

Académie universitaire Wallonie-Bruxelles

UNIVERSITÉ DE MONS-HAINAUT

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

En « rhéto »... Mais laquelle ?

**Enquête sur le prestige des options et des choix d'orientation auprès
d'étudiants de dernière année de l'enseignement secondaire de
transition**

Promoteur :

M. Marc Demeuse

Mémoire présenté par Nathanaël Friant
en vue de l'obtention du diplôme de
Licencié en sciences de l'éducation

Année académique 2005-2006

TABLE DES MATIÈRES

<i>INTRODUCTION</i>	- 3 -
<i>PREMIÈRE PARTIE : ÉTAT DE LA QUESTION</i>	- 5 -
<i>CHAPITRE I. L'ÉCOLE ET L'ORIENTATION : HISTORIQUE</i>	- 6 -
1. L'évolution vers la mobilité sociale.....	- 6 -
2. La massification.....	- 7 -
3. Accélération de la massification et crise.....	- 8 -
<i>CHAPITRE II. L'ÉCOLE ET L'ORIENTATION EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE</i>	- 10 -
1. L'enseignement obligatoire en Communauté française de Belgique	- 10 -
1.1. L'enseignement fondamental.....	- 10 -
1.2. Le premier degré de l'enseignement secondaire.....	- 11 -
1.3. Les second et troisième degrés de l'enseignement secondaire	- 12 -
2. La thématique de l'orientation au sein de ces structures	- 14 -
2.1. L'enseignement est libre.....	- 14 -
2.2. Les structures d'orientation	- 14 -
2.3. Les filières et l'orientation négative	- 16 -
<i>CHAPITRE III. ÉCOLE ET INÉGALITÉS SOCIALES</i>	- 18 -
1. Réussite scolaire et origine sociale	- 18 -
2. Orientation et origine sociale.....	- 20 -
<i>CHAPITRE IV. DEUX THÉORIES SOCIOLOGIQUES DES INÉGALITÉS FACE À L'ÉCOLE</i>	- 24 -
1. Différents types de théories	- 24 -
2. Une théorie du leurre : Bourdieu et Passeron	- 25 -
2.1. Champs et habitus sociaux.....	- 25 -
2.2. Le rôle de l'école	- 26 -
2.3. L'orientation dans le champ scolaire.....	- 28 -
3. Une théorie des choix individuels : le modèle de Boudon	- 29 -
3.1. Les critiques à la théorie de Bourdieu et Passeron	- 29 -
3.2. En réponse : un individualisme méthodologique.....	- 29 -
3.3. Le processus de décision scolaire en fonction de la position sociale	- 30 -
3.4. En résumé : le regard sur les chiffres.....	- 31 -
<i>CHAPITRE V. LES CONTEXTES</i>	- 32 -
1. Des convergences entre ces deux théories.....	- 32 -
2. L'évolution : l'intérêt pour l'école.....	- 32 -
2.1. Les variables contextuelles d'établissement	- 33 -
2.2. L'école dans un contexte de libre choix	- 34 -
<i>CHAPITRE VI. LE PRESTIGE DES ORIENTATIONS</i>	- 36 -
1. La réputation des établissements en Belgique francophone	- 36 -
2. Au niveau individuel.....	- 37 -

J'adresse mes remerciements les plus sincères

À Monsieur Demeuse pour sa grande disponibilité, ses conseils judicieux, ses encouragements et sa rapidité de réaction dans la direction de ce mémoire

Aux membres du service de Méthodologie et Formation, pour leurs encouragements et leurs conseils judicieux

Aux directeurs, préfets et étudiants des établissements ayant participé à l'enquête. Sans leur aimable participation, la réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible

Enfin, je remercie tout particulièrement mes parents et amis, pour leur soutien, leur compréhension et leurs encouragements tout au long de la réalisation de ce mémoire

2.1.	La carte cognitive des professions.....	- 37 -
2.2.	Le rôle de l'organisation scolaire.....	- 39 -
<i>CHAPITRE VII. LES LOGIQUES DE CHOIX AU SEIN DU SYSTÈME SCOLAIRE</i> - 42 -		
1.	Hiérarchie et stratégies.....	- 42 -
1.1.	Une hiérarchie sociétale.....	- 42 -
1.2.	La diffusion régressive des enjeux.....	- 43 -
2.	Projets, stratégies et rationalisations.....	- 44 -
2.1.	L'injonction au projet : paradoxale ?.....	- 44 -
2.2.	L'expérience scolaire.....	- 45 -
2.3.	La rationalisation.....	- 46 -
<i>CONCLUSION DE L'ÉTAT DE LA QUESTION</i> - 48 -		
<i>DEUXIÈME PARTIE : CADRE PRATIQUE</i> - 50 -		
<i>CHAPITRE I. PRÉSENTATION GÉNÉRALE</i> - 51 -		
1.	Problématique et questions générales.....	- 51 -
2.	Hypothèses préalables.....	- 52 -
3.	Questions de recherche.....	- 52 -
<i>CHAPITRE II. MÉTHODE</i> - 55 -		
1.	Echantillon.....	- 55 -
2.	Outils de recueil des données.....	- 57 -
2.1.	Le Questionnaire.....	- 57 -
2.2.	Les biais inhérents à l'enquête par questionnaire.....	- 58 -
2.3.	Déroulement de l'enquête.....	- 59 -
3.	Techniques d'analyse.....	- 60 -
<i>CHAPITRE III. RÉSULTATS</i> - 61 -		
1.	Remarques préalables.....	- 61 -
2.	Le prestige des options.....	- 62 -
2.1.	<i>Le prestige des cours</i>	- 62 -
2.2.	<i>Modélisation analytique du prestige des options</i>	- 67 -
3.	Mise en lien avec les caractéristiques des étudiants.....	- 79 -
3.1.	<i>L'indice socio-économique</i>	- 79 -
3.2.	<i>Filles et garçons</i>	- 85 -
3.3.	<i>La réussite scolaire</i>	- 89 -
4.	Mise en lien avec les filières et établissements.....	- 92 -
5.	Mise en lien avec les souhaits pour l'après-secondaire.....	- 93 -
<i>DISCUSSION DES RÉSULTATS ET CONCLUSION</i> 98		
<i>DISCUSSION DES RÉSULTATS</i> 99		
<i>CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES</i> 102		
<i>RÉFÉRENCES</i> 103		

INTRODUCTION

« Aujourd'hui, le choix de la filière est trop souvent le fruit d'une orientation négative à partir d'un échec ou de l'impossibilité présumée de poursuivre sa scolarité dans la filière où l'on se trouve. C'est une glissade, un « toboggan », une chute. Nous ne pouvons l'accepter. Le Contrat veut construire une réelle égalité entre les filières, supprimer l'effet toboggan et les mécanismes de relégation et créer des passerelles opérationnelles entre filières. ... Trop souvent, les élèves plus faibles ou en difficulté sont orientés des écoles réputées fortes vers des écoles réputées plus faibles, des classes fortes vers des classes faibles, d'options réputées plus exigeantes vers d'autres qui le sont moins. » (Contrat pour l'École, Communauté française de Belgique 2005, p.9).

Ces constats dressés par le Gouvernement de la Communauté française de Belgique dans le Contrat pour l'École montrent toute l'actualité de la problématique de l'orientation scolaire. Ils sont traduits en deux objectifs, parmi les neuf que se donne le contrat : *« Objectif 5 : Mettre sur un pied d'égalité les différentes filières d'enseignement afin que le choix de la filière soit un choix positif »* et *« Objectif 6 : lutter contre tous les mécanismes de relégation qui existent au niveau des établissements d'enseignement »* (Contrat pour l'École, 2005).

Au centre de ces préoccupations se trouve la valorisation inégale des filières, établissements, classes et options. Tant qu'existeront ces différences de valorisation, l'orientation des élèves posera problème. Aux bons élèves, issus de milieux sociaux favorisés, les options prestigieuses. Aux mauvais, à l'origine sociale moins favorisée, les voies de relégation. Depuis les années 1960, avec des sociologues de l'éducation tels que Bourdieu et Passeron mais aussi Boudon, ce constat a été maintes fois répété.

La littérature est beaucoup moins fournie à propos de ce qu'est une option prestigieuse pour les élèves et ce qui pourrait déterminer ce prestige. De manière générale, comme l'affirme le Contrat pour l'École, les filières qualifiantes sont sans doute moins valorisées que les filières de transition, préparant à l'enseignement supérieur. Mais, au sein de cette filière de transition, qu'est-ce qu'une option prestigieuse ? Ces options sont-elles hiérarchisées de manière univoque ? Qu'en pensent les étudiants en fin de parcours ? L'objet de ce mémoire est de répondre à ces questions.

La première partie du mémoire est consacrée au développement de l'état de la question. Dans un premier temps, la thématique de l'orientation scolaire est développée, dans sa dimension historique mais également dans son insertion dans un système scolaire particulier : celui de la Communauté française de Belgique. Dans un second temps, les inégalités sociales face à la réussite et à l'orientation scolaire sont examinées. Deux théories sociologiques permettant de comprendre les inégalités face à l'école, celle de Bourdieu et Passeron (1964, 1970) et celle de Boudon (1979), sont alors présentées et discutées. Les apports des recherches empiriques centrées sur l'école, l'orientation et les résultats scolaires sont ensuite analysés. Enfin, le concept de prestige des orientations est développé, en lien avec les stratégies que développent les élèves dans leur orientation au sein du système scolaire.

Afin de compléter la réponse aux questions posées, une enquête par questionnaire a été réalisée auprès de tous les étudiants fréquentant une dernière année de l'enseignement secondaire de transition dans une commune hennuyère. Cette enquête est présentée dans la seconde partie du mémoire. Les étudiants se représentent-ils une hiérarchie de prestige des options de dernière année de l'enseignement secondaire de transition ? Cette hiérarchie fait-elle consensus ? Quelles sont les options prestigieuses et celles qui le sont moins ? La démarche suivie pour répondre à ces questions est celle d'une modélisation du prestige des options sur la base de l'appréciation que donnent les étudiants des cours qui les composent. Les divergences entre la modélisation effectuée et d'autres indices sont ensuite discutées. Enfin, les caractéristiques des étudiants fréquentant les options, le contexte des établissements et les souhaits des étudiants pour l'avenir sont mis en lien avec le modèle de prestige des options testé.

PREMIÈRE PARTIE : ÉTAT DE LA QUESTION

CHAPITRE I. L'ÉCOLE ET L'ORIENTATION : HISTORIQUE

La thématique de l'orientation scolaire s'est développée en même temps que l'école et ses préoccupations d'efficacité, de sélection, d'égalité et d'équité. Elle est apparue et s'est modifiée au cours de l'histoire de l'éducation. De même, à l'époque actuelle, différents regards peuvent se porter sur cette thématique, qu'ils résultent de divergences entre cadres idéologiques ou entre disciplines telles que les sciences de l'éducation, la psychologie et la sociologie.

1. L'évolution vers la mobilité sociale

Dans une société traditionnelle où l'héritage familial détermine strictement la future position de l'individu dans la société, il n'y a guère de place pour un souci d'orientation. De même, comme le souligne Berthelot (1993) dans le cadre de la France, si l'école est un passage obligé à la fin du XIX^e siècle, c'est surtout en dehors d'elle que tout se joue : liens familiaux et matrimoniaux, traditions locales, corporations déterminent le parcours de vie. L'antique loi « *tel père tel fils* » est toujours de rigueur. Le baccalauréat est alors un « *brevet d'entrée dans la bourgeoisie* » (Berthelot, 1993, p. 27).

En Belgique, des constats similaires s'imposent. Une première étape de l'évolution de l'école en Belgique s'étend depuis la naissance de l'Etat belge en 1830 à la fin de la Première Guerre mondiale (Grootaers, 1998). Durant cette étape, c'est l'instruction élémentaire qui se démocratise progressivement, d'abord dans un souci de moralisation de la classe laborieuse. Un souci d'émancipation est insufflé à l'école. Les filières sont cependant étanches, et l'enseignement secondaire est réservé à une élite.

