

www.patrimoineculturel.cfwb.be.uzance

Vol.3 - 2013

uzance

**Tatiana WILLEMS**

Chercheuse en Sciences sociales
Centre Interfaces
Département Sciences,
Philosophies, Sociétés
Université de Namur
tatiana.willems@unamur.be

Mots-clés:

Hiérarchies scolaires,
parcours scolaire,
orientation, autosélection,
élitisme allant de soi

L'INTÉRIORISATION DES HIÉRARCHIES SCOLAIRES ET LEUR IMPACT SUR LA FAÇON D'ENVISAGER SON PARCOURS CHEZ LES ÉLÈVES BRUXELLOIS

L'analyse d'entretiens réalisés auprès d'élèves de cinquième année du secondaire de cinq écoles bruxelloises contrastées invités à revenir sur leur parcours scolaire pour comprendre le sens qu'ils lui confèrent et leur façon de l'envisager, a révélé le rôle clef des hiérarchies scolaires (entre établissements, entre filières et entre options) dans leurs choix d'orientation et dans leurs manières de se représenter leur trajectoire et le système scolaire. En fait, comme ils le donnent à entendre, ces jeunes sont constamment exposés à des représentations hiérarchisées du monde scolaire que ce soit à l'école ou en famille, favorisant l'intériorisation qu'ils font de ces hiérarchies scolaires. Bien que tous ces élèves semblent accorder de l'importance à ces référentiels dans leur parcours, nous constatons qu'ils ont en réalité un impact socialement différencié sur leurs trajectoires.

L'objectif initial de cette recherche reposait sur une volonté d'appliquer l'approche de justice sociale axée sur les capacités et développée par l'économiste indien Amartya Sen (voir par exemple Sen, 2000 et Sen, 2010), au monde de l'enseignement en Belgique francophone. Comme nous l'avons argumenté dans une publication précédente, cette approche, qui se concentre sur les opportunités réelles dont disposent les individus de faire des choix (autrement dit leurs capacités), permet d'envisager sous un angle nouveau la justice sociale dans notre système scolaire (Willems & Leyens, 2010). Pour rendre opérationnelle cette approche en milieu scolaire en vue d'évaluer les capacités des élèves relativement à leur scolarité, il nous est paru pertinent de nous pencher sur les choix et les éventuelles bifurcations qui ponctuent leurs parcours scolaires afin d'en interroger les motivations et d'identifier les aides et les obstacles éventuels que rencontrent ces jeunes dans leur orientation (idem). Animés par cet objectif, nous avons alors réalisé des entretiens avec des élèves de fin de secondaire de différents établissements scolaires bruxellois¹ pour les questionner à ce sujet. Il s'agissait donc de cerner comment ils envisagent leur parcours en pointant notamment les facteurs contraignant ou facilitant leur démarche, mais aussi d'appréhender le sens qu'ils donnent à leur trajectoire, la façon dont ils pensent et posent leurs choix d'orientation ou encore dont ils se représentent le système scolaire et leur place dans ce système. En outre, notre visée était également comparative car nous souhaitions voir si, en fonction de l'école, de la filière fréquentée mais aussi du profil (social et scolaire) du jeune, les logiques de choix et les capacités des élèves divergeaient.

Dans cet article, nous aborderons un facteur qui, à l'analyse des entretiens, est apparu avoir un impact relativement important sur la majorité des parcours des élèves rencontrés. Ainsi, quels que soient leur profil, l'établissement, la filière ou l'option fréquentés, les jeunes interrogés ont, pour la plupart, mentionné de manière explicite ou non, l'existence d'un référentiel dont ils ont tenu compte pour envisager leur orientation. Il s'agit des hiérarchies scolaires. Ces hiérarchies informelles de valorisation portent tant sur les établissements scolaires que sur les filières d'enseignement et les options. Elles consistent en un construit social largement partagé (Delvaux, 2001) qui suggère qu'un

1. L'équipe qui a réalisé ces enquêtes était alors composée d'Eliz Serhadlioglu et de l'auteur, et encadrée par le professeur Stéphane Leyens.

2. Si nous avons cherché à ce que notre échantillon soit socialement diversifié, il faut toutefois remarquer que, puisque nous avons interrogé des élèves qui sont presque à la fin de leur parcours scolaire, les élèves de classes populaires abordés dans le cadre de nos enquêtes sont beaucoup plus convertis au jeu scolaire et aux représentations hiérarchisées du monde scolaire que d'autres jeunes issus de classes populaires qui auraient quitté l'enseignement entre temps. En effet, comme cela a déjà été montré, le niveau socio-économique moyen des élèves d'une école s'élève à mesure qu'on avance dans la scolarité. Ainsi, le niveau scolaire moyen des élèves est beaucoup plus bas au second degré qu'au troisième degré car un pourcentage significatif d'élèves a quitté l'enseignement secondaire avant la fin de leur cycle d'études secondaires ou est parti dans la formation en alternance.

3. Les proportions présentées dans ce tableau sont uniquement basées sur les chiffres de tous les élèves de 5^{ème} secondaire de l'année académique 2009-2010 au sein de chacune de ces cinq écoles

4. Les indicateurs retenus pour caractériser le quartier d'implantation sont le taux de chômage (2009) et le revenu moyen par habitant (2010). Plus le premier est élevé et le deuxième faible, plus le quartier sera considéré comme « défavorisé » et inversement. Des cartes de Bruxelles reprenant l'état de ces indicateurs par quartier sont disponibles sur : <http://monitoringdesquartiers.irisnet.be>

5. Les caractéristiques du public d'élèves qui portent sur leur origine « ethnique » (renseignée via le pays de naissance de l'élève et celui/ceux de ses parents) et leur origine « sociale » (renseignée sur base des professions des parents et de leur niveau d'études) ont été établies sur base du traitement statistique d'un questionnaire reprenant ces variables qui a été diffusé au sein des classes d'où proviennent les élèves interviewés lors de nos enquêtes. A nouveau, il nous faut donc spécifier que cela ne concerne que les élèves de l'année considérée, c'est-à-dire les élèves de 5^e secondaire. Les informations caractérisant le public d'élèves récoltées par ce biais recourent les descriptions que font de leur population scolaire les directions de ces différentes écoles.

classement est possible entre les écoles mais aussi entre les différentes voies d'enseignement existantes. Ce que les entretiens réalisés avec les élèves ont révélé quant à ces hiérarchies scolaires c'est non seulement leur rôle déterminant dans les tournures que prennent les parcours scolaires, et ce, de manière socialement différenciée, mais aussi la façon dont elles circulent et sont constamment relayées auprès de ces jeunes qui en viennent à les assimiler et à les mobiliser fortement pour penser et opérer leur orientation. Dans ce texte, nous proposons de développer ces différents points pour montrer la prégnance de ces référentiels et la façon dont ils infléchissent les pratiques d'orientation. Nous procéderons comme suit : tout d'abord, nous reviendrons brièvement sur la méthodologie utilisée pour réaliser nos enquêtes qualitatives au sein des différents établissements investigués. Nous tenterons ensuite de dégager sur base de la littérature mais aussi de nos enquêtes, les critères sur lesquels reposent les hiérarchies scolaires pour mieux comprendre leur portée et en quoi elles consistent. Puis, en nous référant à ce que nous en disent les élèves, nous verrons par quels canaux ces référentiels informels circulent autour d'eux et comment ils y sont exposés en permanence. Cela nous permettra de comprendre comment et pourquoi les jeunes ont tous fortement intériorisé ces représentations hiérarchisées du monde scolaire. Finalement, nous exposerons les impacts que ces hiérarchies peuvent avoir sur les trajectoires de ces jeunes selon leurs profils social et scolaire.

Aperçu de la méthodologie

Notre souhait étant, comme nous l'avons vu plus haut, de nous pencher sur les parcours scolaires d'élèves aux profils variés pour en saisir les motivations et les aides ou les freins éventuels rencontrés aux moments des choix d'orientation, une enquête de type qualitatif basée sur des entretiens compréhensifs avec des élèves fréquentant des écoles, des filières et des options différentes, nous a semblé particulièrement appropriée. La réalisation de tels entretiens nous permettait, grâce à une grille d'entretien relativement souple, de revenir sur le parcours de l'élève en l'invitant à détailler les points nodaux de sa trajectoire scolaire et de pouvoir directement rebondir sur les éléments du discours qui nous (tant l'élève que le chercheur) semblaient mériter un approfondissement.

