L'INDIVIDU QUE L'ECOLE CONTRIBUE A CONSTRUIRE : UN INDIVIDU CONTEMPORAIN ?

Anne-Claudine Oller

Université de Savoie
Laboratoire LLS
Département de Sociologie
Route du Sergent Revel
73000 Jacob-Bellecombette
anne-claudine.oller@univ-savoie.fr

Mots-clés : *élève-individu, éducation à l'orientation, coaching scolaire, internat scolaire*

Résumé. *L'institution scolaire, au cours de son existence a contribué à former différents types d'élèves (Dérouet, 1992). Aujourd'hui, elle s'attache à construire des « élèves-individus » (soucieux de leur réussite, inscrits dans des projets, autonomes, etc) (Lahire, 2005), afin qu'ils puissent s'adapter aux exigences de la société contemporaine. Ce souci de formation des élèves, au sein de l'institution scolaire, est non seulement visible à travers les discours officiels (BOEN), mais aussi les pratiques mises en œuvre au sein de l'école, notamment lors de tables rondes d'orientation concertée. Par ailleurs, l'injonction faite à l'élève (et par leur intermédiaire à ses parents) de se penser comme un individu le conduit à développer diverses stratégies éducatives, lui permettant alors de répondre aux attentes scolaires. Le recours au coaching scolaire (accompagnement scolaire non disciplinaire), mais également à l'internat scolaire permettront d'illustrer ce propos, qui s'appuie sur une méthodologie variée (entretiens semi-directifs, observations, analyse statistique).*

---

1. Introduction

S'interroger sur la construction de l'élève en tant qu'individu contemporain au sein de l'institution scolaire et par là-même lier l'école et la notion d' « individu contemporain » peut apparaître, au premier abord, inattendu. En effet, l'institution scolaire est souvent décrite –aussi bien par les media, le personnel éducatif, que les familles- comme une institution « figée » dans le temps, qui n'aurait pas « changé » et « évolué » (c'est bien cette idée qui a été signifiée lorsqu'un ancien ministre désigna l'institution scolaire comme un « Mammouth »). Il ne faut cependant pas négliger les transformations qu'a pu connaître l'institution scolaire (massification scolaire, ouverture du secondaire), transformations liées à des changements sociaux profonds. Bien qu'ayant une logique de fonctionnement propre –des règles et normes particulières- ainsi qu'une temporalité indépendante –le calendrier scolaire *versus* le calendrier civil, mais également une temporalité longue (puisque l'âge médian de fin de fréquentation du système scolaire est 20 ans)-, à distance de la société, elle n'en est pas pour autant complètement à l'écart. L'école est bien au cœur de la société, elle y est complètement immergée. Cela est notamment visible par le poids que pèse l'institution scolaire dans la société et sur les trajectoires sociales des individus, et ce, en les déterminant de plus en plus fermement. En effet, les places sociales ne sont plus fixées par avance, par la naissance –même si cette dernière les « influence » par les dispositions qu'elle transmet, notamment le rapport à l'école, au savoir et à la culture. En étant à la fois à « l'écart » et au cœur du fonctionnement de la société, l'école a affaire à cet individu que l'on nomme ici « contemporain », individu soucieux de lui-même et en quête d'autonomie (Ehrenberg, 1991),

« soumis » bon gré mal gré au culte de la performance et de la réussite, opérant avec une logique par projet (Boltanski et Chiapello, 1999). Ce travail tâchera d'interroger le modèle sur lequel s'appuie l'école pour construire des élèves-individus. Après avoir précisé les injonctions issues de la société et mobilisées au sein de l'école à destination des élèves et de leur famille (être performant, formuler un projet), nous tâcherons d'en saisir les effets sur les acteurs scolaires, et plus particulièrement sur les élèves.

La mise en exergue de la demande sociale d'autonomisation de l'individu faite à l'école, se fera sous le prisme de la formulation du projet scolaire et professionnel de l'élève, confronté dès la classe de troisième (et ce d'autant plus si ses résultats scolaires sont faibles) à un choix d'orientation. Ce propos sera étayé à partir d'une analyse de discours des Bulletins Officiels de l'Education Nationale concernant les directives de mise en place de « l'éducation à l'orientation », d'un travail empirique effectué auprès de deux collèges (un situé en zone de montagne et l'autre en ZEP) où nous avons pu réaliser non seulement des entretiens semi-directifs (avec les chefs d'établissement, 10 enseignants, 2 conseillers d'orientation, 39 élèves et 30 parents) mais également d'observations de tables rondes d'orientation concertée[1] (concernant 48 élèves pour un établissement et 62 pour l'autre). Afin de cerner les moyens utilisés par les élèves (et leur famille) pour répondre aux injonctions scolaires et sociales d'autonomisation de l'individu, nous nous appuierons, dans notre seconde partie, sur l'exemple du recours au coaching scolaire et à l'internat scolaire, qui peuvent apparaître comme de véritables stratégies éducatives, en tant que lieux de construction de l'élève. Pour cela, nous appuierons sur des méthodes de recueil de données variées : qualitative (entretiens semi-directifs[2], observations[3]), quantitative (227 dossiers d'inscription de coachés dépouillés, fichier scolarité des établissements).

