilde, Stéphanie et David ont suivi d'autres formations complémentaires par la suite. Alors qu'il.elles se considéraient comme « non-scolaires », la poursuite de formation dans des domaines qui les intéressent, a permis l'éveil de la curiosité nécessaire à l'investissement dans les études. Charlotte a fait plusieurs formations très variées allant de l'apprentissage d'ébéniste à l'enseignement. Elle pense encore se former par la suite et occupe aujourd'hui un poste de directrice dans une structure scolaire.

Mathilde a rejoint un niveau de formation allant au-delà de ce qui est attendu par la trajectoire “type” de l'ECG en poursuivant son Bachelor en travail social avec un Master dans le domaine. David a également enrichi son bagage théorique en effectuant un Certificat en politiques sociales, à la suite de son Bachelor en travail social.

Stéphanie a changé de voie et a fait un apprentissage, dans lequel elle se sentait plus mobilisée, car « il y avait un patron qui attendait des résultats ». De plus, les enseignements étaient plus concrets et connectés au monde professionnel. Elle réalise que la sphère familiale prendra une place importante dans sa vie future, et ne souhaite pas poursuivre dans un métier du social, notamment dans l'éducation du jeune enfant (carrière qu'elle avait commencée), par peur de ne plus avoir l'énergie de s'occuper de ses propres futurs enfants. Plus loin, je parlerai des parcours qui ont suivi l'ECG.

DISCUSSION/CONCLUSION

Au commencement de l'étude, l'évidence du questionnement m'a amené à réfléchir sur la pertinence de la recherche. Je découvre que la réflexion sur le processus de choix des étudiant.e.s de l'ECG ainsi que l'image négative de la structure, sont essentiels dans une perspective plus horizontale des carrières scolaires et des opportunités accordées aux jeunes. Cherchant à définir l'identité de l'ECG, il est apparu que l'étude prenait une forme comparative. En effet, pour saisir l'expérience scolaire à l'ECG et le processus d'orientation, nous ne pouvons exclure la structure du Collège. C'est au cœur de la relation et de la mise en commun de ces différentes formations que naît la hiérarchisation, par conséquent la sélection des élèves et la stigmatisation de celles et ceux allant dans la structure la moins valorisée.

Cette étude a mis en lumière le degré d'agence des jeunes dans le choix de la formation mais également face aux issues possibles pour faire face à la stigmatisation. Les processus et aspects mentionnés ici permettent la compréhension de la construction d'un "type" d'étudiant.e, incorporant des caractéristiques propres à la formation et à l'image que nous en avons. Comme le fait de ne "pas être scolaire". De plus, les différentes sources d'influences montrent la complexité de ce moment particulier de la vie, durant lequel les jeunes doivent composer avec différentes instances que sont la famille, l'école et les ami.e.s. L'identité qu'ils.elles incarnent découle également de l'effet de la carrière engagée, et de comment celle-ci est perçue par les autres.

La mise en mots de vécus singuliers a permis de rendre compte de ce qui était commun à l'expérience scolaire dans le contexte de la formation à l'École de Culture Générale, en voici une restitution.

LES DIFFÉRENTES INFLUENCES DANS LA TRANSITION À L'ÉCOLE SECONDAIRE ET À L'ECG

La famille

Alors que la plupart des relations sont choisies, ce n'est pas le cas de la famille. Celle-ci a un rôle central dans la vie d'un individu. Elle permet de l'introduire dans le monde avec un bagage générationnel et social qui lui donne une place particulière dans l'espace social, où il n'arrive pas neutre et porte, d'entrée de jeu, un certain nombre d'étiquettes comme la classe sociale, l'origine culturelle, etc.

Il a été vu que la famille avait un rôle important à jouer dans la prise de décision des jeunes, au moment de la transition de l'école obligatoire à l'école secondaire. Le propre vécu des parents face à l'école, comme une impossibilité à terminer leurs études, ou une non-reconnaissance des formations à la suite d'un parcours migratoire peut engendrer des attentes de leur part qu'ils vont faire porter à leurs enfants. Chacun des membres de la famille peut agir comme un exemple à suivre. En ce sens la famille crée des perspectives d'avenir, un champ des possibles dans le même temps qu'elle limite certains choix. La valorisation de certaines formations, le propre rapport à l'école, ou l'opposition à d'autres peuvent être l'illustration la plus claire de l'implication de la famille dans ce contexte, mais également l'espace qu'elle octroie à l'implication des jeunes pour prendre en main leur trajectoire. Il est intéressant de porter une attention particulière à l'agence et la manière dont elle est créée, encouragée ou au contraire limitée par la famille. Pour Scott D. Landes et Richard A.

Settersten Jr. (2020), les individus ne sont pas des acteur.trice.s libres et indépendant.e.s dans leur capacité d'agir car celle-ci est corrélée à la nature des liens avec le réseau ; même si l'agence et la dépendance aux relations interpersonnelles coexistent. Pour cette raison, nous ne suivons pas automatiquement la même direction que notre famille, mais nous en sommes influencé.e.s.

A partir des données récoltées, deux typologies de famille ont été défini montrant l'importance du rôle qu'elle joue dans la trajectoire des jeunes, notamment par le soutien qu'elle apporte dans le moment de la transition à l'école secondaire : *la famille soutenance* et *la famille limitante*. Par son positionnement, la famille, lors de la transition à l'école secondaire, permet d'être un appui lorsqu'elle va dans le sens du choix des jeunes mais elle peut également créer une pression en ayant des attentes et normes de réussite scolaire. Dans le premier cas, l'épanouissement des jeunes est important pour la famille, dans la mesure où ils.elles ont un projet et semblent sûr.e.s de leur choix, celle-ci n'émet pas d'opposition dans la poursuite de la carrière scolaire à l'ECG. *La famille limitante* quant à elle, tient peu compte des désirs des jeunes croyant ainsi les diriger vers un avenir meilleur. En ce sens, le premier type de famille apporte un plus grand degré d'agence que la deuxième. Dans les deux cas, la famille semble vouloir le bien être des jeunes mais n'adopte pas la même stratégie d'accompagnement. Alors que la première laisse l'espace aux jeunes de choisir, en s'assurant néanmoins de la sécurité d'avenir de ceux.celles-ci, la deuxième se positionne dans un rapport plus vertical engageant moins la discussion. Dans le deuxième cas de figure, la répartition des rôles adultes/jeunes est plus marquée et suit une logique d'autorité. Un seul participant ne répond à aucun de ces modèles, il s'agit d'Yvan. Sa famille semble n'avoir pas créé de sécurité et/ou de soutien. Il s'est alors retrouvé livré à lui-même. Ce qui pourrait expliquer la difficulté qu'a comporté, pour lui, l'expérience de l'ECG. Les participant.e.s ayant bénéficié du modèle soutenant semblent avoir vécu la transition à l'école secondaire avec plus de sérénité et de fluidité.

Ces typologies peuvent être mises en relation avec les différents modes d'éducation émis par Van Zanten (2010) à propos des styles éducatifs qu'elle définit : *les technocrates* et *les intellectuelles*. Dans le premier cas un rapport plus autoritaire et moins marqué par l'échange horizontal, tandis que le deuxième reposerait sur un style "faussement laxiste". Par rapport aux typologies de Baumrind (1991) qu'elle place sur deux grands axes, *le soutien* et *l'autorité*, il y aurait un rapprochement entre le style qu'elle définit comme *autoritaire* et la *famille limitante*, alors que la *famille soutenance* pourrait être mis en relation avec le style *qui fait autorité* et *permissif* accordant plus de place aux choix des jeunes. Le style *démisionnaire* pourrait désigner la situation d'Yvan. A travers ces différentes manières de soutenir les participant.e.s, nous constatons que la manière d'accompagner les jeunes vers la sortie de l'école obligatoire impacte la poursuite de leurs études mais également le vécu de ce moment significatif dans leur vie.

