



**HAL**  
open science

# Regards de jeunes sur leur orientation scolaire : une analyse de l'agentivité de fin de collège d'élèves primo-migrants en France

Maitena Armagnague, Audrey Boulin

## ► To cite this version:

Maitena Armagnague, Audrey Boulin. Regards de jeunes sur leur orientation scolaire : une analyse de l'agentivité de fin de collège d'élèves primo-migrants en France. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 2023. hal-04425812

**HAL Id: hal-04425812**

**<https://inshea.hal.science/hal-04425812>**

Submitted on 5 Feb 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## Regards de jeunes sur leur orientation scolaire : une analyse de l'agentivité de fin de collège d'élèves primo-migrants en France

*Young people's views on their educational guidance:  
an analysis of agentivity at the end of secondary  
school for newly arrived pupils in France*

Maiïtena ARMAGNAGUE\* & Audrey BOULIN\*\*

**Résumé** : Centré sur le vécu d'élèves primo-migrants concernant leur orientation post-collège en France, cet article propose une analyse des principales logiques animant leur agentivité. À partir d'entretiens individuels et collectifs réalisés en fin d'année scolaire avec des jeunes de troisième scolarisés dans deux Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A), nous montrerons que même si l'agentivité de ces élèves est en partie cadrée par l'école et dépendante de leurs compétences scolaires, il n'existe pas systématiquement de correspondance stricte entre ces dispositions scolaires manifestes et leur appropriation subjective. Nous soulignerons ainsi que l'agentivité de ces jeunes repose également sur d'autres ressources objectives et subjectives externes à l'école, leur permettant quelquefois des appropriations institutionnellement distancées de leur parcours scolaire.

**Mots-clés** : élèves primo-migrants, orientation, collège, agentivité, expérience.

\* Professeure en sciences de l'éducation, EduMij, Université de Genève, Grhapes-INSEI (ex-INSHEA) et Migrinter [maitena.armagnague@unige.ch](mailto:maitena.armagnague@unige.ch).

\*\* MCF en sciences de l'éducation et de la formation, EMA, CY Cergy Paris Université [audrey.boulin@cyu.fr](mailto:audrey.boulin@cyu.fr).

**Summary :** *This article focuses on the experiences of newly arrived immigrant pupils about their post-secondary orientation in France. It offers an analysis of the main logics of their agentivity. Based on individual and group interviews conducted at the end of secondary school in two Educational Units for Allophone Pupils (UPE2A), we will show that even if their agentivity is partly framed by the school and dependent on their academic skills, there is not systematically a strict correspondence between these manifest academic dispositions and their subjective appropriation. We will point out that the agentivity of these young people is based on other objective and subjective resources which are external to the school. It could help them to appropriate their school career in a distanced manner.*

**Keywords:** *newly arrived immigrant pupils, orientation, college, agentivity, experience.*

Les enjeux soulevés par les procédures d'orientation ont été posés dès les années 1960 même si la massification progressive du système éducatif secondaire n'a ensuite cessé d'amplifier la résonance de ces problématiques. Les manières d'appréhender la question par la recherche ont, depuis, connu des évolutions mais la place des dimensions subjectives reste très minoritaire en rapport à l'étude des inégalités mesurables. Ainsi, les premiers travaux (Clerc, 1964) affectent les inégalités de positions scolaires non pas aux inégalités d'appropriation et de transmission des savoirs mais aux inégalités de comportements scolaires de la part des familles ou des professionnels de l'école, notamment devant les choix d'orientation (Broccolichi & Sinthon, 2011 ; Landrier & Nakhili, 2010). Le présupposé du choix rationnel développé ensuite par Raymond Boudon (1979) quant à l'orientation considérait que la construction des inégalités de positions scolaires se fondait prioritairement sur la « différenciation des champs de décision » et non sur les inégalités socio-économiques. Pourtant, les inégalités scolaires sont très progressivement construites au cours du parcours éducatif (Duru-Bellat, 2002) et les décisions les organisant – en partie – ne résultent pas de « choix purs et parfaits » de la part des élèves et leur famille. Ces décisions sont fonction de ressources scolaires et socio-économiques influençant les inégalités de performances et donc les disparités scolaires effectives (Broccolichi & Sinthon, 2011). Cette configuration de l'objet tient probablement à un accaparement de la question par la recherche de causes et de facteurs explicatifs des inégalités scolaires dans un contexte de concurrence théorique entre individualisme méthodologique et approches poststructuralistes, passant sous silence les dimensions compréhensives, subjectives et localement instituant des rapports sociaux.

Cette relative mise sous silence puis cette exposition relative de l'origine sociale, nettement plus travaillée depuis (Chauvel, 2015 ; Palheta, 2011a, 2011 b), n'impliquent pas pour autant que les connaissances consacrées à la construction

de l'orientation scolaire aient pu être renseignées de façon consistante. Il en est de même pour les modalités expérientielles de l'appropriation de cette « épreuve-sanction » (Martuccelli, 2015) que constitue l'orientation scolaire. Si l'on considère que l'orientation n'est pas uniquement une donnée comportementale scolaire parmi d'autres (comme les performances, le retard scolaire, etc.) mais qu'on l'envisage comme un rapport social complexe socialement ancré et fluctuant, l'analyse en la matière demeure encore à poursuivre. Par exemple, au-delà des seules expressions des habitus, de la dextérité (ou de l'absence de dextérité) scolaire des familles, au-delà, à l'inverse, d'un arbitrage myope quant aux opportunités pouvant s'offrir aux élèves, peuvent être interrogés les différents régimes de justification qui s'opposent, les différents critères de légitimation, les micro-objets de lutte et de désaccord entre interactants, autant de pratiques qui actualisent les rapports sociaux dans les ordinaires scolaires. Ainsi, l'analyse des effets structuraux dans l'édification des différentes étapes constituant l'orientation, les arbitrages des enseignants, des familles et des élèves mais aussi les modalités d'appropriation (notamment subjective) par les différents acteurs de cette procédure dont la signification symbolique est particulièrement forte – tant elle fixe pour partie au moins la destinée scolaire puis professionnelle – demeurent relativement peu renseignés. C'est une analyse d'une partie de la construction de ces rapports sociaux institués à des échelles infimes, mais dont la répétition donne une allure de fonctionnement social relativement stable au sein du collège, que nous allons proposer dans cette réflexion. Nous pouvons observer combien ces périmètres d'analyse ne peuvent pas dissocier l'étude à la fois des déterminants structuraux des expériences et en même temps les résonances subjectives de ces échanges sociaux et combien l'analyse des subjectivités ne s'opposent pas à l'étude de leurs multiples – et parfois contradictoires – conditions sociales de production, conception, appropriation et expression (Rochex, 2009).