2. La demande sociale et scolaire d'autonomisation de l'individu

2.1 Mise en contexte

Le modèle de l'intérêt général, à l'origine de l'institution scolaire française, conduit à considérer l'école comme appartenant au monde du Savoir, à distance de la vie quotidienne : « L'école, en quelque sorte, n'est pas de ce monde. Elle est du monde des idées, ou du moins en constitue le parvis. L'univers de l'expérience et celui des Idées sont incompatibles, et ce n'est pas en s'appuyant sur le premier que le maître pourra faire accéder les enfants au second. » (Dérouet, 1992). Jean-Louis Dérouet, dans son ouvrage *Ecole et Justice,* a montré que « la notion de service public s'ancre dans l'idée d'une magistrature de l'école, qui la lie doublement à *l'intérêt général.* Elle en est à la fois l'expression contre tous les particularismes régionaux, familiaux, culturels et, pour les enfants, le moyen d'y accéder. Il s'ensuit une certaine distance dans les relations. Les individus ne sont pas considérés en tant que tels mais seulement en tant qu'ils incarnent un intérêt ou une valeur générale. ». Aussi, l'institution scolaire ne considère-t-elle pas l'élève en tant qu'enfant mais en tant que futur citoyen et « ne veut voir que l'Homme qui est en lui ». La logique domestique (objets domestiques déviant l'attention des élèves, proximité des relations entre le maître et ses élèves, spécificité de l'enfance) ainsi que la logique entrepreneuriale, pour reprendre les termes de Luc Boltanski et Laurent Thévenot (1991), étaient jusqu'alors considérées comme ne devant pas être mobilisées, ou alors de façon minime, au sein de l'institution scolaire, au bénéfice de la logique civique (Dérouet, 1989).

Un tournant apparaît à partir de la deuxième moitié du XXème siècle, du fait des mutations économiques, techniques, sociales et culturelles (Aubert, 2004), et s'accentue à la fin des années 1980 et au début des années 1990 (Ehrenberg, 1991), engendrant l'apparition de compromis plus

[1] En présence du chef d'établissement, du conseiller d'orientation, du professeur principal, les parents et l'élève.

[2] Menés, pour le coaching scolaire avec 30 coachs scolaires, 7 jeunes coachés et leurs parents ; pour l'internat scolaire avec 39 élèves (aussi bien internes que non internes) et leurs parents (30), 3 maîtres d'internat et les 2 Conseillères Principales d'Education responsables de l'internat.

[3] Effectuées pendant 10 séances de coaching, à l'internat (étude et chambres sur 10 soirées).

importants sur le modèle, ou plus précisément sur les modèles, à mobiliser au sein de l'école. Aussi, depuis une vingtaine d'années, comme le souligne Bernard Lahire, l'école construit-elle « un type d'élève particulier, différent des types d'élèves antérieurement façonnés par l'institution scolaire : un « élève autonome ». […] Depuis qu'elle existe, l'école, comme univers où règne la règle impersonnelle, s'oppose à toutes ces formes de pouvoir qui reposent sur la volonté ou l'inspiration d'une personne. Dans ce cadre général de la règle impersonnelle, l'école est passée historiquement *de la fabrication de l' « élève dressé »* […] *à celle de l' « élève raisonnable et raisonné »* […], la « raison » étant le pouvoir sur soi-même qui remplace le pouvoir exercé par d'autres, de l'extérieur. En ce sens, aider l'élève à aller seul vers le savoir, concevoir le rôle d'enseignant comme celui d'un guide pédagogique *(facilitator)* ou d'une « personne ressource » davantage que d'un instructeur (au double sens du terme), demander à l'élève de contrôler ses pulsions ou ses désirs pour respecter les règles de vie scolaires, c'est faire un pas de plus vers l'élève capable de *self-government.* » (Lahire, 2005), c'est-à-dire vers un « élève-individu », dont les caractéristiques de l'individualité sont propres à la société contemporaine. Il est ainsi possible de constater que la figure de l'élève, construite au sein de l'école, ait changé depuis l'existence de cette institution. De la formation d'un « élève-citoyen », dans un souci d'universalité (Dérouet, 1992), l'école s'attacherait aujourd'hui –à partir du début des années 1990- à former un « élève-individu », autonome et singulier, c'est-à-dire avec des caractéristiques qui lui sont propres et qui le différencie des autres élèves. Cependant, former un « élève-individu » ne signifie pas pour autant que cet élève ne deviendra pas un futur citoyen –respectant les lois de son pays, participant à la vie sociale, etc.