Au total, nous avons réalisé 41 entretiens avec des élèves scolarisés en avant-dernière année du secondaire, dans le courant de l'année académique 2009-2010. Si c'est la cinquième année qui a retenu notre attention, c'est qu'à cette étape-là de leur scolarité, les élèves ont déjà derrière eux un parcours scolaire relativement long ayant impliqué plusieurs décisions d'orientation et qu'à partir de cette année-là, les questions relatives à l'orientation post-scolaire émergent de plus en plus chez eux. De plus, d'un point de vue pratique, ils étaient beaucoup plus disponibles que les rhétoriciens. Afin de faire varier les profils des élèves et dans l'optique comparative qui nous animait, nous avons choisi de réaliser nos entretiens au sein de plusieurs établissements scolaires tout à fait contrastés tant au niveau du type de public scolaire accueilli, de l'offre d'enseignement, de leur réseau d'enseignement, que du quartier d'implantation (Voir tableau ci-dessous)².

	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5
Réseau d'enseignement	Libre confessionnel	Officiel subventionné	Libre confessionnel	Officiel subventionné	Libre confessionnel
Filières organisées et en quelles proportions³ (pour les 5^{es} de 2009-2010)	G : 100%	G : 67,3% T : 24,5% P : 8,2%	G : 24,8% T : 43,7% P : 31,5%	T : 63,9% P : 36,1%	P : 100%
Quartier d'implantation⁴	Favorisé	Mixte	Relativement favorisé à mixte	Défavorisé	Défavorisé
Caractéristiques du public d'élèves⁵	Majorité de belges d'origine, et favorisés	Diversité sociale	Diversité sociale	Majorité de jeunes d'origine étrangère, et défavorisés	Majorité de jeunes d'origine turque et marocaine, et défavorisés
Effectifs d'élèves interviewés	7	10	10	9	5

Tableau récapitulatif des écoles investiguées

L'entrée sur le terrain scolaire dans chacun de ces établissements a nécessité des discussions plus ou moins longues avec les directions selon l'école. Il s'agissait notamment de les convaincre de l'intérêt de notre démarche, du fait que nous n'allions pas perturber le bon fonctionnement de l'établissement ou encore de discuter de l'usage qui serait fait des données récoltées, en leur assurant l'anonymisation des personnes rencontrées et de leur établissement dans les écrits qui résulteront de cette recherche. Pour avoir « accès » aux élèves, nous sommes passées dans plusieurs classes de chacun des établissements pour leur présenter brièvement notre démarche et demander aux volontaires de nous laisser leurs coordonnées pour un entretien. Ensuite, la prise de rendez-vous s'est faite soit par le biais de la direction, soit en joignant directement nous-mêmes l'élève par téléphone ou courriel. Les entretiens se sont tous déroulés dans un local de l'école fréquentée par l'élève interrogé et duraient en moyenne 50 minutes à une heure. Dans les écoles 4 et 5, les entretiens ont eu lieu pendant les heures de cours, alors que dans les trois autres écoles, les entretiens se sont toujours déroulés sur les temps de midi, des heures de fourche ou après les cours, comme nous l'ont demandé les directions de ces établissements. A l'école 4, c'est la direction qui nous a recommandé de rencontrer les élèves pendant les cours, alors qu'à l'école 5, les élèves, bien qu'intéressés par nous rencontrer, n'acceptaient pas de sacrifier une heure de leur temps libre à la réalisation d'un entretien, ce qui fait que nous avons dû nous arranger avec une enseignante d'un de leur cours théorique pour pouvoir les interroger pendant les heures de ce cours. Etant donné que les élèves n'ont été rencontrés qu'au sein du cadre scolaire, il nous faut noter que cela a pu favoriser la mise en avant des catégories scolaires par ces jeunes dans leurs réponses. Ceci dit, au cours des entretiens, outre la sphère scolaire, les autres sphères de socialisation dans lesquelles baignent ces élèves ont également été abordées, ce qui, comme nous le verrons plus loin, nous a par exemple permis d'appréhender le rôle joué par l'environnement familial sur les représentations et les pratiques des jeunes relativement à leur parcours scolaire. Le dispositif méthodologique des enquêtes ainsi que leurs modalités pratiques étant rapidement dressés, voyons maintenant en quoi consistent les hiérarchies scolaires.

Sur quoi sont fondées les hiérarchies scolaires ?

Pour B. Delvaux, « la diversité des enseignements est hiérarchisée dès le moment où la majorité des passages d'une unité d'enseignement à une autre s'opère à sens unique, comme s'il existait une sorte de clapet empêchant le retour dans la filière, l'option ou l'établissement de départ. » (Op. Cit. : 78). Or, force est de constater que les trajectoires scolaires vont la plupart du temps dans le même sens, c'est-à-dire que, si elles ne sont pas stables, elles sont davantage « descendantes » qu'« ascendantes ». Dans cette logique, ce sont les unités situées « au sommet » de la hiérarchie qui sont davantage valorisées et sélectives alors que celles se trouvant « à la base » et recevant les élèves écriémés de ces voies prestigieuses se retrouvent nettement moins bien considérées. Plus loin, nous verrons que les élèves sont conscients de ce mode de fonctionnement du système scolaire, même s'ils ne le remettent pas forcément en cause.

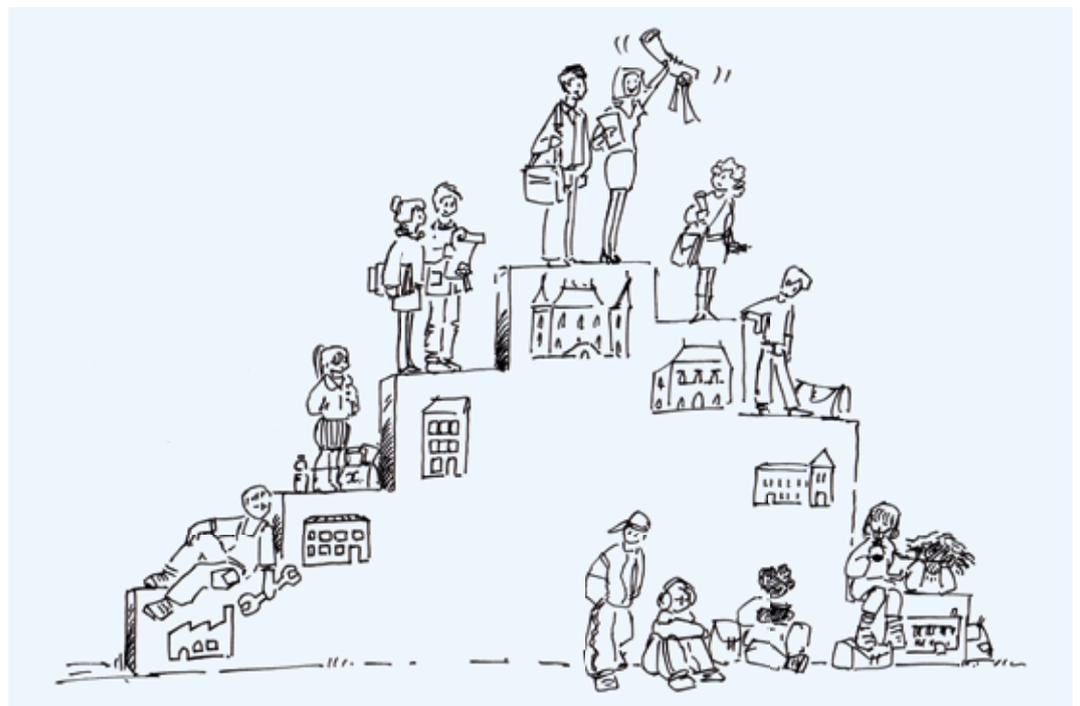
Mais comment expliquer cette valorisation de certaines unités comparées à d'autres ? Qu'est-ce qui distingue les unités du sommet de celles de la base ? Pour répondre à cette question, nous nous référons dans un premier temps aux critères ordonnateurs dégagés par B. Delvaux (idem), pour ensuite exposer ceux que nous avons pu relever dans les discours des élèves. Pour l'auteur précité, les critères sur base desquels sont construites ces hiérarchies sont au nombre de deux. Il s'agit (1) de l'étendue de l'éventail des possibles auquel donne accès l'unité d'enseignement considérée et (2) de la valeur de ces possibles. Ainsi, « chaque unité d'enseignement est située dans la hiérarchie en fonction de la largeur de l'éventail d'unités de destination sur lequel elle débouche et du degré de valorisation de ces unités » (idem : 80). Le premier critère repose sur l'idée partagée qu'il existe un ordonnancement hiérarchisé des savoirs : les plus cotés étant les savoirs abstraits qui ont la réputation de se trouver au fondement des autres et de permettre une appropriation plus rapide de ces autres savoirs. Dans cette optique, le champ des possibles sur lequel débouche l'unité est perçu comme d'autant plus large que celle-ci dispense des savoirs plus théoriques. C'est ainsi que la filière générale, qui est la plus valorisée de l'enseignement secondaire, est fréquemment considérée comme la voie laissant le plus de « portes ouvertes ». Le second critère dégagé par B. Delvaux qui se rapporte à la valorisation des unités de destination, dépend pour sa part de l'utilité des savoirs délivrés par les différentes formations dans l'accès à des positions sociales post-scolaires gratifiantes car bien pourvues en capitaux économiques, sociaux et culturels. Ainsi, par exemple, une formation permettant de déboucher sur l'exercice d'une profession reconnue en termes de prestige et de

salaires sera une voie valorisée dans la logique des hiérarchies. Ce ne sont donc pas la nature et le contenu des savoirs qui importent dans ce cas mais bien le fait qu'ils soient « instrumentalisables ». La « valeur marchande » de la formation et ses débouchés servent donc de « suprêmes arbitres » à cette hiérarchisation des enseignements (Duru-Bellat, 2012).