Face à l'orientation scolaire envisagée comme une expérience, les jeunes primo-migrants, parce qu'ils ne s'inscrivent pas dans le même temps scolaire et qu'ils œuvrent à l'ajustement éventuel de leurs ressources sociales et scolaires pré-migratoires, se distinguent des autres élèves par leur propension à brouiller la logique temporelle ordinairement dévolue par l'institution scolaire à cette procédure sociale qu'est la planification de l'orientation. Ils n'en brouillent pas le temps administratif, la procédure à leur rencontre ne diffère pas de celle qui prévaut pour leurs camarades non-migrants, ils en revisitent la forme sociale en initiant de nouvelles interactions caractérisées notamment par un relatif décalage dû par exemple à la méconnaissance relative du système éducatif. En effet, pour ces jeunes qui sont arrivés en France depuis quelques mois voire quelques semaines, le temps institutionnel de l'orientation, essentiellement attaché à l'année de troisième pour les collégiens dont le parcours scolaire ne permet pas d'accéder aux filières générales du lycée,

est considérablement réduit; mais il importe d'interroger les effets subjectifs de cette caractéristique. Par ailleurs, l'hétérogénéité des socialisations (Darmon 2010) induites par l'émigration-immigration (Sayad, 1999; Ichou, 2018) complexifie l'influence des capitaux sociaux, culturels et économiques dans les trajectoires sans toutefois les remettre en cause. Cette complexification ne tient pas uniquement à la multiplication de ces socialisations mais aussi à leurs modalités d'appropriation subjective, dépendantes du positionnement personnel migratoire de chaque jeune, lié notamment à son appropriation du projet migratoire (Santelli, 2001; Ichou, 2018). Cette complexité explique probablement en partie le sous-investissement historique de la recherche académique pour la question de l'orientation des jeunes primo-migrants alors que les études concernant différents pans des trajectoires scolaires – dont l'orientation – des descendants de migrants ont été particulièrement fécondes à partir des années 1980 (Ichou & van Zanten, 2019).

Dans cette réflexion, nous nous intéresserons au vécu de l'orientation de jeunes primo-migrants scolarisés en fin de troisième. Cela nous conduira à le positionner en tant que construction sociale subjective dont les conditions de production sont spécifiques puisque paramétrées par le fait migratoire, les distinguant de fait de leurs homologues n'étant pas en situation de primo-migration<sup>1</sup>. De plus, au sein de cette population de collégiens de troisième primo-migrants, nous observerons comment et sur quels ressorts s'appuie la construction d'actions et de réflexivités différentes. Depuis la loi française dite Jospin du 10 juillet 1989, est affirmé officiellement le principe selon lequel les élèves doivent être « acteurs de leur projet d'orientation ». Il s'agira alors d'analyser quelques activités produites par les jeunes concernés dans la procédure de leur orientation, le processus de subjectivation – c'est-à-dire le passage d'un sujet à un acteur capable de maîtriser son expérience (Wieviorka, 2012) – et les conditions, les rapports sociaux et les ressources qui le rendent possible. Ce questionnement s'articule à la notion d'agency, et plus spécifiquement à sa face plus subjective : l'agentivité, que nous choisissons de définir, à l'instar de James (2009), comme une capacité à faire des choix<sup>2</sup> et à les incarner dans des actions. Nous porterons ainsi notre attention aux principales logiques animant l'agentivité de jeunes primo-migrants concernant

---

1 Nous ne travaillons dans cet article qu'à partir des parcours de jeunes primo-migrants à l'école, c'est-à-dire de jeunes entrés dans le système éducatif depuis moins d'un an alors qu'ils sont scolarisés en troisième. Signalons qu'une thèse réalisée par Céline Persini est en cours à l'Université de Genève portant sur les expériences scolaires liées à l'orientation à partir de l'ancienneté du fait migratoire dans le parcours en comparant les jeunes primo-migrants d'une part et les jeunes également migrants mais dont la migration est plus ancienne (entre trois et cinq ans) d'autre part.

2 D'autres travaux insistent davantage sur la dimension d'empowerment de l'agency, la définissant comme une capacité à agir sur les institutions et le monde social (pour les différents sens donnés à l'agency, voir Garnier, 2015; Vinel & Zaltron, 2020).

leur orientation post-collège. Peut-on parler, d'un point de vue sociologique, d'une orientation scolaire spécifique pour les jeunes primo-migrants ? Quelles différences existe-t-il entre les élèves primo-migrants et les élèves ne l'étant pas, mais de milieux populaires et concernés par des traitements scolaires relativement comparables ? Dans quelle mesure la construction du projet d'orientation est-il, dans ce contexte, seulement dépendant de l'école ? En quoi cette dernière favorise-t-elle ou au contraire contraint-elle la subjectivation des jeunes primo-migrants ? Dans ce domaine, quelles sont les différences au sein même de la jeunesse primo-migrante face à l'expérience de l'orientation et sur quoi reposent ces différences ?

Pour mener à bien cette réflexion, nous étudierons l'incidence des logiques proprement scolaires sur les subjectivités juvéniles et les manières dont les jeunes primo-migrants arrivent – ou non – à s'en extraire. Nous observerons notamment que même si l'agentivité de ces élèves est en partie cadrée par l'école et dépendante de leurs compétences scolaires, il n'existe pas systématiquement de correspondance stricte entre ces dispositions scolaires manifestes et leur appropriation subjective. Nous soulignerons aussi que l'agentivité de ces élèves repose également sur d'autres ressources externes à l'école, leur permettant quelquefois des appropriations institutionnellement distancées de leur parcours scolaire. Une des particularités de l'expérience de la condition d'élève primo-migrant est une résonance spécifique du temps scolaire – et donc de la procédure d'orientation – sur le rapport au parcours scolaire. Un temps scolaire objectivement plus réduit pour ces élèves n'est pas toujours appréhendé comme tel, faute d'outils et de référents pour le faire, ce qui peut permettre d'offrir des sentiments d'opportunité plus vastes et de participer à édifier des appropriations subjectives se vivant comme moins contraintes.

Notre analyse repose sur les données récoltées dans deux collèges d'Île-de-France au cours d'une année scolaire, dans le cadre du projet de recherche Emigroscol<sup>3</sup>. Nous nous focaliserons dans cet article sur les entretiens individuels et collectifs réalisés en fin d'année scolaire avec huit jeunes de troisième, scolarisés dans deux

---

3 Le projet Emigroscol (2018-2020) « L'expérience migratoire dans l'orientation scolaire », dirigé par Maïtena Armagnague et porté par le laboratoire MIGRINTER (UMR 7301) a été financé par l'Institut Convergences Migrations/Projet investissement d'avenir. Il repose notamment sur une recherche réalisée dans trois départements d'Île-de-France (Essonne, Hauts-de-Seine et Seine-Saint-Denis) au sein de cinq collèges ayant un dispositif UPE2A (unités pédagogiques pour élèves allophones nouvellement arrivants). Dans chaque établissement, des observations de conseils de classe et de cycle, de réunions parents-professeurs, de saisie des vœux ont été réalisées. Nous avons aussi réceptionné et analysé les documents d'orientation tels que les fiches de vœux. Nous nous sommes aussi entretenues avec les inspecteurs et formateurs CASNAV, les équipes de direction, les CPE et enseignants d'UPE2A.

Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A)<sup>4</sup>. Ces élèves (cinq garçons et trois filles), désignés par l'Éducation Nationale comme « élèves allophones nouvellement arrivants » (EANA), ont fréquenté le dispositif UPE2A, selon des temporalités très variables (de quelques semaines à l'année scolaire dans son intégralité). Leurs origines nationales sont diverses (Ghana, Iran, Italie, Mali, Pérou, Philippines, Russie, Ukraine) et leurs routes migratoires hétérogènes. Ils appartiennent majoritairement aux catégories moyennes-populaires ou populaires avant l'immigration (petits commerçants dont ambulants, aides à la personne, employés du tertiaire) et aux catégories populaires après l'immigration (majoritairement employés ou inactifs du fait de leur statut juridique).