2.2 La dimension institutionnelle : analyse des Bulletins Officiels de l'Education Nationale

La loi d'orientation 1989, dite Loi Jospin est un tournant dans la conception de la scolarité et plus particulièrement de l'élève. Celui-ci est placé au centre du système et est considéré comme devenant acteur de son orientation. Ce sont bien « les élèves […] [qui] élaborent leur projet d'orientation scolaire […] et professionnelle en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des professionnels compétents. » (article 1). « A cette fin, les élèves disposent de l'ensemble des informations de nature à permettre l'élaboration d'un projet d'orientation scolaire et professionnelle. » (article 8). Aussi, l'idée selon laquelle « le jeune construit son orientation au lieu de la subir » grâce à un droit au conseil à l'orientation, est-elle l'idée principale de ce texte au sujet de l'orientation scolaire et professionnelle de l'élève.

La notion d'éducation à l'orientation apparaît, grâce au cadre établi par la loi d'orientation du 10 juillet 1989, sept ans plus tard, en 1996. L'éducation à l'orientation apparaît nécessaire face aux évolutions de la société, du marché du travail et de l'enseignement qui produisent un contexte général considéré comme « évolutif et parfois difficile à appréhender : système de formation aux articulations complexes et variées, monde professionnel en mutation rapide » (BOEN n°31, 5/09/96). Aussi, l'éducation à l'orientation mise en œuvre au collège ou au lycée, doit-elle permettre aux élèves de « dégager au maximum leurs potentialités », « de prendre la mesure de [leurs] potentialités » (BOEN n°36, 10/10/96), de cerner leurs compétences mais d'en favoriser de nouvelles afin de « former des choix aussi autonomes que possible et pour les mettre en œuvre selon une stratégie appropriée », « d'élaborer en fin de collège un premier choix éclairé et adapté à ses capacités, intérêts et aspirations ». Les élèves doivent alors développer des compétences et des savoirs transversaux parmi lesquels on peut compter « [l'auto-évaluation de ses] méthodes de travail et de [ses] résultats scolaires, [l'évaluation] d'une situation avec ses avantages et ses inconvénients [tout en faisant] des compromis et [en prévoyant] des solutions alternatives, [la nécessité] de savoir travailler en équipes, […] [tout en étant capable de construire] une image positive de soi [en sachant] valoriser ses réussites et analyser ses échecs. ».

Savoir s'auto-évaluer, travailler en équipe, formuler des projets, dégager au maximum ses potentialités, avoir une image positive de soi, autant d'expressions appartenant au registre du « l'esprit du capitalisme », pour reprendre les termes de Luc Boltanski et Eve Chiapello ;

expressions développées dans le monde de l'entreprise avec une logique entrepreneuriale et qui investissent les discours institutionnels de l'école, et plus particulièrement ceux liés à l'éducation à l'orientation scolaire et professionnelle. Et c'est bien au cours des années 1990 que mûrit l'idée d'une éducation à l'orientation dans le but de construire l'élève en tant qu'individu capable de se projeter dans l'avenir, de formuler des projets. Aussi, ne pouvons-nous pas passer à côté de la proximité temporelle entre les textes de managements des années 1990 et les Bulletins Officiels de l'Education Nationale à partir de 1996 au sujet de l'orientation scolaire et professionnelle. Par ailleurs, il faut souligner le fait que cette thématique est reprise et mobilisée par les agents de l'institution scolaire, notamment lors des tables rondes d'orientation personnalisée ou active (selon la terminologie des établissements enquêtés). « Les entretiens personnalisés d'orientation sont généralisés à tous les niveaux concernés (3ème, 1ère, Terminale) et réalisés dès que possible dans l'année scolaire. […] En 3ème, ces entretiens sont d'une importance toute particulière pour assurer la transition entre collège et lycée. » (BOEN n°21, 21/05/09).

2.3 Mise en œuvre : analyse des observations des tables rondes d'orientation concertée

Les observations effectuées lors des tables rondes d'orientation active, dans deux collèges (un collège public de fond de vallée, que nous nommerons ici Collège C. Freinet de Montbel ; et un autre collège public, de ZEP, dans une ville moyenne, appelé ici collège J. Ferry de Cahay) permettent de mettre en évidence les dispositions que les élèves doivent acquérir au cours de la scolarité afin de mettre en œuvre un projet scolaire et professionnel cohérent avec leurs résultats scolaires. Avant cela, il apparaît nécessaire de se pencher sur la catégorie socio-professionnelle du responsable légal de l'élève afin de situer (en partie) les caractéristiques des élèves concernés.