C'est durant cette période, au début du XX^e siècle, que naissent les métiers du conseil en orientation. Sur base d'une investigation psychologique centrée sur les aptitudes, un appariement sujet-profession est recherché. La thématique de l'orientation est alors pensée par des psychologues tels qu'Alfred Binet et Édouard Toulouse, dans le contexte d'un système professionnel de travail (Touraine, cité par Guichard et Huteau, 2001) et dans une conception *sociale holiste* (Guichard et Huteau, 2001). Ces psychologues ne voient en effet aucune contradiction entre la satisfaction des besoins

sociaux et des besoins individuels, si bien que l'individu, par ses aptitudes, contribue à la construction d'une société où chacun a sa place.

L'orientation scolaire n'est pas encore un souci, si ce n'est au travers de la problématique de l'orientation des « anormaux », souci qui mena Binet et Simon à construire la première Échelle métrique de l'intelligence. La vision de l'école est alors à rapprocher de la vision fonctionnelle proposée par Durkheim : un outil aux mains de la société préparant la distribution des rôles dans l'avenir socioprofessionnel (Berthelot, 1993).

En Belgique, une deuxième étape du développement de l'école se joue entre les deux Guerres Mondiales (Grootaers, 1998). Cette période se caractérise par un souci méritocratique, mis en place par des mécanismes de repêchage des meilleurs éléments parmi les classes défavorisées, acquérant ainsi un droit à fréquenter les filières prestigieuses. Suite à la complexification des tâches des travailleurs, un enseignement technique se met progressivement en place. Durant cette période, Berthelot (1993) voit en France des évolutions dans la société brisant les parcours traditionnels du *tel père tel fils*. L'économie entame son passage d'une dominante agricole à une dominante industrielle, puis tertiaire. Les catégories socioprofessionnelles évoluent. Le résultat en est l'apparition de nouveaux parcours permettant la mobilité sociale vers des positions supérieures mais proches. La proportion de bacheliers dans une génération ne décolle cependant pas encore : elle ne dépasse guère les 3% à l'aube de la Seconde Guerre Mondiale.¹

2. La massification

Après la Seconde Guerre Mondiale, cette évolution s'accélère. Les rapports entre groupes socioprofessionnels se modifient. En Belgique, cette troisième étape, s'étendant entre 1945 et 1960 (Grootaers, 1998), correspond à la massification de l'enseignement secondaire et au développement de l'État providence. Un réseau d'enseignement directement organisé par l'État est développé sur tout le territoire (Demeuse, 2005). La quatrième étape proposée par Grootaers (1998), entre 1960 et 1975, voit entrer à l'intérieur même du système scolaire les mécanismes de sélection sociale qui, jusque là, étaient externes à l'école. Le souci de la suppression des hiérarchies entre les filières par la « rénovation » de l'enseignement secondaire en

¹ Source : Ministère français de l'Éducation Nationale.
<http://www.education.gouv.fr/presse/2003/baccalaureat/annexes.pdf>

Belgique ne parviendra pas à endiguer des mécanismes de relégation de plus en plus puissants (Demeuse, 2005).

Cette massification de l'enseignement secondaire bouleverse la vision de l'école et de l'orientation scolaire, au point de faire naître une nouvelle discipline, la sociologie de l'éducation, en réponse à la prédominance nouvelle de la socialisation scolaire dans la société (de Queiroz, 1995). La vision durkheimienne fonctionnelle de l'école est mise à mal. D'une part, suite à la forte croissance économique, l'aptitude de l'école à remplir son « contrat » de distribution des rôles socioprofessionnels est mise en cause : l'école ne forme pas assez de spécialistes (Berthelot, 1993). D'autre part se développe le souci croissant d'égalisation des chances de son public de plus en plus hétérogène (de Queiroz, 1995). C'est cette nouvelle vision qui mènera à la réflexion sur l'orientation proprement scolaire et sur la hiérarchisation des filières dans un système qui se veut de plus en plus unifié et égalitaire.

3. Accélération de la massification et crise

De la fin des années septante à aujourd'hui, la massification de l'enseignement ne cesse de se renforcer. L'évolution de la proportion d'une classe d'âge obtenant le baccalauréat en France est parlante : de 1% en 1880 à 11,2% en 1961, 21,4% dix ans plus tard, 26% en 1981, 47,5% en 1991 et enfin 61.8% en 2002². En Belgique, la scolarité obligatoire est prolongée jusque l'âge de 18 ans par la loi du 29 juin 1983. Cet allongement du temps de scolarisation aura des effets sur l'orientation des étudiants : les plus faibles, au lieu de quitter le système, seront orientés dès le début de l'enseignement secondaire vers les filières techniques et professionnelles. Si le vœu de la rénovation de l'enseignement secondaire était de supprimer la hiérarchie des filières et de les rendre moins étanches, dans la pratique les réorientations « vers le bas » semblent être la règle, et l'organisation en filières un système de « plafonds de verre » (Demeuse, 2005). Les objectifs du Contrat pour l'École (Gouvernement de la Communauté française de Belgique, 2005) montrent toute l'actualité de ces constats³.

Au cours de cette deuxième phase de massification, une nouvelle situation se dessine : obtenir un diplôme devient la condition nécessaire mais non suffisante à l'obtention d'un emploi, non seulement qualifié, mais stable. Les mécanismes de tri social font

² Source : Ministère français de l'Éducation nationale : <http://www.education.gouv.fr/presse/2003/baccalaureat/annexes.pdf>

³ « Objectif 5 : mettre sur un pied d'égalité les différentes filières d'enseignement afin que le choix de la filière soit un choix positif »; « Objectif 6 : lutter contre tous les mécanismes de relégation qui existent au niveau des établissements d'enseignement »

plus que jamais leur entrée au sein même de l'école. Selon Dubet et Martuccelli (1996), en France, le clivage ne se fait plus désormais entre ceux qui vont au collège et ceux qui n'y vont pas, mais entre les bons élèves orientés vers le lycée d'enseignement général, et les moins bon orientés vers les filières techniques. La problématique de la hiérarchisation et du prestige des filières prend tout son essor. Ce n'est plus l'obtention ou non du baccalauréat qui devient le critère décisif, mais le type de baccalauréat obtenu dans un système de filières hiérarchisées (Dubet et Martuccelli, 1996).

Au sein de ce système, la compétition scolaire prend toute sa signification et le rapport des acteurs à l'école change : il convient de développer une capacité stratégique afin d'utiliser ce système aux meilleurs fins, puisqu'il n'est plus capable d'assurer l'emploi stable et que la naissance ne suffit plus à réussir automatiquement (Dubet et Martuccelli, 1996). Se pose également la question de l'adéquation entre les savoirs scolaires et les compétences professionnelles : les premiers, aux applications peu explicites et inscrits dans une hiérarchie d'excellence scolaire, les secondes exigeant l'efficacité dans leur application (Berthelot, 1993). C'est pourtant bien le critère scolaire qui constitue de plus en plus la mesure par excellence de la valeur des individus dans la société (de Queiroz, 1995).

Cette période voit également apparaître le souci d'égalité des résultats (Grootaers, 1998). En Belgique, alors que l'on tente de rendre les filières plus égales et moins étanches, des études démontrent la différenciation de leurs publics et la prédominance des orientations par choix négatifs : la hiérarchisation des filières demeure (Demeuse, Lafontaine et Straeten, 2005 ; Crahay, 2000 ; Demeuse et Lafontaine, 2005). Les mêmes constats qu'en France peuvent être dressés. Le décret « Missions » du 24 juillet 1997 vise la définition du minimum à atteindre pour tous et tente d'assurer à chacun des chances égales de réussite. Il institue le rôle de l'école, non plus uniquement comme lieu où est dispensé le savoir mais également comme lieu de construction de soi-même et de son rapport au monde (Donnay, Biémar, Boucenna, Godet, Beckers et François, 2002). Peu de mécanismes effectifs permettent cependant de s'en assurer (Demeuse, 2005).

Du point de vue des métiers du conseil en orientation, la période actuelle manifeste un changement de conception. Face à l'avenir incertain, le développement d'approches éducatives en orientation est prôné, se centrant davantage sur le court terme et l'apprentissage de stratégies que sur le long terme. L'apprentissage de la structure du monde environnant avec ses voies royales et ses voies de relégation fait son apparition dans les préoccupations de psychologues tels que Pelletier et Dumora (Guichard et Huteau, 2001). Dans ce contexte incertain, les notions de projets professionnels et de projets de vie sont mises en cause au profit de la notion de stratégie.

CHAPITRE II. L'ÉCOLE ET L'ORIENTATION EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE

Tout au long du premier chapitre, la thématique de l'orientation dans l'école a été mise en perspective, en suivant notamment des auteurs français. Ce deuxième chapitre entend introduire à l'organisation et aux structures de l'enseignement obligatoire en Communauté française de Belgique, à ses pratiques d'orientation et aux problématiques qu'elles engendrent.

1. L'enseignement obligatoire en Communauté française de Belgique

En Communauté française de Belgique, l'enseignement est obligatoire jusqu'à l'âge de 18 ans. Plus précisément, «*Le mineur est soumis à l'obligation scolaire pendant une période de douze années commençant à l'année scolaire qui prend cours dans l'année où il atteint l'âge de six ans et se terminant à la fin de l'année scolaire, dans l'année au cours de laquelle il atteint l'âge de dix-huit ans*». (Loi du 19 juin 1983 concernant l'obligation scolaire, article 1, 1^{er}).

1.1. L'enseignement fondamental

Entre deux ans et demi et cinq ans, les enfants sont scolarisés dans l'enseignement maternel, composé de trois années. L'enseignement primaire est fréquenté entre les âges de 5 ou 6 ans et 11 ou 12 ans et est composé de six années. L'enseignement maternel et l'enseignement primaire constituent l'enseignement fondamental (figure 1). Il vise à faire atteindre aux élèves des objectifs généraux, notamment l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des outils mathématiques de base. Le redoublement n'est pas pratiqué, mais il est possible de fréquenter l'enseignement primaire pendant huit années, voire neuf, par le biais des années complémentaires (Communauté française de Belgique, Décret « Missions », 1997).

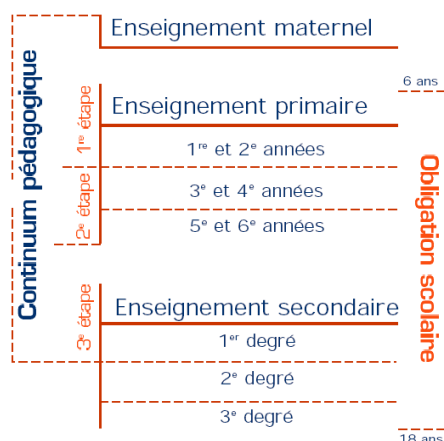


Figure 1. Les structures de l'enseignement obligatoire ⁴

1.2. Le premier degré de l'enseignement secondaire

À l'issue de l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire de type I⁵ comporte six années et est composé de trois degrés de deux années (figure 3). Le premier degré, dit *d'observation*, est en principe une structure commune. Il se donne entre autres objectifs la découverte des possibilités en vue de l'orientation au passage au second degré. Il est organisé de la même manière dans tous les établissements d'enseignement secondaire. Selon qu'il ait obtenu ou non son CEB (Certificat d'Études de Base), l'élève est orienté soit en première A (première année du degré commun) dans le premier cas, soit en première B (classe d'accueil, première année du degré différencié) dans le second, sauf avis du centre psycho-médico-social et du conseil d'admission.

Selon les résultats, les avis du conseil de classe et l'accord des parents, les parcours peuvent emprunter presque toutes les voies possibles entre 1^{ère} A, 1^{ère} B, 2^{ème} C (commune), 2^{ème} P (professionnelle, degré différencié) et les années complémentaires (figure 2). Si, en théorie, le premier degré constitue un tronc commun, il peut être comparé dans les faits à une gare de triage où les élèves, selon leurs résultats, sont déjà orientés vers les différentes filières inégalement valorisées. Ces bifurcations au sein d'un premier degré dont on voit toute la complexité engendrent déjà des mécanismes de

⁴ Source : Guide de l'enseignement obligatoire en Communauté française. Ministère de la Communauté française, Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, p. 7.