Lors des entretiens, j'ai cherché à connaître la profession et la formation des membres de la famille des participant.e.s qui sont des indicateurs d'origine sociale. Cette dimension a pris une place importante, notamment dans un des entretiens, illustrant ce que Stiassny (2020) rapporte dans son étude des familles des milieux privilégiés face à l'échec scolaire. En effet, certaines familles de milieux privilégiés mettent en place des stratégies, afin de contourner l'échec en cherchant le maintien au Collège. Ces stratégies peuvent être l'aide externe comme soutien scolaire, la discussion avec les enseignant.e.s pour chercher des solutions pour réussir malgré tout, l'entrée dans une école privée. Ces stratégies sont rapportées par Mathilde. L'entrée à l'ECG, dans ce cas, n'avait été proposée ni par la famille, ni par l'école. Les familles

les plus réticentes à une entrée à l'ECG sont des familles qui ont elles-mêmes un niveau d'étude universitaire. Mais dans le cas d'un participant, le fait que la famille soit universitaire n'a pas impacté le soutien qu'elle apporte dans la démarche d'inscription à l'ECG. Pour ce dernier, le projet établi pour la suite de son parcours semble être rassurant pour les parents. De plus, le fait de connaître des professionnel.le.s de l'ECG permet également d'avoir un plus grand niveau de confiance face à la formation, ce qui est le cas pour plusieurs des participant.e.s.

Le réseau d'interconnaissances familiales, ami.e.s de la famille ou connaissances, contribuent également à la transmission de croyances sur les établissements, orientant ainsi les jeunes par leur discours. Plusieurs participant.e.s avaient des connaissances des membres du corps enseignant de l'ECG au moment de leur entrée, notamment pour quatre d'entre eux.elles, qui étaient des élèves du Collège. La famille de ces dernier.ère.s ont bien accepté l'orientation à l'ECG. Pour l'une d'entre eux.elles, le fait d'avoir une connaissance n'a pas changé le positionnement des parents. Leurs désirs étaient trop forts pour qu'ils soient influencés par des ami.e.s. Ce qui implique que le réseau a une influence sur la famille, notamment, lorsque celle-ci est suffisamment souple et souhaite contribuer au bien-être du.de la jeune, laissant un degré d'agence et d'autonomie plus grand.

L'image de la structure semble faire peur, spécifiquement lorsqu'il s'agit des perspectives d'avenir, à travers la croyance qu'après l'ECG il y a peu de débouchés, ce qui confirmerait la fameuse réputation d'« école du chômage garanti ». Lorsque les jeunes ont des projets concrets, les familles sont rassurées et vont jusqu'à changer la perception qu'ils.elles ont de la formation. C'est d'ailleurs quelque chose qu'ils.elles mettent en avant afin de justifier leur choix d'orientation. Les jeunes développent un discours autour de leur projet et leur souhait afin qu'il soit validé, comme de dire « je sais que je veux travailler dans le secteur social, il y a cette école qui existe ensuite, etc ». De plus, les familles remarquent que la formation n'est pas forcément une entrave dans les opportunités pour la suite du parcours, qu'elle peut être porteuse d'opportunités de carrières scolaires et professionnelles.

L'école

Le deuxième facteur influant sur le choix scolaire est l'école. La valorisation de certaines formations au détriment des autres comme c'est le cas du Collège par rapport à l'ECG, ou en rendant possible l'accès à des établissements pour certaines catégories d'étudiant.e.s ou plus difficile voire impossible pour d'autres, sont des facteurs impactant l'agence des étudiant.e.s dans le choix d'une formation.

L'influence des acteur.trice.s scolaires passe par le discours ou les croyances qu'ils.elles ont à propos des élèves dont ils.elles ont la responsabilité. Croire en des capacités cachées ou au contraire ne pas voir le besoin de soutien qui permettrait une plus grande facilité dans les études impactent directement la suite de la carrière scolaire. Les normes d'admission sont, à un autre niveau, également des facilitateurs d'accès ou de refus à des formations. En ce sens, on peut considérer que l'agence individuelle en est limitée puisqu'à un niveau structurel, certain.e.s catégories de personnes ont plus de possibilités face au choix que d'autres, du moins théoriquement. Les possibilités pour ces jeunes ne sont pas forcément plus grandes, notamment par la pression familiale et l'école qui les poussent à faire des études. L'agence est limitée, elle ne dépend pas uniquement des désirs personnels. Il ne s'agit pas d'une approche individuelle mais bien d'un contexte plus large d'interaction avec, ici, des structures qui donnent accès à des possibilités ou à des refus. La structure contribue au degré d'agence

des individus (Scott et Settersten, 2020).

L'école comme source d'information primaire sur les opportunités des étudiant.e.s a également un rôle important en alimentant des croyances sur les structures et les possibilités de chacune. Par exemple, les étudiant.e.s qui ne sont « pas scolaires » ne vont pas être soutenu.e.s pour aller au Collège. Ces décisions ne tiennent pas toujours compte des souhaits des jeunes. L'école permet également d'informer les familles et de donner de la visibilité sur les différentes structures envisageables, tout en donnant des conseils ou des recommandations spécifiques à chaque élève. L'école informe les étudiant.e.s et leur famille sur les perspectives d'avenir, en fonction du niveau des étudiant.e.s, renvoyant ainsi l'idée que des profils types d'étudiant.e.s sont destinés à des structures.

Les acteur.trice.s rencontré.e.s au cours du parcours scolaire peuvent avoir une grande influence sur les chemins de vie des jeunes. Ils.elles agissent parfois comme des modèles, qui motivent ou qui dénigrent et découragent. A travers la manière d'enseigner, de prendre en considération les élèves ou certain.e.s étudiant.e.s, ils.elles rendent accessible ou impossible des chemins de vie. Les enseignant.e.s, dans les discours qu'ils.elles tiennent à propos des élèves, de leurs capacités et difficultés, facilitent ou empêchent l'accès à certain.e.s carrières scolaires. Il est donc intéressant de souligner que l'agence est entremêlée à des relations sociales avec des structures d'institutions plus larges (Scott et Settersten, 2020). Les structures forment des profils d'élèves avant d'enseigner des métiers. Le manque de visibilité de l'ECG ainsi que de sa promotion à l'école obligatoire limitent l'agence des jeunes, notamment auprès de celles et ceux qui ne rencontrent pas de difficultés scolaires ou de comportement. Pour eux.elles, l'entrée à l'ECG est plus compliquée car elle sort des prévisions scolaires.

Les différentes réformes de la formation permettent une plus grande ouverture de celle-ci avec une plus grande perméabilité aux bifurcations. L'ouverture de la passerelle Dubs a contribué à l'extension des possibilités depuis l'ECG, enlevant de la force aux carrières types. Le résultat de ces changements est une plus grande diversité des parcours scolaires, avec un assouplissement des stéréotypes dans ce contexte. Ces réformes ont un impact fort sur l'agence accordée aux jeunes. Les plus jeunes : Téo, Matteo et Yvan ont pu rejoindre l'Université alors qu'ils affirment tous les trois qu'ils n'avaient, soit pas les notes pour aller au Collège, soit une attitude « peu scolaire » par le passé. Sans cette réforme, les effets déterminants de leur formation obligatoire les auraient projetés dans un avenir tracé, prévisible que les formations envisagent. Les participant.e.s plus âgé.e.s ont suivi une trajectoire plus prévisible allant dans des hautes écoles, obtenant un Bachelor et rejoignant le monde professionnel.

Pour revenir sur le paradigme *des parcours de vie*, les étapes et les bifurcations sont des moments clés permettant de prendre diverses directions et amenant des changements dans la trajectoire de vie. Il n'y a pas un moment plus déterminant qu'un autre. Ainsi l'identité, les ambitions peuvent changer notamment par les différentes influences du réseau, qui amènent à considérer de nouveaux intérêts, défis, objectifs. Les différentes expériences cumulées, les effets de l'âge donnent une perception différente concernant l'avenir, permettant ainsi de reprendre des études, par exemple.

Les changements concrets de la structure amènent un plus grand degré d'agence ainsi que des croyances plus grandes, comme lors de la démocratisation de la formation par le passé et les ambitions plus présentes des familles ouvrières face aux longues études qui ont coïncidé avec la naissance du Collège unique. L'agence s'appuie également sur les croyances propres de capacité de choix. Recevoir le discours : «vous pouvez aller à l'Université en allant à l'ECG et en faisant une passerelle Dubs» donne un autre sentiment d'agence que de devoir

suivre par soi-même une trajectoire marginale et atypique non envisagée par les structures scolaires. Le sentiment d'avoir sa place dans les différentes structures est différent dans ces contextes.