Chez les élèves rencontrés, plusieurs critères de classement sont également mobilisés dans les discours. Il faut noter qu'il existe un certain consensus parmi ces jeunes à cet égard, car quel que soit leur profil social ou scolaire, ils auront pour la plupart le même type de définition de la qualité d'une unité. Une école, une filière ou une option est ainsi jugée par ces jeunes en fonction (1) des opportunités sur lesquelles elle semble déboucher, (2) de son « niveau » et (3) du type de public qu'elle accueille. Un quatrième critère est aussi fréquemment mentionné par les élèves, mais il ne concerne que les établissements scolaires : (4) il s'agit de la discipline qui règnerait en leur sein.

Comme on peut le deviner, le premier critère fait directement écho à ceux qui ont été pointés par B. Delvaux. En effet, lorsque les élèves tiennent compte des débouchés auxquels donne accès une voie d'orientation pour catégoriser celle-ci, ils évaluent tant la quantité que la « qualité » de ces possibles. La quantité reflète la largeur de l'éventail des possibles, la question étant alors de savoir si la direction considérée laisse « tout ouvert » ; et la « qualité » se rapporte le plus souvent au fait que la formation/l'établissement permet d'envisager la poursuite d'études supérieures, et en particulier de type universitaire car ce sont ces études qui sont les plus prestigieuses en Belgique francophone (notamment du fait qu'elles permettent à leur tour de déboucher sur l'exercice de professions elles-mêmes davantage valorisées d'un point de vue tant social que salarial), grâce à une préparation qui leur paraît adéquate. Pour exprimer ce critère, la plupart des élèves se réfèrent donc à cette idée du « tout possible » en estimant qu'une bonne école/filière/option est celle qui laisse toutes les portes ouvertes, autrement dit celle qui, en pratique, permet de passer par la porte la plus gratifiante au niveau des études supérieures, l'université.

Le deuxième critère mobilisé par les élèves pour caractériser la qualité d'une unité se rapporte à son « niveau » supposé. Cette notion, bien que couramment employée, reste pourtant floue. Interrogés sur ce qu'elle recouvre selon eux, les élèves estiment que le « niveau » se caractérise par le degré d'exigence des enseignants envers leurs élèves ou encore par la difficulté des cours dispensés. Ce critère du « niveau » repose essentiellement sur la réputation qui émane de l'unité considérée : la question consiste alors à savoir si elle est réputée être d'un « bon niveau », c'est-à-dire si le degré d'exigence est perçu comme « élevé » et les cours comme « poussés ».



Hiérarchies scolaires - © Anne du Parc

Les troisième et quatrième critères sont des « registres de catégorisation » qui ont également été repérés par P. Devleeshouwer et A. Réa auprès d'élèves du secondaire qu'ils ont rencontrés lors d'entretiens (2011). Le type de public qui fréquente l'unité considérée ainsi que la discipline qui règne en son sein sont ainsi mobilisés par les élèves pour évaluer la « qualité » de cette unité. Dans cette logique, une « bonne » école, par exemple, est perçue comme comptant peu d'élèves d'origine étrangère et peu d'élèves en échec scolaire, et la discipline que l'on y applique est vue comme relativement forte et respectée. Comme nous l'apprennent G. Felouzis et J. Perroton (2009), les parents raisonnent de la même façon concernant le type de population scolaire, et ils choisissent d'ailleurs bien souvent l'établissement de leur enfant en fonction de ce critère afin de contrôler de manière indirecte les groupes de pairs qu'il fréquentera. On peut donc penser que le fait que les élèves fondent leurs représentations sur le type de public accueilli par l'établissement scolaire est aussi lié à la socialisation familiale.

Nous l'avons dit, les différents critères de classification s'appliquent tant aux établissements scolaires, qu'aux filières et aux options. Mais c'est la hiérarchie qui se rapporte aux filières qui est la plus prégnante et la plus largement partagée, car tous s'accordent à placer la voie générale au sommet et à la faire suivre par l'enseignement technique puis par la filière professionnelle, qui se retrouve la moins bien considérée. La hiérarchie entre établissements est pour sa part moins fortement instituée (Delvaux, Op. Cit.). Mais, en région bruxelloise, l'on peut aisément en repérer l'existence, notamment suite aux mises en application des derniers décrets promulgués en Belgique francophone à l'égard des inscriptions en 1^{re} année du secondaire. En effet, ceux-ci ont provoqué des files d'attente devant certaines écoles de la capitale et ont également rendu publiques des listes d'écoles « complètes »⁶ témoignant ainsi de l'attractivité de certains établissements scolaires, et contribuant de la sorte à asseoir encore davantage leur renommée. En ce qui concerne les options, la hiérarchie qui s'y rapporte n'est pas aussi tranchée que celle hiérarchisant les filières. Mais, au sein de la filière générale, l'on peut, par exemple, constater que la section latine représente toujours un noble choix même si elle est de plus en plus souvent détrônée ou « concurrencée » par les options offrant un maximum de mathématiques et/ou de sciences (surtout dans le 3^e degré). Pour leur part, les options de sciences économiques et sociales subsistent au bas de cette hiérarchie et caractérisent bien souvent les classes que les élèves qualifient de « poubelles ». Cette hiérarchie entre options se retrouve au sein de tous les établissements scolaires mais à des degrés divers, car dans chacun d'entre eux circule une échelle de valeurs différente concernant les disciplines pouvant être choisies comme options, mais aussi parce qu'ils n'en offrent pas tous la même gamme.

Si ces hiérarchies scolaires sont largement répandues et qu'elles sont admises sur le mode de l'évidence par nombre d'élèves rencontrés au point que, comme l'ont laissé entrevoir nos entretiens, ils s'y réfèrent constamment pour penser leur parcours, c'est que, nous allons le voir, ces hiérarchies sont continuellement diffusées autour d'eux, tant dans la sphère familiale que dans la sphère scolaire.

Une exposition permanente à ces référentiels scolaires contribue à leur intériorisation

Comme le donnent à entendre les jeunes rencontrés, le personnel scolaire et les familles entretiennent et diffusent couramment des représentations hiérarchisées du monde scolaire dans les discours et conseils qu'ils leur distillent en matière d'orientation. Les élèves ont aussi parlé de certaines modalités de fonctionnement du système scolaire et de certaines pratiques d'établissements qui reflètent l'existence d'une hiérarchisation des enseignements. Ces propos montrent qu'ils ont assimilé ces hiérarchies et que, comme le laissent supposer ces pratiques et ces discours ambiants auxquels ils sont exposés, elles représentent pour eux des références incontournables en matière de scolarité et d'orientation.

D'après les entretiens, il semble qu'au sein des écoles, le personnel scolaire fasse fréquemment des allusions aux hiérarchies scolaires, que ce soit en classe ou lors d'entrevues individuelles avec l'élève. De telles allusions sont faites via des remarques ou des conseils adressés aux élèves. Ceux-ci consistent en des jugements portés sur les écoles, les filières ou les options et pointent les différences entre celles-ci. Ces références aux hiérarchies se donnent notamment à entendre lors de moments d'orientation et au travers des recommandations faites à l'élève à ces occasions. Les quelques extraits

6. Comme l'indique le site de la Fédération Wallonie-Bruxelles relatif au décret inscription (www.inscription.cfwb.be), une école complète est un établissement scolaire pour lequel au terme de la période d'inscription le nombre de demandes d'inscription dépasse 102% des places disponibles.

d'entretiens qui suivent illustrent bien la façon dont les enseignants et les directions peuvent véhiculer une vision hiérarchisée des filières, des options mais aussi des établissements, et ils montrent qu'ils y adhèrent.

