STRATEGIES FAMILIALES EN MATIERE D'ORIENTATION SCOLAIRE EN BELGIQUE[*]

Eric MANGEZ
Université Catholique de Louvain, Belgique
Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Education et de Formation (GIRSEF)
Centre de Recherche Interdisciplinaire pour la Solidarité et l'Innovation Sociale (CERISIS)

La relation famille - école, la problématique de l'orientation

La première question abordée dans ce papier concerne la relation famille - école. Comment caractériser cette relation d'un point de vue sociologique ? Le regard sociohistorique sur l'émergence de l'école telle que nous la connaissons aujourd'hui permet de poser des points de repères à partir desquels il est possible de caractériser cette relation et d'aborder la problématique des trajectoires scolaires et des stratégies familiales en matière d'orientation scolaire. Nous nous fondons sur l'analyse de G. Vincent (1982).

Il est possible de lire l'analyse de Guy Vincent à partir du questionnement suivant: qu'est-ce qui permet et légitime la constitution d'un lieu d'éducation séparé de tous les autres lieux ? G. Vincent réalise une analyse fine de cette question et de l'évolution des réponses qui lui sont données au cours du temps. Nous retiendrons ici deux éléments centraux et liés entre eux: l'émergence de l'institution scolaire passe par la dépossession de la famille de son monopole sur l'éducation et le rassemblement d'individus dans un lieu et un temps dédié à l'éducation.

Selon Vincent, l'histoire de la famille et de l'école commence par une rupture : la famille s'est vue dépossédée de son monopole de l'éducation des jeunes. L'éducation familiale se faisait principalement par " voir-faire et ouï-dire ", elle n'était ni confinée dans un lieu, ni limitée dans un temps défini. L'école bouleverse ces données. Non seulement, elle dépossède la famille de son monopole mais elle instaure une autre logique éducative : un lieu spécifique, un temps spécifique où sont rassemblé des individus - élèves.

	→ Emergence de l'institution scolaire		
Qui prend en charge l'éducation ?	La famille	L'école	→ Rupture : famille dépossédée de son monopole sur l'éducation
Temps et lieu de l'éducation	Le temps et le lieu de la vie quotidienne	Temps et lieu spécifiques	→ Rupture entre le quotidien et l'apprentissage Rassemblement d'individus

[*] E. Mangez est sociologue, chercheur au Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Education et de Formation (GIRSEF) de l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve et au Centre de Recherche Interdisciplinaire pour la Solidarité et l'Innovation Sociale (CERISIS). Ce travail a bénéficié de la convention ARC 97-02/209 du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique de la Communauté française de Belgique.

A partir de ces deux éléments, on peut dégager certaines questions se rapportant à la gestion des trajectoires scolaires et au rapport que les familles entretiennent avec l'école (stratégies familiales).
La suite de ce texte se structure autour de ces deux ruptures :
- nous envisageons l'histoire du rapport entre famille et école.
- le rassemblement d'individus nous conduit à aborder la multiplication des trajectoires possibles en lien avec la problématique de l'orientation et de la massification.

Rapport de force famille – école

Le rapport de force entre l'école et la famille a longtemps été marqué par la domination morale de l'école. Aujourd'hui encore, les difficultés rencontrées par les enfants dans l'école sont souvent rapportées, dans le discours des enseignants et des travailleurs sociaux, à la famille, aux parents. Ceux-ci ne donneraient pas à l'enfant le cadre matériel et culturel et le soutien nécessaires à la réussite scolaire. Les individus qui pensent le problème des difficultés scolaires des enfants de milieux populaires, en arrivent ainsi souvent à proposer d'agir sur les parents. Des mouvements d'éducation des parents ont ainsi vu le jour, notamment aux USA. Des magazines d'éducation des parents (tel que Parents Magazine, USA) existent et rencontrent un certain succès.

Payet fait l'hypothèse de deux types-idéaux de rapport famille-école : l'ancien et le nouveau. L'ancien modèle se caractérise par une distance assez importante entre l'école et la famille, une séparation des rôles, des rencontres rares, formelles et moralisatrices. L'école est admise comme " supérieure " à la famille en terme d'éducation et de moralisation: elle est autonome, distante, supérieure. A l'opposé, le nouveau modèle suppose une plus grande proximité, une collaboration, association d'égal à égal. Seul le nouveau modèle nécessite des pratiques de justification de la part des acteurs scolaires, des modalités de négociation avec les familles, voire une procéduralisation de ces rapports.

Cette analyse est intéressante mais un peu radicale. Elle oppose deux modèles sans souligner la trame de fond du rapport famille – école qui, elle, n'a pas fondamentalement changé : l'école reste autonome, elle définit des critères d'évaluation et sanctionne les performances des élèves, elle définit les savoirs et les modes d'apprentissage. Ce qui a changé, ce sont les modalités qui régulent ce rapport, l'état du rapport de force entre ces deux instances de socialisation (le pouvoir des familles est plus grand aujourd'hui : possibilité de faire des arbitrages, de contrôler (recours, appel)).

Aujourd'hui, les procédures de recours (rendues officiellement possibles depuis un an en Belgique) permettent aux familles d'interpeller une décision du conseil de classe. Les procédures de recours ne sont pas un rapprochement famille-école mais simplement une régulation de la rupture entre les deux (contrairement au système français où une procédure de négociation s'est mise en place, Duru-Bellat, p. 33). Il est finalement étonnant de constater que ce n'est qu'aujourd'hui qu'une formalisation des règles de cette séparation se met en place. Le message est plus ou moins celui-ci : d'accord, les familles laissent à l'école le droit de prendre en charge l'éducation, de juger, de classer, de sanctionner mais pas n'importe comment : il faut formaliser les critères et permettre aux familles, non pas de remettre en cause les critères (!) mais bien d'en vérifier l'usage juste. Il ne s'agit donc pas d'une réappropriation partielle de l'école par les familles mais bien d'une formalisation des règles de la rupture entre l'école et la famille.

Pour Montandon (1987), il est d'ailleurs normal que les relations famille - école soient inégales : la relation entre l'école et la famille est structurée de manière telle qu'il est normal qu'elle soit tendue, inégale voire conflictuelle. En effet, entre ces deux acteurs existent une asymétrie de fait due aux positions relatives des enseignants et des parents, aux stratégies divergentes et aux différences de point de vue, aux horizons temporels différents dans lesquels ces stratégies se développent ainsi qu'à la manière dont ces groupes sont capables de s'organiser collectivement et à l'éloignement de la famille par rapport au pôle de décision scolaire (qu'il soit plus ou moins centralisé).