L'allongement des études après le Bachelor grâce à la possibilité de faire des Masters, des Certificats et autres formations, permet également de montrer que les trajectoires tendent à être moins définies et les structures moins limitantes : "si je vais à l'ECG, peut-être que dans 6 ans je serai en train de faire autre chose que ce que la formation envisageait initialement". Plus l'école est souple dans ces admissions, les possibilités qu'elle offre, avec des attentes moins rigides et typiques de profils d'étudiant.e.s, plus l'agence est grande, plus les profils d'étudiant.e.s sont différenciés, plus on tend à aller vers des choix réfléchis et moins automatiques.

Les réseaux amicaux

Le ami.e.s et camarades de classe sont des tiers qui ont une forte influence chez les jeunes, notamment par les discussions entres semblables, en dehors des rapports d'autorité vécu au sein de la famille et à l'école. Ils.elles peuvent être des ouvertures et des modèles de possibilités différentes de celles envisagées. *Les transmissions horizontales* (Barrère, 2013) ont une grande importance dans la poursuite des carrières scolaires, notamment auprès des élèves provenant du Collège qui ne sont pas en échec, pour qui la possibilité d'aller étudier à l'ECG est réduite par le manque d'appui apporté dans ce sens. C'est auprès de leurs pairs que les jeunes envisagent de se transférer à l'ECG, pouvant avoir accès à des exemples d'autres jeunes, comme eux.elles, qui ont fait ce passage et sont satisfait.e.s de ce changement. La migration de groupe du Collège à l'ECG permet aux jeunes de traverser ensemble cette transition, pouvant aller au-delà du discours et de l'influence des adultes à propos de l'ECG. Les ami.e.s ont donc une place centrale dans cette étape de la vie, dans ce contexte. Alors que l'école et la famille tentent de prendre en charge le passage au secondaire, les jeunes, entre eux.elles discutent et se transmettent des souhaits qu'ils.elles n'auraient pas envisagé sans l'intervention des pairs, notamment dans les moments informels à côté de l'école, lors des trajets de bus par exemple. Le passage à l'ECG peut-être une étape effrayante car elle comporte une dimension de déclassement scolaire, mais l'idée de retrouver des ami.e.s peut être rassurante.

Les individus, et dans ce contexte les jeunes, ont besoin de comparer leurs expériences avec d'autres du même âge afin de pouvoir se situer eux.elles-mêmes par rapport aux autres. Ainsi la comparaison prend une place importante dans la consolidation de son identité. Ce mécanisme permet de pouvoir se situer. La place importante accordée à la comparaison des élèves de l'ECG par rapport à celles et ceux du Collège contribue à la construction de son identité. Se comparer permet également de trouver des similitudes et des différences afin de se rapprocher de celles et ceux avec qui nous partageons des points communs, comme faire partie de la même formation, rejetant ensemble les autres, ou du moins portant un regard commun sur celles.ceux-ci.

Entrer dans une formation au secondaire implique la séparation de certaines amitiés et la rencontre de nouvelles. Quand la formation se passe bien, les anciennes amitiés prennent moins de place que les nouvelles. Ces passages ne se font pas aisément. D'après le récit anthropologique classique d'Arnold van Gennep (1908 dans Scott et Settersten, 2020), les rites de passage qui accompagnent les changements dans le parcours impliquent une séparation avec l'ancien individu que l'on était pour commencer une initiation avec le

nouveau statut. Dans cette étude, certain.e.s participant.e.s présentent de la résistance à l'incorporation du nouveau milieu. Nous constatons d'abord une mise à distance des autres, un contact encore rapproché avec les ancien.ne.s ami.e.s, jusqu'à l'assimilation au nouveau contexte de l'ECG. Dans le cas de Yvan, elle ne se fait pas. Il quitte la structure sans en avoir rien retenu de « bon ». Les changements résultant de transitions dans la vie s'accompagnent de modifications des réseaux amicaux, nous séparant des anciens et nous rapprochant de nouveaux. Les attentes et la définition de ce qu'est une bonne relation peuvent également en être changée.

L'agence n'est pas individuelle, elle est fortement influencée par les relations interpersonnelles et structurelles. En effet, la famille, l'école et le réseau amical agissent sur la prise de décision de trajectoire bien avant qu'une décision se concrétise. De plus, ces instances agissent sur la construction de nouvelles identités. Le regard porté sur les jeunes, par la famille, l'école et les pairs, en tant qu'étudiant.e impacte la perception qu'ils.elles ont d'eux.elles-mêmes.

Face au choix de la formation au secondaire, des obstacles et les facilitateurs permettent de prendre une direction plutôt qu'une autre. La famille, par son importance symbolique, contribue à la réflexion du choix scolaire en adoptant diverses postures. L'école comme tiers joue un rôle de transmission de normes auprès des familles en ce qui concerne les structures adaptées aux jeunes. Ainsi, celles et ceux qui n'entrent pas dans les catégories prédéfinies, voulant faire une trajectoire moins commune doivent se montrer déterminé.e.s et motivé.e.s. Le groupe de pairs permet de développer un rapport moins normatif à l'école par la diversité des exemples qu'il propose.

VÉCU FACE AU STIGMATE

Grâce à de nouvelles conditions d'entrée dans la formation, l'image de la structure bouge. Plus sélectives, ces réformes attirent de nouveaux profils de jeunes vers l'ECG, présentant des projets de formation également plus diversifiés (Mouad et Brüderlin, 2020). La première année agit comme un grand « tri » déterminant les élèves qui iront plus loin dans la formation et celles et ceux qui la quittent. La motivation aux études semble être un critère important dans la poursuite de la formation. C'est en ce sens qu'elle répond, pour reprendre les mots de Mouad et Brüderlin (2020) à la fonction de *plateforme tournante des réorientations*. Lors des deux dernières années, le public se stabilise, bien que la deuxième année fait face à de nouveaux départs ainsi que l'arrivée d'étudiant.e.s du Collège. La formation deviendrait « sérieuse » dès la deuxième année et de façon plus prononcée en troisième année. Mais jusque-là, il faudrait « s'accrocher » pour ne pas être influencé.e par celles et ceux qui n'ont pas envie de travailler.

Le fait de pouvoir dresser des profils types d'étudiant.e.s contribue à la construction de l'identité des jeunes appartenant aux structures. Être étudiant.e à l'ECG impacte différemment la construction de soi qu'être étudiant.e au Collège. Pour plusieurs raisons : les apprentissages propres à chaque structure mais aussi comment cela s'imprègne dans les caractéristiques personnelles des jeunes. Sans même connaître les personnes, il est possible de prédire certain.e.s traits d'identité étudiant.e communs, à partir de leur formation.

Ce qui est partagé / Ce qui est différent

Bien que la stigmatisation de la formation, dû à son image peu prestigieuse n'est plus à

démontrer, l'effet que celle-ci a sur les étudiant.e.s est multiple. En effet, les *bon.ne.s étudiant.e.s* provenant du Collège semblent moins affecté.e.s par le poids du stigmatisme de la formation car ils.elles font partie des « meilleur.e.s » aux yeux de tou.te.s. De plus, ils.elles passent d'une formation qui posait un regard négatif sur eux.elles à une formation qui les glorifie. Le fait qu'ils.elles aient pu « choisir » la formation agit différemment sur le jugement que l'on porte sur eux.elles : avoir le choix c'est être déterminé.e.s, savoir ce que nous voulons pour la suite. Pour les *natif.ve.s* il y a l'idée qu'ils.elles n'ont pas pu choisir car ils.elles n'étaient pas suffisamment « bon.ne.s » pour aller ailleurs. Le choix chez ceux.celles-ci est néanmoins à questionner car ils.elles n'ont pas décidé de changer de formation uniquement car ils.elles le souhaitaient mais également parce qu'ils.elles n'ont pas trouvé leur place au Collège, par leur manière d'être étudiant.e et si ce n'est pas l'école qui les a orienté vers la sortie, c'est d'eux.elles-mêmes qu'ils.elles l'ont quittée. Néanmoins, ils.elles amènent avec eux.elles l'image positive du Collège, passant ainsi des « nul.le.s » parmi les « bon.ne.s » aux « bon.ne.s » parmi les « nul.le.s ». Cet aspect-là prend une place importante dans la perception positive que nous avons d'eux.elles et semblent avoir plus de force que le stigmatisme. D'autant plus que ceux.celles-ci ont dû réfléchir à un projet et semblent sûr.e.s d'eux.elles.