⁵ Il subsiste de manière très minoritaire en Communauté française de Belgique un enseignement secondaire de type II (ou « traditionnel »), organisé en deux cycles de trois ans (cycle inférieur et cycle supérieur) et trois filières (générale, technique et professionnelle). Les deux premières années ne sont pas communes aux différentes filières et diffèrent même au sein des filières. Ainsi, les élèves de la première année générale doivent déjà choisir soit l'option « latine », soit l'option « moderne ».

relégation (Demeuse et Lafontaine, 2005). Au sein même du premier degré commun, des choix peuvent déjà être effectués, notamment en ce qui concerne le cours de latin et certains cours techniques. Ce type de cours peut être donné dès la première année, au choix de l'établissement.

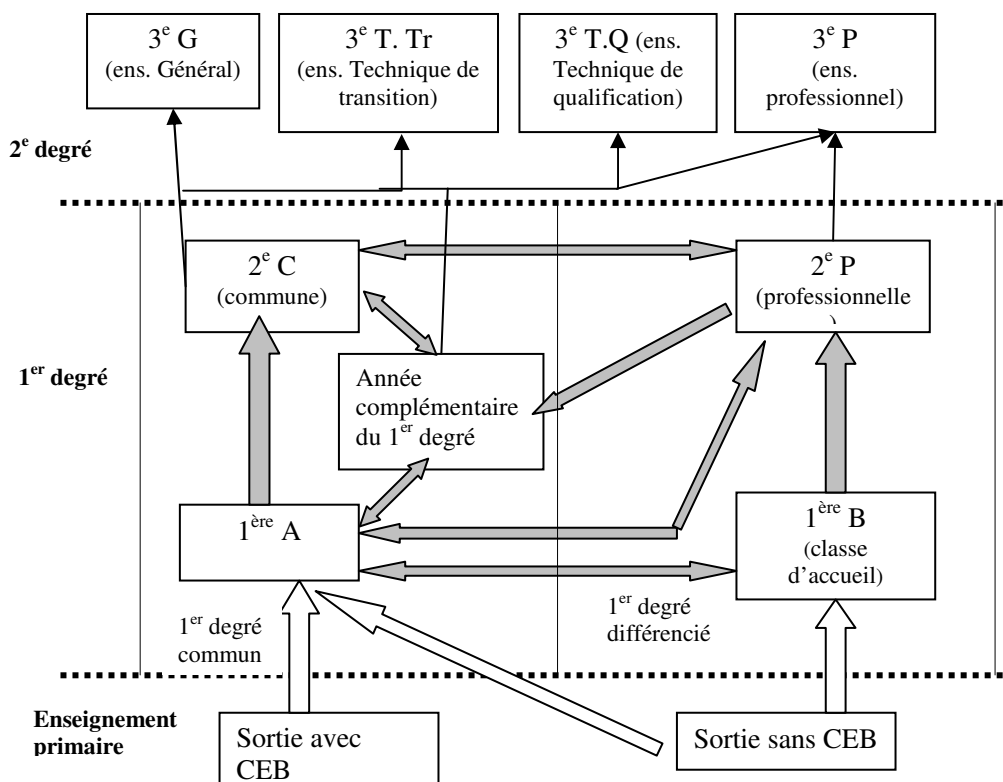


Figure 2. Parcours possibles depuis l'entrée jusqu'à la sortie du premier degré de l'enseignement secondaire (Demeuse et Lafontaine, 2005, p. 39).

1.3. Les second et troisième degrés de l'enseignement secondaire

Le second degré, dit degré *d'orientation*, voit la séparation des différentes filières. La section de transition prépare à l'enseignement supérieur. On y retrouve l'enseignement secondaire général, technique de transition et artistique de transition. La section de qualification prépare à la vie active. L'enseignement technique de qualification et professionnel en font partie (figure 3). Dans chaque filière, l'élève a le choix entre différentes options. L'orientation se précise. Bien que les filières ne soient pas totalement étanches en théorie (des réorientations sont possibles entre les filières), elles semblent bien l'être dans la pratique. On le verra plus loin.

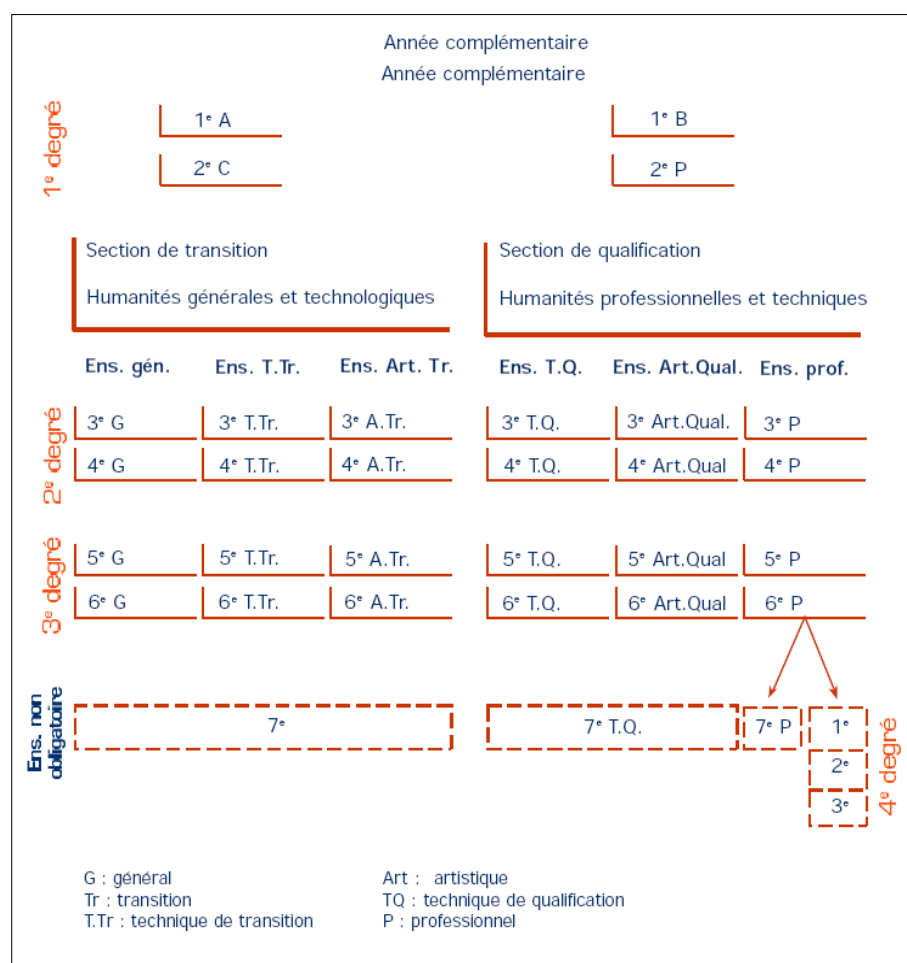


Figure 3. Les structures de l'enseignement secondaire⁶

Le troisième degré, dit degré *de détermination*, prépare directement soit aux études supérieures, soit à l'exercice d'un métier. À l'intérieur du troisième degré, les filières sont étanches. Un étudiant ayant entamé le troisième degré doit le terminer avec la même grille horaire. À l'articulation entre le second et le troisième degré, la plupart des réorientations s'effectuent par choix négatifs, de l'enseignement le plus général vers l'enseignement le plus appliqué.

Du point de vue de l'orientation ultérieure, l'optique des filières se différencie. Toutes les filières, à l'exception de l'enseignement professionnel, sont sanctionnées par le CESS (Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur) donnant accès à l'enseignement supérieur. L'enseignement général prépare à l'enseignement supérieur en introduisant une coloration dans la formation (plutôt *classique, littéraire,*

⁶ Source : Ministère de la Communauté française, Administration Générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, p. 6.

scientifique ...). Tous les choix seront alors possibles pour l'enseignement supérieur, le choix de l'option n'étant cependant pas totalement anodin.

Les catégories technique et artistique de transition préparent également à l'enseignement supérieur, mais les cours orientés vers un domaine particulier prennent davantage d'importance. Aucune porte de l'enseignement supérieur n'est officiellement fermée, mais la coloration donnée à la formation est plus précise que dans l'enseignement général.

L'enseignement technique de qualification prépare en priorité à l'exercice d'un métier, tout en n'empêchant pas la poursuite d'études supérieures. L'enseignement professionnel, quant à lui, prépare exclusivement à l'exercice d'un métier. Il n'est pas sanctionné par le CESS, et ne permet donc pas, après six années, la poursuite d'études supérieures. Pour accéder à cette certification, une septième année professionnelle est nécessaire.

2. La thématique de l'orientation au sein de ces structures

2.1. L'enseignement est libre

Au fondement même du système éducatif belge, la liberté d'enseignement se réfère à la liberté d'organiser des écoles et de choisir, pour les familles, le réseau d'enseignement et l'école qui leur convient (Demeuse et Lafontaine, 2005). Il en résulte une organisation en réseaux au sein de laquelle la concurrence est libre (figure 4). Dans ce contexte de responsabilité individuelle des choix, où la décision en fonction de convictions philosophiques ou religieuses pèse de moins en moins, un *quasi-marché scolaire* émerge. Cette situation de quasi-marché scolaire « (...) se caractérise par la présence simultanée d'un financement public de l'enseignement, par un libre choix de l'école par les familles et enfin par un mode de calcul de l'enveloppe de chaque école en fonction du nombre d'élèves inscrits » (Delvaux, Demeuse & Dupriez, 2005, p. 563).

2.2. Les structures d'orientation

Deux structures exercent la fonction d'orientation au sein du système scolaire. D'une part, le centre psycho-médico-social (CPMS), s'inscrivant dans chacun des réseaux,

agit par voie de conseil. Il a, entre autres missions d'une gamme très étendue, celle de communiquer des avis d'orientation et d'amener l'élève à découvrir ses motivations et ses projets.

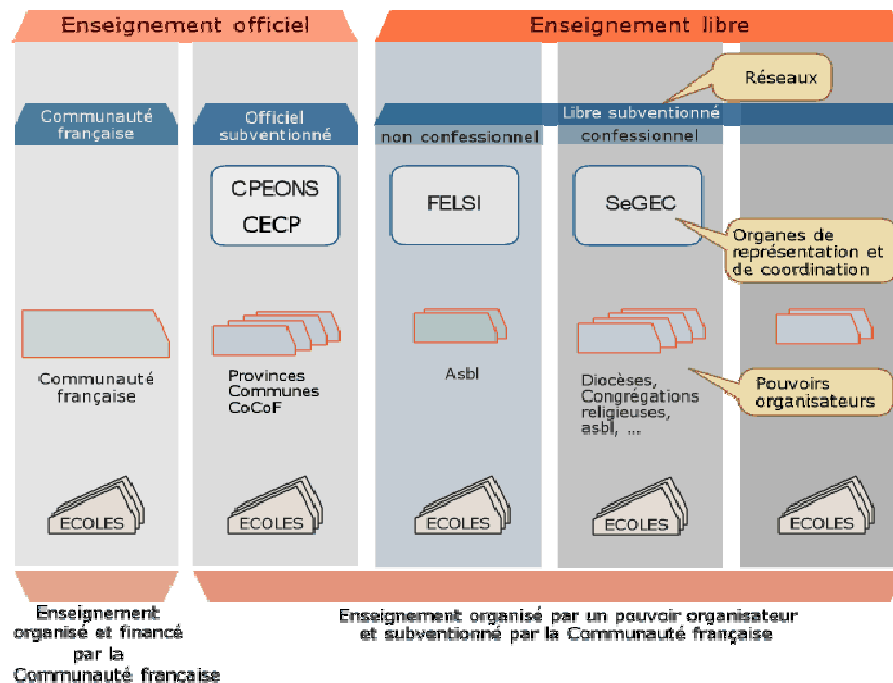


Figure 4. Les réseaux d'enseignement en Communauté française de Belgique⁷

D'autre part, l'établissement scolaire exerce la fonction d'orientation et de sélection, par la voie du conseil de classe. Il délivre les *attestations d'orientation*, avis prenant l'une des trois formes suivantes : « *l'élève est admis à poursuivre (AOA)* », « *l'élève est admis à poursuivre avec des restrictions qui limitent le choix des filières et options (AOB)* » ou « *l'élève doit redoubler son année (AOC)* » (Demeuse et Lafontaine, 2005, p. 37). Ici, l'orientation consiste surtout en une sélection répartissant les élèves dans les différentes filières, dont on verra qu'elles ne sont pas valorisées au même titre (Donnay et al., 2002).