« Souvent c'est les profs qui prennent des décisions pour nous et déjà il faut savoir que là-bas (dans son ancienne école qui n'offrait que du général) l'image est vraiment négatif du qualif et du professionnel. En fait pour eux l'enseignement général c'est vraiment le meilleur, après, c'est vraiment mauvais. » (Hicham, Technique de Qualification, Ecole 3)

« A St-Jacques (son ancienne école), c'était une école super élitiste (...) y avait que du général parce que les techniques et les professionnels c'était les gens qui aboutiraient à rien, nin-nin-nin... (...) C'est ce qu'on essayait de nous faire comprendre. Genre moi quand j'ai doublé, ils m'ont fait 'oui t'es nulle, tu dois aller en technique, t'as rien à faire en général'. » (Lisa, Technique de Qualification, Ecole 2)

« Je suis venue dans cette école, j'ai fait 'je veux professionnel'. Et puis le directeur il m'a dit 'non je ne t'inscris pas'. Il m'a fait 'ce n'est pas possible, tu viens d'une bonne école, va pas en professionnel', il m'a fait 'va en technique'. » (Amina, Technique de Qualification, Ecole 4)

« On était en sciences éco et c'était un peu la classe poubelle, enfin c'était ce que pensait le directeur. Et les profs quand ils arrivaient, ils disaient clairement 'j'ai pas envie de travailler avec vous'. » (Léa, Technique de Qualification, Ecole 3)

Comme le veut la logique des hiérarchies, les représentations diffusées par le personnel scolaire relatives aux différents enseignements vont souvent dans le sens d'un dénigrement des filières qualifiantes qui « n'aboutissent à rien » et regroupent « les nuls ». A cet égard, G. André a constaté au cours d'enquêtes qu'elle a réalisées dans le cadre de sa recherche doctorale sur l'orientation scolaire et les jugements professoraux (2009) que le corps enseignant partage un idéal commun, celui de l'enseignement général pour tous. Cette vision entend retarder au maximum l'entrée du jeune dans le qualifiant. D'après cette chercheuse, « le classement des filières par les enseignants renvoie (...) à des ordres de grandeur qui identifient les différentes filières à des métiers, à des statuts symboliques et à des positions sociales ». Si un rapprochement évident est à faire avec les apports de B. Delvaux développés ci-dessus, G. André estime que chez les professeurs la hiérarchisation des métiers serait moins liée à des critères économiques qu'à des valeurs caractérisant leur groupe social telles que la liberté, la nouveauté, l'épanouissement et la réalisation de l'individu. Et, ces valeurs pourraient, selon les enseignants, davantage se rencontrer au bout d'un parcours ayant emprunté la voie générale ; alors que la voie qualifiante ne déboucherait que sur des métiers répétitifs où l'initiative, les possibilités de se réaliser, la liberté, la créativité et la nouveauté seraient quasi inexistantes (idem : 243-249). Cette auteure a aussi pointé l'importance qu'accordent les professeurs à la vastitude de l'horizon des possibles dans les orientations prises par les jeunes, rappelant également un des critères ordonnateurs dégagé par B. Delvaux.

Ces représentations communes partagées par les enseignants aiguillent donc leur jugement et participent à forger leurs pratiques d'orientation. Les discours des jeunes que nous avons rencontrés attestent en tout cas que les professeurs n'hésitent pas à les colporter auprès de leurs élèves.

Dans leur milieu familial, les jeunes sont aussi confrontés à de telles représentations hiérarchisées du monde scolaire. En effet, l'on remarque que, quel que soit le milieu d'origine, les familles sont toutes au courant qu'existent des hiérarchies scolaires, et elles s'en saisissent toutes, même si différemment, pour conseiller ou guider leurs enfants dans leurs parcours scolaires. Au cours des entretiens, les élèves ont ainsi relayé une série de propos tenus par des membres de leur famille dans lesquels l'on peut, par exemple, clairement discerner des encouragements visant à pousser les enfants à persévérer dans le général et des propos disqualifiant envers le technique et le professionnel. Concernant les écoles et les options, il s'agit pour certains parents de viser celles qui permettront à leurs jeunes de pouvoir encore « tout » envisager au sortir du secondaire en matière d'études, quand pour d'autres l'important est de se maintenir dans des voies suffisamment « bonnes » afin de n'être pas « pénalisé » plus tard sur le marché de l'emploi par un choix de section ou d'établissement de mauvaise réputation qui, mentionné sur le curriculum vitae, pourrait décourager de potentiels futurs employeurs.

« C'était aussi ma mère qui était toujours derrière moi 'non, continue en général', donc j'ai refait mon général. » (Filiz, Technique de Qualification, Ecole 4)

« Mes parents, ils avaient un peu peur que j'aïlle en technique, ils étaient pas d'accord parce que y a les préjugés et tout des techniques et qu'ils m'avaient dit que j'allais pas être préparée. » (Lisa, Technique de Qualification, Ecole 2)

« Mes parents voulaient que j'aïlle dans cette école-là. (...) Ils aimaient bien l'école 1 parce que c'était une école qui était réputée. (...) Ils avaient entendu que des gens qui sortaient de là pouvaient un peu choisir ce qu'ils voulaient après et donc voilà moi ça me plaisait pas mal de pouvoir être libre après. (...) Là, j'ai choisi de prendre, au lieu de 4h de math, j'ai 6h de math. J'ai choisi de compléter en fait les deux heures blanches que j'avais en remplaçant par math. » « - Tu t'es fait conseiller pour prendre plus d'heures de math ? » « Ca, c'était mon père qui tenait à ce que je prenne ça parce qu'il disait que 4h de math c'était pas suffisant si je voulais faire du supérieur un peu... Enfin, il disait que (...) finalement prendre 4h de math ça m'handicapait un peu pour le reste de mes études quoi. » (Antoine, Général, Ecole 1)

« C'était au service de ma mère qu'ils disaient (dans sa famille) que si j'ai fini mes études et que je vais trouver un job et que je vais être avec quelqu'un d'autre, moi je viens de Félicien Rops et que cette personne elle vienne de l'école de la Régence ou d'ici, ils vont jamais regarder à mon dossier vous voyez parce qu'ils disent que Félicien Rops c'est une école un petit peu faible. » (Gisela, Professionnel, Ecole 4)

Si toutes les familles sensibilisent leur progéniture à ces référentiels scolaires, il semble pourtant que selon qu'elles soient d'origine populaire ou favorisée, elles le feront différemment. Les familles des classes supérieures et une partie des familles des classes moyennes, très soucieuses du bon positionnement de leurs enfants dans ces hiérarchies, encadrent et guident les souhaits d'orientation de ceux-ci par des stratégies d'encerclement et d'argumentation (Van Zanten, 2009) afin qu'ils en viennent à désirer se maintenir dans la « meilleure » voie possible. Ces familles qui tiennent pourtant un discours valorisant l'autonomie des jeunes, « encerclent » et contrôlent l'environnement social de leurs enfants pour que celui-ci les influence à faire les « bons » choix ou, chez d'autres, les amènent en douceur, principalement via des discussions en famille, à orienter leurs désirs et leurs choix dans la « bonne » direction. Au sein de ces familles, on peut donc parler d'une autonomie « sous contrôle » (Daverne & Dutercq, 2009). Du côté des familles défavorisées, bien qu'elles soient conscientes que quelque chose se joue relativement à ces hiérarchies, elles en « maîtrisent » moins les subtilités, notamment car elles ne bénéficient pas de réseaux sociaux aussi bien « informés » en la matière que les familles de milieux plus privilégiés. De ce fait, même si elles sensibilisent leur enfant à ce sujet, elles se reposent davantage sur le jugement de celui-ci quant aux choix d'orientation à poser, et ce, d'autant plus que la scolarité avance (Le Pape & Van Zanten, 2009). Ces socialisations familiales qui varient selon le milieu participent toujours, comme nous le verrons plus loin, à la différenciation sociale des trajectoires scolaires. Mais à ce stade, nous retiendrons que tous les milieux accordent de l'importance aux hiérarchies scolaires. S'y référer traduit le souci relevé auprès de la majorité des familles des jeunes rencontrés d'assurer un « bon avenir » à leurs enfants. Ainsi, les jeunes quel que soit leur profil sont tous, de façon différente et à des degrés divers, exposés dans leur sphère familiale à des discours empreints d'une vision hiérarchisée du monde scolaire.