Rassemblement d'individus : tri, sélection, orientation

L'analyse historique montre clairement que plus l'école rassemble (en Belgique: instauration du rénové, la massification, le premier degré organisé en tronc commun), plus elle sélectionne, trie, oriente. Les diverses appellations qu'ont pris les centres d'orientation au fil de l'histoire témoignent de cette logique.

L'école rassemble les individus. Ce rassemblement n'est pas d'emblée global mais bien partiel. Il est intéressant de mettre en regard l'histoire de ce rassemblement (évolution de la structure de l'offre et des taux de scolarisation) et l'histoire de l'orientation.

Au départ, les rassemblements opérés par l'école sont des rassemblements partiels d'élèves issus d'un même milieu social : il va par exemple de soi que les enfants du peuple au mieux suivent les trois premières années de l'enseignement primaire. Il va également de soi que les enfants de familles plus aisées ne s'arrêtent pas au terme de l'enseignement primaire. La problématique de la sélection et de l'orientation ne se pose donc pas dans l'école : la sélection est sociale et préalable à l'entrée dans l'enseignement. Quant à l'orientation, elle apparaît d'abord à la marge de la scolarisation sous la forme d'orientation professionnelle.

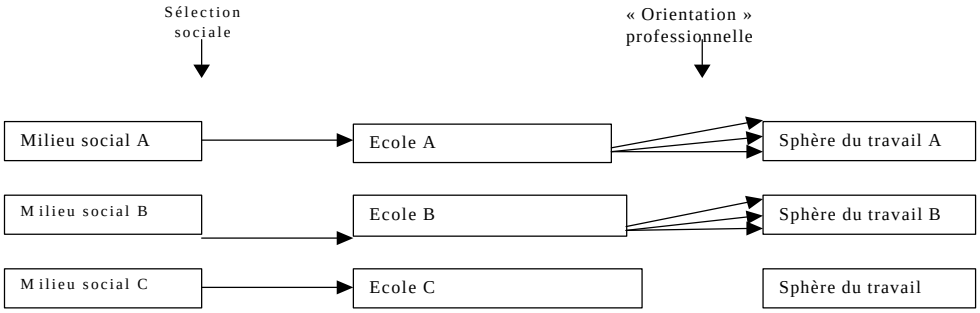
En effet, le thème de l'orientation n'a pas d'emblée trouvé sa place dans le monde de l'école mais bien à la fois à la marge de l'école et à la marge du processus de sélection : il s'agissait de l'orientation professionnelle (et non scolaire). A la marge de l'école car il s'agissait d'orienter les élèves sortant vers les occupations professionnelles " adéquates ". A la marge du processus de sélection car la sélection majeure était sociale et préalable à l'entrée dans l'école (inscrite dans le milieu d'origine). Autrement dit, un faisceau de détermination, directement lié au milieu d'origine opérait efficacement, restait alors à déterminer (orienter), à la marge, l'orientation des individus sortants à l'intérieur des activités possibles dans ce faisceau.

L'orientation se caractérisait donc par les attributs suivants : elle est extérieure à l'école, elle est passive, elle sert le monde du travail. A la fin du siècle passé, l'orientation relevait du domaine de la psychologie. Elle provenait d'un souci de faire correspondre les individus aux activités professionnelles qui convenaient le mieux à leurs " aptitudes " dans des centres appelés en France " centres d'orientation professionnelle ". L'orientation était une affaire d'experts se proposant explicitement de " fournir à l'industrie " les individus les plus " aptes " aux différentes activités existantes, via un examen scientifique de leurs aptitudes, et établissant ainsi un lien quasi mécanique entre les aptitudes individuelles (que l'on supposait donc mesurables et ancrées de manière stable dans l'individu) et les besoins industriels. L'orientation ne présidait donc pas à la construction des trajectoires à l'intérieur de l'école mais plutôt au lien entre l'école et le travail. On pourrait ramasser les choses comme ceci : à

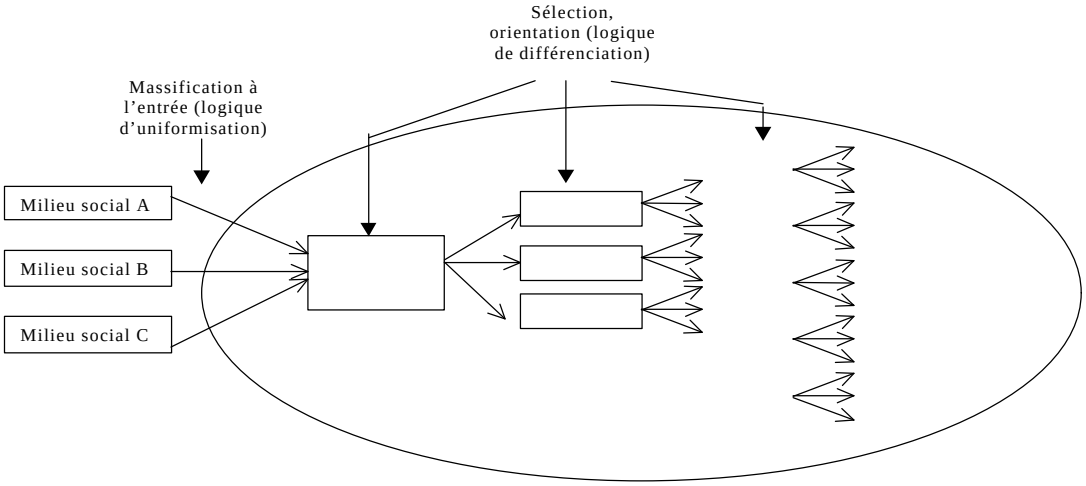
l'époque, l'orientation (explicite) se faisait au terme de la scolarité, alors que la sélection s'était faite bien avant l'entrée à l'école : le milieu d'origine déterminait de manière beaucoup plus visible le parcours scolaire.

Les centres d'orientation professionnelle ont été renommés fin des années '50 en " centres d'orientation scolaire et professionnelle ", puis, en " centre d'information et d'orientation ". Ces changements de dénomination ne sont bien entendu pas anecdotiques.