Notre réflexion s'organisera en trois temps. Nous relèverons tout d'abord que pour nombre de jeunes primo-migrants, la procédure d'orientation produit un rapport au temps spécifique dans lequel les impératifs du présent ne peuvent prendre toute leur importance du fait notamment de la méconnaissance relative de leur poids. Dans les récits de leur parcours, les jeunes parlent volontiers de leur avenir, parfois en font l'objet d'un surinvestissement (Schiff, 2000) et ils le mettent quelquefois en lien avec leur passé social avant l'immigration. Mais peu développent et explicitent leur expérience scolaire présente. De ce fait, pour ces jeunes primo-migrants l'élaboration du projet d'orientation se fait, d'un point de vue social et symbolique, partiellement à l'extérieur de l'école ; en quelque sorte « en amont » et virtuellement « en aval » de la rencontre avec le système éducatif français. Ceci ne semblait pas aller de soi à l'issue des rencontres avec les acteurs éducatifs ou institutionnels, lesquels pensaient être totalement déterminants dans le placement scolaire de ces jeunes. Cette situation nous amène à relever l'existence d'expériences d'orientation ne correspondant pas tout à fait aux standards de l'école et illustrant vis-à-vis d'eux des formes de « résistances douces », ne se vivant pas toujours comme telles, mais pouvant être interprétées de cette façon par des acteurs scolaires. Dans un second temps, nous inclurons la focale des professionnels éducatifs en observant qu'ils participent, selon les jeunes, à refaçonner ces projets en en contrariant quelquefois l'agentivité juvénile. Au-delà des seules fonctions de mise en adéquation entre les performances des élèves et leur place afférente après la troisième, nous observons que le personnel scolaire présente un raisonnement différent de ces jeunes notamment parce qu'ils n'en perçoivent pas toujours la singularité de l'ancrage normatif (une relative méconnaissance-

---

<sup>4</sup> Les données recueillies auprès des adultes intervenant auprès d'eux (enseignants de dispositifs, professeurs principaux, membres des équipes de direction et de vie scolaire, psychologues de l'Éducation nationale) ne seront pas au cœur de cette contribution relative aux jeunes. Toutefois, ce matériau fait l'objet d'analyses complémentaires initiées parallèlement (Armagnague, 2019 ; Buisson-Fenet & alii, 2022) qui servent d'étayages à celles ici présentées.

réinvention des codes et hiérarchies) et temporel. Il s'agira ici d'analyser les différences qui se jouent entre les élèves primo-migrants enquêtés et d'en observer les ressorts sociaux. Enfin, nous observerons qu'en dépit d'une relative hétérogénéité des subjectivités construites dans les parcours d'orientation, ces derniers se vivent régulièrement sur le mode de l'épreuve solitaire d'un point de vue social, dans le sens où les élèves peinent à trouver, dans le groupe de pairs, un entre-soi collectif et solidaire, caractéristique pouvant les distinguer les uns des autres mais aussi des élèves de milieux populaires urbains ethniquement minorisables mais n'ayant pas vécu l'expérience de l'immigration.

### Une élaboration du projet en partie extérieure à l'école

Le statut de primo-migrant et l'arrivée récente en France des jeunes auprès desquels nous avons enquêtés, teintent la construction de leur orientation de certaines particularités. Ils permettent notamment d'expliquer que le projet d'orientation soit partiellement détaché de l'institution scolaire française et ancré dans des réseaux externes.

#### *Des aspirations sociales initiées avant l'arrivée en France*

L'orientation des collégiens primo-migrants est, de prime abord, régulièrement présentée par les personnels éducatifs comme se construisant de toute pièce, *ex nihilo* dans le système éducatif français, celui-ci ayant tacitement la charge de concevoir, mettre en œuvre une procédure dans des temps restreints pour des élèves qui n'ont pas de projets scolaires et professionnels définis et qui méconnaissent largement les rouages de l'orientation. Cette conception, partagée par nombre de professionnels éducatifs valide la vision majoritaire nationale « classique » selon laquelle la mobilité sociale se fait, en France, via l'école (Dubet, Duru-Bellat & Véretout, 2010) particulièrement pour les migrants (Schnapper, 1992). Ce que nous avons appris des jeunes interviewés se détache de cette conception. Dans nombre de cas, les aspirations sociales et professionnelles étaient bâties, initiées, avant l'immigration et non après, les collégiens enquêtés arrivaient en France avec une idée plus ou moins précise de leur projet, y compris lorsqu'ils n'avaient pas suivi une scolarité antérieure linéaire. L'école ne jouait pas – y compris symboliquement – un rôle émancipateur in abstracto mais faisait l'objet d'une relative instrumentalisation pragmatique. Ainsi, Daria explique avoir construit son projet de devenir graphiste avant l'immigration. Elle vient de Russie et explique qu'au collège là-bas, elle voulait déjà être graphiste. Ce souhait est réitéré et prolongé en France, ni altéré ni remis en question par l'immigration. Elle est donc active dans

sa recherche d'établissements offrant cette perspective et en a parlé à l'enseignant du dispositif UPE2A. Elle effectue d'ailleurs seule des recherches sur internet et les restitue ensuite à cet enseignant.

L'exemple de Daria révèle ainsi la capacité qu'ont certains jeunes primo-migrants à s'investir dans la construction de leur projet pensé souvent depuis plusieurs années. Dans ce contexte, l'immigration ne « rebat pas les cartes » d'un jeu dans lequel les jeunes sont impliqués mais est conçue comme une donnée contextuelle de vie fondamentale. Elle est ainsi vue comme nécessitant une adaptation des moyens et des registres d'action mais pas nécessairement comme requérant une recomposition des ambitions « par principe ». Ainsi, là où les professionnels voient l'immigration comme « un début » (d'où le terme d'« arrivée », d'« arrivants ») dans le système éducatif, les jeunes concernés la voient comme un levier d'actions qui chahute, mais sans toujours remettre en cause, des tentatives de continuités.

#### *L'importance du réseau*

Lorsque l'aspiration professionnelle est construite avant l'immigration, les jeunes mobilisent de manière appropriée des capitaux sociaux, émanant de solidarités familiales ou de « connaissances ». Ces solidarités soutiennent les choix d'orientation mais elles sont aussi souvent des déclencheurs d'aspirations scolaires et professionnelles, à l'instar de certaines jeunes femmes urbaines d'ascendance étrangère, inscrites dans des formes communautaires de participation économique (Portes & Zhou, 1993 ; Granovetter, 2003). Par exemple, Duma « importe » son vœu de métier du Mali en France ; le statut de Mineur Non Accompagné (MNA) qu'il endosse, avec tous les enjeux statutaires et administratifs que ce statut implique, ne le fait pas changer de souhait, contrairement à ce que laissent supposer certains enseignants, éducateurs de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) ou de foyers rencontrés, pour lesquels le statut de MNA fabriquait in se des parcours scolaires contingentés. Duma explique qu'il a bâti son aspiration professionnelle depuis le Mali en fonction des capitaux sociaux qu'il avait et des opportunités de formation et d'emploi que la mobilité en France, selon lui, permettait. De façon inattendue, les interactions avec les différentes institutions en France ne sont donc pas présentées comme incubatrices de l'orientation :

Enquêtrice : « Et quand t'étais plus petit, au Mali, qu'est-ce que tu voulais faire comme métier ? »

— Duma : Au Mali je voulais faire peinture [...] parce que j'ai un oncle qui fait peinture, j'ai un oncle aussi qui fait pâtissier. Du coup je suis parti chez le pâtissier je vais dire avec ma mère « non on va partir chez mon oncle qui est un pâtissier parce qu'il y a des gâteaux là-bas ». Mais celui qui est peintre, on mange pas gâteaux (rires) ».