Au cours d'entretiens, certains élèves ont aussi fait part d'autres éléments qui permettent de comprendre comment ces hiérarchies scolaires se perpétuent dans les représentations et comment ces jeunes les intègrent. Certaines modalités de fonctionnement du système scolaire et certaines pratiques d'établissements semblent ainsi contribuer à renforcer les représentations hiérarchisées qu'ils ont des différentes filières d'enseignement mais aussi des établissements scolaires. Tout d'abord, le fait que la filière générale soit celle vers laquelle l'on est supposé s'orienter en entamant ses secondaires participe à la rendre plus désirable et valorisée puisqu'elle représente la suite logique du parcours.

« Ben déjà, si on suit la logique d'après les primaires, tu es censé rester en général on va dire. Tu es censé rester en général ! » (Adam, Général, Ecole 2)

Ensuite, une série d'élèves estiment que l'orientation vers les filières techniques et professionnelle résulte bien souvent d'une sélection par l'échec et que fréquenter ces filières ne correspond dès lors pas, la plupart du temps, à un choix délibéré et posé volontairement par l'élève.

« Professionnel bon c'est beaucoup ceux qui ont raté leur année quoi. Je ne dis pas que j'ai raté mon année... Il y en a beaucoup c'est parce qu'ils ont raté année sur année et après comme ils ne peuvent plus aller en général ou en technique parce qu'on ne peut pas faire 4-5 fois la même année, on ne peut pas, alors tu vas en professionnel. » (Jessica, Professionnel, Ecole 4)

« Moi justement c'est ça que je n'aime pas : parce qu'en fait quand ils disent 'oui on vous conseille d'aller en professionnel', c'est un peu une obligation. C'est le fait qu'on ne puisse pas choisir. » (Elisabeth, Général, Ecole 1)

Ce fonctionnement du système scolaire opérant une sélection par l'échec contribue à renforcer l'image négative des filières qualifiantes aux yeux des élèves. Car comment considérer des voies dont le système scolaire laisse entendre de par son fonctionnement que c'est en cas d'échec que l'on y est scolarisé ? De plus, les élèves perçoivent la fréquentation de ces filières comme une fatalité, un piège dont on ne sait plus s'extirper une fois que l'on y a atterri. Nous l'avons vu, B. Delvaux considère d'ailleurs que les flux à sens unique entre unités d'enseignement participent de la structuration hiérarchisée de ces dernières. Se retrouver « coincé » dans une trajectoire est un facteur qui contribue à la percevoir négativement.

« Professionnel si jamais je voulais remonter en général, je ne pouvais pas. Donc c'est vraiment, c'est le plus bas et on ne peut pas vraiment remonter. Oui en (technique de) transition mais pour ça il faut encore doubler. Je ne sais pas, je trouve ça quand même un peu dommage quoi. » (Carolina, Professionnel, Ecole 3)

« - Pourquoi ne pas faire technique ? » « Parce que j'ai l'impression qu'une fois qu'on est là-dedans, on ne peut plus en sortir. (...) Je trouve que ce qu'il faudrait c'est pouvoir passer de professionnel à général si on voit que ça n'est pas ça qu'on veut. » (Elisabeth, Général, Ecole 1)

Dans la même logique, les élèves repèrent que certains établissements effectuent un écrémage au sein de leur public scolaire. Le fait que ces jeunes aient conscience de telles pratiques sélectives concoure, nous semble-t-il, à leur faire assimiler et intégrer l'existence de hiérarchies scolaires, car le message implicite que font passer ces sélections est le suivant : si certains élèves ne sont pas « dignes » de fréquenter certaines unités, c'est que celles-ci sont probablement « mieux » que les autres. Pour parler de ces tris d'élèves opérés par certaines écoles, des jeunes remarquent l'existence de flux d'élèves allant à sens unique entre certains établissements, quand d'autres notent que les populations de certaines écoles se profilent selon une structure pyramidale à l'endroit ou à l'envers (selon que l'effectif est plus restreint ou plus large en début et en fin de secondaires). Dans les deux cas, cela révèle que certains établissements sont sélectifs alors que d'autres se spécialisent dans l'ac-



Élèves rangeant leurs casiers dans le couloir d'une école ; © Pierre HAVRENNE - Belga

cueil des élèves purgés par ces premières écoles. Les élèves parlent davantage de ces écoles sélectives que des établissements « réceptacles » et indiquent que la sélection peut se faire soit à l'inscription (dans ce cas, ils spécifient que ce tri s'effectue selon eux notamment en fonction de critères tels que les résultats scolaires obtenus antérieurement, un renvoi éventuel, les ressources financières de la famille, l'origine ethnique, le comportement, le niveau de maîtrise du français, la profession des parents, le quartier du domicile, etc.), soit au fil des ans (parfois sur base des mêmes critères).

« Ben déjà à l'Ecole 1, il y a une sélection. Il y a des écoles qui sont favorisées pour le transfert des élèves par exemple de Notre-Dame de la Charité vers l'Ecole 1, je pense qu'il y a des... genre... des ponts entre les deux écoles souvent. Puis les primaires de l'Ecole 1 vers les humanités de l'Ecole 1. Là déjà il y a moins de places. Ensuite, on fait le tri sur ceux qui ont des frères et sœurs à l'école. Et ensuite sur les résultats. Donc on n'a clairement pas tous la possibilité d'entrer à l'Ecole 1. (...) Au début, les trois premières années à l'Ecole 1 il y avait quand même des gens différents mais soit ils ont doublé et donc ils ont laissé tomber l'Ecole 1, ou ils ont changé d'école... (...) Et ceux qui étaient un peu différents ben ils ont vite changé d'école quoi. » (Louise, Général, Ecole 1)

« Ils m'ont pas pris parce que soi-disant il n'y avait plus de places ou bien je ne sais pas, ils trouvaient toujours des excuses. Ici à Bruxelles, ça se passe comme ça. Le type, il voit bien que t'habites dans des quartiers chauds, il prend pas. Moi, quand ils voient ma rue, direct : 'non monsieur'. » (Hakan, Professionnel, Ecole 5)

« A St-Jacques, ce qu'il y a c'est qu'en 1^{ère}, il y avait huit classes et au fur et à mesure qu'on monte des années, genre en 6^{ème}, il n'y a plus que trois classes. Ils essayent d'éliminer tous les plus... » (Lisa, Technique de Qualification, Ecole 2)

« On voit finalement qu'en 6^{ème} (à l'Ecole 1), bon c'est un peu... On est un peu tous les mêmes quoi... » (Antoine, Général, Ecole 1)

« Moi, on m'a dit (...) que les gens de l'école St-Jean-Paul qui doublaient, ils allaient à l'école St-Sylvestre. Et c'est la même chose pour l'école St-Sylvestre à l'Ecole 3, enfin je ne sais pas si vous voyez (...) pas l'inverse quoi. » (Linh, Général, Ecole 3)

Qu'ils aient fait eux-mêmes les frais d'une sélection ou qu'ils en soient les témoins, les élèves ne sont pas forcément critiques envers ces pratiques, beaucoup se contentent de les constater et en parlent comme si elles allaient de soi. G. Felouzis (1997) a, pour sa part, montré que la sélection formelle pouvait même rassurer des étudiants universitaires français sur la valeur de leur filière. En fait, les hiérarchies scolaires et tout ce qui peut attester qu'elles existent apparaissent comme relativement évident(e)s aux yeux des élèves. Ils expriment souvent que « tout le monde le dit », autrement dit, que tout le monde partage ces référentiels que sont les hiérarchies scolaires. Dans les entretiens, nous avons relevé que beaucoup de jeunes admettaient se fier à ces informations qui circulent par le biais des rumeurs et des « on dit », et qu'ils motivaient parfois leurs choix en mobilisant cet argument. Bien souvent, ils disent aussi que ce sont leurs parents qui se sont appuyés sur les réputations véhiculées par le bouche-à-oreille pour choisir leur école, leur filière ou leur option. D'autres se contentent de relater ce que l'« on dit » de l'unité qu'ils fréquentent, que la réputation de celle-ci soit bonne ou mauvaise.