Le décret « missions » du 24 juillet 1997 incite également les établissements à intégrer l'orientation au sein même du processus éducatif. Ils doivent ainsi favoriser l'éveil aux professions et informer les élèves à propos des filières de formation. Ils peuvent notamment affecter deux semaines dans le troisième degré à des activités favorisant la maturation des choix professionnels et des choix d'études des élèves (Décret

⁷ Source : Ministère de la Communauté française, Administration Générale de l'enseignement et de la recherche scientifique. <http://www.enseignement.be/gen/syst/structures/reseaux/reseaux00.asp>

« Missions », article 32, 2°). Les démarches entreprises pour favoriser l'orientation des élèves font partie du bilan d'activité de l'établissement (décret « Missions »)

2.3. Les filières et l'orientation négative

On a vu qu'il existait différentes filières dans l'enseignement secondaire. Ces filières ne sont pas valorisées au même titre. Le sens commun voudrait qu'une filière de l'enseignement secondaire soit d'autant plus valorisée qu'elle fait la part belle aux matières abstraites, et d'autant plus dévalorisée qu'elle est appliquée et professionnalisante. Cette affirmation sera discutée plus loin.

Dans les faits, l'on remarque effectivement que l'orientation au cours de l'enseignement secondaire s'effectue surtout de manière négative, par une « descente » des moins bons élèves vers des filières de moins en moins valorisées (Demeuse, 2005, Discry-Theate, 1998 ; Donnay et al., 2002). Un tel mécanisme est également de mise au niveau des établissements : les établissements organisant les filières les plus appliquées deviennent les réceptacles des élèves quittant l'enseignement général (Delvaux et Joseph, 2003).

Cette situation trouve vraisemblablement sa source dans la toute puissance du système d'évaluation dans les choix d'études (Donnay et al., 2002). Le conseil de classe distribue les attestations d'orientation sur la base des acquis des élèves. Mais peu d'informations concernant les structures de l'enseignement secondaire, les options, les filières et les métiers sont dispensées (Demeuse et Lafontaine, 2005). Les décisions prises au conseil de classe prennent ainsi seulement compte des filières encore accessibles en fonction des résultats obtenus (Donnay et al., 2002). Face à cette prédominance du système d'évaluation, la place du projet personnel de l'élève dans son orientation peut être remise en cause. Il en résulte en tous cas le déversement dans les filières les plus appliquées d'élèves en situation d'échec, s'y retrouvant davantage par contrainte que par choix.

On l'a vu plus haut (figure 2), le premier cycle est d'une grande complexité et peut être comparé à une gare de triage, aiguillant les élèves dans telle ou telle filière selon leurs performances. Un examen de la proportion d'attestations d'orientation des trois types fournies à l'issue du premier degré permet à Demeuse et Lafontaine (2005) de montrer de manière statistique cette prédominance de l'évaluation sur le projet personnel : pour l'année scolaire 2001-2002, 19,4% d'AOB (attestations d'orientations restrictives) ont été fournies à l'issue de la deuxième année commune, contre 2,6% en deuxième année

professionnelle. L'année complémentaire comporte le plus fort taux d'AOB avec 38,7%. Ainsi, dès la fin du premier degré, par le jeu des attestations d'orientation, les élèves se trouvent orientés vers les différentes filières, avec bien peu de chances de retour en arrière pour les élèves orientés vers les filières les plus professionnalisantes.

Le Contrat pour l'École (Gouvernement de la Communauté française de Belgique, 2005) identifie ces choix négatifs et se donne pour objectif de lutter contre ces mécanismes de relégation. Dans ses deux objectifs concernant notre sujet (objectifs 5 et 6), il manifeste l'intention de mettre sur un pied d'égalité les différentes filières d'enseignement et de lutter contre l'*effet toboggan* que l'on a pu constater, notamment en diminuant le nombre d'AOB délivrées à l'issue du premier degré. Il entend également lutter contre les mécanismes de relégation observés entre les établissements. Parmi ses dix priorités, la « *Priorité 3 : Orienter efficacement chaque jeune* » projette de recentrer les missions des CPMS sur l'orientation et l'information des élèves, d'améliorer la formation de leurs agents et des enseignants dans ce sens, de charger les établissements d'activités concernant la perception des filières, options et métiers, mais également de développer un service d'information-orientation commun à tous. Ce contrat débouchera à terme sur une réorganisation de l'enseignement.

Cette politique éducative formelle veut substituer à une école sélective une *école orientante*. Il s'agirait alors d'une école qui évalue davantage pour aider l'élève à se former que pour sanctionner, qui permet à l'élève de prendre conscience de ses caractéristiques et de les développer en vue de ses choix d'études et de professions, dans le souci de l'épanouissement de sa personnalité et de sa responsabilité (Conseil de l'Éducation et de la formation, 2001). L'individu construisant son orientation est au centre de cette conception, comme acteur de son orientation, et non plus comme objet des influences extérieures (Demeuse et Lafontaine, 2005). Il reste maintenant à voir les obstacles auxquels cette vision idéale est confrontée.

CHAPITRE III. ÉCOLE ET INÉGALITÉS SOCIALES

Au fil du premier chapitre, un aperçu de la thématique de l'orientation au sein de l'école a été dressé. On a vu que cette thématique s'était développée au cours du XXe siècle et qu'elle était liée à la massification progressive de l'enseignement secondaire. Le retour à cet historique permet de comprendre que la thématique de l'orientation scolaire était indissociable d'un souci d'égalité face à l'enseignement.

Le deuxième chapitre, a développé un aperçu de cette problématique de l'orientation scolaire au sein d'un système scolaire particulier : celui de la Communauté française de Belgique. On a pu y remarquer l'inégale valorisation des différentes filières ainsi que la prédominance du système d'évaluation par rapport au projet personnel de l'élève, induisant un problème d'orientation par choix négatifs et par relégation.

Ce troisième chapitre se penche sur les inégalités sociales face à l'école. C'est de cette manière que l'on pourra mieux comprendre les influences extérieures qui pèsent sur l'individu qui se trouve à un point donné du système scolaire. L'orientation au sein d'un système composé de filières inégalement valorisées est en effet intimement liée à l'origine sociale des individus et aux inégalités qu'elle engendre.

1. Réussite scolaire et origine sociale

Depuis la massification de l'enseignement, les études sociologiques concernant l'éducation se sont centrées sur les inégalités sociales face à l'école (De Queiroz, 1995). Leurs résultats montrent que ni la réussite, ni les parcours scolaires ne sont égaux selon l'origine sociale des élèves.

Selon Crahay (2000), à l'origine de la prise de conscience de tout le poids de l'origine sociale sur la réussite scolaire se trouve le « Rapport Coleman » (*The Equality of Educational Opportunity Report*, Coleman et al, 1966). Réalisée aux Etats-Unis dès 1965, cette étude aboutit à la conclusion que la réussite scolaire est fortement influencée par l'origine sociale des élèves. Elle montre qu'aux Etats-Unis à cette époque, les variables influençant le plus la réussite scolaire ne sont pas les variables scolaires proprement dites mais les variables concernant l'environnement familial. Les auteurs en retirent que « (...) *L'école semble impuissante à exercer des influences*

indépendantes pour rendre la réussite moins dépendante de l'héritage familial. » (Coleman et al, 1966, pp. 296-297).

Une étude de Litt (1980) montre l'inégale réussite scolaire en fonction de l'origine sociale des élèves en Belgique. Le tableau 1 met en exergue le lien entre origine sociale et résultats scolaires chez les élèves de première année primaire dans la province de Luxembourg. Ainsi, dès le début de la scolarité obligatoire, 2,4 fois plus d'enfants de milieu aisé obtiennent la mention TB que d'enfants de milieu à revenu modeste. La mention « Faible » voit le rapport s'inverser.

Résultats/ Revenus	TB	B	M	F	TF	N=
<500 €	21.6	41.9	24.3	10.8	1.4	74
500 à 625 €	27.4	39.3	20.9	8.5	4.0	201
625 à 750 €	31.3	37.4	22.0	6.9	2.4	246
750 à 1000 €	43.5	34.4	15.1	5.4	1.6	186
>1000 €	51.9	34.4	9.2	3.8	0.8	131
Total	35.4	37.1	18.4	6.8	2.3	838

Tableau 1. Distribution (en %) des résultats en première primaire selon le revenu des parents (Litt, 1980, in Crahay, 2000, p. 110)⁸

Plus récemment, dans le contexte de l'enquête internationale PISA 2000 (OCDE, 2001), l'on a pu remarquer les très grandes différences de performances des élèves de l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique selon leur origine sociale. La figure 5 donne un aperçu des différences de performances à une évaluation standardisée en lecture en fonction de l'occupation des parents. L'on peut remarquer le très grand écart (134 points) entre les élèves issus du quart de familles les moins favorisées et ceux issus du quart de familles les plus favorisées. Remarquons également que c'est en Communauté française de Belgique que l'on observe le plus grand écart (Lafontaine, Baye, Burton, Demonty, Matoul & Monseur, 2003). Ces données invitent à transposer à notre système éducatif les conclusions que Coleman tirait en 1966 aux Etats-Unis : l'école ne peut compenser les inégalités sociales de départ.

⁸ Les données, initialement exprimées en francs belges, ont été converties en euros..