Duma ironise ici quant au caractère contingent et limité par ses réseaux familiaux de ses perspectives mais il choisit de s'inscrire dans de tels réseaux dont il voit bien la centralité dans son expérience d'orientation. Au moment de l'entretien, Duma prévoit d'intégrer une filière pâtisserie l'année suivante ; il a d'ailleurs déjà trouvé un patron (via son entraîneur de football) qui accepte de le prendre dans sa boulangerie et le jeune homme a déjà fait l'entretien « pass pro »<sup>5</sup> d'admission. Sa mère, restée au Mali, voit positivement cette orientation car elle permettrait à Duma de travailler avec/comme son oncle au Mali et de s'éloigner de la pente délinquante sur laquelle, selon le jeune lui-même, il s'engageait au Mali (en préférant aller jouer au football plutôt que se rendre en cours).

L'expérience d'Aïdan est également révélatrice de l'influence des réseaux sociaux familiaux pour l'élaboration de son orientation :

Enquêtrice : « D'accord, alors pourquoi boulangerie en deuxième choix, si tu voulais toujours être mécanicien pourquoi il y a boulangerie en deuxième choix ?

— Aïdan : Pourquoi, quand j'étais arrivé ici. Je dois faire un stage mais mon oncle il connaît pas quelqu'un qui est mécanicien. Elle m'a dit que "tu peux faire en boulangerie ton stage et tu peux voir si tu as compris, si tu veux travailler en pâtisserie".

— Enquêtrice : Parce que ton oncle il travaille dans une boulangerie ?

— Aïdan : Non il travaille dans une résidence, les étudiants.

— Enquêtrice : Comment ça se fait que tu es allé faire un stage en boulangerie, il connaît quelqu'un ?

— Aïdan : Oui, il connaît quelqu'un à côté. »

Le projet du jeune, initié avant la migration, s'adapte donc lors de l'arrivée en France ; cette adaptation est en partie dépendante du réseau de sociabilité dans lequel s'inscrit le jeune mais aussi de son statut juridique.

#### *La contrainte du statut juridique*

Dans la mise en œuvre concrète de la procédure d'orientation, les jeunes – MNA notamment mais pas uniquement – sont caractérisés par une internalisation de la contrainte imposée par la détention d'un statut migratoire légal, qui joue par exemple sur le niveau de diplôme visé :

Enquêtrice : « Tu préférerais quoi toi, plutôt le bac pro alors c'est plusieurs années ou plutôt le CAP ? Toi tu préférerais au début l'alternance ?

---

5 Pass pro est un dispositif du système éducatif permettant d'avoir une place scolaire dans l'enseignement professionnel sans avoir recours à la plateforme informatisée d'affectation mais en passant directement par l'établissement via un entretien.

— Duma : Ouais parce que pour moi j'ai eu peur que si j'ai pas eu le diplôme... du coup si t'as pas de famille ici ça va être difficile... c'est pas tout à fait... mais si t'as des parents, il va t'aider pour tes soucis et tout. Mais t'es tout seul t'as pas de diplôme. C'est ça que moi j'ai dit. Je vais faire CAP. Si j'ai mon diplôme, si je peux continuer. Mais j'ai peur, bac pro 3 ans. T'as pas eu le diplôme, t'es majeur.

— Enquêtrice : Ça, ça te fait peur ?

— Duma : Mais après j'ai parlé avec mon éducateur il m'a dit de faire bac pro première année, deuxième année encore. Après, en deuxième année, on va faire quelques tests de CAP direct. Si j'ai eu mon CAP je continue direct aussi. J'ai dit ça, ça m'intéresse. Si j'ai fait première année. Deuxième année bac pro après (de) passer diplôme CAP.»

L'exemple de Duma montre en quoi son statut juridique contraint son projet d'orientation. Son éducateur de l'ASE ayant à l'esprit cette dimension propose ainsi au jeune une solution qui lui garantirait un diplôme à l'obtention de sa majorité, tout en laissant ouverte la possibilité d'acquérir un baccalauréat professionnel. En outre, le décès récent de son père accentue la nécessité pour lui de gagner de l'argent à envoyer à sa famille au Mali.

Les jeunes primo-migrants construisent ainsi leur projet d'orientation, sous l'influence des adultes de leur entourage et selon des contingences situées qui ne sont que rarement strictement scolaires. Nous observerons dans la partie suivante que dans leurs propos, cette influence ne s'apparente pas à une contrainte ou du moins n'est pas vécue comme telle par les jeunes enquêtés, contrairement à l'insitution scolaire qui est davantage perçue comme limitant leur capacité d'action.

Un projet remodelé par l'école, une agentivité contrariée ?

Même s'il est initialement pensé par le jeune (et par certains membres de sa famille) de manière plus ou moins déconnectée de la scolarisation en France, le projet d'orientation ne prend forme que dans le contact concret avec la procédure d'orientation. Il est parfois, dans ce contexte, remodelé par l'institution scolaire et ses agents qui se l'approprient et lui donnent une forme scolairement traductible (par l'intermédiaire de filières professionnelles ou de stages par exemple), ceci lors de son élaboration concrète (cristallisée dans le remplissage d'une fiche de vœux). Cette notion de « forme traductible » correspond à la représentation dominante que se font les acteurs scolaires de l'orientation : une relative mise en adéquation entre l'offre de places disponibles, limitées et hiérarchisées, et les performances scolaires au moment de l'orientation, mise en adéquation pouvant être paramétrée par la projection de potentialités scolaires futures de l'élève. Cette projection et

les jugements professoraux la sous-tendant s'ancrent dans des imaginaires sociaux participant quelquefois à renforcer les inégalités scolaires (Armagnague, 2019). Ce travail institutionnel de « mise en traduction », dans des temporalités particulièrement courtes et accélérées pour les jeunes primo-migrants entrant dans le système éducatif français en troisième, passe notamment par la formulation de choix présentés comme rationnels (Broccolichi & Sinthon, 2011) par lesquels les acteurs scolaires recherchent le consentement du jeune et de ses représentants légaux. Cette recherche du consentement dans un contexte temporel accéléré peut s'avérer maladroite et asymétrique. Pour la justifier, les enseignants expriment agir par « pragmatisme » en réponse aux contraintes institutionnelles qui les dépassent mais qu'ils participent ce faisant à rendre instituant.