« - Pourquoi tu es venue dans cette école-ci ? » « Parce qu'on m'a dit que c'était une très très bonne école pour la puériculture. » (Carolina, Professionnel, Ecole 3)

« La réputation professionnel ce n'est pas très bien. » « - Et c'est quoi la réputation de professionnel ? » « Ben tout le monde dit 'professionnel c'est pas bien', c'est 'tu vas rien faire, tu ne vas rien devenir plus tard'. » (Salim, Professionnel, Ecole 5)

« - Tu dis que ta maman avait des bons échos de l'Ecole 1, mais c'est quoi cette réputation ? » « Ben bon enseignement, quand on sort de l'Ecole 1, on est bien préparé pour l'université, c'est un peu tout ça quoi. (...) Tout le monde me disait que c'était un niveau beaucoup plus élevé que les autres écoles, donc ... » (Elisabeth, Général, Ecole 1)

Ces informations qui véhiculent des jugements de valeur sur les unités d'enseignement et qui circulent beaucoup par le biais des « oui-dire » et des rumeurs contribuent elles aussi à renforcer l'assimilation des hiérarchies scolaires chez les jeunes pour qui elles deviennent une référence inévitable pour s'orienter et pour penser sa place au sein du monde scolaire. Entre eux, les jeunes se donnent également des conseils qui reposent sur ces référentiels ou s'en servent pour commenter et juger la scolarité de leurs camarades « pour rigoler ». Finalement, on le voit, les élèves semblent avoir tous fortement intériorisé les hiérarchies scolaires ; ils les colportent eux-mêmes et les remettent peu en cause. Puisqu'ils s'y réfèrent constamment pour envisager leur parcours scolaire et leurs choix d'orientation, tâchons à présent de voir quels effets elles peuvent avoir sur leurs trajectoires.

Quels impacts sur les trajectoires scolaires ?

Quelle que soit l'école, la filière et l'option fréquentée, nous l'avons vu, les élèves font tous référence, le plus souvent de manière indirecte, aux hiérarchies scolaires. Bien qu'ils ne les nomment jamais comme telles, elles apparaissent à de multiples reprises sous diverses formes dans leurs discours, attestant qu'ils les ont bel et bien assimilées. Mais, nous l'avons dit également, la façon dont les élèves les appréhendent, se positionnent face à elles et finalement établissent des choix d'orientation varie selon les héritages sociaux liés à leur socialisation familiale (André, 2012). Ainsi, selon l'origine sociale de l'élève, les hiérarchies scolaires paraissent avoir une influence différenciée sur les parcours. Car, nous avons observé que, lorsqu'il est question d'envisager leur orientation, les élèves réagissent souvent différemment face à ces hiérarchies selon qu'ils proviennent de milieux aisés ou qu'ils soient de milieux plus défavorisés. A des fins analytiques, nous avons alors dégagé deux réactions idéales-typiques⁷ chez les élèves qui caractérisent plus particulièrement, d'un côté, les élèves socialement privilégiés, et de l'autre, ceux qui le sont moins. Chez les premiers, les hiérarchies scolaires contribuent à alimenter un certain élitisme allant de soi, alors que chez les seconds, c'est plutôt à une tendance à l'*autosélection* que ces hiérarchies paraissent participer.

L'élitisme allant de soi consiste à poursuivre, tant que les résultats scolaires le permettent, dans la direction la plus valorisée par les hiérarchies scolaires, c'est-à-dire de parvenir à se maintenir dans une « bonne » école, dans la filière générale et dans une option valorisée. Comme le sous-tend la logique des hiérarchies scolaires, il existerait un parcours scolaire idéal consistant à se maintenir au sommet et à suivre, pour peu que les performances scolaires le permettent, cette « voie royale ». Bon nombre d'élèves s'adaptent à l'injonction diffuse qui leur est adressée d'accomplir cette trajectoire « idéale » d'élite tant que faire se peut. Pour eux, la poursuite de la voie royale est vécue comme une évidence : si l'on est en situation de réussite, rien d'autre ne semble envisageable ni même, parfois, désirable. Pour certains, cette trajectoire est accomplie en dépit d'aspirations et de préférences personnelles qui s'en écartent, car leur visée première est axée sur l'utilité future de leurs choix et non pas sur la rencontre de leur passion et de leurs goûts.

« Technique, moi ça me tente, il y a beaucoup d'options qui me tenteraient en technique, mais je préfère rester en général pour pouvoir éventuellement faire des études de droit. (...) Ouais fin j'aimerais bien devenir avocat pour le statut, pour le salaire, pour vraiment avoir une certaine importance dans la société, mais je suis pas sûr que c'est quelque chose qui me plaise. » (Maxime, Général, Ecole 3)

« (L'idée de) devoir changer parce que j'ai envie d'aller en professionnel... c'est, je ne sais pas... C'est beaucoup plus rassurant (de rester en général dans son école), je ne sais pas comment expliquer, ça rassure pour le futur. » « - Pourquoi ça te rassure pour le futur ? » « J'ai l'impression que ça donne plus de possibilités pour le futur (de rester dans sa filière et son école actuelle). » (Elisabeth, Général, Ecole 1)

Les propos de ces deux élèves reflètent chacun un des critères ordonnateurs des hiérarchies dégagés par B. Delvaux, et décrits plus haut, que sont la « qualité » et la quantité des possibles sur lesquels débouchent les formations envisagées. Les tensions entre ce désir d'assurer l'avenir et les goûts personnels caractérisent bien souvent ces trajectoires élitistes. Elles sont en tout cas fréquemment repérées auprès de « bons élèves » (Siroux, 2011 ; Blanchard, 2012 ; Daverne & Dutercq, 2013).

L'*autosélection* est, pour sa part, un phénomène qui s'apparente à une forme de résignation. Elle consiste en une sous-évaluation de ses capacités qui donne lieu à une rétrogradation de ses ambitions. Chez les élèves qui s'*autosélectionnent*, les hiérarchies scolaires et la logique qu'elles sous-tendent sont trop impressionnantes et suscitent chez eux découragement et sentiment d'incapacité. Le sommet leur paraissant inatteignable, viser les voies valorisées qui leur semblent trop compliquées n'est alors pas envisageable.

« C'est ça que je me suis dit, ça servait à rien de aller, de vouloir absolument rester en général si c'est pour ne pas vouloir faire l'unif. (...) Donc je me suis oui, résigné on va dire, à choisir la technique. » (Jean-Baptiste, Technique de Qualification, Ecole 3)

Si selon certains auteurs, l'*autosélection* chez les jeunes de familles populaires semble de moins en moins se réaliser a priori (Terrail, 2002) et que ce sont plutôt les difficultés scolaires qui freinent

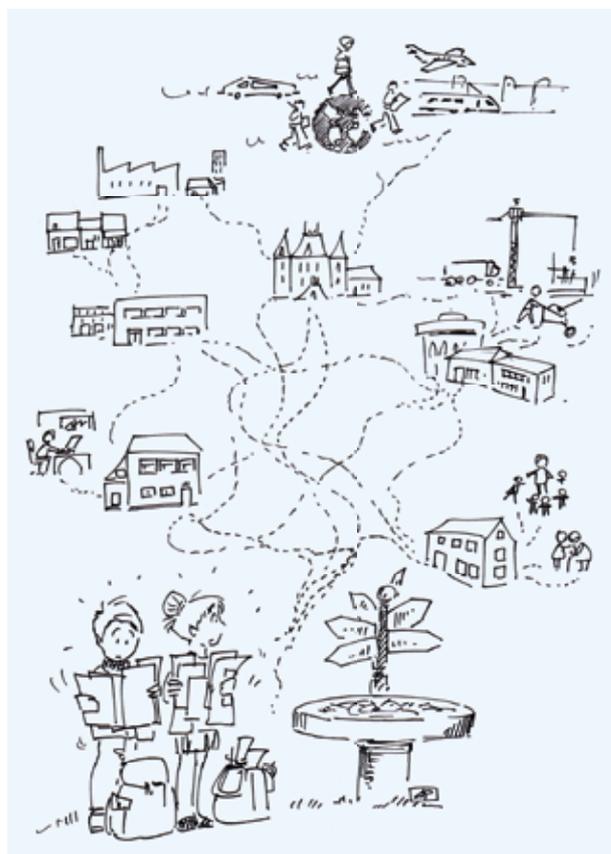
7. Si nous recourons à des idéaux-types, c'est pour éclairer la réflexion qui suit mais, bien entendu, pas décrites ici, il importe de noter que certaines nuances et particularités de parcours rencontrés ne sont, bien entendu, pas décrites ici. De plus, il faut souligner que ces idéaux-types ne concernent pas tous les élèves interrogés mais une grande partie d'entre eux. En effet, certains élèves accomplissent aussi des parcours qui s'en distinguent.

ces élèves, nos enquêtes révèlent qu'une série de jeunes d'origine défavorisée continuent de s'auto-sélectionner malgré des performances scolaires qui leur permettraient d'ambitionner des voies plus prestigieuses. L'extrait suivant nous en fournit une bonne illustration.