CSP Resp. Légal	Collège de Montbel	Collège de Cahay
Agriculteur	0,85%	0,18%
Artisan, com. chef d'ent.	**13,80%**	4,94%
Cadre et prof. intel sup.	**12,23%**	7,76%
Profession interm.	12,71%	11,11%
Employé	17,31%	15,34%
Ouvrier	36,56%	**41,98%**
Retraité	1,21%	3,70%
Sans emploi	3,87%	**14,46%**
Non réponse	1,45%	0,53%
Total	100%	100%

Tableau 1 : Part des différentes CSP du Responsable légal 1 selon l'établissement scolaire

2.3.1 Un regard réflexif à mettre en paroles

Au collège C. Freinet, une fois les présentations faites, l'élève et ses parents installés, le principal commence toujours l'entretien par la même phrase « Alors, on est là pour toi, dis-nous tout. ». Cette phrase reflète l'essence du dispositif puisque l'une des attentes majeures de l'éducation à l'orientation est explicitement formulée. Dès les premiers instants de la rencontre la parole est donnée à l'élève et c'est à lui d'expliquer les raisons de sa présence. L'élève ou plutôt sa parole et son regard réflexif sur lui-même concentrent l'attention de tous pendant le quart d'heure imparti à cette rencontre. L'élève, à l'aide de questions posées par le principal du collège, doit non seulement expliquer ce qu'il projette pour l'année suivante dans l'optique d'un projet professionnel mais de façon cohérente et lucide aux yeux de l'institution scolaire et ce quelque soient les résultats scolaires obtenus. Cependant, cette injonction de mettre en mots ce regard qu'on pose sur soi est beaucoup plus forte au collège C. Freinet. En effet, au collège J. Ferry, le professeur principal commence l'entretien par l'explication de la réforme du lycée et se poursuit par un échange avec les parents et l'élève, tout en prenant en compte les situations familiales, pas toujours simples, aux yeux de l'institution scolaire.

2.3.2 Etre acteur de son orientation

L'appellation même de ce dispositif[4] montre bien que l'élève est considéré comme étant l'acteur principal de son orientation scolaire et professionnelle, tout en étant soutenu et encadré par ses parents et l'institution scolaire représentée par le professeur principal, le conseiller d'orientation psychologue ainsi que le principal du collège. Comme le souligne Jean-Yves Rochex « Il s'agit dès lors de révéler le sujet à lui-même, de l'aider à mettre en œuvre le précepte socratique « connais-toi toi-même » et de faire faire qu'il s'approprie les informations qui lui permettront de découvrir quelles solutions, quels choix scolaires et professionnels conviennent le mieux à ce qu'il est » (Rochex, 1992). Par ailleurs, considérer l'élève comme acteur de son orientation produit une intériorisation douce d'un destin scolaire, et ce notamment par l'appropriation dans la parole des classements scolaires –et de leurs effets dans les choix d'orientation.

Dans les deux collèges étudiés, les tables rondes d'orientation active ont lieu entre la fin du premier trimestre et le milieu du second. Il est important pour l'ensemble des équipes éducatives que les tables rondes aient lieu à cette période de l'année scolaire et pas plus tardivement afin que le dispositif puisse être une [ultime] amorce à la construction du projet de l'élève, qui, à la fin de l'année, quittera, en principe, le collège et aura alors un choix d'orientation scolaire à faire. Aussi, les tables rondes d'orientation concertée sont-elles considérées comme une étape essentielle du processus d'orientation au cours duquel l'élève se mobilise et devient acteur de son orientation en s'informant auprès de professionnels pendant le Carrefour des métiers, en recherchant un lieu de stage d'observation, en réalisant des tests sur les centres d'intérêts…

2.3.3 Etre responsable de son orientation

Les élèves doivent également adopter une posture de responsabilisation de leur orientation. Cette injonction a la particularité d'être très accentuée par le corps professoral qui l'explicite de façon très nette. En effet, furent relevé, aussi bien au collège J. Ferry qu'au collège C. Freinet, de façon récurrente des phrases telles que « L'avenir est entre tes mains. », « Tu es jeune et tu as le droit d'être un peu insouciant, mais là un peu moins car là, on est en train de parler de *ton* avenir. J'ai bien dit *ton avenir*. »[5], ou bien « Tu es lucide [sur tes résultats et donc ton orientation], c'est ça qui me surprend ! Pourquoi, tu ne te donnes pas les moyens d'y arriver [à être pris dans un CAP ou un BEP de ton choix] ? ». Tout se passe comme si l'élève était le seul responsable de son avenir scolaire et professionnel.