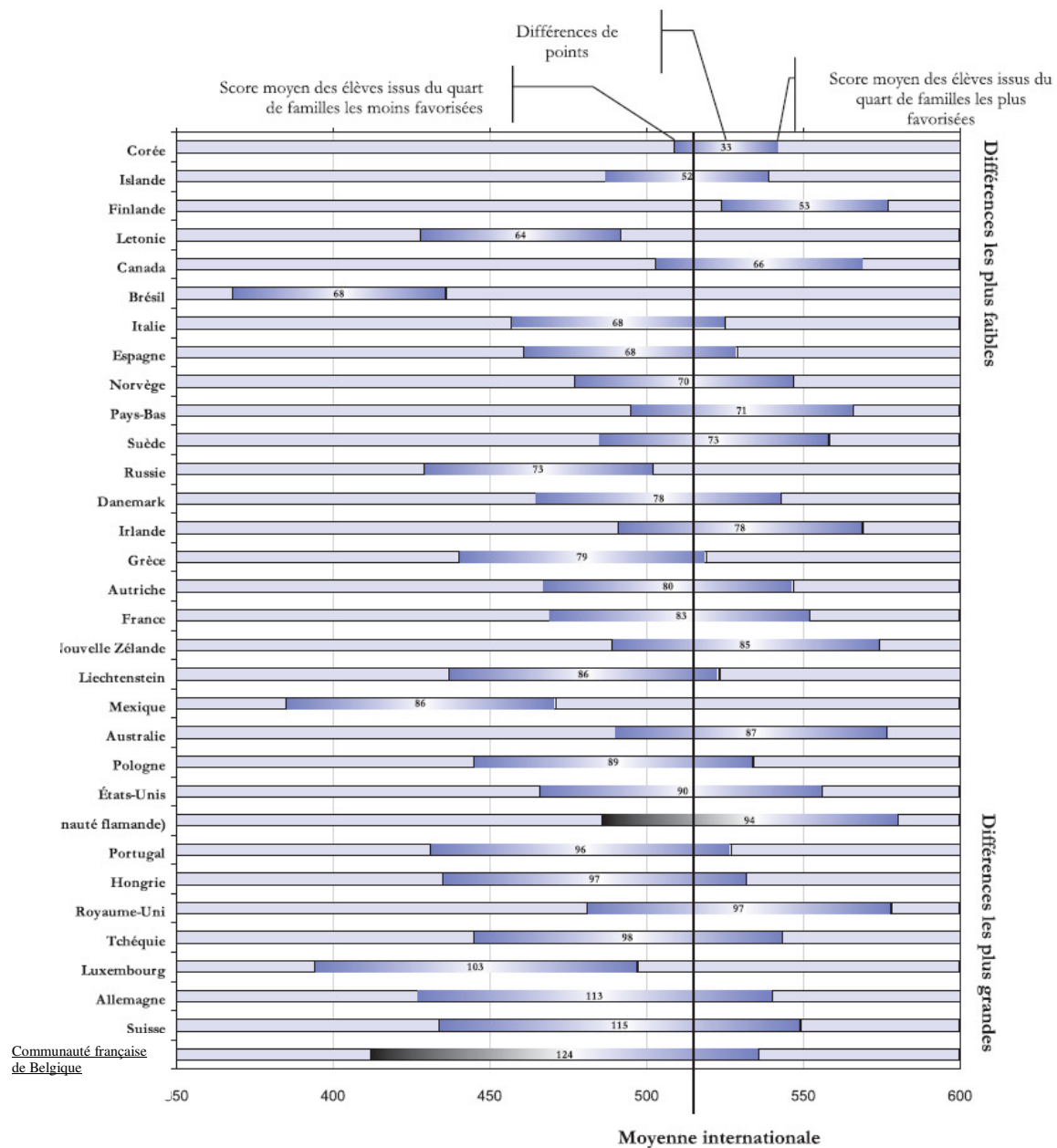


Figure 5. Différence de performances en lecture en fonction de l'occupation des parents (Lafontaine et al, 2003, p. 84).

2. Orientation et origine sociale

Les inégalités sociales devant l'école affectent la réussite, mais aussi les parcours scolaires. Origine sociale, réussite scolaire et orientation sont étroitement liés. On a vu que notre système d'enseignement était composé de différentes filières inégalement valorisées et que l'orientation vers les filières les moins valorisées se faisait davantage par le biais d'une sanction des faibles performances scolaires que par un projet

construit de l'élève. Différentes études ont constaté le lien existant entre origine sociale et orientation.

Litt (1980) remarque que le choix d'une filière dans l'enseignement secondaire est lié au fait d'avoir déjà redoublé dans l'enseignement primaire, mais aussi à l'origine sociale. Cette dernière détermine donc la réussite, mais aussi le choix d'orientation. Il remarque également qu'à niveau intellectuel égal, les enfants de milieux modestes sont moins souvent orientés dans une filière générale que les enfants de milieux aisés. Ainsi, selon Crahay (2000), l'orientation des élèves vers les filières les plus valorisées ne dépend pas uniquement de leurs résultats scolaires mais aussi de leur origine sociale.

De même, l'étude de Litt (1980) montre que l'origine sociale et retard scolaire influent sur la probabilité de terminer l'enseignement secondaire. Elle est de 9% pour les étudiants en retard de deux ans et de parents de revenus très peu élevés, contre 94% pour les étudiants n'ayant jamais redoublé et provenant d'une famille aux revenus élevés. Mais, même à capacités intellectuelles égales, les élèves d'origine sociale moins favorisée ont moins de chances de terminer l'enseignement secondaire (Crahay, 2000).

Van Haecht (1985), remarque sur des statistiques de 1982 qu'un quart seulement des enfants de cadres supérieurs sont inscrits dans l'enseignement secondaire rénové. Pour ces familles, l'enseignement général traditionnel reste la voie royale. Elles rechignent également à voir leurs enfants inscrits dans l'enseignement technique ou professionnel. Ainsi, si plus des trois quart (76,39 %) des enfants de cadres supérieurs terminent l'enseignement secondaire dans la filière générale, seuls 35,8 % des enfants d'ouvriers non qualifiés sont dans ce cas. Au contraire, près de 65 % des enfants d'ouvriers non qualifiés se trouvant toujours dans le système scolaire en dernière année se retrouvent dans la filière technique ou professionnelle, contre 24 % des enfants de cadres supérieurs.

Une étude menée par Baye et Forget (2002) portant sur les souhaits d'orientation des élèves de deuxième année de l'enseignement secondaire, tend à confirmer, 20 ans plus tard, les constats de Van Haecht. Les auteurs constatent ainsi que les élèves souhaitant poursuivre leurs études dans l'enseignement général sont en majorité issus d'un milieu socioculturel élevé (44,39 %) à moyen (41,79 %), de milieu socioculturel moyen (42,26 %) voire élevé (31,91 %) pour l'enseignement technique et de milieu socioculturel moyen (47,46 %) voire bas (31,52 %) pour l'enseignement professionnel.

Travaillant sur des données portant sur l'ensemble des élèves fréquentant l'enseignement en Communauté française de Belgique (1998-1999), Demeuse (2002) représente clairement le lien existant entre filières scolaires, l'indice socio-économique « élève »⁹, et l'année d'études suivie (figure 5). L'on remarque d'emblée que l'indice socio-économique moyen est toujours plus élevé dans l'enseignement général que dans l'enseignement technique et dans le technique que dans le professionnel. De plus, les courbes ascendantes trahissent un passage des élèves les plus défavorisés du général vers le technique et enfin vers le professionnel (Demeuse, Lafontaine et Straeten, 2005). Enfin, examinant le retard scolaire selon la filière d'études, Demeuse (2002) remarque que l'enseignement technique et l'enseignement professionnel comptabilisent le retard moyen par élève le plus élevé (moins d'une demi année pour le général, jusqu'à plus d'un an et demi de retard moyen pour le professionnel).

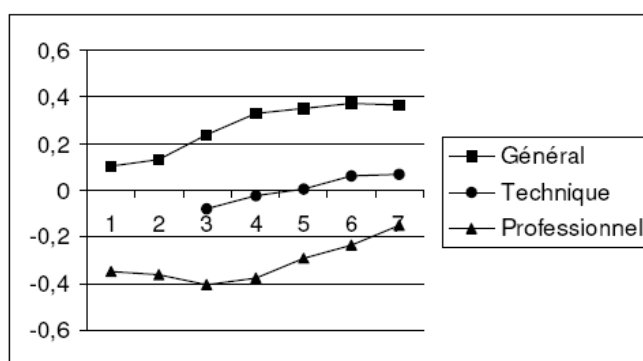


Figure 6. Valeur moyenne de l'indice socio-économique par année d'étude et par filière dans l'enseignement secondaire (année 1998-1999) (Demeuse, 2002, p.350)

En se penchant sur l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique, Donni et Pestiau (1995) constatent, là aussi, une inégale répartition selon le milieu social des étudiants. L'université attire davantage de jeunes d'origine sociale aisée que de jeunes d'origine modeste. Ainsi, si 32,4 % des ménages en Communauté française de Belgique jouissaient d'un revenu mensuel de moins de 1250 €¹⁰ en 1995, ces ménages ne représentaient que 8,82 % d'étudiants inscrits à l'université. Inversement, les ménages de revenus supérieurs à 2500 €, représentant 22,80 % de la population, représentent 51,74 % des étudiants universitaires.

⁹ L'indice socioéconomique « élève » repose sur douze variables relatives au quartier de résidence des élèves et a été établi par le gouvernement pour identifier les établissements bénéficiant de discriminations positives. Il est de valeur négative lorsque l'élève est considéré comme défavorisé, et de valeur positive lorsque l'élève est considéré comme plus favorisé que la moyenne. Il varie entre -3.5 et 3.5 points, selon une distribution normale (Demeuse, 2002).

¹⁰ Initialement exprimées en francs belges, ces données ont été converties en euros.

Les auteurs constatent par ailleurs que l'enseignement supérieur de type court attire davantage d'enfants d'ouvriers que l'enseignement de type long. Ces différences d'orientation dans l'enseignement supérieur ne sont pas indépendantes de la réussite scolaire. Ainsi, la proportion d'étudiants ayant redoublé une année au moins dans le secondaire est plus grande dans l'enseignement supérieur de type court (78,31 %) que dans l'enseignement supérieur de type long (60,13 %) et que dans l'enseignement universitaire (47,49 %) (Donni et Pestiau, 1995).

Droesbeke, Hecquet et Wattelar (2001) remarquent en outre que les étudiants de l'enseignement supérieur hors université de type court et de type long proviennent de filières différentes. Ainsi, 60% des étudiants de l'enseignement supérieur de type court proviennent de la filière générale, 37% des filières techniques et 3% de la filière professionnelle. Par contre 87% de l'enseignement supérieur hors université de type long proviennent de la filière générale, contre 13% des filières techniques et professionnelles.

Droesbeke et ses collègues (2001) soulignent également clairement le lien entre type d'enseignement secondaire fréquenté et réussite dans l'enseignement universitaire. En réalisant un modèle statistique du taux de réussite à l'université, ils remarquent que, de tous les facteurs pris en compte (sexe, âge, type de secondaire fréquenté et secteur d'études universitaires), c'est le type d'enseignement secondaire suivi¹¹ qui a la plus forte influence sur le taux de réussite. Ainsi, « *Toute autre chose égale par ailleurs, les entrants de 1^{ère} candidature provenant de l'enseignement secondaire général belge de la filière « sciences humaines » ont un taux de réussite inférieur de 35% à leurs homologues provenant de la filière « latin-math » ; l'écart entre la filière réussissant le mieux, « latin-math », et celle réussissant le moins bien, secondaire technique, s'élève à 42%. » (Droesbeke et al., 2001, p. 202)*

¹¹ Droesbeke et ses collègues (2001) déterminent le type d'enseignement secondaire suivi par les étudiants selon le nombre d'heures de mathématiques et de latin. Les différentes combinaisons les amènent à reconstituer les filières « traditionnelles » que sont « latin-math », « scientifique A », « latin-sciences », « scientifique B », « latin-grec », « sciences humaines » et « technique ».

CHAPITRE IV. DEUX THÉORIES SOCIOLOGIQUES DES INÉGALITÉS FACE À L'ÉCOLE

1. Différents types de théories

Comme on l'a vu dans le chapitre précédent, les parcours scolaires, qu'il s'agisse de la réussite ou de l'orientation, ne sont pas égaux selon l'origine sociale des élèves. Depuis les années 1960, les sociologues de l'éducation se sont penchés sur la question et ont élaboré des théories permettant de faire entrer ces données dans un schéma de compréhension plus général.

Selon de Queiroz (1995), si toutes ces théories convergent sur l'idée du maintien d'une structure inégalitaire, elles s'opposent sur les raisons et les mécanismes d'un tel maintien. Il trace deux lignes de démarcation, séparant ainsi quatre ensembles de théories. Les théories dites « *conflictualistes* » attribuent à l'école elle-même un rôle dans le maintien des inégalités et lient ce rôle à la domination conflictuelle des classes sociales. Les théories dites « *externalistes* » ne tiennent pas l'école comme responsable des inégalités et en attribuent les causes non à un conflit entre les classes sociales mais au simple fait que la société est stratifiée (de Queiroz, 1995).

Une seconde ligne de démarcation sépare chacun de ces groupes en deux sous-groupes. Les théories conflictualistes se séparent en théories dites « *de la correspondance* » identifiant l'école à un appareil idéologique de la classe dominante et mettant en rapport direct les divisions scolaires et les divisions sociales, et en théories dites « *du leurre* » qui considèrent que l'école ne fabrique pas les inégalités mais les dissimule. Les théories « externalistes » se subdivisent en théories « *des subcultures déficitaires* », rapportant les inégalités à des différences de cultures et de systèmes de valeurs, et en théories « *des choix individuels rationnels* » supposant des individus doués de raison et calculant le rapport entre coûts et bénéfices anticipés de tel ou tel choix scolaire (de Queiroz, 1995).