D'après Goffman (1975), ce sont dans les moments d'interactions que la stigmatisation prend "matériellement" forme, en dehors des représentations collectives. Notamment sous la forme de blagues sur le niveau d'enseignement de la formation, en dénigrant la transmission de savoir. Les *bon.ne.s élèves* eux.elles-mêmes se mettent à l'écart des *natif.ve.s* lorsqu'ils.elles arrivent à l'ECG, ne se sentant pas comme « eux.elles ». L'initiation que ces élèves vivent à ce moment-là demande du temps. Pour Goffman (1975), il ne suffit pas de s'offrir, il faut encore que les autres acceptent l'intégration de *l'initié*, et c'est parfois celui-ci qui fait le dernier pas. Les *bon.ne.s élèves*, se rendent compte, une fois dans le contexte stigmatisé que les autres sont, en fin de compte, comme tous les autres, des êtres humains. C'est un moment important où l'individu en vient à se remémorer lorsqu'il.elle « d'avant le stigmatisme, nièrent l'humanité de ceux qu'il avait déjà appris à considérer comme des personnes à part entière, semblables à lui-même. » (Goffman, 1975, p.55).

Pour les *natif.ve.s*, le parcours scolaire de l'ECG est dès le départ vécu comme une injustice. Ils.elles sont traité.e.s comme des élèves « moins bon.ne.s » et cherchent, en réponse, à valoriser la formation, notamment lorsqu'ils.elles ont bien intégré la structure. En effet, au départ, ils.elles ne se rendent pas encore compte de cette étiquette qui leur est attribuée, c'est lors des interactions avec leurs ami.e.s de « l'extérieur » qu'ils.elles réalisent qu'ils.elles sont, tout d'un coup, traité.e.s différemment. Face à cela, les étudiant.e.s adoptent deux manières de réagir : soit ils.elles revendiquent les bons côtés de la formation ou ils.elles se résignent et intègrent qu'ils.elles sont dans une école pour les « nul.le.s ».

Tout comme les élèves qui passent de *normaux* à *stigmatisé.e.s*, pour reprendre les termes de Goffman dans *Stigmatisme*, la famille tend à changer de perception une fois que leurs enfants sont scolarisé.e.s à l'ECG, se rendant compte que finalement c'est une école pour des jeunes comme le leur.

Les stratégies pour faire face au stigmatisme

L'intégration des nouveaux élèves du Collège à l'ECG demande un temps d'adaptation. Mouad et Brüderlin (2020) définissent ce passage comme le *transfert* et rapportent un processus de deuil que celui-ci comporte. Le deuil vécu, dans ce contexte, résulte de plusieurs éléments : changement du réseau amical, changement de statut d'étudiant.e, changement de

projet scolaire. Le passage à l'ECG n'est pas vécu de la même manière pour les étudiant.e.s *natif.ve.s* et les *bon.ne.s élèves* dans le ressenti du stigmat. Alors que les premier.ère.s n'ont jamais connu le côté des *normaux* (Goffman, 1975), les *bon.ne.s élèves* ont connu et participer même aux échanges concernant l'effet stigmatisant des élèves de l'ECG. Alors qu'ils.elles croient entrer dans cette catégorie de jeunes, ils.elles auront leur propre identité de *bon.ne.s élèves* à l'ECG. La structure reproduit ainsi la dichotomie entre les élèves. Pour le corps enseignant de l'ECG les *bon.ne.s élèves* auraient une plus grande envie d'apprendre et une bonne stratégie de travail pour reprendre l'étude de Mouad et Brüderlin (2020). A nouveau, la structure, sans même considérer le caractère individuel des élèves, permet de coller une étiquette aux jeunes grâce à son image.

D'un point de vue identitaire, il est important de noter son caractère impermanent et de l'influence du contexte sur l'identité. Alors que les élèves arrivent dans un nouvel environnement, ils.elles se voient attribuer de nouvelles caractéristiques identitaires. S'ajoute à cela, la variable de l'âge qui accompagne également un rapport différent à l'avenir et aux projets pour la suite, notamment lorsque l'ECG est déjà un deuxième projet.

Pour reprendre Girardin Keciour et Spini (2006 dans Sapin, Spini, Widmer, 2014), la comparaison sociale a un fort pouvoir de lutte contre les effets négatifs de la stigmatisation et dans le maintien d'une bonne image de soi-même. On constate alors que la comparaison descendante est utilisée par les *bon.ne.s élèves* face au *natif.ve.s* afin de préserver leur identité et savoir qu'il y a « pire » qu'eux.elles.

La mise en place de stratégies par les jeunes, face au dénigrement vécu dans leur expérience à l'ECG leur permet, néanmoins, d'avoir une prise sur l'étiquette qui leur est attribuée et leur permet de vivre cette expérience de façon plus positive. Pour rappel, celles-ci sont : avoir un projet concret permettant la justification de la formation, revendiquer les aspects positifs de celle-ci, traîner avec les moins stigmatisé.e.s surtout pour les *bon.ne.s élèves* qui ont tendance à rester entre eux.elles au début de leur formation, mettre à l'écart les autres les catégorisant comme « autres », l'humour, la mise en avant des conditions d'entrée à l'ECG (« j'avais de bons résultats pour aller ailleurs mais j'ai choisi l'ECG... ») ou dans le cas d'une non intégration au contexte scolaire travailler pour quitter la trajectoire de l'ECG et rejoindre une autre formation.

VARIATIONS ENTRE LES CATÉGORIES DÉFINIES INITIALEMENT : LES *BON.NE.S ÉLÈVES ET LES NATIF.VE.S*

Processus de choix pour la formation de l'ECG

Les *bon.ne.s élèves* s'orientent vers l'ECG car le rythme de travail du Collège ne leur convient pas, il est trop soutenu et laisse peu de temps pour profiter de la vie à côté des études ou suite à un échec d'une première formation qui les conduit à reconsidérer leur choix d'orientation. De plus, l'enseignement est assez strict et soutenu, ce qui ne colle pas à l'identité « moins scolaire » de ceux.celles-ci. Le souhait d'aller à l'ECG peut également être présent avant même d'aller au Collège mais un essai par cette formation est souvent souhaité par l'entourage et/ou les enseignant.e.s. Pour les *natif.ve.s*, les notes ou leur comportement ne leur permettent pas d'aller au Collège, alors ils.elles s'orientent à l'ECG. Le rapport à l'école est souvent peu central dans la vie de ces jeunes qui préfèrent aller dans une formation moins exigeante scolairement. Le projet déjà défini peut également pousser à aller

directement à l'ECG mais, dans cet échantillon, il n'a été pour aucun.e la seule raison de l'orientation. Pour celles et ceux qui ont de bons résultats, catégories confondues, l'entrée à l'ECG doit être accompagnée d'une forte détermination, pouvant rassurer les proches.

Rapport à l'école et identité étudiant.e

Les bon.ne.s élèves ne se sentent pas à leur place au Collège car ils.elles ne se reconnaissent pas dans la construction d'une "élite" et ne se considèrent pas comme des étudiant.e.s studieux.euses malgré qu'ils.elles aient de bons résultats scolaires. Ces élèves sont plus intéressé.e.s par les expériences humaines, amicales ou avec le corps enseignant.e.s que la formation en elle-même. Lors de leur arrivée à l'ECG, ils.elles sont considéré.e.s comme de très bon.ne.s élèves et réussissent facilement en travaillant peu, ce qui peut les amener à se désinvestir scolairement, notamment par des absences sans conséquences pour leur réussite. *Les natif.ve.s* n'ont pas un intérêt particulier pour les longues études, en entrant à l'ECG, néanmoins, ils.elles peuvent développer dans la suite du parcours un souhait d'aller plus loin, dans les études. Ceux.celles-ci ne se considèrent pas comme scolaires. Finalement c'est une caractéristique assez générale de ne pas se sentir "très scolaire" dans le passage à l'ECG.