Dans cette traduction du projet initial en un projet effectif, plusieurs facteurs externes à la volonté du jeune, telles que la disponibilité des places dans les structures, l'adéquation entre le projet et les compétences de l'élève (notamment en termes de maîtrise de la langue française) ou encore les connaissances des professionnels sur les filières et les établissements interviennent alors, appuyant ou contrariant le projet de l'élève. Selon la représentation qu'ils se font de la conformité du projet formulé par le jeune avec sa possible « traductibilité scolaire », les professionnels éducatifs interviennent assez variablement dans les parcours. De leur côté, les jeunes ne réagissent pas (tous) de la même façon face à ce processus et n'y prennent pas part selon la même intensité.

#### *Un soutien des élèves aux projets réalisables : une agentivité encouragée*

Dans le cas de Daria qui souhaite devenir graphiste, l'enseignante du dispositif a soutenu cette aspiration pour lui permettre de la concrétiser :

Daria : « Je veux aller en graphisme, je veux aller dans lycée... le lycée... C'est à... C (ville du département nécessitant 40 minutes de transport en commun).

— Enquêtrice : Qui est-ce qui a trouvé ce lycée ? Comment est-ce que tu as su que ce lycée faisait du graphisme et du design ?

— Daria : C'est Madame B. (l'enseignante d'UPE2A) J'aime dessiner.

— Enquêtrice : Tu l'as dit et elle a regardé ?

— Daria : Non, non. J'ai regardé et je parlais avec Madame B et Madame B a dit le... lycée ! »

Pour cette élève qui semblait avoir un projet « réalisable », c'est-à-dire, selon le raisonnement des acteurs scolaires, en adéquation avec la/sa réalité scolaire et donc traductible scolairement, l'enseignante du dispositif a eu un rôle, relativement secondaire, d'accompagnement de l'élève dans ses démarches. La construction du projet d'orientation par Daria – ou son agentivité – repose ainsi principalement

sur des dimensions objectives scolaires (ses compétences et l'offre de filières disponibles). Les propos de cette jeune fille laissent aussi entrevoir des ressources plus subjectives, une capacité individuelle à être active dans ses démarches, encouragée par les professionnels (du fait de dimensions scolaires objectives).

Cette articulation de logiques se retrouve chez Emilio. Jeune collégien décrit par les enseignants comme étant sérieux dans son travail et présentant de bons résultats scolaires, Emilio prend aussi une part active dans la construction de son projet d'orientation. Dans son cas, du fait d'une certaine méconnaissance de l'enseignante du dispositif, le jeune croise des informations émanant de différentes sources (le Centre d'Information et d'Orientation [CIO], son enseignant d'Éducation Physique et Sportive, internet...) pour, dit-il, « prendre sa décision » :

Enquêtrice : « Donc toi, tu veux être professeur d'EPS ?

— Emilio : Oui [...]

— Enquêtrice : Et tu as regardé pour faire au lycée sport-étude ?

— Emilio : Oui mais moi aussi je lui ai dit à Madame L. (l'enseignante d'UPE2A) de voir tout ça, mais je sais pas, on n'a pas arrivé à comment on dit...

— Enquêtrice : Elle a pas trouvé ou elle a pas compris ?

— Emilio : En fait, elle connaît pas les lycées sport-étude, c'est pour ça que je suis allé au CIO [...]. Pour me rendre compte... "C'est comme ça ?" On est allé puis on a posé des questions. Mais le sport-étude j'ai essayé de voir sur internet aussi mais j'ai compris beaucoup.

— Enquêtrice : Et la dame du CIO, elle connaissait sport-étude ?

— Emilio : Oui elle connaît les lycées, c'est elle qui m'a dit les possibilités. Elle m'a dit, si je me souviens, pour aller, on doit avoir un bon niveau sportif et tout ça, doit être dans une équipe quelque chose comme ça. [...] Oui j'ai parlé un peu avec le professeur de sport Monsieur M., j'ai parlé avec lui, il m'a conseillé de faire des études générales, mais pour faire ça je dois aller en général.»

Au vu des bons résultats scolaires et du degré de maîtrise de la langue française d'Emilio, sa volonté de devenir enseignant d'EPS (et donc de s'orienter en filière générale) n'apparaît pas absurde pour les professionnels scolaires. Ces derniers deviennent alors des soutiens dans l'élaboration de l'orientation de ces élèves qui gardent une part active dans la concrétisation de leur projet. Sollicitant plusieurs professionnels et rebondissant au manque de connaissances de certains d'entre eux, Emilio montre en quoi certains jeunes migrants sont en capacité d'être très actifs dans leur recherche d'informations, comme le sont par ailleurs les élèves non-migrants relativement performants scolairement. Ce sont chez ces quelques jeunes, qui ont des aspirations correspondant à leur niveau scolaire (en tout cas celui perçu par les enseignants), que nous retrouvons une forme d'agentivité

la plus explicite puisqu'elle met à jour plus factuellement les difficultés qu'il a fallu surmonter et les leviers qui ont été utilisés. Comme chez les élèves non-migrants, les compétences scolaires facilitent l'argumentation et la défense d'une position (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Notons toutefois ici que c'est davantage les dispositions scolaires et sociales qui encouragent la formulation de ce type d'explicitations que les dispositions linguistiques car les jeunes ici concernés sont parfois relativement à leurs camarades, peu francophones.

*Des jeunes aux projets contrariés :  
une agentivité construite face aux limites du cadre scolaire*

Dans d'autres cas, l'agentivité du jeune semble davantage se construire « en creux » des verdicts scolaires. L'orientation se construisant selon des logiques de marché scolaire local et des places disponibles dans les établissements, les professionnels scolaires formulent parfois des incitations pouvant apparaître fantaisistes, tant elles n'ont aucun lien avec les vœux des élèves. Il en est ainsi pour Duma qui veut travailler dans le domaine de la peinture ou, et surtout, en pâtisserie/boulangerie :

Enquêtrice : « Et est-ce que ton éducateur, Madame B t'ont parlé d'autres métiers, t'ont proposé d'autres choses ? »

— Duma : Oui ils m'ont proposé l'éducateur, électronique. Électricité j'ai dit non parce que moi des fois j'oublie trop. [Cela poserait des problèmes de sécurité] (rires de l'élève). C'est pas mon métier ! »

Duma s'oppose aux propositions qui lui sont faites (qui correspondent à des filières offrant de nombreuses places) avec nuance et humour et il maintient son projet initial d'orientation. Les professionnels (enseignante et éducateur) soutiennent alors son choix, étant donné qu'il correspond à sa situation scolaire et sociale même s'ils expliquent à Duma que son choix peut s'avérer risqué, étant donné le peu de places disponibles dans la filière choisie.

Pour d'autres élèves, l'ambition du projet doit être revue à la baisse, comme pour Vladimir, qui souhaitait s'orienter en médecine avant d'arriver en France et qui finalement fera des vœux dans des filières professionnelles en cuisine, son projet d'orientation étant perçu comme irréaliste au vu des performances scolaires du jeune à l'instant T (lors du remplissage de la fiche de vœux).