Deux théories souvent présentées comme opposées retiendront notre attention : la théorie de l'habitus de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron et le modèle du processus de décision scolaire de Raymond Boudon. La première s'inscrit dans le paradigme conflictualiste et constitue une théorie du leurre. La seconde tient du

paradigme « externaliste » et théorise les choix individuels rationnels dans le système scolaire.

2. Une théorie du leurre : Bourdieu et Passeron

Selon Bourdieu et Passeron (1970), l'école remplit explicitement une fonction d'inculcation des savoirs mais elle se charge parallèlement d'une fonction de reproduction de la stratification sociale existante. Selon eux, c'est l'interaction entre un facteur propre à l'école (un certain type de culture scolaire) et un facteur externe à l'école (un certain type de culture familiale) qui est à l'origine des inégalités des chances devant l'enseignement en fonction de l'origine sociale.

Le postulat fort à la base de leur théorie est que la société est composée de groupes sociaux qui entretiennent entre eux des rapports de pouvoir : il existe des dominants et des dominés. Et dans cette société, l'enseignement n'est pas neutre : il véhicule des façons de penser, d'agir et de se ressentir propres aux classes dominantes. Ainsi, l'école impose aux autres classes sociales une norme arbitraire, la culture de la classe dominante, qu'elle donne pour légitime et absolue.

2.1. Champs et habitus sociaux

2.1.1. Champs

La notion de *champ* désigne « *Un ensemble d'objets sociaux ayant entre eux des relations de hiérarchie et d'opposition qui structurent précisément la répartition, entre ces objets, d'un capital spécifique de valeur sociale* » (Doise, 1990, cité par Guichard et Huteau, 2001, p. 115). Les relations au sein d'un champ sont toujours de nature évaluative : elles situent les uns par rapport aux autres les objets et les sujets qui constituent le champ. Chaque champ (scolaire, religieux, artistique, économique, ...) obéit à sa logique propre. Ils sont cependant organisés de manière analogue, ce qui a pour conséquence que les individus occupent généralement des positions semblables dans les différents champs (Guichard et Huteau, 2001).

2.1.2. Habitus

La notion d'*habitus* est définie comme « *un système de schèmes de perception, de pensée, d'appréciation et d'action (partiellement ou totalement identiques)* » (Bourdieu

& Passeron, 1970, p. 50).). Il résulte de l'éducation que reçoit un individu, c'est-à-dire de son immersion dans une pluralité de champs. L'habitus est ainsi le produit de l'histoire de l'individu, marqué par les goûts et le style propre à sa famille, et constitue un schème d'assimilation, une « grammaire génératrice » des perceptions et pratiques des individus (Guichard, 1993). Il est qualifié de *durable* car il continue à guider l'individu après la période de formation et de *transposable* car il engendre des pratiques conformes à ses principes dans de nombreux champs différents (Guichard et Huteau, 2001).

L'habitus est doté d'une certaine valeur dans un champ donné : l'habitus dominant est celui des groupes en position dominante. Ces derniers fournissent la manière socialement valorisée, à une époque donnée, de voir les choses dans un certain domaine. Selon Bourdieu (1979), il existe ainsi un habitus « distingué », propre à la classe dominante, et un habitus « populaire », propre à la classe dominée. Ces habitus déterminent des styles de vie, des goûts, des pratiques distingués ou populaires. Ils déterminent des rapports au savoir et à la culture différents. Les classes dominantes se caractérisent par un rapport désintéressé au savoir et à la culture ainsi que par un goût de l'effort non directement rentable. Les classes dominées, par contre, adoptent un rapport pratique au savoir et à la culture, un goût pour ce qui est utile et pour l'effort directement rentable (Bourdieu, 1979).

2.1.3. Capital

La position sociale dans le champ, menant à la formation de l'habitus, et donc de la manière de classer et de percevoir, est déterminée par le volume global et par la structure du *capital* possédé par un individu. Bourdieu et Passeron (1970) déterminent ainsi trois espèces de capital : le capital culturel, économique et social. Additionnés, ils déterminent le volume global du capital détenu par chacun. Leur configuration chez un individu détermine la structure du capital qu'il possède. Un individu possédant un volumineux capital, dont la structure coïncide avec la distribution des espèces de capital caractérisant un champ, aura une position dominante dans ce champ.

2.2. Le rôle de l'école

2.2.1. Ecole et habitus

Selon Bourdieu et Passeron, l'école ne fait pas qu'enregistrer les différences qui lui préexistent dans la société : elle transforme les inégalités sociales en inégalités scolaires (De Queiroz, 1995). Elle valorise en effet l'habitus dominant dans son mode de

transmission des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Son éducation ne peut ainsi être pleinement assimilée que par les élèves qui disposent déjà, par leur héritage familial, des schèmes de pensée, d'action et de perception (de l'habitus) propre à la classe dominante.

De plus, en évaluant également les savoir-être des élèves, l'école favorise *l'hexis corporelle* (la façon de dire les choses et la manière d'être) de la classe dominante (Crahay, 2000). Ce critère d'évaluation pénalise d'autant plus les enfants de familles modestes, qui doivent adopter ce qui ne fait pas partie de leur héritage culturel : les façons d'être, de parler, attitudes corporelles et rapport au savoir des classes dominantes (Crahay, 2000).

2.2.2. Reproduction et légitimation

Les inégalités sociales ont toujours existé. Dans le passé, l'école ne prétendait tout simplement pas donner les mêmes chances de réussite et d'émancipation sociale à chacun. Ce sur quoi pointent le doigt Bourdieu et Passeron (1970), c'est que la sélection sociale effectuée par l'école est passée sous le couvert du résultat normal d'un processus pédagogique individuel. L'école prétend évaluer de la même manière et pour tous les compétences que seule une partie des élèves peut réellement acquérir par son habitus. Elle fait alors en sorte que chacun ne paraît avoir que ce qu'il mérite : cette idéologie méritocratique est à la source de la légitimation des inégalités sociales (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970). L'école persuade de cette manière ceux qu'elle exclut de la légitimité de leur exclusion (Guichard, 1993).

L'école, dans sa fonction de reproduction et de légitimation de la stratification sociale existante, exerce une *violence symbolique* (Bourdieu et Passeron, 1970) : « *La violence en général peut exprimer ses effets sous la forme de la contrainte physique ou celle de la contrainte morale. Le pouvoir qui parvient à s'affirmer en se passant de la première et en usant de la seconde bénéficie d'une sorte de « plus-value » symbolique, la légitimation de l'arbitraire qu'il impose. En d'autres mots, la violence symbolique permet l'institutionnalisation de rapports de force méconnus, grâce à elle, dans leur nudité crue* » (Van Haecht, 1992, p. 22).

2.3. L'orientation dans le champ scolaire

2.3.1. Sens du placement et hysteresis

Selon le modèle de Bourdieu et Passeron, chaque champ est l'objet d'une lutte permanente entre les agents qui s'y inscrivent pour sa domination. Les structures d'un champ sont ainsi amenées à se transformer dans le temps. Il peut alors se produire un effet d'*hysteresis* des habitus : les habitus de certains agents ne sont plus ajustés aux structures objectives. Ils continuent ainsi à appliquer les anciens schèmes de lectures et jugements, qui ne sont plus adaptés à la situation nouvelle (Bourdieu, 1979). Ce sont les acteurs les moins familiers du champ scolaire qui adaptent leur habitus le moins rapidement : ils continuent à appliquer à des titres scolaires dévalués leur valeur d'antan.

Bourdieu (1979) qualifie de *sens du placement* la connaissance pratique ou savante des fluctuations du marché des titres scolaires. Il est, selon Bourdieu (1979), l'une des informations les plus précieuses constituant le capital culturel hérité. Il est primordial car il « (...) permet d'obtenir le meilleur rendement du capital culturel hérité sur le marché scolaire ou du capital scolaire sur le marché du travail, en sachant par exemple quitter à temps les filières ou les carrières dévaluées pour s'orienter vers les filières ou carrières d'avenir, au lieu de s'accrocher aux valeurs scolaires qui procuraient les plus hauts profits dans un état antérieur du marché » (Bourdieu, 1979, p. 158).

2.3.2. En résumé : le regard sur les chiffres

Interpréter les chiffres des inégalités sociales face à l'école en adoptant le modèle théorique de Bourdieu et Passeron, c'est donc voir en l'école un instrument de reproduction et de légitimation des inégalités sociales. Les élèves des milieux les moins favorisés appartiennent aux classes sociales dominées. L'habitus des ces élèves, résultant de leur histoire sociale et familiale, ne s'accorde pas avec la manière dont l'école transmet les savoirs, savoir-faire et savoir-être. Il n'est pas rentable. Ces élèves réussissent donc moins bien à l'école. Cette dernière légitime ces inégalités par son idéologie méritocratique. De plus, le sens du placement scolaire ne fait pas partie de l'héritage culturel de ces élèves : ils s'orientent vers les filières les moins valorisées. À la culture et à l'habitus populaire correspondent les filières les plus manuelles et appliquées. À la culture et à l'habitus dominant, « distingué », correspondent les filières les plus abstraites (Bourdieu, 1979). L'école maintient ainsi, par la distribution des titres scolaires, la structure des écarts entre les classes sociales (de Queiroz, 1995).

3. Une théorie des choix individuels : le modèle de Boudon

3.1. Les critiques à la théorie de Bourdieu et Passeron

L'une des principales critiques énoncée à l'encontre de la théorie de Bourdieu et Passeron est son déterminisme (Van Haecht, 1998). Elle n'accorde en effet presque aucune liberté à l'acteur : celui-ci est presque totalement déterminé par son appartenance de classe. L'acteur n'est ainsi considéré que comme un « *support de structure* » (Duru-Bellat, 1995), effectuant de pseudo-choix dictés par les structures de la société. Cette théorie explique de la sorte les choix des individus en se référant à des causes finales : les acteurs sont comme téléguidés par des volontés qui les dépassent et dont ils n'ont pas conscience (de Queiroz, 1995).

Cette méconnaissance des acteurs est à la base d'une seconde critique à la théorie de Bourdieu et Passeron : elle se base sur une « *ruse de la raison* » (Van Haecht, 1998). En effet, le système décrit par Bourdieu s'accomplit par le fait même que les acteurs en ont une méconnaissance totale. Or, il semble contestable d'attribuer ainsi les comportements des individus à des causes qui doivent leur échapper. Selon Boudon (1979), un tel système de pensée fonctionnaliste ne peut expliquer comment l'agrégation des comportements des acteurs sociaux résulte en un système donnant l'impression de poursuivre une finalité. Or, pour Boudon (1979), les acteurs sociaux sont doués de raison et ce sont leurs comportements particuliers qui produisent ce système. Enfin, Boudon (1979) dénonce le fait que cette théorie est incapable d'expliquer les variations d'inégalités dans le temps ou dans l'espace.

3.2. En réponse : un individualisme méthodologique

Selon Boudon (1979), deux moments sont à distinguer dans l'allocation des positions sociales : la distribution scolaire et la distribution sociale des places. Or, selon lui, si le second moment est largement déterminé par les contraintes économiques et techniques, la répartition des niveaux d'instruction résulte de l'agrégation des conduites individuelles, qu'il considère comme libres de contraintes structurelles. La position de Boudon est ainsi qualifiée d'*individualisme méthodologique* :

« D'une manière générale, on dira qu'on a affaire à une méthodologie individualiste lorsque l'existence ou l'allure d'un phénomène *P* ou lorsque la relation entre un phénomène *P* et un phénomène *P'* sont explicitement analysées comme une

conséquence de la logique du comportement des individus impliqués par ce ou ces phénomènes (...). Expliquer un phénomène social, c'est toujours en faire la conséquence d'actions individuelles » (Boudon, 1986, cité par Voyé, 1998, pp. 199-200)

Boudon postule en effet que les conduites des acteurs sont rationnelles et que chacun a de bonnes raisons d'agir comme il le fait. C'est par l'agrégation des choix et calculs individuels que se produisent des effets non intentionnels que personne en particulier n'a visé. Il s'agit d'effets *émergents* ou *pervers* s'ils sont contraires à ce que chacun cherchait (de Queiroz, 1995). À l'acteur déterminé par le passé et les structures de la société de Bourdieu et Passeron, Boudon oppose ainsi un individu rationnel ancré dans le présent, dont les actes, guidés par un calcul coûts/bénéfices, déterminent le social.