2.3.4 Etre autonome

Par ailleurs, devenir acteur et responsable de son orientation implique que l'élève soit autonome, puisse se mettre en recherche de formations ou de métiers sans attendre le mois de juin. Or, comme a pu le montrer Bernard Lahire, la notion d'autonomie regroupe un ensemble de caractéristiques scolairement valorisées et parfois non partagées par l'ensemble des élèves : « L'autonomie scolaire n'est pas une « autonomie générale », une capacité générale et transversale à s'adapter à n'importe quel type de situation, mais une autonomie spécifique articulée à une culture écrite scolaire et à des dispositifs objectivés. » (Lahire, 2005). Il est à souligner que cette injonction d'autonomie faite à l'élève n'est pas explicitée en tant que telle par le corps professoral, ce qui ne va pas sans créer des situations scolaires peu lisibles pour certains élèves et leurs parents. En effet, certains élèves n'ont pas besoin que les attentes scolaires leur soient explicitées pour s'y conformer puisqu'ils disposent des ressources nécessaires, et ce, du fait d'une socialisation familiale basée sur le « mode scolaire de socialisation » (Thin, 1998).

2.3.5 Se réaliser

[4] Dont il faut savoir qu'elle peut varier entre les établissements, mais cela sans en changer l'essence.
[5] Propos soulignés par l'intonation de voix du professeur principal.

Bien que des points communs émergent entre les pratiques des établissements au sujet de l'orientation, des différences dans son traitement, mais également des dispositions que les élèves doivent acquérir face à la construction de leur projet, apparaissent. Il est possible d'émettre l'hypothèse selon laquelle ces différences tiennent moins aux « personnes » qu'aux caractéristiques du public scolarisé dans l'établissement. Au collège J. Ferry, les professeurs principaux observés insistent nettement sur la dimension de réalisation personnelle de l'élève à travers son projet d'orientation scolaire et professionnelle. Il est alors possible de relever de telles remarques adressées aux élèves et leur famille : « J'entends les parents [vis-à-vis de ce qu'ils peuvent désirer pour leurs enfants], j'entends les jeunes mais je crois aussi qu'il faille viser l'épanouissement personnel. », « Vos enfants sont différents, mais moi, ce que je voudrais surtout, c'est qu'elle s'épanouisse. L'objectif serait de trouver sa voie et son bien-être. », « Pour moi, la seconde générale, ce n'est pas la voie royale ! Et un gamin qui passe par la voie détournée [faire un BTS après un Bac pro] et qui s'épanouit, c'est mieux que quelqu'un qui rame. ». Il semble que l'épanouissement personnel et la réalisation de soi soient plus particulièrement mis en avant par les enseignants de J. Ferry du fait qu'ils supposent que ce n'est pas une dimension valorisée par la majorité des familles du collège dans lesquelles s'exercent un « mode populaire de socialisation » (Thin, 1998). Par ailleurs, il est possible d'émettre l'hypothèse selon laquelle lier l'épanouissement personnel avec une orientation professionnelle peut apparaître comme une valorisation de l'orientation des élèves en difficultés. En effet, l'épanouissement personnel et la réalisation de soi sont peu mis en relation dans les situations d'orientation en filière générale.

Tous les élèves n'ont donc pas le même rapport au monde, à l'école et au projet. « Le problème avec l'école est qu'elle accueille des enfants dont certains sont « tombés dans le chaudron » du projet, bien avant qu'on leur parle de l'école et d'autres dont la socialisation les a plutôt dissuadés de se projeter dans l'avenir, ou alors seulement dans l'espoir de ne pas être plus mal lotis que leurs parents. […] Leur histoire de vie et leur condition d'origine ne les prédisposent pas à se penser comme acteurs, à s'attribuer du pouvoir et à se mettre en projet. » (Perrenoud, 2001). Or, l'institution scolaire demande à tous les élèves, à la fin de la troisième, de formuler un projet d'orientation scolaire pour l'année suivante (et ce ayant acquis les dispositions pointées plus haut), mais en demande plus à aux élèves les plus en difficultés scolaires et les plus distants culturellement au fait de pouvoir élaborer des projets. Quant à ceux qui ont quelques fragilités scolaires dans certaines matières (mais qui ne sont pas encore des « difficultés »), qui n'ont pas encore de projet scolaire et professionnel et pour qui il est considéré qu'ils disposent des ressources nécessaires dans leur cadre familial, il leur est proposé l'option du redoublement. Tout se passe comme si le redoublement apparaissait, aux yeux de l'institution scolaire, comme un moyen permettant aux élèves sans projet de mûrir, puisque comme le souligne Philippe Perrenoud « dans les sociétés développées, qui sont aussi des sociétés fortement scolarisées, cette forme de rapport au monde est devenue *dominante*. On y considère l'absence de projet comme un signe d'immaturité ou de marginalité ».

3. Deux exemples de réponse possible

Face à l'injonction de formulation de projet scolaire et professionnel, qui apparaît d'autant plus nécessaire pour faire face à la compétition, les élèves et leurs parents « font le nécessaire », en mettant en œuvre diverses réponses. C'est le cas notamment du recours au coaching scolaire et à l'internat, qui peuvent apparaître comme de véritables stratégies éducatives et qui participent à la construction de l'élève en tant qu'individu.