Situation type p. e. au début du siècle



Situation actuelle



SYSTEME EDUCATIF :
multiplication des filières et des options, donc multiplication des possibilités de différenciation de la part de l'école (le conseil de classe) et de la part de la famille, orientations successives dans un espace hiérarchisé

En effet, au fil du temps, la problématique de l'orientation a investi l'école de l'intérieur : il s'agit alors d'orienter les élèves entre les différents parcours possibles dans le champ scolaire. Ce n'est pas par hasard. De la mise en regard de ces deux situations naît une hypothèse partagée par de nombreux auteurs (par exemple Duru-Bellat, 1983 ; Berthelot, 1989) et que l'on pourrait résumer comme suit :

Plus on massifie à l'entrée, plus on oriente en cours de parcours. La logique d'uniformisation s'accompagne ainsi d'une logique de différenciation.

Une des dernières manifestations de massification en Belgique est la pression de la demande sur l'enseignement général. C'est cette multiplication des trajectoires ainsi que la manières dont elles se structurent (se hiérarchisent) qui nous intéressent pour mieux comprendre la situation des familles face au problème de l'orientation scolaire.

Les lieux géographiques pertinents

Préalable : quelques mots sur le contexte belge

Contrairement à ce qu'on observe en Angleterre, aux Pays-Bas ou, dans une moindre mesure, en France, il n'existe pour ainsi dire pas d'information officielle traitant de la "performance" des écoles en Belgique. La nature de l'information principale dont dispose les familles est réputationnelle, informelle. Les écoles ont des réputations, des images, plus ou moins stables, qui circulent de bouche à oreilles, sans que rien n'assure qu'elles sont valides et fondées sur une réalité. Toutes les familles rencontrées font référence à ce type d'information lorsqu'on les amène à expliquer pourquoi ils ont choisi telle ou telle école.

Par ailleurs, une des caractéristiques du système belge est qu'il accorde aux familles une liberté absolue dans le choix de l'école. Historiquement, cette liberté est motivée par le respect des convictions philosophiques de chacun. Mais, avec le déclin des communautés sociologiques, cette raison première motivant le libre choix a perdu de son contenu et se transforme en une liberté marchande (Dupriez, Maroy, 1999).

Précisons enfin la structure de l'offre scolaire belge au niveau de l'enseignement secondaire ordinaire. Un premier pallier distingue les formes d'enseignement. Deux formes existent: l'enseignement de transition, conçu comme une étape préparatoire à l'enseignement supérieur, et l'enseignement qualifiant conçu comme une préparation à l'exercice d'une profession. Au sein de chacune de ses formes, existent des filières. Dans l'enseignement de transition, on trouve deux filières: la filière générale et la filière technique. Dans l'enseignement qualifiant, on trouve également deux filières: la filière technique et la filière professionnelle. Nous verrons plus loin que ces formes et filières sont hiérarchisées, et que cette hiérarchie est un élément central pour comprendre les stratégies familiales en matière d'orientation scolaire.

	Structure de l'enseignement secondaire ordinaire (un peu simplifiée)			
Formes	Transition		Qualification	
Filières	Général	Technique	Technique	Professionnel
Options	……..……..	……..……..	……..……..	……..…….

Enseignement supérieur — Exercice d'une profession

Bassins scolaires

Poursuivons notre propos autour d'une question qui devrait permettre de situer le cadre de la recherche: quels sont les lieux géographiques pertinents pour comprendre et analyser les flux d'élèves et les stratégies familiales en matière d'orientation scolaire ? La réponse à cette question est double selon que l'on se situe dans la perspective de la gestion des flux ou dans la perspective de la compréhension des stratégies familiales. Mais dans les deux cas, le principe méthodologique est le même : il s'agit de déterminer ces espaces pertinents non pas, comme c'est souvent le cas, en choisissant l'un ou l'autre des découpages administratifs existants, mais

bien en observant les réseaux que les usagers dessinent en se déplaçant de leur domicile à l'école, ou d'une école à une autre école. L'observation de ces flux, à partir de données statistiques, permet en effet de dégager des phénomènes intéressants. C'est ainsi que le concept de bassin scolaire s'est développé (Delvaux, 1997) dans notre centre de recherche. Le principe définitionnel du bassin scolaire est celui d'une zone géographique dans laquelle une proportion significative des élèves qui y résident y sont également scolarisés. Chaque bassin présente ainsi un espace d'offre scolaire fonctionnant de manière relativement autonome en termes de flux d'élèves.

En général, les bassins sont constitués d'une pôle d'attraction principal, une agglomération, et d'une série de centres péri-urbains. Un débat se joue autour de la pertinence statistique et politique d'un tel concept mais tel n'est pas l'objet central de mon propos. Ceci dit, en un mot, le débat autour de la pertinence politique du concept pose la question de savoir si le bassin n'est pas un niveau de régulation plus pertinent que les découpages administratifs, notamment dans la perspective d'une relative décentralisation de la régulation du système scolaire[1]. Le bassin scolaire de Charleroi comprend environ 30.000 élèves.

Le bassin est une bonne représentation des mouvements familiaux, et l'examen des flux permet de montrer les déplacements que les familles sont prêtes à effectuer pour se rendre dans le segment de l'offre scolaire qui correspond le mieux à leur projet scolaire. Cependant, pour comprendre les stratégies familiales d'une famille en particulier, l'espace du bassin scolaire est trop vaste. En effet, du point de vue d'une famille, l'espace de choix est plus restreint et se ramène souvent à un centre péri-urbain et ses environs. C'est pourquoi, nous avons cerné un centre péri-urbain pour y mener une sérié d'entretiens qualitatifs.

La famille face à la diversité et à la hiérarchisation des enseignements

Les réflexions qui suivent sont inspirées d'une revue de la littérature, de contacts avec des personnes de terrain travaillant dans le domaine de l'orientation des élèves et d'une série d'entretiens auprès de familles. Un mot préalable sur les rencontres avec les parents d'élèves.