3.3. Le processus de décision scolaire en fonction de la position sociale

Cette posture mène Boudon (1979) à établir un schéma théorique permettant de déduire les résultats observés concernant les inégalités face à l'école. Ce schéma se traduit en 13 propositions, résumées ici en paraphrasant Boudon (1979, pp. 108-109):

1. Le système scolaire est composé d'un ensemble de points de bifurcation. À chacun de ces points, l'individu et/ou sa famille sont amenés à prendre des décisions de survie/non survie (s'arrêter ou non). Cette première proposition prend aussi en compte le fait qu'il existe des voies plus ou moins nobles.
2. À chaque alternative sont associés, pour chaque position sociale, un coût et un bénéfice anticipés.
3. À chaque alternative, pour chaque position sociale, est associé un risque dont le degré varie avec les individus.
4. On peut distinguer des degrés ordonnés de risque, de coût et de bénéfice anticipés.
5. L'utilité d'une alternative est une fonction des degrés de risque, de coût, de bénéfice qui lui sont attachés.
6. Pour chaque position sociale, les combinaisons de risque, de coût, de bénéfice attachés aux alternatives permettent d'ordonner les utilités de ces combinaisons.
7. Le bénéfice anticipé correspondant à deux degrés consécutifs du système des niveaux scolaires est d'autant plus élevé qu'un individu est plus proche, par sa position sociale, des niveaux les plus élevés du système de stratification sociale et d'autant plus faible qu'il est plus proche des degrés inférieurs.

8. Le coût anticipé correspondant à deux degrés consécutifs du système des niveaux scolaires est d'autant plus élevé que la position d'un individu dans le système de stratification est plus basse.
9. Dans l'appréciation du risque interviennent des éléments tels que l'âge ou la réussite scolaire
10. Chaque combinaison d'un degré de risque, de coût et de bénéfice correspondant à un point du système scolaire pour un individu appartenant à un point du système de stratification détermine un degré d'utilité de la combinaison pour l'individu.
11. « Toutes choses égales par ailleurs », l'utilité décroît lorsque le risque croît, ou lorsque le coût croît, ou lorsque le bénéfice décroît.
12. La décision en faveur d'une alternative est d'autant plus probable que son utilité est plus grande
13. Il existe un degré maximum d'utilité correspondant à la combinaison telle que, à risque donné, l'augmentation du bénéfice n'est pas encore rattrapée par l'augmentation du coût.

De même, Boudon (1979) construit un modèle en quatre axiomes fondamentaux et dix axiomes auxiliaires lui permettant de déduire les conséquences que l'on observe bel et bien dans les statistiques, sans la référence à une cause finale qu'il juge inacceptable. Les inégalités face à l'école jouent ainsi par petites touches successives, qui leur donnent, au final, un effet exponentiel. Selon Boudon, les inégalités naissent de la rencontre entre un système social stratifié et un système scolaire doté de qualifications hiérarchisées (Van Haecht, 1992). Les réformes scolaires n'auraient, selon Boudon, que peu d'impact : la seule manière de réduire les inégalités devant l'enseignement serait de réduire les inégalités économiques et sociales.

3.4. En résumé : le regard sur les chiffres

Aborder les chiffres des inégalités sociales face à l'enseignement avec le regard de Boudon, c'est donc comparer le parcours scolaire des élèves à une course d'obstacles. À chaque obstacle, les enfants d'origine sociale modeste trébuchent et empruntent une impasse ou une voie de relégation (Crahay, 2000). C'est également voir les différences d'orientation comme la résultante d'un calcul rationnel, par les individus, du rapport coût/bénéfice de chaque orientation. Les enfants des milieux sociaux les plus favorisés empruntent ainsi les voies les plus longues et les plus nobles car ils peuvent s'en permettre le coût, que les bénéfices qu'ils en escomptent seront plus grands et que les risques sont minimisés.

CHAPITRE V. LES CONTEXTES

1. Des convergences entre ces deux théories

Selon de Queiroz (1995), les théories de Bourdieu et de Boudon, bien que participant de deux visions du monde bien distinctes, convergent en plusieurs points. Premièrement, elles sont toutes deux pessimistes : la scolarisation ne peut, dans notre société, réaliser l'égalité des chances. Boudon (1979) estime que l'école ne peut réduire d'elle-même les inégalités sociales, tandis que Bourdieu laisse peu d'espoir au pédagogue de n'exercer aucune violence symbolique.

Ensuite, « *l'acteur boudonnien* » et « *l'agent bourdieusien* » (de Queiroz, 1995) ne sont pas aussi éloignés qu'il n'y paraît. Le premier est calculateur mais les contraintes de sa position sociale limitent ses choix. Le second est déterminé par un habitus, mais l'habitus permet une certaine inventivité (Duru-Bellat, 1995). Le sens du placement défini par Bourdieu (1979) transforme presque ceux qui en sont dotés en véritables stratèges (de Queiroz, 1995).

Enfin, depuis les années 1980, les modèles ont convergé (Duru-Bellat, 1995 ; de Queiroz, 1995). Les évolutions théoriques du concept d'habitus de Bourdieu ont été sensibles, donnant plus de liberté à l'individu (Duru-Bellat, 1995). L'évolution des systèmes scolaires, avec la seconde période de massification, a également vu les intérêts des chercheurs se déplacer d'une sociologie de l'inégalité des chances à une étude des formes concrètes d'inégalisation (de Queiroz, 1995).

2. L'évolution : l'intérêt pour l'école

Selon Duru-Bellat et Henriot-Van Zanten (1997), les recherches plus récentes en sociologie de l'école ont dépassé les antagonismes existant entre les théories de Bourdieu et de Boudon en cherchant à élucider par quels processus se produisent les inégalités, avec quelles logiques, dans quels contextes. Cette évolution amène les chercheurs à s'intéresser plus particulièrement à l'école elle-même, qui avait été jusqu'alors appréhendée uniquement du point de vue de sa fonction de production des

inégalités sociales. Par ce glissement, c'est donc au sein même de l'école que l'intérêt des chercheurs se focalise.

2.1. Les variables contextuelles d'établissement

Dans leur souci d'analyser les formes concrètes d'inégalisation, les chercheurs se sont penchés sur les établissements scolaires. Selon de Queiroz (1995), deux types d'analyses sont à distinguer. Premièrement, l'étude des variations des contextes des établissements et leur impact. Cette étude peut se centrer sur les contextes internes (les différences entre établissements) ou externes (les différences liées à l'implantation géographique des établissements). Un deuxième type d'analyse se centre sur l'étude de l'« effet établissement », c'est-à-dire de l'établissement comme organisation autonome et de ses conséquences sur la scolarisation. On se centrera ici sur le premier type d'analyse, c'est-à-dire l'étude des variables contextuelles d'établissement.

C'est particulièrement dans le cadre spécifique du système scolaire français que les chercheurs se sont centrés sur l'étude de l'impact de ces variables sur l'orientation des élèves. Dans ce système scolaire centralisé, les élèves émettent un souhait d'orientation, entériné ou non par le conseil de classe selon leurs résultats scolaires. Différents effets contextuels y sont observés. Ainsi, Duru-Bellat et Mingat (1988) enregistrent des variations systématiques des notes, et donc des orientations, selon les collèges. Or, les notes des élèves varient selon la tonalité sociale du collège dans lequel ils sont scolarisés. Les caractéristiques sociales du public d'un établissement influent donc sur les flux d'orientations qui y sont observés.

Le premier effet contextuel agit sur les notes des étudiants. Duru-Bellat et Mingat (1988) observent que les collèges accueillant un public de bon niveau scolaire et d'origine sociale plutôt aisée sont généralement plus sévères. Par contre, les collèges accueillant des élèves de niveau scolaire plus faible, d'un recrutement social plus défavorisé, tendent à être plus indulgents dans leur cotation. Tout se passe ainsi comme si les notes moyennes données dans un collège tendaient à amortir des différences de niveau. Au final, à niveau scolaire « réel » identique, mais à notes scolaires différentes, les élèves seront orientés différemment.

Un second effet contextuel est observé par rapport aux souhaits d'orientation des étudiants. Dans une recherche tentant de cerner l'influence de l'établissement sur le processus d'orientation des élèves au lycée, Le Bastard-Landrier (2004) observe,

conformément à la théorie de Boudon (1979) que les lycéens formulent des vœux différents selon leurs caractéristiques individuelles. L'orientation « scientifique », la plus prisée notamment pour ses débouchés, est davantage demandée par les garçons et par les enfants d'origine sociale aisée. Cependant, ces vœux d'orientation varient également, toutes choses égales par ailleurs, selon l'établissement fréquenté : les élèves des lycées à tonalité sociale favorisée souhaitent davantage que les autres s'orienter vers la filière « scientifique ». Ce type de résultat est également observé en ce qui concerne les vœux d'orientation pour l'enseignement supérieur (Nakhili, 2005).

Enfin, un troisième effet concerne l'acceptation ou non des vœux des étudiants par les conseils de classe. Duru-Bellat et Mingat (1988) remarquent que les établissements fréquentés en majorité par des élèves de milieux aisés tendent à être moins sélectifs que les établissements à recrutement social populaire. Autrement dit, à caractéristiques individuelles équivalentes, les élèves d'un établissement à recrutement social aisé ont davantage de chances que les autres d'être orientés vers une filière prestigieuse telle que la filière « scientifique » (Le Bastard-Landrier, 2004).

2.2. L'école dans un contexte de libre choix

Le système scolaire de la Communauté française de Belgique, contrairement au système français, se caractérise par une liberté de choix et une situation de « quasi-marché » scolaire. Les observations concernant les contextes d'établissements effectuées au sein du système scolaire français ne peuvent donc pas y être transposées telles quelles. Différentes études s'y sont cependant intéressées.

Se penchant sur les compétences en français des élèves à l'entame de leur première année secondaire, Detheux et Kellens (1992) observent des différences importantes d'un établissement à l'autre, alors que ces différences ne peuvent être dues à l'action pédagogique de l'établissement. Dans un contexte de libre choix de l'école, certains établissements recrutent ainsi de bons élèves, issus d'un milieu social favorisé, d'autres de moins bons, issus d'un milieu social populaire. De plus, les auteurs remarquent que, même si le taux de réussite d'un établissement à recrutement favorisé est plus élevé que celui d'un établissement à recrutement défavorisé, le risque de redoublement des élèves faibles est plus élevé dans les écoles qualifiées « de haut niveau ».

Il apparaît de plus que, au sein des établissements de « bonne » réputation, des classes de niveau sont reconstituées. En se basant toujours sur les résultats des élèves au test

de français, Detheux et Kellens (1992) remarquent que les élèves ne sont pas répartis aléatoirement entre les classes : il existe des classes « faibles » et des classes « fortes ». Ces dernières, dans cette étude, correspondent à l'option « latin ». Dans ce type d'école, peu d'élèves faibles réussissent la première année de l'enseignement secondaire (Crahay, 2000). Ils réussissent davantage dans les établissements à recrutement social plus modeste. La constitution de classes de niveaux alors même que les notes scolaires ne le laissent pas présager a également été observée par Demeuse (2002) au niveau primaire et sur la base des résultats à un test de mathématique.