3.1 Le recours au coaching scolaire

L'injonction scolaire faite aux élèves de devoir formuler un projet d'orientation scolaire et professionnelle peut conduire, certaines familles à se tourner vers de nouvelles pratiques d'accompagnement à la scolarité, telle que le coaching scolaire, se constituant alors comme un véritable marché scolaire (Oller, 2009 *a et b*). En effet, 77% des coachés dont nous avons dépouillé le dossier invoquent l'orientation comme raison de leur recours au coaching scolaire.

3.1.1 Les caractéristiques d'un public particulier…

En reprenant les catégories établies notamment par Agnès Van Zanten concernant les caractéristiques de la classe moyenne, près de 83% des pères et près de 62% des mères de coachés, dont le dossier a été dépouillé, appartiennent au « pôle privé » des classes moyennes, et plus particulièrement au « pôle des technocrates » (79,7% des pères et 48,9% des mères) (Gombert & Van Zanten, 2004, Van Zanten, 2009).

Les parents des coachés sont donc très majoritairement des cadres issus du monde de l'entreprise (à des places de direction et de management) dans lequel s'opère « le culte de la personne » (Lipovetsky, 1993), impliquant une prise de position « méta », de distance à soi-même où il faut être « l'artisan de soi-même » (Ehrenberg, 1991), de « jouer gagnant » dans une visée de performance et d'efficacité. Aussi, les parents ne sont-ils pas insensibles aux discours ainsi qu'aux outils (analyse transactionnelle, programmation neuro-linguistique) du coaching, mobilisant les logiques à l'œuvre dans l'univers du management. « Les parents tendent ainsi à reproduire dans la sphère éducative les nouvelles règles du jeu propres à l'univers du management. […] Cette forme de « management éducatif » procède de la même logique que l'évolution récente de l'organisation du travail » (Gombert, 2008). Aussi, le coaching participe-t-il à entretenir des dispositions valorisées dans leur sphère familiale.

3.1.2 … qui multiplie les formes de « clôture sociale »

Les familles se tournant vers le coaching scolaire, peuvent recourir à cette pratique en tant moyen supplémentaire de « clôture sociale » (Van Zanten, 2001). En effet, plus de 80% des coachés sont scolarisés dans un établissement privé. Choisir un établissement scolarisant des « autres comme soi » est, comme l'a montré A. Van Zanten (2009), l'une des caractéristiques majeures des stratégies scolaires mises en œuvre par les parents des classes moyennes et supérieures à fort capital économique. Il ne s'agit plus seulement, pour ces familles, de choisir le « bon » établissement, mais le « bon » projet scolaire et professionnel.

3.1.3 Un dispositif qui pénètre, en partie, la sphère scolaire ?

Au cours de nos recherches, il nous a été possible d'enquêter auprès d'un lycée polyvalent public dans lequel a été mis en œuvre un dispositif d'accompagnement à la scolarité non disciplinaire. Bien que cette pratique diffère du coaching scolaire, par le fait qu'elle soit gratuite, mise en œuvre au sein même de l'établissement et ce, par des enseignants et conseillères principales d'éduction, il n'en demeure pas moins une logique commune, liée à un même contexte social d'émergence. Ces deux dispositifs d'accompagnement à la scolarité semblent être le reflet d'une logique de plus en plus présente dans le monde scolaire, c'est-à-dire, la logique d'individualisation de la réussite ou de l'échec scolaire, conduisant à rendre l'élève responsable (et par effet ses parents) de son parcours scolaire, et par la suite de son parcours professionnel. En effet, ce propos, « C'est ton affaire à toi ! Il n'y a que toi. », tenu par l'une des accompagnatrices aurait pu être entendu lors d'une séance de coaching scolaire.

C'est donc l'élève qui est considéré comme responsable de ses propres choix puisqu'aux yeux des accompagnatrices, il est le mieux placé pour prendre les décisions qui le concernent. Cela est notamment visible par la posture et les techniques adoptées par les accompagnateurs (qu'ils soient coachs ou tuteurs). Ces derniers s'appuient sur des techniques de questionnement, c'est-à-dire qu'il n'est pas, en premier lieu, question de réaliser des exercices scolaires et formels, afin que le jeune puisse, grâce à ce questionnement, s'interroger sur les méthodes de travail qu'il mobilise (ou non) et faire émerger ses propres outils. L'accompagnatrice doit donc permettre à chaque élève de pouvoir s'approprier, de façon singulière, des méthodes de travail qui peuvent apparaître comme universelle. Aussi, un tel dispositif, bien que distinct du coaching scolaire, s'inscrit également dans la logique de l' « esprit du capitalisme » qui participe au processus d'individuation.