Cette réduction des ambitions par les acteurs scolaires est clairement perçue et dénoncée par certains jeunes, comme Linda, qui voulait initialement faire comptabilité. La jeune fille expose son sentiment de dépossession de son orientation professionnelle : elle explique que la professeure d'UPE2A « l'envoie » en lycée professionnel (Voltaire) situé à côté du collège alors que Linda souhaitait une orientation en lycée général et technologique, comme lui avait d'ailleurs conseillé une professionnelle du CIO, dans une autre commune. Au sujet du métier comme

du choix social de vie, il se joue dans ce cas-ci une forte incompréhension et un sentiment d'imposition :

Enquêtrice : « Et est-ce que tu sais ce que tu veux faire l'année prochaine puisque tu seras toujours en France ? »

— Linda : Je ne sais pas parce que quand... tout ma vie je voulais être comme ma mère (cadre intermédiaire d'ambassade d'un pays d'Afrique de l'Ouest), mais... comme je ne connais pas la façon de faire pour y arriver. Donc je suis allée... Je veux aller en comptabilité. Mais quand j'ai venu ici, il y avait des problèmes avec compatibilité parce que j'ai... la compatibilité n'est pas trop fort [valorisé] ici. Donc il m'a dit de partir... Ils m'ont dit d'aller en gestion administration, mais ce n'était pas très valorisé non plus. [...]

— Enquêtrice : Quand tu as dit que c'était "pas fort" [en comptabilité], qui t'a dit ça, où tu as entendu ça ?

— Linda : Elle a dit que je pouvais encore le faire. Mais je dois aller au lycée général et technologique. Et nous en avons parlé et j'ai dit que j'étais d'accord [pour aller en lycée général et technologique]. Mais plus tard, je me suis rendu compte quand j'ai eu dans les mains le papier [la fiche de vœux], il fallait que je remplisse. Quand j'ai donné le papier, j'ai remarqué que Madame L. avait notifié lycée Voltaire [lycée professionnel]... Je ne pouvais pas m'opposer. Je ne savais pas vraiment ce qui allait se passer à ce moment-là. Le mois dernier, ma mère avait pu avoir une discussion avec elle [la conseillère d'orientation]. On a parlé de l'école. Elle m'a dit que lycée général était le plus mieux pour moi parce que il y a des... connexions parfaites pour aller en comptabilité, mais après Madame L. a dit que c'était mieux d'aller en lycée professionnel en gestion administration. »

Arrivée en France avec un projet d'orientation défini, Linda prend connaissance des voies possibles – et de leur hiérarchie – pour le concrétiser. Toutefois, à son grand regret, son projet est remodelé par les acteurs scolaires dont elle perçoit une certaine incohérence (entre le PsyEN du CIO et son professeur de dispositif) ce qui à ses yeux, participe à délégitimer davantage l'imposition scolaire. En effet, le choix de l'enseignante d'UPE2A de l'inscrire en lycée professionnel, qui semble, selon Linda, à contre-courant des préconisations des professionnels consultés au CIO, affecte la jeune femme. Néanmoins, Linda accepte finalement la situation, jugeant de prime abord l'enseignante comme plus à même de prendre la décision la plus adaptée :

— Enquêtrice : « Mais au fond de toi qu'est-ce que tu en penses, qu'est-ce que tu voudrais faire ? Alors tu as entendu ce que t'a dit la conseillère d'orientation, tu vois effectivement cette fiche de vœux passer, t'as l'impression de pas avoir trop le choix finalement ? Toi tu en penses quoi, tu penses que c'est mieux comme ça ou tu penses qu'il aurait fallu faire autrement ? »

— Linda : Je pense que c'est mieux parce que c'est elle qui connaît plus bien que moi parce que je sais pas le système ici. Donc je pense que c'est plus mieux si elle choisit. »

Son acceptation de la situation apparaît toutefois relative, car dans le même entretien, Linda, tout comme son camarade Aïdan, reprochent à l'enseignante du dispositif de manquer d'ambition pour leur avenir, exprimant ainsi une relative méfiance à l'égard du jugement professoral :

Linda : « En fait, je pense... Je pensais au lycée. J'ai été confrontée à des problèmes linguistiques. J'aurais pu avoir des leçons d'anglais [Linda, approximativement anglophone, veut vraisemblablement dire des cours de français], mais elle m'a dit non, prends ton temps, prends ton temps, prends ton temps. Mais alors, si je l'écoute, si je prends trop mon temps, cela me désavantage. Comme l'a dit Aïdan, il ne faut pas prendre votre... dire ce que vous voulez réaliser à tout le monde parce qu'au final, si vous lui dites que vous voulez être avocat et que vous devenez peut-être quelqu'un qui dit quelque chose, ils se moqueront de vous. »

Dans le cas de Linda, sa résistance au verdict scolaire n'a pas conduit à une symétrie plus avantageuse pour elle. Elle est toutefois très riche d'enseignements sociologiques. Elle a mis en exergue des contradictions entre différents producteurs de normes (PsyEn et enseignants de dispositifs) dont les échelles d'interprétation et d'action diffèrent. Elle a été capable de moissonner d'autres mécontentements juvéniles face à la procédure d'orientation, initiant des formes sourdes d'opposition à des rapports sociaux dans lesquels il y a identification de sa position et de certains mécanismes de perpétuation de cette dernière (ici le sarcasme autour de la rhétorique du « temps à prendre »). Toutefois, cette opposition au jugement professoral reste à l'état discursif pour Linda qui n'émet pas, sur sa fiche d'orientation, un vœu contraire à la décision de son enseignante, tout comme l'ensemble des élèves d'UPE2A. L'agentivité de ces élèves qui manquent, selon les enseignants, de ressources ou compétences scolaires pour intégrer une voie générale, repose en grande partie sur des dimensions objectives internes au fonctionnement de l'école, tandis que les jeunes précédemment étudiés disposent de ressources extra-scolaires. Le regard critique porté sur ce processus d'imposition met en lumière leur posture de sujet. Pour autant, celle-ci ne se transforme pas en position d'acteur manifeste qui s'opposerait aux décisions enseignantes.

*Des jeunes dépossédés de leur avenir proche :  
une désubjectivation relative*

Dans des cas plus extrêmes, certains élèves semblent totalement dépossédés de leur orientation et l'asymétrie en leur défaveur est marquée. La très faible maîtrise de la langue française, combinée à des ressources scolaires et sociales limitées,

entraînent une quasi-totale dépendance du jeune vis-à-vis de l'enseignant du dispositif. Alors que les fiches de vœux sont en train d'être renseignées (à la fin du printemps), les échanges avec Kylian, qui semble être intéressé par une voie cuisine pour, dit-il, « dépasser la situation socio-économique de ses parents » (qui étaient vendeurs ambulants aux Philippines), révèlent une totale ignorance sur son avenir et son orientation toute proche :

Enquêtrice : « Tu ne sais pas (où tu seras en septembre) ? Tu n'en as pas parlé avec Mme L. Tu ne sais pas où tu seras l'année prochaine ? Vraiment ? »

— Kylian : Non.

— Enquêtrice : Mais en as-tu parlé avec ta mère et ta sœur ?

— Kylian : oui, elles sont allées à l'école... Elles ne savaient pas. »

Kylian apparaît donc perdu face à son avenir scolaire alors pourtant qu'il lie ce dernier directement à son avenir social (« dépasser la situation socio-économique de ses parents »). À l'issue de l'entretien, il ne nous est pas possible de savoir si l'enseignante du dispositif n'a pas (encore) expliqué la situation à Kylian ou si ce dernier n'a pas compris les explications qui lui ont été avancées. Quoi qu'il en soit, l'agentivité de Kylian est difficilement perceptible tant ce jeune apparaît tributaire de dynamiques scolaires semblant agir indépendamment de son implication sur sa propre scolarité. Ce que le jeune expose comme objectivation de son parcours est précisément son sentiment d'incapacité à le cerner et encore moins à avoir une prise sur lui. Le jeune apparaît désemparé. L'expérience de Kylian illustre un processus de désobjectivation, ce jeune étant dans une incapacité totale de se saisir des logiques d'action le concernant tout en étant en mesure de formaliser un vœu abstrait de projection sociale (Dubet, 1994).