Vécu du stigmat

Les bon.ne.s élèves vivent plutôt bien le stigmat car ils.elles reçoivent une image positive au sein de la structure. En effet, ils.elles passent des "mauvais.e.s" aux "très bon.ne.s" élèves ce qui a un effet positif sur l'image qu'ils.elles ont d'eux.elles-mêmes. Grâce à l'expérience de ces étudiant.e.s, l'effet formateur de la structure est bien illustré. Ceux.celles-ci développent un fort esprit revendicateur car, ils.elles ont une place privilégiée et ont été formés par l'"élite" avant de rejoindre une formation et ont dû prouver et justifier leur choix, les amenant très vite à établir un plan de carrière solide. Ils.elles donnent une meilleure image de la structure notamment auprès de leurs proches, ce qui contribue à divulguer une image plus mixte de la formation. Néanmoins, ils.elles vivent un déclassement scolaire. Pour les *natif.ve.s*, l'expérience de l'ECG est associée à un sentiment négatif d'être rattaché à "l'école du chômage garanti". Ils.elles s'excluent ou se sentent différent.e.s des autres camarades partis pour le Collège et s'en éloignent dans la plupart des cas mais pas systématiquement. Le discours apporté par les autres leur donnent le sentiment d'être dans une école moins bien et d'être moins intelligent.e.s.

Motivation à étudier à l'ECG

Alors que pour *les natif.ve.s* la formation les amène à vouloir suivre la poursuite d'une Haute école tout en étant dans une formation intéressante et peu exigeante, *les bon.ne.s élèves*, une fois arrivé.e.s à l'ECG, découvrent un nouvel univers, presque une porte sur un nouveau monde, plus humain. En effet, ceux.celles-ci passent de la structure qui forment l'"élite" où l'incompréhension est mal perçue, à une formation où ils.elles se sentent soutenu.e.s et reconnu.e.s. C'est notamment la différence de pression scolaire ainsi que le rapport des enseignant.e.s aux élèves qui les surprend le plus. Ils.elles se sentent plus légitimes d'être à l'école, de parler avec les enseignant.e.s, notamment lorsqu'ils.elles ont besoin de soutien, comme le mentionnait Sara.

LIMITES DE LA RECHERCHE

Cette recherche m'a permis d'avoir un large aperçu de ce que les douze participant.e.s ont vécu durant leur trajectoire scolaire et plus particulièrement sur le processus d'entrée et le vécu à l'École de Culture Générale. En tant qu'étude rétrospective, le discours des participant.e.s est un après coup, des souvenirs, pour certain.e.s lointains. Néanmoins, elle permet d'avoir accès à "ce qui reste" et finalement cela donne une indication sur le vécu de la formation, des opportunités et les entraves qu'elle a entraînés. Les influences et l'expérience sont un peu réaménagées par les participant.e.s en fonction de la suite du parcours, notamment pour créer une histoire cohérente à propos de soi. Pouvoir étudier les relations au moment où elles se vivent serait intéressant. Par exemple mentionner le conseil de quelqu'un qui a peu d'influence de façon générale dans la vie quotidienne ou alors une discussion ponctuelle qui a permis l'émergence d'une réflexion à propos de la formation, (...). Cette étude pourrait être largement complétée par une étude d'analyse de réseaux sociaux ainsi que dans un contexte d'étude longitudinale. Malheureusement, le temps n'a pas permis ces démarches. De plus, cette étude comporte un échantillon de personnes ayant bien réussi à l'ECG, il y a donc une part de l'expérience de l'ECG que ce travail ne comporte pas, par exemple les fameuses étudiant.e.s qui ne passent pas l'étape du « tri » de la première année. Avoir accès de façon plus précise aux convictions de la famille ou du réseau amical permettrait une plus grande compréhension des tensions que les jeunes ont à vivre ou évitent lors de la prise de décision de la formation : soit en se conformant aux attentes externes ou en s'y opposant. Une dimension plus émotionnelle permettrait de mieux saisir le processus d'intégration des normes externes ou du refus de celles-ci.

RECOMMANDATIONS

Afin de contribuer au bien-être des jeunes, une plus grande prise en considération de leur avis concernant leur souhait pour l'école secondaire serait bénéfique. Pour cela, il faut d'une part ouvrir la réflexion sur les différentes possibilités. L'école joue un rôle important en ce qui concerne la visibilité et l'image accordée à l'ECG, en lui accordant une plus grande place dans son champ des possibles, elle lui permet d'avoir une perception plus "juste" de ce qu'elle propose en terme : de formation, de débouchés ainsi que de méthodes d'apprentissage et lui fait une place aux côtés du Collège et non en dessous. Le discours qu'elle a ainsi que les informations qu'elle transmet à propos de la formation aura également une influence sur les familles, qui s'appuient sur l'école pour savoir ce qui est meilleur pour la suite de leur enfant. L'étude de Mouad et Brüderlin (2020) rend compte de la nécessité de montrer des parcours diversifiés dans les passages à l'ECG, afin d'en montrer les débouchés mais aussi de montrer qu'elle ouvre des portes et n'est pas autant limitante qu'elle ait pu l'être par le passé. Rendre visible la formation c'est aussi la valoriser et la rendre plus accessible à d'autres profils que ceux habituellement visés. Comme Sara, Alina, Mathilde, Charlotte, David et Olivier qui n'ont pas eu accès à une présentation de la formation, qu'ils.elles ont tout de même fini par rejoindre. Rendre visible par la manière de travailler propre à l'ECG, le contenu scolaire, le rapport aux enseignant.e.s, les débouchés c'est aussi permettre aux jeunes et à leur famille d'avoir une perception plus juste et pouvoir enlever de la force aux idées reçues négatives, qui dans certains cas empêchent l'accès à la formation par la crainte. Avoir une image plus proche de la réalité en mettant en avant le rythme de travail plus soutenu du Collège, présenter la quantité de travail, les attentes des enseignant.e.s, etc. Présenter l'ECG en n'excluant pas qu'en première année, il y a une plus grande diversité de niveau scolaire et que pour ne pas rendre

la formation inaccessible à certain.e.s le contenu et adapté à celles et ceux qui ont plus de difficulté. Rendre compte que l'adaptation de l'enseignement peut apporter des aspects positifs, comme le temps pour rejoindre une activité à côté de l'école, plus de discussions en classe, être dans une autre dynamique de classe, (...). Mentionner les enseignements des branches spécifiques qui mènent à des Hautes écoles, tout en ayant la possibilité de rejoindre l'Université par la suite.

Les jeunes ne se sentent pas toujours soutenu.e.s dans leur choix scolaires et en arrivent parfois, par les actes, à se faire entendre, comme passer par un échec pour aller à l'ECG et ainsi renforcer l'idée que c'est une école pour celles et ceux qui échouent. Valoriser les métiers qui attendent la fin des formations après l'ECG permet aussi d'avoir un but, un projet dans la formation et donc d'être acteur.trice dans la formation. En effet, un des points qui a été relevé dans l'étude de Mouad et Brüderlin (2020) sur l'ECG concernait le fait de ne pas savoir quoi dire aux jeunes qui arrivent à l'ECG sur la suite du parcours. Être clair.e.s avant la formation au secondaire donne une plus grande perspective et une plus grande facilité dans le choix et l'investissement à l'école grâce à des perspectives, un but.

En ce qui concerne l'ECG et la formation en elle-même, la valorisation de ce qu'elle apporte doit être plus visible. Si elle n'est pas le Collège et ne forme pas l'"élite", elle est néanmoins porteuse de valeurs propres et de plans d'apprentissages cherchant à développer d'autres compétences qui peuvent prendre le dessus sur les croyances collectives négatives. La sous-stimulation des étudiant.e.s ayant un niveau scolaire plus avancé doit néanmoins être compensée car, à l'adolescence, nous ne pouvons pas nous permettre d'ennuyer des jeunes en formation avec un contenu trop pauvre. Peut-être que là aussi, il faudrait que ces étudiant.e.s puissent être reconnu.e.s et soutenu.e.s avec leur capacité et que le niveau soit tel, qu'il.elle ne puisse pas être absent.e.s en cours tout en réussissant.

Les acteur.trices scolaires doivent aussi être attentif.ve.s lorsqu'ils.elles attribuent des capacités cachées à certain.e.s élèves comme cela a été le cas pour Mathilde et David qui n'avaient pas une attitude et/ou les résultats scolaires pour rester au Collège, néanmoins le réseau percevait des capacités pour qu'ils.elles restent. Mathilde a évoqué l'origine sociale comme un facteur pouvant donner l'illusion d'une plus grande capacité à réussir, au risque de ne pas voir l'élève pour ce qu'il.elle est.