A la découverte d'histoires scolaires

Une démarche exploratoire, indispensable et riche, implique d'aller à la découverte d'histoires scolaires. Autrement dit, au moment d'entrer dans la pièce de séjour, étant donné la marge de manœuvre que je laisse aux parents, je sais une seule chose : je me lance à la découverte d'une histoire scolaire. Mais je sais peu de choses de ce qui peut émerger de la rencontre tant les histoires sont singulières et diversifiées : je me met dans une position où la découverte de pans inconnus de la réalité est possible. C'est le propre d'une démarche exploratoire, à mon sens très riche, même si elle à son revers : n'étant pas ordonnée a priori, elle nécessite un effort de " mise en ordre " a posteriori. D'une rencontre émergeront par exemple les tensions qui peuvent exister entre parents et enfants dans le parcours scolaire, ce qui me conduira, au niveau de la recherche, à questionner le concept de " famille ". D'autres parents décriront le parcours de leurs enfants comme allant de soi, " rien à dire de particulier, il a eu un parcours normal jusqu'à présent, non vraiment, on a rien à dire ", et m'amèneront à prendre la mesure des différentes approches du concept de stratégies (stratégies conscientes / inconscientes ou inférées par le chercheur) mais aussi à remettre en question l'utilité pour cette recherche du concept en question. Souffrances et blessures ne sont pas absentes de ces histoires : ainsi,

[1] Le lecteur intéressé par le concept de bassin scolaire se réfèrera à Delvaux, 1997

certains conflits familles / écoles s'avèrent véritablement destructeurs, conduisant parfois parents et enfants à se positionner comme des victimes persécutées par l'école, ce qui met à mal le rapport de l'enfant à l'apprentissage et la possibilité même d'un parcours ultérieur constructif. L'école devient alors une épreuve extrêmement négative dont on attend qu'une chose : qu'elle se termine ! Découvrir une histoire scolaire, c'est aussi se laisser surprendre par la clairvoyance (parfois sociologique) des uns, le désintérêt (ou le désenchantement) des autres, les attentes multiples et diversifiées de tous ou presque. L'approche qualitative permet ainsi d'entrer dans la turbulence de la vie et la singularité de chaque histoire.

Les dimensions du rapport à l'école

Du point de vue des familles, deux registres définissent leur rapport à l'école: le registre instrumental et le registre affectif. La crise du plein emploi en Europe n'a fait qu'accentuer l'importance de la réussite scolaire aux yeux des parents, il s'agit pour la plupart d'entre eux d'un enjeu majeur pour l'avenir social et professionnel de leur enfant. Cependant, le rapport à l'école ne se réduit pas à ce registre instrumental. L'école est aussi un lieu de vie, où comme dans l'ensemble des segments de la vie quotidienne, une importance croissante est accordée à des enjeux affectifs, au bonheur, à l'épanouissement de la personne. La mutation culturelle vers l'individuation, dont parle de nombreux sociologues (Bajoit), pèse donc également sur le rapport à l'école. Les parents n'attendent pas seulement de l'école qu'elle donne accès à une certification (un diplôme), ils souhaitent que l'école soit un lieu propice à l'épanouissement affectif. Mis à part les choix motivés par des contingences purement matérielles (proximité de l'école, facilité de transport, etc.), les choix des familles peuvent être répertoriés dans l'un ou l'autre de ces deux registres et, dans l'immense majorité des cas, les parents font référence à ces deux registres sans les hiérarchiser lorsqu'ils rendent compte de l'histoire de leur rapport à l'école.

La massification de la demande sur l'enseignement général : transformation des stratégies de scolarisation longue dictée par des facteurs externes (système social) en stratégies dictées par une logique hiérarchisante interne au système éducatif

La massification de l'enseignement, en particulier l'explosion de la demande dans les établissements à coloration générale au 1er degré, est le fruit, l'agrégation de " stratégies " individuelles. Pourquoi les familles ont-elles de plus en plus tendance à se diriger vers l'enseignement général ? La détérioration des perspectives sociales et professionnelles des détenteurs de diplômes techniques et professionnels est certainement une cause importante de cette demande. Cependant, notre hypothèse est que ce phénomène est de plus en plus auto-produit par le système scolaire.

L'hypothèse proposée par rapport à la pression sur l'enseignement général est la suivante : l'état du marché de l'emploi, l'inflation des diplômes, le lien entre ascension sociale et niveau d'éducation sont des éléments importants dans l'explication de cette pression. C'est sans doute à ces facteurs externes qu'il faut attribuer la genèse de la massification de la demande pour l'enseignement général. Mais aujourd'hui, cette logique s'est internalisée, elle est auto-produite par une logique interne au système scolaire (une forte hiérarchie des filières avec, au sommet, le modèle type de l'élève de l'enseignement général).

Aujourd'hui, la pression sur l'enseignement général exprime autre chose que des stratégies visant à faire face à la crise du plein emploi : la peur, la peur de la part des parents de voir leur

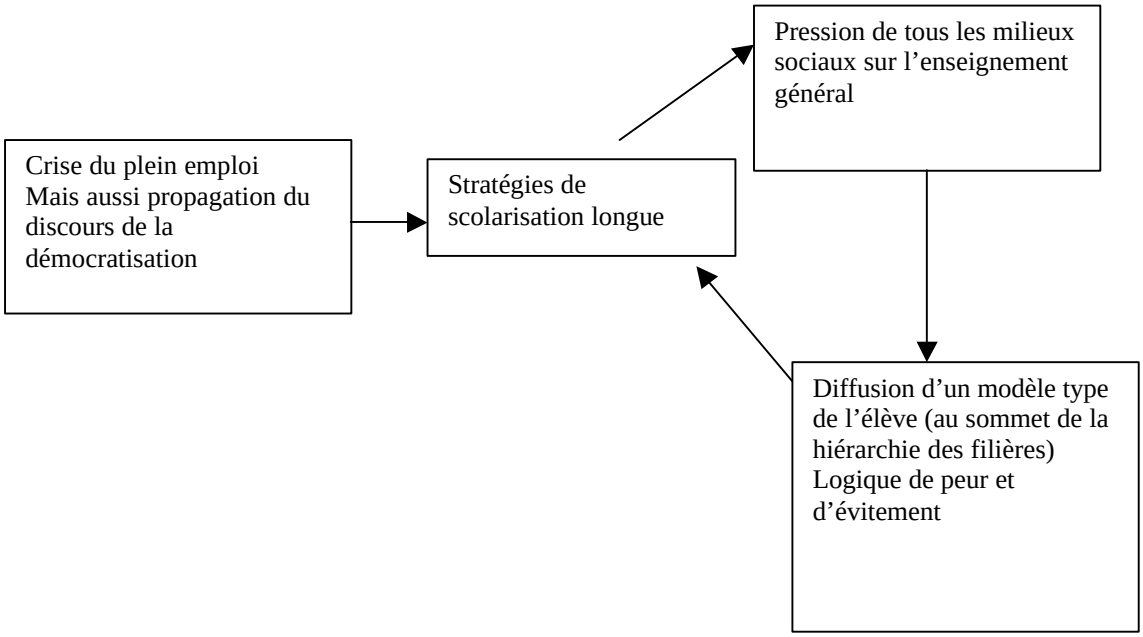
enfant côtoyer un public particulièrement difficile et la diffusion dans toutes les classes sociales d'un modèle type de l'élève. Si bien que la pression sur les premiers degrés des écoles à coloration générale ne s'explique pas uniquement par une ambition de réussir dans cet enseignement mais est aussi l'expression d'une peur qui conduit à un évitement : il ne s'agit plus tant de suivre l'enseignement général pour l'enseignement général mais plutôt de suivre cet enseignement pour éviter l'enseignement qualifiant.