« - Comment tu as choisi (sa filière) alors ? » « C'est après ma 6^e (primaire), j'ai dit 'je n'ai pas envie de faire le général et tout'. De toute façon, j'ai dit 'je ne vais pas réussir, je vais faire de la mécanique', comme en plus j'aime bien les voitures et tout. » « - Et en primaires, tu trouves que tu ne réussissais pas bien ou tu réussissais quand même bien ? » « En primaires, j'étais bon. Je pouvais aller en général, j'avais les capacités, mais je me suis dit 'je vais aller, je vais doubler'. Normalement, il fallait que je partais. » « - Et pourquoi tu t'es dit que tu allais doubler d'office ? » « Je ne sais pas, je me disais que je n'avais pas les capacités. Les profs ils me disaient 't'avais' et moi je me disais 'j'ai pas'. » (Hakan, Professionnel, Ecole 5)

Mais comment expliquer ce phénomène ? Pourquoi, à notes scolaires égales, l'auto-sélection concerne encore davantage les jeunes d'origine défavorisée quand l'élitisme allant de soi touche plus les jeunes de milieux privilégiés ? A l'heure où toutes les familles semblent converties aux enjeux scolaires et ont assimilé la nécessité du diplôme, la question mérite d'être approfondie. Plus haut, nous avons déjà vu que les familles selon leur profil social sensibilisaient différemment leurs enfants aux hiérarchies scolaires. Mais ces premiers éléments de réponse méritent d'être complétés tant par des renvois à la théorie de R. Boudon que par l'exposé d'autres faits relatifs aux hiérarchies scolaires que nous avons pu dégager de nos entretiens.

Si l'individualisme méthodologique de R. Boudon permet de comprendre ce phénomène c'est que, d'après ce sociologue, (1) les individus sont stratégiques et évaluent constamment les coûts et avantages liés à telle ou telle voie avant de s'y engager, et (2) la peur du risque s'avère variable selon les atouts sociaux et scolaires dont les individus sont dotés. Aussi, les orientations perçues comme prestigieuses et plus difficiles représentent-elles des univers trop risqués pour des élèves de milieux défavorisés qui n'envisagent alors pas de s'y aventurer. La citation ci-dessous tirée d'un entretien avec un jeune turc dont la famille est socio-économiquement défavorisée est particulièrement édifiante à cet égard.



« Que tu sois belge, italien ou soit français ou quoi, c'est des gens (...) ils aiment bien peut-être les choses être avocat, être docteur... Mais fais le docteur, on va voir, t'as une chance sur cent de réussir. Je mens pas pour ça, mais même avocat et tout hein, t'as cinq ans à étudier à l'université, t'as des livres comme ça (il écarte ses bras), tu sais pas réussir aussi facilement. » (Osman, Professionnel, Ecole 5)

Les voies valorisées étant vues comme trop intimidantes par ces jeunes de classes populaires, ils en viennent à revoir leurs ambitions en bifurquant, par exemple, vers le qualifiant. Mais, comme l'indiquent S. Broccolichi et R. Sinthon (2011), ces élèves d'origine défavorisée ont des raisons d'anticiper leurs risques d'échecs futurs car l'on peut constater qu'ils accèdent moins souvent aux filières sélectives et que, d'autre part, ils y échouent plus souvent. Ainsi, à résultats scolaires équivalents au moment de l'orientation, ces enfants des classes défavorisées risquent davantage d'être confrontés

à l'échec dans le futur que ceux des classes plus aisées. Selon ces auteurs, ceci s'explique par le fait que les chances de progresser des élèves au cours des années sont très inégales selon les catégories sociales. Outre la distance culturelle entre les codes scolaires et les familles populaires qui défavorisent celles-ci, il ne faut pas sous-estimer les conditions d'enseignement qui peuvent diverger d'un établissement scolaire à l'autre selon le public accueilli, d'un professeur à l'autre selon les représentations qu'il a de ses élèves, etc. De nombreux travaux ont d'ailleurs déjà montré que le contexte scolaire « fait des différences » quant à la carrière scolaire des élèves, leurs progressions et leurs aspirations (voir, par exemple, Duru-Bellat & Mingat, 1988 ; Duru-Bellat et al., 2004 ; Nakhili, 2005). De plus, comme nous l'avons vu plus haut, les enseignants contribuent à perpétuer les représentations hiérarchisées du monde scolaire auprès des jeunes, et, il se trouve que via les attentes socialement différenciées qu'ils affichent envers leurs élèves aux profils divergents, ils participent également à renforcer chez ceux-ci le sentiment qu'ils sont faits ou non pour telle orientation. Les discours des enseignants induisent donc une idée des possibles mais aussi des « enviabiles », c'est-à-dire de ce vers quoi l'on est supposé avoir envie de se tourner. Ceci s'apparente aux effets d'étiquetage et d'attente tel l'effet pygmalion selon lequel les élèves ajustent leur comportement aux attentes qu'ils perçoivent de leurs enseignants, attentes qui bien souvent dépendent des représentations que ces derniers ont de leurs élèves. Et, comme N. Lautier le constate, « les enseignants tendent globalement à élever leurs attentes envers les élèves de milieux favorisés qui possèdent les codes de la communication et comprennent les règles du « métier d'élève ». » (2008 : 22). Alors que, d'autre part, les jeunes de milieux les plus éloignés de l'école seraient plus sensibles aux conseils des enseignants (Duru-Bellat, 2003).

Par ailleurs, les élèves manifestent également ne pas se sentir correspondre à l'image qu'ils se font des voies d'orientation situées à l'autre bout des hiérarchies scolaires ainsi que des élèves fréquentant ces voies qui leur semblent éloignées. Ceci fait qu'ils n'ont pas envie d'opter pour ces trajectoires avec lesquelles ils ne se sentent pas en phase et qui, de surcroît, regroupent des élèves qui ne leur ressemblent pas. Un sentiment d'inaccessibilité et/ou d'inadéquation entre leur profil et certaines unités d'enseignement peut ainsi naître des représentations qu'ils ont de ces autres voies et de leur public. L'image prestigieuse des voies « au sommet » peut, par exemple, avoir un effet dissuasif sur les jeunes de milieux défavorisés qui ne se sentent pas y correspondre (Watts, 2007) et, à l'inverse, elle peut avoir un effet attractif sur les élèves de milieux privilégiés pour qui elles représentent une suite logique de leur parcours de par la compatibilité implicite qui existe entre leur profil et ces formations (Draelants, 2010 ; Oliver & Kettley, 2010). Dans nos enquêtes, les élèves ont davantage insisté sur la distance qu'ils entrevoient entre leur profil et celui des élèves fréquentant des établissements et des filières éloignées des leurs. Ils ne se retrouvent pas dans les représentations qu'ils se font de ceux-ci. Les jeunes de milieux aisés scolarisés « au sommet » perçoivent fréquemment leurs pairs fréquentant des voies moins renommées comme des élèves « différents », d'autres origines, et souvent en échec. Et, du côté des jeunes de milieux plus défavorisés et fréquentant des unités moins cotées, les élèves d'écoles et de filières réputées sont souvent vus comme des « péteux », des « riches » ou encore des « flamands »⁸. D'un côté comme de l'autre, ces représentations n'incitent pas à opter pour les voies de formation dont les élèves paraissent trop différents.