Présenter les écoles sur un pied d'égalité, du moins, les faire exister en dehors des fantasmes lors des présentations, prendre autant soins de la présentation de l'ECG que celle du Collège permettrait de mieux accueillir les étudiant.e.s qui souhaiteraient s'y former. Parler avec les familles de la souffrance que peut engendrer une non prise en considération du souhait de leur enfant et de l'éventuel échec qui en découlerait est également une manière de préparer un plan scolaire adapté au jeune et non une reproduction sociale qu'il.elle se doit de perpétuer ou des désirs parentaux peu connectés à la réalité.

Plusieurs des participant.e.s ont évoqué leur souhait d'être formés à l'ECG et du travail que cela a été de faire entendre leur souhait. Pour ces jeunes, une entrave à leur capacité d'agir et de devenir acteur.trice de leur parcours ont été mis à l'épreuve. Une plus grande écoute en ce qui concerne la faisabilité de leur choix et un soutien dans les décisions, notamment par l'école permettrait également de sensibiliser les familles et peut-être d'être rassurées.

PERSPECTIVES FUTURES DE LA RECHERCHE

Impact d'une plus grande visibilité de l'ECG

Une des manières de pouvoir aller plus loin dans le questionnement de cette étude, serait d'évaluer, après coup, l'impact d'une plus grande visibilité de la formation et avec ça, les éventuels changements de l'image de la structure. Est-ce qu'une plus grande visibilité impacterait le choix des jeunes lors de la transition à l'école secondaire ? Est-ce que celle-ci s'accompagnerait d'une plus grande diversité des profils et des caractéristiques des jeunes allant à l'ECG ? Quels changements sur l'identité de la structure ? Et sur l'identité étudiant.e des jeunes ?

Les effets d'une non prise en considération de l'opinion des jeunes sur leur trajectoire

Afin de pouvoir évaluer les effets d'un manque d'agence auprès des jeunes dans leur trajectoire scolaire, il serait intéressant de faire une étude sur les stratégies que les jeunes mettent en place pour "se faire entendre", notamment grâce à la méthode de l'observation des dynamiques de classes, des entretiens avec les enseignant.e.s et avec les élèves sur les comportements déviants et la mise en acte de ce qui ne peut se dire en mots que ce soit au Collège ou à l'ECG. Quelle est la signification des actes dans ce contexte ? Comment se définit, dans ce contexte, le sentiment d'appartenance à la structure ? Quels sont les impacts sur la motivation et l'investissement scolaire ?

Discours des jeunes, de leur famille et de l'école sur la suite du parcours scolaire

Il serait intéressant de faire une étude longitudinale auprès de jeunes et de leur famille, dès la préparation de la suite de l'école secondaire, en prenant en considération : le discours du jeune, de son enseignant.e ainsi que celui de sa famille et d'évaluer la poursuite de la trajectoire une année plus tard sur le vécu, cette fois-ci, uniquement du jeune. Cette piste pourrait être notamment envisagée auprès de celles et ceux qui émettent un doute quant à la poursuite par le Collège ou de l'ECG et voir comment ils.elles s'investissent ou non dans leur formation, lorsque celle-ci est imposée.

Discours des enseignant.e.s et stratégies d'orientation : qui va où et pourquoi ?

Une analyse qualitative sur le discours des enseignant.e.s et leur manière de préparer la sortie de l'école obligatoire, notamment en dernière année de CO permettrait de mettre en discussion les stratégies ainsi que les critères d'observation dont ils.elles usent pour orienter les jeunes.

Comment les valeurs institutionnelles et la mission d'une structure influe la réalité du terrain

Les valeurs institutionnelles sont une dimension très importante sur le choix d'appartenir à une structure plutôt qu'une autre. Il serait intéressant d'étudier de façon plus approfondie l'identité des structures, à travers les acteur.trices institutionnel.le.s et comment ceux.celles-ci sont également construits dans ce contexte, par exemple comparer le discours des

enseignant.e.s du Collège et de l'ECG amènerait plus de compréhension sur le vécu des jeunes. En effet, cette étude porte un regard, depuis la position des élèves. Pour un travail plus complet, la perception des enseignant.e.s donnerait une vision plus dynamique des rapports. Avoir accès au discours des enseignant.e.s et de la famille à propos des élèves pourrait être intéressant, notamment dans l'investissement et la manière qu'ils.elles ont de prendre part à cette étape de vie.

Une analyse de réseaux sociaux : analyser la densité et la source du soutien auprès des jeunes

Il serait intéressant de faire une analyse de réseaux sociaux, auprès des jeunes, afin de mieux saisir l'influence des différentes relations qu'ils.elles entretiennent, notamment en prenant en compte la dimension du soutien, de loisir, et d'échange avec les pairs lors de la transition vers l'école secondaire. Le logiciel *Ucinet*, qui permet d'analyser la densité des réseaux sociaux, permettrait de rendre visible les sources d'influence chez les jeunes, en répondant à des questions sur l'apport du soutien : par qui et à quelle fréquence ? Les sources de conflit à propos de la suite du parcours scolaire : qui s'oppose ou n'est pas d'accord avec le choix de la formation : un parent, des ami.e.s, des enseignant.es, autres ? Combien sont-ils.elles ? L'analyse permettrait d'étudier la densité des réseaux sociaux en lien notamment avec les sources de soutien, d'amusement, d'aide scolaire afin de mettre en lumière de façon plus précise l'impact du réseau sur le processus de transition des jeunes de l'école obligatoire vers le CO.

Le carnet individuel

Il serait intéressant également d'étudier les principales discussions des jeunes avec leur pairs afin de voir quelle implication ils.elles ont eux.elles-mêmes dans la prise en main de cette étape, en demandant à des jeunes en dernière année de CO chaque semaine de répondre dans un carnet aux questions : combien de fois as-tu parlé de ton avenir scolaire cette semaine ? Avec qui ? Dans quel but ? Qu'est-ce que tu en as pensé ? Suivi d'entretien permettant d'aller plus loin sur les souhaits individuels.

BIBLIOGRAPHIE

Barrère Anne (2013), *École et adolescence*, Paris : Bibliothèque nationale.

Beaud Stéphane et Weber Florence (2010), *Guide de l'enquête de terrain*, Paris : Editions La Découverte.

Beaud Stéphane (2011), *Par delà les choix scolaires : les rapports de classes*, Revue française de pédagogie, 175, pp.77-80.

Becker S. Howard (2002), *Les Ficelles du métier*, Paris : Éditions La Découverte & Syros.

Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude (1964, 1966, 1985), *Les héritiers les étudiants et la culture*, Les Editions de Minuit.

Coavoux Samuel, « Muriel Darmon, *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante* », *Lectures* [En ligne] <https://journals.openedition.org/lectures/12566>, Les comptes rendus, mis en ligne le 30 octobre 2013, (consulté le 05 janvier 2021).

Cayouette-Remblière Joanie (2016), *L'école qui classe*, Paris : Presses Universitaires de France.

Cuin Charles-Henry (2011), Esquisse d'une théorie sociologique de l'adolescence, *Revue européenne des sciences sociales*

Darmon Muriel (2014), *La socialisation*, Paris : Armand Colin Editeur.

Darmon Muriel, Pichonnaz David, Toffel Kevin, Entretien avec Muriel Darmon, "La socialisation secondaire ne s'exerce pas sur une page blanche mais sur une page déjà froissée par les expériences antérieures. " [En ligne] <https://ojs.uclouvain.be/index.php/emulations/article/view/5893/13603>, (consulté le 05 janvier 2021).

De Gaulejac Vincent (2011), L'injonction d'être sujet dans la société hypermoderne : la psychanalyse et l'idéologie de la réalisation de soi-même, *Revue française de psychanalyse*, Vol.75, pp.995- 1006.

De Gaulejac Vincent (1996), *S'autoriser à penser*, (En ligne) : http://www.arianesud.com/bibliotheque/aa_auteurs/de_gaulejac_vincent/de_gaulejac_s_autoriser_a_penser_1996

Demailly André (2008), De pygmalion aux prophéties autoréalisatrices, *Le journal des psychologues*, pp.68 - 72

Dubet, F. (1996). L'exclusion scolaire: quelles solutions? In S. Paugam (éd.), *L'exclusion, l'état des savoirs*. Paris: La Découverte.