> Mr M. est instituteur de formation. Son épouse également. Ils ont 4 enfants. Ils expriment une attention particulière à l'ambiance de l'école, aux sensibilités de leurs enfants, à leur épanouissement. Ils ont une préférence pour des écoles qui ne proposent que de l'enseignement G, car le public des écoles qui proposent également des filières T et P est " plus difficile ". Leur choix se porte donc sur des écoles qui ne proposent que du G pour protéger les enfants.

Il s'agit là d'un élément relativement nouveau, directement lié (doublement lié, comme cause et comme conséquence) à la massification de l'enseignement (et l'hétérogénéïsation). Les actions des familles, en s'agrégeant, ont constitué le phénomène de massification, qui, conséquence non prévue de l'action, a fortement modifié le rapport à l'école, introduisant cette dimension de peur (cette logique d'évitement) qui, in fine, conduit toutes les familles à faire des choix, qui renforcent cette logique. L'hétérogénéisation des publics a fait l'objet de nombreuses discussions en rapport par exemple avec le métier d'enseignant, ou encore avec des enjeux pédagogiques, ou politiques. Il a été beaucoup moins question des conséquences de la massification (et pression sur G) sur la relation que les parents entretiennent avec le monde de l'école (ceux-ci étant plus souvent approchés comme les consommateurs dont les micro-actions ont, ensemble, médié le phénomène de massification, c'est-à-dire en tant que cause non-intentionelle). Pourtant, la question du retour de flammes se pose. La massification, l'hétérogénéïsation de la demande ont des conséquences sur les regards que les parents portent sur l'école et donc sur les logiques de choix qu'ils adoptent. Les acteurs internes à l'école et les responsables politiques ne sont pas les seuls acteurs concernés par (ou touchés par les conséquences de) cette massification de la demande sur l'enseignement G, et par l'hétérogénéité croissante qui s'en suit, les parents le sont tout autant. Les parents sont conscients du phénomène de massification, mais aussi de ségrégation des publics. Et leurs logiques de choix s'en trouvent affectées, et ce d'une manière telle qu'elles contribuent à reproduire voire à renforcer la cause qui les ont fait émerger. C'est une logique qui s'auto-alimente.

la pression sur les premiers degrés des écoles à coloration générale s'explique par une logique interne au système scolaire comme :

- l'expression d'une peur qui conduit à un évitement : il ne s'agit plus tant de suivre l'enseignement général pour l'enseignement général mais plutôt de suivre cet enseignement pour éviter le public de l'enseignement qualifiant ;
- le fait de la diffusion d'un modèle de l'élève type au sommet de la hiérarchie des filières.



La hiérarchie intériorisée comme régulateur des stratégies d'orientation

Les entretiens qualitatifs, tout comme le phénomène de massification et, plus particulièrement, de pression sur les premiers degrés des établissements centrés sur l'enseignement général, témoignent d'une forte intériorisation de la hiérarchie des filières mais aussi de la hiérarchie des options. En effet, dans la plupart des cas, tous milieux sociaux confondus, on retrouve de nombreuses indications dans les discours des parents d'une forte intériorisation de cette hiérarchie. On entendra ainsi souvent des parents dire :

ma fille / mon fils a du " descendre " en professionnel

La hiérarchie des filières est largement intériorisée et partagée par les acteurs familiaux et scolaires (enseignants, élèves, parents).

Cette hiérarchie ordonne les formes d'enseignement : les formes de transition puis les formes qualifiantes ; ordonne les filières (G, TT, TQ, P) ; ordonne les options (par exemple dans l'enseignement de transition : les sciences et les langues anciennes, puis les littéraires, puis les sciences sociales).

La structure de l'offre, caractérisée par une hiérarchie intériorisée (par les familles) et instituée (par le système solaire), pèse sur les stratégies d'orientation scolaires des familles. Elle impose en quelques sortes une hiérarchie des choix. Le " bon choix " serait ainsi plus dicté par cette hiérarchie que par une réflexion individuelle sur un projet d'avenir. Ainsi, faire le choix positif pour des études professionnelles est devenu rare. Quand ce choix est fait, il est rarement vécu comme un choix positif. Nous faisons l'hypothèse que le fait que ce choix est vécu comme négatif est moins lié au statut associé à la profession qu'à une hiérarchie interne au système d'enseignement.

Une fois intériorisée, la hiérarchie fonctionne comme un régulateur puissant des stratégies d'orientation des familles.

L’expression de préférences individuelles est d’autant plus ardue qu’elle se situe dans un espace fortement hiérarchisé, les “ préférences ” se réduisant à la traduction de la hiérarchie intériorisée par les acteurs.

Ce n’est que lorsque parents et élèves parviennent à dépasser subjectivement cette hiérarchisation et à la remplacer par d’autres critères, qu’un parcours centré sur les savoirs pratiques peut être vécu sur un mode positif. Certaines familles adoptent d’emblée des critères autres que l’atteinte de niveau le plus haut possible dans la hiérarchie. Ainsi, une mère de famille, à propos d’un de ses fils, nous dit :

> il a toujours voulu conduire des trains, vraiment depuis toujours, c’est cela qu’il veut, donc on l’a poussé à entrer dans une section électromécanique de l’enseignement technique (mère de 3 enfant, régent français – religion).