### Une épreuve solitaire

Que les élèves aient pris ou non une part active dans la construction de leur projet d'orientation, ces derniers l'ont vécue comme une épreuve. Leur subjectivité est alors affectée, d'autant plus que cette épreuve reste centrée sur l'individu. Ceci les distingue de leurs camarades de milieux populaires n'étant pas issus de l'immigration, chez qui le collectif juvénile apparaît comme une ressource et les rapproche des catégories majoritaires dans un rapport individualiste à l'avenir mais sans toutefois disposer des ressources scolaires et sociales pour appréhender ce rapport de façon équilibrée (Dubet & Martuccelli, 1996 ; Whyte, 1943).

### *Une source de stress*

Les jeunes enquêtés racontent que la question de l'orientation est source de stress et qu'ils sont relativement perdus dans les procédures et les outils. Par exemple, Aïdan, un élève qui présente des difficultés scolaires, dit qu'il n'a jamais vu la feuille de vœu (il y a pourtant été confronté en mars). On relève aussi l'asymétrie que provoque l'organisation standardisée et paramétrée de l'orientation via une machine et un logiciel d'affectation (« affelnet ») dont le niveau de complexité, rarement maîtrisé par les enseignants eux-mêmes, n'est pas expliqué aux élèves, ce qui rend la procédure inhumaine et non-concertée et entrave son appropriation.

Dès lors, les jeunes ne se sentent pas concernés ainsi que l'expliquent des élèves interrogés quant à l'utilité d'un test passé au CIO, durant lequel ils devaient « classer par ordre de préférence des images » (qui représentaient différents métiers) sans savoir l'objectif de cette activité. Les résultats du test n'ont d'ailleurs pas tous été transmis aux élèves. L'opacité des procédures ainsi que la quantité des informations à recueillir et à comprendre ne favorisent pas l'implication des jeunes dans les démarches, même si quelques-uns auraient les ressources scolaires et linguistiques pour se les approprier.

### *Sans le soutien des pairs*

L'orientation est aussi source de stress et d'appréhension pour ces élèves car ils ne semblent pas trouver de soutien auprès de leurs pairs du dispositif. En effet, les élèves expliquent qu'ils ne discutent pas entre eux de l'orientation. L'orientation est ainsi vécue sur le mode de l'épreuve individuelle. Alors que la communauté juvénile peut parfois être un support dans l'exercice de ces épreuves (Barrère, 2003), la plus grande difficulté qu'éprouvent ces jeunes à dialoguer entre eux a pour effet une relative atomisation de leurs retours d'expériences, de l'expression de leur appréhension, tant de mises en exergue de leurs épreuves qui, dans ce contexte, ne peuvent ni faire l'objet de mutualisations permettant d'en tirer des leçons communes, ni de se rassurer collectivement face à la même difficulté. À titre d'illustrations, il y a eu peu d'échanges entre élèves de niveaux scolaires et sociaux différents sur ce sujet de l'orientation comme l'explique Amina :

Enquêtrice : « Parce que tu m'as dit que vous êtes trois à aller en général. Ça veut dire que tous les autres vont pas en général, ils sont contents ou pas ? »

— Amina : Je sais pas.

— Enquêtrice : Vous en discutez pas entre vous ?

— Amina : Non parce que les autres qui vont en professionnel, ils parlent pas beaucoup. »

Alors que l'expérience scolaire des adolescents est étroitement dépendante du groupe de pairs, celui-ci ne représente pas un appui à l'expression de l'agentivité des jeunes enquêtés. Les camarades du dispositif, notamment ceux ayant des compétences en français plus élaborées, n'aident pas leurs homologues à construire leur projet. Pourtant certains temps collectifs pour les élèves de troisième du dispositif UPE2A, comme le passage d'un test au CIO, sont organisés. Mais les élèves n'énoncent pas se saisir de ces temps pour échanger entre eux ou témoigner d'une quelconque forme de solidarité.

De même, lorsque le projet d'orientation est contrarié, les pairs ne sont pas des sources de soutien moral. Aïdan et Linda nous racontent ainsi ne pas partager leurs sentiments avec leurs camarades :

Linda : « J'en parle pas [de l'orientation]. »

— Enquêtrice : Pourquoi t'en parle pas, t'as pas le temps, t'oses pas ?

— Linda : Non c'est pas que j'ai pas le temps. Je n'aime pas partager mes sentiments. »

Pourtant Linda appréhende l'an prochain :

Enquêtrice : « Et toi Linda ? Aïdan disait qu'il avait un petit peu peur l'année prochaine parce qu'il savait pas ce que c'était la mécanique, tu as un petit peur toi aussi de découvrir un nouveau métier ? »

— Linda : Oui. Ça va être difficile de... de [se] socialiser. À cause de la langue. J'espère rencontrer des Ghanéens ou peut-être des gens qui parlent anglais. »

Par ailleurs, Aïdan et Linda ne semblent pas non plus échanger entre eux sur l'imposition du projet d'orientation par l'enseignante du dispositif décrite précédemment. Cette épreuve qui renvoie à un futur incertain est jouée à une échelle individuelle ; le groupe de pairs n'est pas un appui à la mise en place de formes de résistances dans un contexte de commune expérience de la migration. Cela illustre en partie le constat d'une sociabilité fragmentée en dispositif d'accueil d'élèves primo-migrants pour des jeunes qui ne passent parfois que quelques heures dans le dispositif (au profit d'une inclusion dans une classe ordinaire), les arrivées dans le dispositif étant perlées tout au long de l'année. Ces jeunes, qui se connaissent peu et depuis peu et qui ne partagent pas la même langue, ont alors pour seuls interlocuteurs les adultes de leur entourage, avec lesquels les interactions sont souvent factuelles ou instrumentales. Dans cette relation asymétrique, il n'est pas toujours possible d'affirmer ses aspirations et le collectif ne fait pas ici fonction de secours. Cette situation peut ainsi être vécue comme un isolement produisant des tâtonnements et des questionnements subjectifs importants.

## Conclusion

Dans la construction de l'orientation scolaire, l'expression d'une agentivité des jeunes primo-migrants semble, de prime abord, en grande partie reposer sur des facteurs objectifs d'ordre scolaire. Comme pour les autres élèves (non primo-migrants), elle dépend largement de leurs résultats – ou des compétences perçues par les professionnels –, de l'offre scolaire et du degré de conformité du vœu exprimé aux possibilités réelles aux yeux des acteurs éducatifs. Ainsi, les collégiens qui formulent des vœux en adéquation avec leur niveau et les places disponibles sur le marché scolaire sont encouragés à prendre une part active dans la construction de leur projet ou du moins ne sont pas contraints à ce stade dans la formulation de leurs vœux. A contrario les élèves plus fragiles voient leur champ des possibles se restreindre à des filières professionnelles en capacité de les accepter mais surtout, ils subissent aussi un rétrécissement de leur potentielle expression. Leur subjectivité est ainsi plus entravée par l'école et ses acteurs, plus « réactive » face à ces obstacles. Des différences entre jeunes primo-migrants se dessinent alors.