Duru-Bellat Marie (2009), *Le mérite contre la justice*, Presses de la fondation nationale des sciences politiques.

Duru-Bellat Marie, Van Zanten Agnès (1999), *Sociologie de l'école*, Paris : Armand Colin.

Ellis Carolyn, Adams Tony E, Bochner Arthur P. (2011), Autoethnographie : An Overview, *Historical social Research/Historische Sozialforschung*, Vol.36, n°4 (138), pp.273-290.

Garnier Pascal (2015), L' "Agency" des enfants. *Projet scientifique et politique des "Childhood Studies"*, "Edu- cation et sociétés", n°36, pp.159-173.

Goffman Erving (1975), *Stigmate les usages sociaux des handicaps*, Les Editions de Minuit.

Goffman Erving (1968), *Asiles études sur la condition sociale des malades mentaux*, Les éditions de minuit

Hitlin Steven, Long Charisse (2009), *Agency as a Sociological Variable : A Preliminary Model of Individuals Situations, and the Life Course*, *Sociology Compass*

Joyeux Yannick (2006), *L'identité dans la classe désignation et promotion*, Paris : L'Harmattan

Joseph Magali (2005), *Le libre choix et les processus de relégation dans un système scolaire inéga- litaire. Analyse – prévention de l'analphabétisme*, Bruxelles : Lire et Ecrire Bruxelles [En ligne]https://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/analyses2005/processus_relegation_scolaire.pdf

Lasvergnas Isabelle (1988), Contexte de socialisation primaire et choix d'une carrière scientifique chez les femmes, *Recherches féministes*, Vol.1, n°1, pp.31 à 45.

Lessard-Hébert Michelle, Goyette Gabriel, Boutin Gérald (1997), *La recherche qualitative, fondements et pratiques*, Paris : De Boeck université

Maurin Eric (2002), *L'égalité des possibles*, Editions du seuil et la République des Idées.

Mouad, R. et Rastoldo, F. (2020). H2. Accès au marché du travail après une certification secondaire II. *Repères et indicateurs statistiques*, No 86. Genève : SRED.

Mouad Rami et Brüderlin Marc (2020), L'école de culture générale à Genève : une école singulière au cœur du secondaire II *Parcours et représentation*, Service de la recherche en éducation

Paugam Serge (2018), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris : Presses Universitaires de France/Humensis.

Payet Jean-Paul, Rufin Diane Lauren (2018), *Sociologie de l'éducation : une introduction critique : inégalités scolaires et pratiques institutionnelles*, 3e éd. rev. Genève Université de Genève.

Perrenoud Philippe (1995), *La pédagogie à l'école des différences*, Paris : ESF éditeur

Perrenoud Philippe (2004), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris : ESF éditeur

Picard France, Trottier Claude et Doray Pierre (2014), *Conceptualiser les parcours scolaires à l'enseignement supérieur, L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne] <http://journals.openedition.org/osp/3531>

Poullaouec Tristan (2011), *Choix du destin et destin du choix*, Revue française de pédagogie, n°175, pp.81-84.

Poullaouec Tristan (2010), *Les habits neufs de l'auto-exclusion : Les souhaits d'orientation scolaire des familles ouvrières en n de 3e.*, Diversité : ville école intégration, CNDP, 2010. halshs-01226453

Quinton André (2007), *Psychologie d'apprentissage : les motivations*, DU de pédagogie [En ligne], <http://www.formations.philippeclazard.com/motivations.pdf>, (consulté le 28 décembre, 2020)

Rayou Patrick (2015), *Sociologie de l'éducation*, Paris : Presses Universitaires de France.

Sapin Marlène, Spini Dario, Widmer Eric (2014), *Les parcours de vie De l'adolescence au grand âge*, Savoir suisse.

Schepens Florent, Zolesio Emmanuelle (2015) *La fabrication du soignant, : travail et emploi n°141*, [En ligne] https://www-valid.dares.travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/141_intro.pdf, (consulté le 10 décembre 2020)

Scott D. Landes, Richard A. Settersten Jr. (2020), *The inseparability of human agency and linked lives*, in : Bernardi Laura, Härkönen Juho (Eds), *Advances in Life Course Research*, ELSEVIER

Scott D. Landes, Richard A. Settersten Jr. (2020), *Nine Ways That Social Relationships Matter for the Life Course*, in : Bernardi Laura, Härkönen Juho (Eds), *Advances in Life Course Research*, ELSEVIER

Trouilloud David, Sarrazin Philippe (2003), *Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : Processus, poids et modulateurs*, Revue Française de Pédagogie, INRP/ENS éditions, pp.89-119.

Van Haecht Anne, Vienne Philippe (2011), *Les blessures de la relégation, Introduction au volume "Inégalités scolaires et processus de la relégation"*, Education et Formation

Van Zanten Agnès (2010), Choix de l'école et inégalités scolaires, le rôle des ressources culturelles et économiques des parents, *Agora débats/jeunesses*, n°56, pp.35 à 47

Vienne Philippe (2004), Au-delà du stigmaté : la stigmatisation comme outil conceptuel critique des interactions et des jugements scolaires, *Education et sociétés*, n°13, pp.177 à 192

Widmer Eric (2009), Discussion de l'ouvrage de Vincent de Gaulejac *Qui est « je » ? Sociologie clinique du sujet*, Paris, Éditions du Seuil

Sources issues du site internet du canton de Genève

L'enseignement à Genève REPÈRES ET INDICATEURS STATISTIQUES D5 (s.d.) Repéré à <https://www.ge.ch/dossier/analyser-education/produire-donnees-chiffrees-piloter-prevoir/re-peres-indicateurs-statistiques#edg-1536048824165>

L'enseignement à Genève REPÈRES ET INDICATEURS STATISTIQUES D4 (s.d.) Repéré à <https://www.ge.ch/dossier/analyser-education/produire-donnees-chiffrees-piloter-prevoir/re-peres-indicateurs-statistiques#edg-1536048811767>

Direction générale du département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (2020), *concrétisez vos projets avec l'Ecole de culture générale*. Genève.

Mimeo

Stiassny Karelle (2020), *L'échec scolaire dans les milieux socialement favorisés: représentations et stratégies*, Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, mémoire de maîtrise universitaire en sciences de l'éducation.

ANNEXES

ANNEXE I : GUIDE D'ENTRETIEN

L'élaboration du guide d'entretien qui suit permet de mener des entretiens uniques avec les participant.e.s de façon individuelle, d'une durée d'une heure environ par Skype entre le 27 avril et le 8 mai 2020. Les questions sont répertoriées en quatre parties :

1. Le processus de passage du cycle d'orientation à l'École de Culture Générale
2. L'expérience vécue à l'École de Culture Générale
3. Le parcours qui a suivi l'ECG
4. Les données socio-démographiques

Explication de l'étude aux participant.e.s

Mon étude porte sur les trajectoires scolaires, plus particulièrement sur les étudiant.e.s ayant été à l'école de culture générale. Le questionnement tourne autour des différentes influences qui ont poussé à faire le choix de cette formation et également sur les opportunités ou les entraves que ce choix a engendré dans la trajectoire scolaire et/ou professionnelle. Comment les individus ayant étudié à l'École de Culture Générale se sont appropriés leur trajectoire scolaire ? Ont-ils eu le sentiment d'avoir pu choisir la formation à l'ECG ? Qu'en ont-ils fait par la suite et comment ont-ils vécu cette expérience ? Ce travail a pour but de questionner la place du choix dans le destin de l'individu, et particulièrement dans le contexte scolaire ainsi que le vécu de l'expérience dans cette expérience.

Trois questionnements centraux vont orienter l'étude :

- Quels sont les facteurs qui influencent le choix de la formation des étudiant.e.s vers l'École de Culture Générale ?
- Comment les facteurs structurels agissent-ils sur l'expérience de la formation à l'École de Culture Générale ?
- Comment expliquer la variance des trajectoires à la sortie de la formation ?

Les questions

Passage du CO à l'école secondaire

Les questions formulées ici traitent du passage du cycle d'orientation à l'ECG ainsi que de la prise de décision de cette formation. Elles questionnent les influences scolaires et familiales du choix de la formation à la sortie de l'école obligatoire.