Ce type d’attitude qui semble véritablement n’accorder aucune importance à la hiérarchie des filières est assez rare.

La hiérarchie des options à l’intérieur des filières est plus fine, sans doute moins radicale, et surtout plus complexe à saisir pour les familles.

Si la hiérarchie des filières fonctionne bien comme un régulateur important des stratégies familiales d’orientation, cela ne signifie pas pour autant que toutes les trajectoires descendantes se font suite à un échec (une contrainte extérieure). Certaines familles anticipent l’échec et se réorientent. Dans la plupart des cas cependant, la hiérarchie fonctionne comme un régulateur puissant des stratégies familiales et les familles préfèrent s’y aligner en prenant le risque de l’échec.

Les trajectoires “ descendantes ” sont dans la plupart des cas le résultat non pas de choix opérés par les familles mais bien de tris opérés par l’école via la sanction par l’échec. Elles sont donc souvent vécues comme une dévalorisation.

Un étudiant rencontré par Dubet explique son choix pour une filière prestigieuse en soulignant que c’est celle qui ferme le moins de portes et dit :

> “ Je veux pouvoir tout faire parce que je ne sais pas quoi faire ”.

Dubet commente cette attitude : “ il n’est pas nécessaire d’avoir de projet, le principal est de ne fermer aucune porte... Les projets des élèves s’inscrivent dans le fonctionnement scolaire lui-même et ne renvoient guère vers des aspirations plus professionnelles (...) (Ces élèves du haut de la hiérarchie) s’offrent le luxe de ne pas avoir de projets. Seuls les lycéens qui sortent des rails, les élèves en difficulté seront tenus de choisir ” (Dubet, pp.38-39).

La remise en cause par l’école des stratégies mises en œuvre par les familles

Etant donné les thèses avancées ci-dessus, il nous semble intéressant de se centrer sur les familles dont la stratégie de scolarisation dans l’enseignement général (ou plus largement dans l’enseignement de transition) est remise en cause par l’école. Il s’agit d’un enjeu important et central aujourd’hui puisqu’il touche de près à la dévalorisation des filières qualifiantes.

Au niveau du vécu des individus qui suivent l'enseignement qualifiant, souvent contraints et forcés, la stigmatisation qui découle de ce processus est, on le sait, souvent dramatique. Leur rapport au monde de l'école et à l'apprentissage n'en ressort pas indemne. Comme le souligne Dubet, " la hiérarchie des établissements engendre un sentiment de mépris, de honte souvent " (Dubet, *Les lycéens*, p. 189.).

Remise en cause de la stratégie de scolarisation au sommet de la hiérarchie des filières. Un signal circule de l'école vers la famille remettant en cause la stratégie de scolarisation de la famille :

Moment 1 : stratégie de scolarisation au sommet de la hiérarchie
Moment 2 : remise en cause de cette stratégie par l'école (via les évaluations)
Moment 3 : reconstruction d'une stratégie

Les notes scolaires, communiquées aux familles via les bulletins, participent à la construction et à la transformation des stratégies familiales d'orientation scolaire.

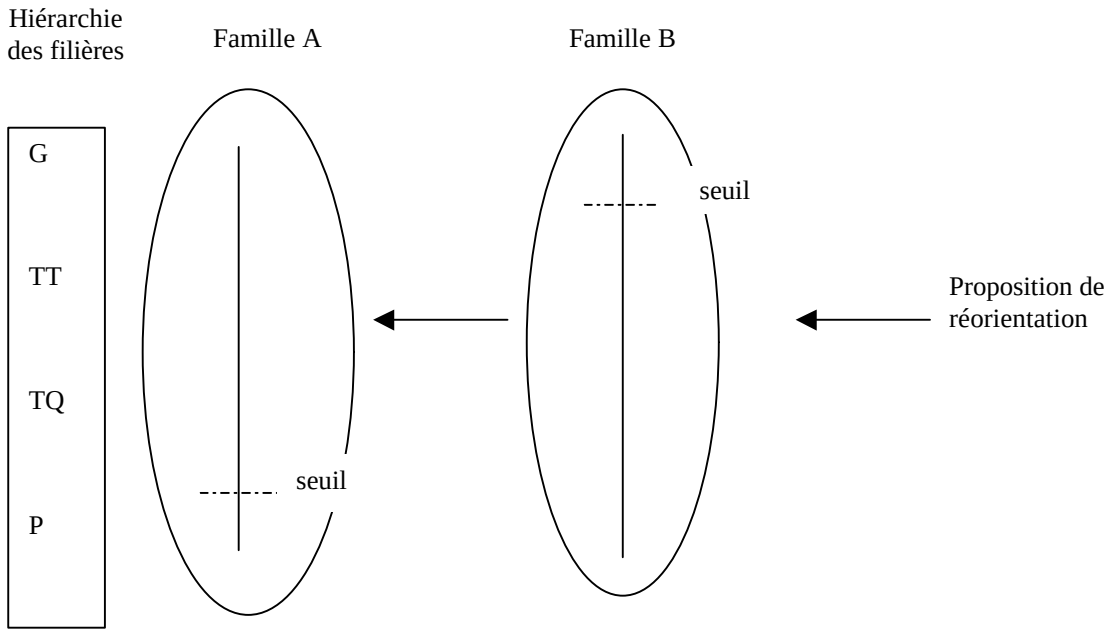
Duru-Bellat a montré que à notes scolaires médiocres équivalentes, les familles des milieux populaires ont davantage tendance à ajuster leur stratégies à la baisse (opter pour une réorientation vers un enseignement " plus bas " dans la hiérarchie scolaire), les familles des classes moyennes et des classes supérieures marquant une plus grande résistance à la réorientation. Il existe en France une procédure de négociation entre la famille et le conseil de classe par étapes successives. Or, à notes médiocres (ou limites) équivalentes, les familles aisées vont davantage persister dans leur préférence initiale, ou en tous cas, moins la rabaisser que les familles populaires sans doute davantage sensibles aux résultats effectifs et au pouvoir du conseil de classe. Ces différences auront des effets sur l'orientation effective à résultats scolaires équivalents.