3.2 Le recours à l'internat scolaire

Bien que le recours à l'internat scolaire soit une solution d'hébergement pour les enfants et leur famille lors d'une distance trop importante entre l'établissement scolaire et la maison, l'usage social de l'internat ne s'y réduit pas. Il est en effet, comme l'a montré D. Glasman, nécessaire de parler d'*usages sociaux de l'internat scolaire* (2010). La construction de l'élève, par sa confrontation aux autres (de façon plus importante de par la structure de l'internat) et ses aller-retours entre deux mondes (la famille/l'internat) permettent à l'enfant de se construire. Il est vrai que ce souci de construction de son enfant n'est pas la première raison à l'inscription à l'internat, mais n'est pas absente des propos des parents. L'une des attentes des parents vis-à-vis de l'internat scolaire et participant à la construction de leur enfant en tant qu'individu est le souci d'acquisition de l'autonomie, même si elle n'est pas explicitement formulée lors de l'entrée à l'internat. En effet, comme le souligne D. Glasman, « le « moi » n'a pas la même signification, dans la mesure où il n'est pas pris en compte de la même manière par [les] familles. Certains [élèves] viennent de familles où le primat est accordé davantage au groupe familial qu'à chacun de ses membres, chacun étant invité à se sentir d'abord partie du groupe ; pour d'autres, la famille est la structure au sein de laquelle un processus d'accommodation entre les individualités est en permanence à l'œuvre. Ce qui signifie que l'enjeu de la présence à l'internat en termes de construction de soi, de prise de conscience de soi, est vraisemblablement, d'un adolescent ou d'une adolescente à l'autre assez diversifié ; comme l'est aussi l'enjeu de la circulation entre les deux univers, la famille et l'internat. » (Glasman, 2010).

3.2.1 Apprentissage de l'autonomie scolaire

Bernard Lahire, dans son chapitre intitulé « Fabriquer un type d'homme « autonome » : analyse des dispositifs scolaires » se penche sur la question de l'autonomie de l'élève et de sa construction au sein de l'école primaire. Mais ses conclusions, nous semble-t-il, ne sont pas exclusives à cette période de la scolarité. « L'autonomie et le manque d'autonomie sont aujourd'hui fréquemment évoqués par les enseignants pour qualifier l'attitude des élèves en « échec » ou en « réussite » : autonomie comme autodiscipline corporelle (contenir ses désirs, « se tenir », écouter, lever le doigt avant de parler ou se mettre au travail par soi-même, sans que l'enseignant ait besoin d'intervenir) et comme discipline cognitive (savoir faire un exercice tout seul, sans l'aide du maître, sans poser de questions, avec les seules consignes écrites indiquées, savoir lire en silence et résoudre par soi-même un problème, etc.). Le terme d' « autonomie » cristallise donc un ensemble de caractéristiques scolairement valorisées. » (Lahire, 2005). L'internat, nous semble-t-il, participe pleinement à la construction de cet élève autonome -c'est-à-dire en conformité aux attentes de l'institution- notamment dans son organisation par rapport à la réalisation des devoirs, l'une des exigences de l'institution scolaire les plus visibles (Glasman, 2010).

Le collège de Montbel mobilise la notion d'autonomie dans la réalisation des devoirs comme critère d'organisation des études du soir. Bernard Lahire pointe bien l'idée selon laquelle recourir à cette notion, implique tout un référentiel des caractéristiques scolairement valorisées. Les internes du collège C. Freinet n'en sont pas pour autant dupés. Certains soulignent, lors des entretiens qu'ils sont dans l'étude « la plus nulle » ou « la plus forte ». En effet, l'étude où les élèves sont les moins autonomes face au travail scolaire regroupe les élèves les plus en difficulté et inversement. Or comme nous avons pu le voir à travers différentes observations d'études obligatoires, « l'étude la plus autonome » n'est pas pour autant la plus silencieuse et la plus « travailleuse ». Malgré cela, tous les élèves soulignent l'importance de l'internat dans la construction d'une autonomie dans leur rapport aux devoirs et à leur réalisation ; et ce par une externalisation, de l'internat, de la sphère familiale où la tentation de jouer à la console ou de regarder la télévision est grande. Les parents soulignent également cette dimension de l'internat.