- Pourrais-tu me parler de comment tu as pris la décision d'étudier à l'École de Culture Générale ?
- Pourrais-tu me parler de comment tu as vécu cette décision : est-ce que tu as eu le sentiment d'avoir été ou non influencé dans ton choix de formation ?

- Comment tes parents ont réagi face à ton choix de formation? Y avait-il un décalage entre ce qu'ils attendaient et le choix que tu as fait?
- As-tu hésité à un moment avec d'autres formations? Si oui, pourquoi ne pas avoir suivi l'autre voie?
- Avais-tu une idée de ce que tu voulais faire par la suite?
- Quelles sont les personnes qui t'ont conseillé durant la dernière année au cycle d'orientation?
- Si pas de réponse : avec qui est-ce que tu as discuté / consulté?
- Si toujours pas de réponse : par exemple tes parents, sœurs, frères, prof ou autres?
- Dans l'ensemble quels souvenirs gardes-tu de ce passage du cycle d'orientation à l'école de culture générale?
- Comment qualifierais-tu l'étudiant que tu étais dans cette partie de la trajectoire scolaire? Quelle image de toi avais-tu en tant qu'élève?
- Quel type d'élève étais-tu dans ta classe? D'après toi comment pouvaient te percevaient les autres?
- Toi, comment percevais-tu les autres de ta classe? Dans quel contexte étudiais-tu?

Le vécu dans la formation de l'ECG

Cette partie cherche à comprendre si l'image de la structure a eu un impact sur l'image de soi. En tant qu'école porteuse de représentations négatives, quels sont les impacts sur la perception de soi en tant qu'étudiant.e, notamment, liées à l'image que pouvaient leur renvoyer les enseignant.e.s, proches ainsi que les ami.e.s. En effet, il s'agit de vérifier si l'image de la structure a impactée par la prophétie auto-réalisatrice la réussite et l'investissement scolaire des élèves ou au contraire un désinvestissement. Il s'agit également de questionner la motivation à étudier durant cette période, les intérêts des participant.e.s à ce moment-là et du souvenir qu'ils.elles en gardent.

- Pourrais-tu me parler de l'image que tu as de l'école de culture générale aujourd'hui?
- Quelle image de l'école de culture générale avais-tu avant d'y étudier?
- Quelle était la « réputation » de ton école, sa particularité? Parles-moi de ce qui pouvait se dire à propos de ton école.
- Peux-tu nommer 2 professeurs qui ont marqué ta formation positivement ou négativement durant cette période?
- Peux-tu me parler des souvenirs que tu gardes des cours que tu as suivis à l'ECG?
- Lequel as-tu préféré et pourquoi?
- Quelle était la particularité de l'enseignant de cette matière?
- Lequel as-tu, au contraire, le moins apprécié et pourquoi?

- Quelle était la particularité de l'enseignant de cette matière ?
- Quel sentiment avais-tu par rapport aux enseignants de façon générale?
- Quel genre de remarques a-t-on pu te faire concernant ta formation (amis, famille, autres)?
- As-tu ressenti du jugement de la part des autres du fait que tu étudiais à l'ECG?
- La plupart de tes amis du cycle d'orientation ont-ils suivi la même voie que toi? Sinon, cela a-t-il changé votre lien? Avaient-ils des aprioris sur l'ECG?
- Parles-moi des autres formations, comment qualifierais-tu les « autres » ceux qui faisaient une autre formation et comment penses-tu que ces « autres » te qualifient en tant qu'élève de cette formation?
- Dans l'ensemble quels souvenirs gardes-tu de ta formation à l'école de culture générale?
- Quelles sont les points forts et les potentiels manques que tu pourrais relever à la formation proposée à l'ECG?

Et après l'ECG ?

- Les questions ici abordent la suite de la trajectoire après l'ECG. De quelle manière les élèves se sont-ils.elles appropriés la formation, ce qu'ils.elles en ont fait? Ont-ils suivis une trajectoire "attendue" ou une trajectoire "improbable"? Quels seraient les éléments de compréhension de la diversification des parcours avec une même formation?
- Avais-tu une idée claire de ce que tu voulais entreprendre après l'ECG?
- Quelles sont les personnes clés qui t'ont permis, en te conseillant ou en faisant figure de modèle (positif ou négatif) d'être là où tu es aujourd'hui?
- Si tu pouvais changer quelque chose à ta trajectoire scolaire, que changerais-tu?
- As-tu le sentiment d'être aujourd'hui là où tu aurais voulu être?
- Si tu avais pu être ailleurs, où serais-tu aujourd'hui?

Rapports aux différentes formations

- As-tu eu le sentiment de t'être investi.e différemment dans tes différentes formations? Si oui, à quoi pourrais-tu associer ces différences?
- Quelles ont été les formations pour lesquelles tu as eu le sentiment d'être contraint ou au contraire tu as senti que c'était nourrissant pour toi?
- Si tu devais faire un test de psychologie genre « quel genre d'étudiant es-tu? » d'après toi quel profil correspond aux réponses que tu donnerais?
- As-tu l'impression que ton identité d'étudiant a changé durant le temps et de quelle

manière?

Questions sociodémographiques

Les questions socio-démographiques permettent de mettre en relation les trajectoires des individus avec leur contexte familial. Répondent-ils.elles aux théories élaborées notamment par Bourdieu et Passeron sur de la reproduction sociale?

- Quel est le niveau de formation de tes parents?
- Quel métier font-ils?
- Ont-ils été à l'école en Suisse?
- As-tu des frères et sœurs? Si oui, quelle formation et profession ont-ils fait et pratiquent-ils aujourd'hui?
- Est-ce que tu aimerais ajouter quelque chose?

ANNEXE II : ANNONCES FACEBOOK

Première annonce

Hello!

Est-ce qu'il y a parmi vous des personnes ayant étudié au Collège et à l'ECC (les deux formations) pendant le secondaire qui serait ok de répondre à quelques questions pour mon mémoire? Merci

Deuxième annonce

Hello!

J'espère que vous allez bien en cette période un peu particulière.

Je profite pour continuer à travailler sur mon mémoire, je cherche cette fois des personnes ayant étudié uniquement à l'ECC (comme école secondaire) et disponible pour répondre à un questionnaire en ligne et peut-être à un entretien Skype par la suite. Faites- moi signe

Troisième annonce

Hello!!

Pour mon mémoire, je suis à la recherche de personnes qui seraient intéressées de répondre à un questionnaire en ligne traitant des trajectoires scolaires. Du coup, si vous correspondez à ces critères (ou si vous connaissez quelqu'un susceptible de l'être) faites-moi signe.

Vous avez fait :

- ECC, puis vous avez changé de voie (apprentissage, commencé une nouvelle école)

OU

- ECC, puis haute école ou autre, et un master

OU

- ECC, puis vous avez arrêté vos études

Merci!

ANNEXE III : CALENDRIER DE VIE

Trajectoire scolaire

Mon travail de mémoire de sociologie porte sur les trajectoires scolaires. Je m'intéresse plus particulièrement aux ancien.ne.s étudiant.e.s de l'E.C.G. Je questionne les influences qui ont favorisé le choix de la formation. Je souhaite également approfondir les opportunités et entraves ressenties lors de la formation. Le tableau ci-dessous est un calendrier de vie comportant huit catégories. Les réponses apportées dans ce document me permettront d'avoir un aperçu de la scolarité et de pouvoir directement poser des questions plus approfondies en lien avec les questionnements mentionnés.

La catégorie Ecole : Primaire, Cycle d'Orientation, la structure de l'école secondaire et Hautes études en mentionnant de quelle formation il s'agit. Mentionner les changements de formation ou les temps d'arrêts d'études.

La catégorie Famille : Activités scolaires ou professionnelles des membres de la famille.

La catégorie Appréciations scolaires : un (+) dans le cas la période rattachée à ce moment tendait à être positif ou un (-) si elle tendait à être négative d'un point de vue personnel.

La catégorie Soutien scolaire : Qui était une aide pour les devoirs, incompréhensions ou préparation aux examens.

La catégorie Activités extra-scolaires : Sport, langues, associations, travail, autres.

Pour les longues périodes sans changements, il suffit de remplir une seule fois les cases pour la durée de la période.

Merci d'avance pour ces précieuses informations.

Année	Âge	Ecole	Famille	Résidence	Appréciations scolaires	Soutien scolaire	Activités extra-scolaires