Duru-Bellat, (1983, p.73) montre effectivement que l'arbitrage entre réorientation et redoublement est différent selon le milieu d'origine, ce qui révèle bien des stratégies différentes. Ainsi, parmi les élèves non-admis en 4ème (équivalent de la 3ème année de l'enseignement général), les proportions d'élèves choisissant le redoublement (et donc résistant à l'avis du conseil de classe) sont de 70.8% dans les enfants de cadres supérieurs, et de 39.7% pour les enfants d'ouvriers.

Les stratégies des familles face à une sanction AOB (attestation de réorientation proposée par l'école) semblent suivre la même logique. En effet, selon D. Mouraux, face à l'augmentation des AOB en fin de 2ème " les élèves adoptent deux stratégies bien distinctes selon leur origine sociale : ceux des milieux favorisés font un troisième année dans le cycle et restent dans le général ; ceux des milieux défavorisés passent dans l'année supérieure et quittent le général sans espoir d'y revenir. " (Le Ligueur, 22.04.98).

Hypothèse : les évaluations médiocres de l'élève par le conseil de classe ont un impact différencié sur les stratégies familiales d'orientation (selon le milieu social d'origine)

Si l'on considère uniquement l'arbitrage entre " revoir son orientation à la baisse " et " résister en redoublant ", tout se passe comme si les familles définissait un seuil critique dans la hiérarchie, en deçà duquel elles résistent aux propositions de réorientations.



Selon ce schéma, la famille A accepterait la réorientation proposée parce que supérieure à son seuil, et la famille B refuserait parce qu'inférieure à son seuil critique. D'après les chiffres et les auteurs, le déterminant de ce que nous avons traduit ici en seuil mais qui peut se formuler comme la propension a accepter -ou, à l'inverse, à résister à- une réorientation vers une filière moins prestigieuse, est la classe sociale. Cette interprétation est fondée sur des analyses quantitatives. Les entretiens qualitatifs apportent des informations plus fines qui témoignent à souhait de la complexité des histoires scolaires et des processus d'orientation. Voici quatre histoires d'arbitrage entre réorientation et redoublement issues des entretiens qualitatifs.

Famille a. (milieu défavorisé, père ouvrier, mère technicienne de surface)

> L'école suggère une AOB vers l'enseignement qualifiant en fin de 2ème secondaire. Les parents se plient à cette décision, me précisant " de toutes façons dans le général, ça n'aurait pas été, on le savait bien ". Ils disent avoir laissé leur enfant choisir. Il a choisi la section mécanique de l'enseignement professionnel.
>
> (représentations de soi)

Famille b. (classe moyenne, père chef d'une petite entreprise, mère enseignante en congé prolongé de maladie)

> Stéphanie subit un échec dans l'enseignement général. L'école propose une réorientation. Sa mère l'encourage plutôt à redoubler, Stéphanie hésite, souhaite s'inscrire en puériculture puis se range à l'avis de sa mère. Le père est contre ces deux alternatives, s'y refuse radicalement et impose son choix: " tu feras fleuristerie, un point c'est tout ", ce qui donne lieu à un conflit père - mère et fille. Ce conflit est le reflet d'une mésentente entre les parents qui sont sur le point de divorcer. Le père l'emporte de force et inscrit sa fille en fleuristerie. Inscrite en fleuristerie, Stéphanie s'en sort finalement très bien et fini par apprécier ses études qu'elle termine brillamment. Dès le départ, le père avait en tête le projet de " placer " sa fille grâce à son entreprise. En tant que chef d'une entreprise de pompes funèbres, il sous-traite avec des fleuristes (pas avec des puéricultrices).

Aujourd'hui, Stéphanie est fleuriste indépendante, dans une maison que son père lui a revendu à très bas prix, une bonne moitié de son activité est issu de la sous-traitance pour les pompes funèbres de son père ( ).
(Mobilisation d'autres capitaux)

Famille c.1 (mère enseignante, père agriculteur, très grosse ferme, maison très spacieuse)

Astrid a 21 ans, entre en 2ème année à l'institut C. (AS). Elle avait commencé ses études dans une école centrée sur l'enseignement général à Charleroi , en latin jusqu'à la 3ème où elle subit un échec, elle recommence sa 3ème, réussit puis échoue dans sa 4ème. Ses parents tenaient à ce qu'elle reste dans l'enseignement général. Un peu en désespoir de cause, les parents emmènent Astrid dans un centre PMS pour y faire des tests et éclairer les choix d'orientation, on lui " découvre " une passion pour l'art, et ses parents, en accord avec elle l'inscrivent dans une autre école de Charleroi, centrée elle aussi sur l'enseignement général , option artistique. L'année suivante, cette section ferme et elle poursuit dans la section histoire de l'art où elle termine ses humanités. Elle est donc rester dans l'enseignement de transition, malgré deux échecs, un changement d'école et pas mal de difficulté. Elle et sa famille ont résisté à la réorientation vers l'enseignement qualifiant tout en ajustant son orientation : elle est passé de section latine à la section artistique, puis histoire de l'art. A posteriori aujourd'hui, la mère d'Astrid se demande s'ils ont bien fait de chercher à la maintenir dans l'enseignement général en partie contre son gré. " Peut-être serait-elle plus heureuse aujourd'hui si nous l'avions inscrite dans une filière technique artistique ".

(stratégies de résistances moyennant un repositionnement dans une section artistique et usage de passerelle)

Famille c.2 (même famille que c.1)