3.2.2 Apprentissage de l'autonomie quotidienne

Bien que les membres éducatifs n'oublient pas que l'internat soit bien un internat *scolaire*, c'est-à-dire appartenant à la logique scolaire, ce qui est pleinement visible dans l'organisation de la structure, lorsque nous interrogeons la conseillère d'éducation du collège de Montbel sur la construction de l'autonomie de l'élève, elle n'évoque que très brièvement les devoirs et les études obligatoires[6] : « Déjà, la première autonomie, c'est déjà qu'il arrive avec son sac, sa valise et qu'il doit ranger sa valise dans le placard! Trier son linge sale de son linge propre, qu'on le mette dans un sac, faire son lit! Aller prendre sa douche sans qu'on ait forcément besoin de passer derrière « t'as pris ta douche? »! Voilà, savoir quoi mettre le lendemain, c'est pas maman qui va préparer le pantalon et le tee-shirt! Même si à la maison elle l'a dit, il faut arriver à le refaire à l'internat! C'est bien ce tee-shirt qui va avec ce pantalon. Donc ça, c'est déjà la première autonomie. Et puis le jeudi, refaire le cartable, enfin refaire le sac sans rien oublier, pour bien tout emmener à la maison pour laver. Après, gérer aussi les devoirs, faire son cartable. Appeler les parents, faire attention à quel moment on les appelle, sans fondre en larmes parce qu'on a maman au téléphone! On les voit bien évoluer les enfants! ». L'internat permettrait donc de construire des élèves autonomes à partir de son organisation, son rapport avec la sphère du collège mais également de construire plus globalement des individus autonomes et ce par les temps collectifs de confrontation aux autres (et à soi-même où l'élève peut se retrouver seul) et les aller-retours avec la famille.

4. Conclusion

Les dispositifs mis en œuvre dans le cadre de l'éducation à l'orientation, tels que les entretiens personnalisés d'orientation active, ainsi que ceux convoqués par les familles pour répondre à l'injonction scolaire d'orientation, tel que le coaching scolaire (ainsi que ses prémices au sein d'un établissement) ou l'internat (dans certaines de ses dimensions) participent à la construction de l'élève en tant qu'individu « contemporain » (qui fait des projets, adopte une posture réflexive vis-à-vis de lui-même, est soucieux de sa performance, est en quête d'autonomie). Cependant, il ne faut pas oublier que cette construction est également à relier à la socialisation des élèves et leurs dispositions. Aussi, pour certains élèves ces différents dispositifs ne sont-ils que des révélateurs de leur individuation ; et tout se passe comme si cette dernière était en sommeil et attendait d'être révélée. Pour d'autres, l'acquérir demande un effort plus important, c'est alors une véritable construction qui doit s'opérer.

5. Bibliographie:

Angel, P. & Amar, P. (2005). *Le coaching*. Paris : Presses Universitaires de France.

Aubert, N. (dir.). (2004). *L'individu hypermoderne*. Paris : Erès.

Boltanski, L. & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.

Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

Bourdieur, P. (1979). *La distinction*. Paris : Minuit.

Boutinet, J.P. (2005). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses Universitaires de France.

Dérouet, J.-L. (1992). *Ecole et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*. Paris : Métailié.

Dérouet, J.-L. (1989). L'établissement scolaire comme entreprise composite. Programme pour une sociologie des établissements scolaires. In L. Boltanski & L. Thévenot (dir.), *Justesse et justice dans le travail* (pp. 18-42). Paris : PUF.

Ehrenberg, A. (1991). *Le culte de la performance*. Paris : Hachette.

Etienne, R. (Eds). (1992). *Le projet personnel de l'élève*. Paris : Hachette Education.

[6] Qui sont, dans cet établissement, organisées en fonction du degré d'autonomie de l'élève dans la réalisation de ses devoirs.

Glasman, D. & Collonges, G. (1994). *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*. Paris : Centre National de Documentation Pédagogique.

Glasman, D. (2005). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Chambéry : Laboratoire Langages, Littératures, Sociétés.

Glasman, D. (2006). L'argent et la réussite scolaire. *Revue administration et éducation*, 109, 29-38.

Glasman, D. (2010). *Les usages sociaux de l'internat scolaire*, rapport de recherche pour la Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance, Université de Savoie, Laboratoire Langage, Littératures et Société.

Gombert, P. (2008). *L'école et ses stratèges*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Gombert, P. & Van Zanten, A. (2004). Le modèle éducatif du pôle privé des classes moyennes : ancrages et traductions dans la banlieue parisienne. *Education et Sociétés, 14*, 67-83.

Lahire, B. (2005). Fabriquer un type d'homme « autonome » : analyse des dispositifs scolaires. In B. Lahire, *L'esprit sociologique* (pp. 322-347). Paris : La Découverte.

Lipovetsky, G. (1993). *L'ère du vide, essai sur l'individualisme contemporain*. Paris : Gallimard.

Perrenoud, P. (2001). *Voleurs de sens et travail scolaire*. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Rochex, J.-Y. (1992). Interrogations sur « le projet », la question du sens. *Migrants-Formation*, 89, 102-118.

Thin, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon : PUL.

Oller, A.-C. (2009) (a). Le coaching scolaire ou l'accompagnement scolaire de distinction. *VEI Diversité*, 156, 107-111.

Oller, A.-C. (2009) (b). Le coaching scolaire : émergence d'un nouveau marché scolaire. Communication présentée au colloque *Penser les marchés scolaires*, 12-14 mars 2009, RAPPE, Université de Genève.

Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris : PUF.

Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses Universitaires de France.

Van Zanten, A. (2009). Le choix des autres. *Actes de la Recherche en Sciences* Sociales, 180, 24-35.