Par ailleurs, pour ces jeunes primo-migrants, et ceci nous apparaît comme des dimensions plus spécifiques à ces jeunes, la construction du projet d'orientation se bâtit aussi dans une certaine extériorité à l'école française, du fait d'une élaboration de projet initié avant la migration, de l'influence des réseaux dans la poursuite ou la reconfiguration des projets une fois arrivés en France et des statuts légaux. À ce titre, leur agentivité repose également sur des ressources extrascolaires objectives ordinairement peu légitimées par l'institution scolaire mais qui, dans ce contexte de primo-migration, gagnent une certaine dignité pour les jeunes comme pour les personnels scolaires (et notamment les enseignants).

Notre enquête permet également percevoir des dimensions plus subjectives de cette agentivité. Certains jeunes (avec des niveaux scolaires variés) semblent plus que d'autres en capacité de prendre une part active dans la recherche d'informations. D'autres montrent également une capacité à porter un regard critique sur le processus d'orientation (et les contraintes imposées par l'école), résistant au moins discursivement aux jugements scolaires. Si pour le faire, ils bénéficient de ressources éducatives, sociales ou politiques avant et après l'immigration, contrairement à leurs camarades de milieux populaires issus de l'immigration, ils le font relativement seuls. Plus globalement, ces jeunes partagent le sentiment d'affronter une épreuve dont la contemplation se fait sur le registre de l'isolement, leur subjectivité en étant d'autant plus affectée que la temporalité accélérée de même que l'asymétrie linguistique forcent des appréciations et des jugements plus tranchés.

## Bibliographie

- ARMAGNAGUE Maïtena, 2019, « Accessibilité et légitimation scolaires : une analyse des classements professoraux des enfants et jeunes migrants allophones », *Éducation et sociétés*, vol. 44, n° 2, pp. 65-79.
- BARRÈRE Anne, 2003, *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire?*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- BROCCOLICHI Sylvain & SINTHON Rémi, 2011, « Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation? Relations ignorées et rectifications tardives », *Revue française de pédagogie*, n° 175, pp. 15-38.
- BOUDON Raymond, 1979, *La logique du social. Introduction à l'analyse sociologique*, Paris, Hachette.
- BUISSON-FENET Hélène, ARMAGNAGUE Maïtena & LESZCZAK Élodie, 2022, « Une exception bien ordinaire? L'inclusion scolaire en situation de continuité pédagogique : le travail des coordonnateurs de dispositifs ULIS et UPE2A », *Diversité*, n° 200, mis en ligne le 03 octobre 2022, consulté le 10 octobre 2022, URL : <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=1962>.
- CHARLOT Bernard, BAUTIER Elisabeth & ROCHEX Jean-Yves, 1992, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- CHAUVEL Séverine, 2015, « Processus d'orientation en fin de collège : le principe d'autonomie face à deux modèles d'évaluation des élèves », in M-H. Jacques (dir.) *Les transitions scolaires. Paliers, orientation, parcours*, Rennes, Presses universitaires de Renne, pp. 179-188.
- CLERC Paul, 1964, « La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième. Enquête de juin 1963 dans l'agglomération parisienne », *Population*, vol. 19, n° 4, pp. 627-672.
- DARMON Muriel, 2010, *La socialisation*, Paris, Armand Colin.
- DUBET François, DURU-BELLAT Marie & VÉRETOUT Antoine, 2010, *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris, Seuil.
- DUBET François & MARTUCCELLI Danilo, 1996, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, Seuil.
- DUBET François, 1994, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- DURU-BELLAT Marie, 2002, *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, Presses universitaires de France.
- GARNIER Pascale, 2015, « L'“agency” des enfants. Projet scientifique et politique des childhood studies », *Éducation et sociétés*, n° 36, pp. 159-173.
- GRANOVETTER Mark, 2003, « La sociologie économique des entreprises et des entrepreneurs » (traduction d'Ashveen Peerbaye et Pierre-Paul Zalio),

- Terrains et Travaux, n° 4, pp. 167-206. Texte issu de « The Economic Sociology of Firms and Entrepreneurs », in R. Swedberg (dir.), 2000, *Entrepreneurship : A Social Science View*, Oxford, Oxford Management Readers, pp. 244-275 ; initialement publié dans PORTES A. (dir.), 1995, *The Economic Sociology of Immigration*, New York, Russel Sage Foundation, pp. 128-165.
- ICHOU Mathieu & VAN ZANTEN Agnès, 2019, « The Increasing Recognition of Migration and Ethnicity as a Source of Educational Inequalities », *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*, Palgrave Macmillan, Cham, pp. 509-556.
- ICHOU Mathieu, 2018, *Les enfants d'immigrés à l'école. Inégalités scolaires du primaire à l'enseignement supérieur*, Paris, Presses universitaires de France.
- JAMES Allison, 2009, « Agency », in J. QVORTRUP, W. A. CORSARO & M-S. Honig (dir.), *Handbook of Childhood Studies*, Londres, Palgrave and Mac Millan.
- LANDRIER Séverine & NAKHILI Nadia, 2010, « Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France », *Formation emploi*, n° 109, pp. 23-36.
- MARTUCCELLI Danilo, 2015, « Les deux voies de la notion d'épreuve en sociologie », *Sociologie*, vol. 6, n° 1, pp. 43-60.
- PALHETA Ugo, 2011a, « Enseignement professionnel et classes populaires : comment s'orientent les élèves "orientés" », *Revue française de pédagogie*, vol. 2, n° 175, pp. 59-72.
- PALHETA Ugo, 2011b, « Le collège divise. Appartenance de classe, trajectoires scolaires et enseignement professionnel », *Sociologie*, 4, vol. 2, pp. 363-386.
- PORTES Alejandro & ZHOU Min, 1993, « Segmented Assimilation and its Variants », *Annals of the American Association of Political and Social Sciences*, n° 530, pp. 74-96.
- ROCHEX Jean-Yves, 2009, « Expérience scolaire et procès de subjectivation », *Le français aujourd'hui*, n° 166, pp. 21-32.
- SANTELLI Emmanuelle, 2001, *La mobilité sociale dans l'immigration. Itinéraires de réussite des enfants d'origine algérienne*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
- SAYAD Abdelmalek, 1999, *La Double Absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, Seuil.
- SCHIFF Claire, 2000, *Situation migratoire et condition minoritaire : une comparaison entre les adolescents primo arrivants et les jeunes issus de la deuxième génération*, Thèse de Doctorat, Paris, EHESS.
- SCHNAPPER Dominique, 1992, *L'Europe des immigrés*, Paris, Bourin Julliard.

- VINEL Virginie & ZALTRON Francesca, 2020, « Enfants acteurs, enfants agis », *Revue des sciences sociales*, n° 63, pp. 12-25.
- WHYTE William Foot, 1943, *Street Corner Society. The Social Structure of an Italian Slum, Chicago*, University of Chicago Press.
- WIEVIORKA Michel, 2012, Du concept de sujet à celui de subjectivation/dé-subjectivation, FMSH-WP 2012-16.