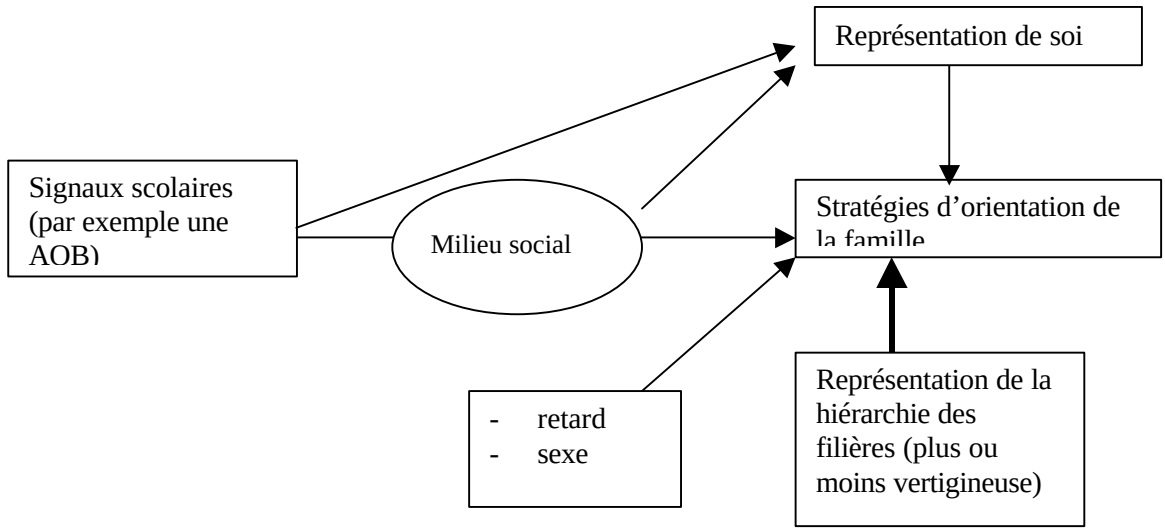
Delphine (la sœur d'Astrid) a commencé dans l'école A centrée sur l'enseignement général , car elle pensait que " ce serait plus facile " que dans l'école B (une des écoles les plus réputées de Charleroi dans l'enseignement général) . Elle choisit une section scientifique en 3ème, échoue et recommence dans la section science appliquée, dont les parents et Delphine pensent qu'il s'agit d'une section générale. A la première réunion de parents, ils se rendent compte qu'il s'agit en fait d'une filière technique de transition, les parents ont l'impression d'avoir été berné. Delphine réussit sa 3ème TT, passe en 4ème TT, elle échoue. Elle désire alors retourner dans l'enseignement général dans l'école prestigieuse B , pour y refaire sa 4ème. Ses parents l'encouragent dans cette voie. Au collège, elle est acceptée parce que aucune restriction officielle ne permettait de la refuser, ainsi que parce que la famille y est " connue ". Elle échoue sa 4ème général, attestation de réorientation (AOB). Cette AOB la met fasse au dilemme suivant : soit recommencer une fois de plus sa 4ème dans l'école B dans la section général, soit passer en 5ème technique de qualification (TQ) (ou professionnel). La position de ses parents est claire : ils préfèrent qu'elle passe en 5ème TQ et ont en tête trois écoles libres possibles pour ce faire . C'est la position inverse de celle qu'ils avaient adopté dans une situation similaire avec Astrid : ils souhaitaient à l'époque qu'elle reste dans l'enseignement G à tous prix. Leur expérience avec Astrid les pousse a accepter beaucoup plus sereinement le passage dans une filière technique. Mais Delphine s'oppose à ses parents et préfèrent recommencer sa 4ème G dans l'école B prestigieuse . Selon sa mère, ce n'est pas une question de projet d'étude, mais plutôt, l'environnement de cette école qu'elle connaît et où elle se sent bien, ses amis, l'ambiance,

et aussi la peur de changer d'environnement et d'arriver dans une autre école. Nous sommes fin août, le choix va devoir se faire dans les jours qui viennent. Les parents sont dans une position difficile, ils hésitent : la laisser choisir ou imposer leur choix. Lorsqu'ils en discutent, Delphine reste sur ses positions, malgré le fait que les responsables de l'école B également, lui disent que les problèmes ne feraient que commencer en 5ème et qu'il valait peut-être mieux pour elle qu'elle change d'école.

(importance des représentations plus ou moins vertigineuses de la hiérarchie des filières mais importance du vécu lié à un changement d'établissement)

Première typologie des stratégies des familles qui font face à une remise en cause de leur orientation

Stratégies n'impliquant pas de reconstruction fondamentale du projet de scolarisation	Résistance sans repositionnement (même école, même filière, même option)
	Résistance moyennant repositionnement (soit changement d'école ou d'options mais pas de filière)
	Stratégies des passerelles (se réorienter vers une autre filière avec comme projet explicite de revenir à la stratégie initiale via une passerelle)
Stratégies impliquant une reconstruction fondamentale du projet de scolarisation	Réorientation vers une filière qualifiante
	Mobilisation d'autres capitaux



Si l'on s'en tient à l'analyse rationnelle de la situation, ces arbitrages témoignent du valeur subjective accordée à la filière que l'on risque de quitter et à une année d'étude, mis en relation avec un calcul des chances dans chaque possibilité. La revue de la littérature en la matière suggère de poser l'hypothèse de stratégies différenciées selon les milieux sociaux face aux AOB. Les familles des milieux plus favorisés auraient davantage tendance à résister à la réorientation et donc à opter pour le redoublement dans la même filière alors que les familles des milieux populaires auraient tendance à préférer se réorienter sans redoublement.

Bibliographie

Berthelot, J. M., *Le piège scolaire*, PUF, Paris, 1983.

Bourdieu & Passeron, La Reproduction, Les Editions de Minuit, Paris, 1970

Delvaux B. et al. *L'enseignement secondaire dans le bassin scolaire de Charleroi. Ecoles, élèves et trajectoires scolaires*, Les Cahiers du Cerisis 97/4, 1997.

Carroll & Walford, *A panic about school choice*, in Educational studies pp.393-407, Oct 1996

Dupriez V., Maroy C., *Politiques scolaires et coordination de l'action*, Les Cahiers du Giresf, N°4, Louvain-La-Neuve; Novembre 1999.

Duru-Bellat M., *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'éco*le. Actualités pédagogiques et psychologiques, Paris, 1988.

Guichard J., *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, P.U.F., Paris, 1993.

Isambert, A., *L'éducation des parents*, PUF, Paris, 1968.

Kellerhals J., Montandon C., *Les stratégies éducatives des familles*, Actualités psychologiques et pédagogiques, Paris, 1991.

Langouët, G., A Léger, Ecoles publiques ou écoles privées ? Trajectoires et réussites scolaires, Fabert, 1994

Langouët, G., A Léger, public privé, le choix des familles, Fabert, 1997

Langouët, G., La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui, Ed.ESF, Paris, 1994.

Montandon, C., Perrenoud, P., *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?*, Genève, 1987

Vincent, G. *L'école primaire française*, Atelier National de reproduction des thèses, Lille, 1982.