« Il y a de très bonnes écoles où... Faut dire la vérité aussi, je pense que les écoles vraiment de haut niveau sont plutôt réservées aux enfants de riches, etcetera, etcetera, notamment belges. » (Erwin, Technique de Qualification, Ecole 4)

« Je trouve que l'école Van Gogh (offrant uniquement du général), c'est pour des gens qui ont... ils ont des meilleures conditions de vie que les gens ici quoi. » (Naïm, Technique de Qualification, Ecole 4)

« - Pourquoi tu n'y es pas allé par exemple (à l'école Ensor, organisant uniquement du général) ? » « (...) Je voulais vraiment pas aller à Ensor, on m'a dit qu'il y avait 90% de flamands et j'ai... ouais c'est tout. » « - Toi, t'as pas envie d'aller dans une école où il y a juste des flamands ? » « Non, non franchement (...) mais tu vois, déjà, à l'école Vervust (qu'il fréquentait avant son école actuelle), je savais déjà qu'il y avait des gens que je connaissais du quartier et tout. » (Farid, Professionnel, Ecole 5)

« Là (en parlant d'une école flamande très réputée), c'est des connards, tous des péteux, vraiment des flamands super carrés et tout, quand on les regarde c'est tous des enfants parfaits. (...) Y a que des gens riches qui viennent de Rixensart ou de Flandre. » (Coraline, Général, Ecole 2)

« Si on prend l'exemple de cette école, les professionnels, ils ne donnent pas spécialement envie d'aller les voir. » « - Pourquoi ? » « Parce que je ne sais pas, dans la manière de... il y a des gens (...) qui ont peut-être peur d'aller parce que c'est trop différent. Mais ils ne sont pas méchants. » « - Mais en quoi ils sont différents ? » « Ils se comportent oui... d'origine oui, je veux dire en professionnel on va plus trouver je ne

8. Comme nous l'ont expliqué quelques élèves d'origine étrangère, ils qualifient les jeunes d'origine belge, qu'ils soient francophones ou néerlandophones, de « flamands ».

sais pas moi des marocains, des blacks, je ne sais pas moi, il y a des équatoriens aussi, que je ne sais pas moi des belges, qu'en sciences-math. » « - Et ils se comportent différemment ? Ils sont comment ? » « Non, ils ne sont pas, je veux dire ce n'est pas des racailles ou quoi, c'est une façon d'être qui ne donne peut-être pas envie à d'autres personnes d'aller les voir. » (Adam, Général, Ecole 2)

Finalement, on peut dire que la structuration hiérarchisée des unités d'enseignement et les représentations qu'en ont les élèves contribuent à infléchir les trajectoires de ceux-ci, le plus souvent dans un sens qui les amène à reproduire la situation sociale de leur famille. Ceci permet donc de pointer le rôle de ces hiérarchies dans la différenciation sociale des parcours scolaires.

Conclusion

Si, comme nous l'annonçons d'entrée de jeu, notre objectif de départ était d'évaluer les capacités des élèves par rapport à la réalisation de leur parcours scolaire en tâchant d'identifier les facteurs facilitant ou freinant leurs démarches, cet article a permis de montrer que les hiérarchies scolaires représentaient, à plusieurs niveaux, des facteurs contraignants les trajectoires des jeunes. Ceux-ci étant constamment baignés dans des environnements relayant des représentations hiérarchisées du monde scolaire, que ce soit à l'école ou en famille, ils ont fortement intériorisé ces hiérarchies comme des évidences pour penser et poser leurs choix d'orientation. Ces référentiels largement partagés jouent un rôle dans les tournures que prennent les parcours puisque, comme nous l'avons vu, ils influencent les jeunes, selon leur profil social mais aussi scolaire, à poursuivre soit un certain élitisme allant de soi, soit à s'autosélectionner. Ce qui nous incite à les envisager comme des obstacles dans les parcours c'est que ces hiérarchies restreignent largement l'espace des possibles de ces jeunes. En effet, tant les élèves défavorisés que les plus privilégiés voient leurs possibilités d'orientation diminuer lorsqu'ils poursuivent des trajectoires influencées par les hiérarchies scolaires les amenant à reproduire la situation sociale de leur milieu d'origine. Les premiers, davantage impressionnés par ces référentiels et par les voies situées à leur sommet qui leur semblent inaccessibles, vont viser des ambitions plus modestes, tandis que les seconds, pour qui ces voies prestigieuses vont de soi s'ils parviennent à s'y maintenir, n'envisagent pas les voies moins valorisées comme des réelles possibilités pour la poursuite de leur parcours. Ainsi, bien que selon l'un des critères d'ordonnement des hiérarchies scolaires, être scolarisé au « top » permettrait de « tout » envisager au vu de l'ampleur de l'éventail des possibles face auquel se retrouverait l'élève, pratiquement celui-ci n'aspirera pas (ou très rarement) à se diriger vers des voies mal considérées. Et, s'il lui prend de vouloir s'y orienter, il se le verra fortement déconseillé. Ainsi ces voies, bien que formellement accessibles à ces bons élèves, leur sont en réalité quasi fermées.

Bibliographie

- ANDRÉ Géraldine 2009 - *Orientation scolaire et héritages sociaux. Approche socio-anthropologique du processus d'orientation vers l'enseignement qualifiant dans le bassin post-industriel de Charleroi (Communauté française de Belgique)*. Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de docteur en sciences politiques et sociales, FUCaM.
- ANDRÉ Géraldine 2012 - *L'orientation scolaire. Héritages sociaux et jugements professoraux*. Paris, Coll. Education et Société, PUF.
- BLANCHARD Marianne 2012 - « S'orienter en école de commerce : goût de l'utile ou choix du raisonnable ? », *Sociologies*, en ligne : <http://sociologies.revues.org/4077>.
- 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*, avril-juin, 175 : 15-38.
- DAVERNE Carole & DUTERCQ Yves 2009 - « Les élèves de l'élite scolaire : une autonomie sous contrôle familial », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 8 : 17-36.
- DAVERNE Carole & DUTERCQ Yves 2013 - *Les bons élèves. Expériences et cadres de formation*. Paris, Coll. Education et société, PUF.
- DELVAUX Bernard 2001 - « Indépassable hiérarchie des enseignements ? » in G. Liénard (éd.), *L'insertion : défi pour l'analyse, enjeu pour l'action*. Sprimont, Mardaga, 77-89.
- DEVLEESHOUWER Perrine & RÉA Andréa 2011 - « Justification des différenciations scolaires par les acteurs de l'enseignement », *Education comparée*, 6 : 161-180.

- DRAELANTS Hugues 2010 - « Les effets d'attraction des grandes écoles. Excellence, prestige et rapport à l'institution », *Sociologie*, 1 (3) : 337-356.
- DURU-BELLAT Marie 2003 - « Actualité et nouveaux développements de la question de la reproduction des inégalités sociales par l'école », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 32 (4) : 571-594.
- DURU-BELLAT Marie 2012 - « Les dilemmes d'une orientation juste... », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 41 (1) : 7-27.
- DURU-BELLAT Marie & MINGAT Alain 1988 - « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences » », *Revue française de sociologie*, 29 (4) : 649-666.
- DURU-BELLAT Marie, LE BASTARD-LANDRIER Séverine, PIQUEE Céline & SUCHAUT Bruno 2004 - « Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire », *Revue française de sociologie*, 45 (3) : 441-468.
- FELOUZIS Georges 1997 - « Les étudiants et la sélection universitaire », *Revue française de pédagogie*, 119 : 91-116.
- FELOUZIS Georges & PERROTON Joëlle 2009 - « Grandir entre pairs à l'école. Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180 : 92-100.
- LAUTIER Nicole 2008 - « Attente des enseignants », in A. Van Zanten (sous la dir. de), *Dictionnaire de l'Education*. Paris, PUF, 21-24.
- LE PAPE Marie-Clémence & VAN ZANTEN Agnès 2009 - « Les pratiques éducatives des familles » in M. Duru-Bellat et A. Van Zanten (éd.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*. Paris, Coll. Licence socio, PUF, 185-205.
- NAKHILI Nadia 2005 - « Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale », *Education & formations*, 72, Septembre : 155-167.
- OLIVER Caroline & KETTLEY Nigel 2010 - « Gatekeepers or facilitators: the influence of teacher habitus on students' applications to elite universities », *British Journal of Sociology of Education*, 31 (6) : 737-757.
- SEN Amartya 2000 (1st ed. 1992) - *Repenser l'inégalité* (trad. fr. de P. Chemla). Paris, Editions du Seuil.
- SEN Amartya 2010 (1st ed. 2009) - *L'idée de justice* (trad. fr. de P. Chemla). Paris, Flammarion.
- SIROUX Jean-Louis 2011 - *La fabrication des élites. Langage et socialisation scolaire*. Louvain-la-Neuve, Academia-L'Harmattan, Coll. Thélème 6.
- TERRAIL Jean-Pierre 2002 - *De l'inégalité scolaire*. Paris, La Dispute.
- VAN ZANTEN Agnès 2009 - « Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants », *Informations sociales*, 154 (4) : 80-87.
- WATTS Michaël 2007 - « Capability, Identity and Access to Elite Universities », *Prospero*, 13 (3) : 22-33.
- WILLEMS Tatiana & LEYENS Stéphane 2010 - « Penser la justice sociale dans l'enseignement secondaire. Parcours scolaires et « capacités » », *Cahiers Philosophiques Interfaces*, 28, Février.

Pour citer cet article :

Tatiana Willems

L'intériorisation des hiérarchies scolaires et leur impact sur la façon d'envisager son parcours chez les élèves bruxellois. in : Uzance n° 3, 2013, pp. 47-60.

URL : <http://www.patrimoineculturel.cfwb.be/index.php?id=12451>