En définitive, selon Crahay (2000), il existe en Belgique francophone des écoles « fortes » et des écoles « faibles », et, au sein des écoles « fortes » des classes « fortes » et des classes « faibles ». Les résultats de l'étude « PISA 2003 » semblent aller dans ce sens, en montrant que, dans le système scolaire de la Communauté française de Belgique, les établissements expliquent une grande part des différences des acquis des élèves (53% de la variance totale des résultats au test de mathématique). De plus, le niveau socio-économique et culturel des élèves et de leur établissement expliquent trois quarts des différences entre établissements (Baye, Demonty, Fagnant, Lafontaine, Matoul & Monseur, 2004). Selon ces auteurs, ces résultats peuvent s'expliquer par une spécialisation de l'offre éducative des établissements résultant en une homogénéisation des publics au sein des écoles, en conséquence de la situation de « quasi-marché » scolaire.

Delvaux et Joseph (2003) s'intéressent aux interdépendances existant entre établissements au sein d'une agglomération en Communauté française de Belgique. Ils remarquent que, lorsque se pose la question des flux d'élèves entre établissements, le classement le plus opérant n'est fourni ni par le réseau, ni par le créneau d'offre des établissements, mais par leur position hiérarchique. Cette réputation des établissements joue selon eux un grand rôle lorsque les parents effectuent le choix d'école. C'est à cette question de la réputation et du prestige des orientations qu'est dédié le chapitre suivant.

CHAPITRE VI. LE PRESTIGE DES ORIENTATIONS

1. La réputation des établissements en Belgique francophone

Lorsque les chercheurs s'intéressent aux établissements dans le contexte de la Belgique francophone, on a vu que la question de la réputation et du prestige de ces établissements se pose en premier plan. Selon Delvaux et Joseph (2003), il s'agit là de la principale dimension explicative des flux d'élèves entre établissements. Or, cette réputation ne se base pas sur des faits objectifs mais sur les caractéristiques des élèves les fréquentant. Paraphrasant Charlier (1987), ils adoptent la position selon laquelle « *La mécanique de la réputation ne s'alimente pas de critères analytiques rationnellement pertinents par rapport à l'objet évalué mais bien d'éléments objectifs dont la principale caractéristique est d'être immédiatement perceptibles et d'entretenir un rapport d'analogie avec les axes idéologiques fondant l'évaluation valorisant notamment le général au détriment du technique et du professionnel* » (Delvaux et Joseph, 2003).

Autrement dit, selon Delvaux et Joseph (2003), la réputation d'un établissement semble être évaluée sur la base de la « qualité » de son public, dont les deux dimensions principales sont :

- *la dimension académique* : d'un point de vue méthodologique, ils prennent en compte dans leur recherche le retard scolaire des élèves, indice de leur réussite, mais aussi leur filière et leur option, indice de leur réorientation négative. Ils remarquent ainsi que les écoles d'une agglomération sont clairement hiérarchisées selon cet indice académique.
- *la dimension sociale* : elle est appréhendée par l'indice socio-économique déterminé par le Gouvernement (Demeuse, 2002), reflétant les caractéristiques socio-économiques et culturelles du public des établissements.

Delvaux et Joseph (2003) montrent que ces deux dimensions sont fortement corrélées, et que les flux d'élèves entre ces établissements d'une même agglomération confirment ces classements hiérarchiques : les élèves ont tendance à « descendre » ce classement lorsqu'ils changent d'établissement.

2. Au niveau individuel

Sur la base des caractéristiques des élèves et de leurs flux entre établissements, Delvaux et Joseph (2003) ont pu appréhender leur réputation. Une telle analyse au niveau des établissements ignore cependant la perception qu'ont les individus du prestige des orientations. Différentes théories relevant du domaine de la psychologie de l'orientation permettent de clarifier cette thématique. Elles ne sont pas sans rapport avec les grandes théories sociologiques des inégalités face à l'école.

2.1. La carte cognitive des professions

Gottfredson (1981) propose d'expliquer comment se forment les représentations professionnelles et comment se circonscrivent les aspirations des élèves. Selon elle, l'école constitue ce qui permet aux adolescents de circonscrire leurs choix en les conduisant à déterminer les limites de ce qui leur est permis d'espérer. Au cours de différents stades de son développement, l'enfant effectue une circonscription de ses aspirations professionnelles, en référence à la hiérarchie des classes sociales et à la position sociale qu'il peut espérer atteindre. Il se construit alors la notion de prestige des professions (Guichard, 1993).

Selon Gottfredson (1981), vers 13 ans, les adolescents se sont ainsi construit une « *carte cognitive des professions, c'est-à-dire une structure représentative simple autorisant une connaissance rapide (qui constitue d'ailleurs en même temps une évaluation) de l'ensemble des professions* » (Guichard, 1993, p. 85). Cette *carte cognitive des professions* peut être représentée comme un repère cartésien articulant sur un axe le degré de *prestige* de la profession, et sur l'autre son degré de masculinité-féminité (figure 7).

Gottfredson (1981) ne donne pas dans son modèle psychologique de définition explicite du prestige d'une profession. Cette notion est définie par Ganzeboom, De Graaf et Treiman (1992) dans l'optique d'une mesure du statut socioprofessionnel : le *prestige* d'une profession est « *l'approbation et le respect que donnent les membres d'une société aux personnes exerçant une profession comme récompenses pour leurs services à la société* ». Ils ajoutent également une deuxième interprétation à cette notion : « *le prestige d'une profession sert d'indicateur de ces ressources particulières qui sont*

converties en privilège et en exclusion dans les interactions humaines et les processus des distribution. »¹² (Ganzeboom et al., 1992, p.8)

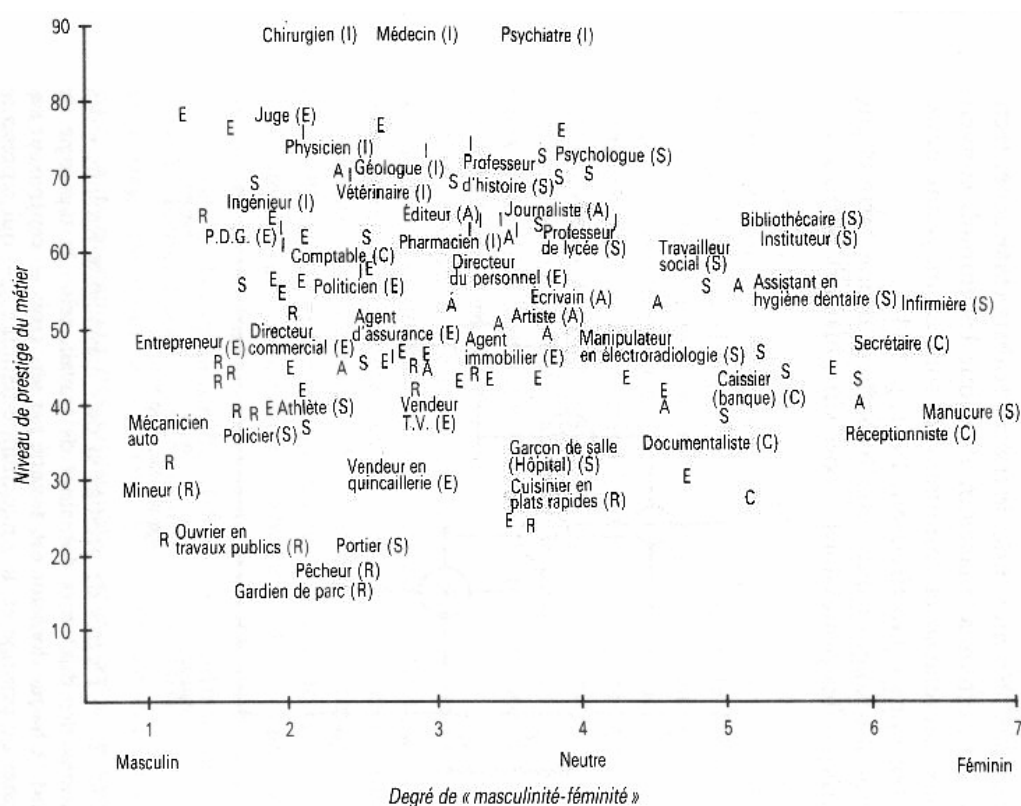


Figure 7. La carte cognitive des professions selon Gottfredson (1981) (Guichard, 1993, p. 87)¹³

Sur la base de cette carte cognitive, l'adolescent va déterminer progressivement son espace social des alternatives possibles. Chaque individu, en fonction de son sexe, de son origine sociale, de l'évaluation qu'il fait de son intelligence et des efforts qu'il s'estime capable de fournir, délimite ainsi sur la carte cognitive des professions les limites des alternatives acceptables (Gottfredson, 1981) (figure 8). Ainsi, plus l'individu est issu d'un milieu social aisé, plus les limites du niveau tolérable et des efforts acceptables sont hautes. Inversement, elles sont plus basses chez les individus issus d'un milieu social défavorisé.

¹² Notre traduction. « Prestige, then, is the approval and respect members of society give to incumbents of occupations as rewards for their valuable services to society. » « Occupational prestige serves as an indicator of those resources that are converted into privilege and exclusion in human interaction and distributive processes. »

¹³ Les lettres en majuscules introduites par Gottfredson (1981) dans la figure représentent la classification de ces professions selon la typologie de Holland (1973) (R = réaliste, I = intellectuel, A = artistique, S = social, E = entreprenant, C = conventionnel)

Ce modèle implique donc que l'individu se représente la structure sociale et y délimite ses aspirations. En effet, selon Gottfredson (1981), la carte cognitive des professions est partagée par tous les individus au sein d'une société donnée. Ne pourrait-on pas rapprocher ce modèle d'un calcul rationnel d'un acteur comparant les coûts et bénéfices de sa mobilité dans un espace social dont il connaît la structure ? Le modèle de Gottfredson (1981) semble, en ce sens, constituer le versant psychologique du modèle sociologique de Boudon (1979).

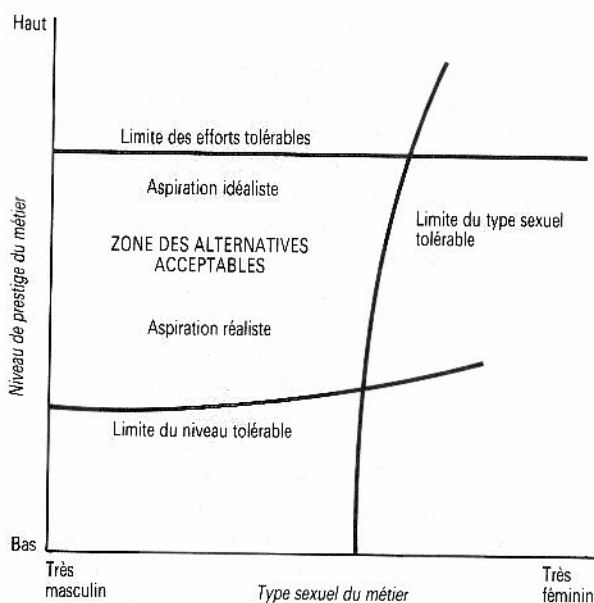


Figure 8. Exemple hypothétique de la circonscription des aspirations professionnelles d'un garçon de 13 ans, d'intelligence moyenne, de la « middle class » américaine (Gottfredson, 1981, in Guichard, 1993, p. 91).

2.2. Le rôle de l'organisation scolaire

2.2.1. Plusieurs cartes cognitives ?

Selon Guichard (1993), la carte cognitive des professions proposée par Gottfredson (1981) repose sur deux postulats fondamentaux. Premièrement, les deux dimensions « prestige » et « masculinité-féminité » sont indépendantes. Le second postulat est celui d'une carte cognitive unique : elle est partagée par tous les individus d'une société donnée. Guichard (1993) conteste ces deux points. Premièrement, il considère que les deux dimensions ne sont sans doute pas indépendantes. Il propose ensuite de considérer que les individus élaborent, en fonction de leur situation, des cartes

cognitives différenciées qui leur évitent de se poser le problème de la circonscription du domaine qui leur convient (Guichard, 1993).

Se référant à la théorie de Bourdieu et Passeron (1970) et aux concepts issus de la psychologie sociale, Guichard (1993) postule que la scolarisation joue un rôle primordial dans la formation des représentations d'avenir des jeunes. Ainsi, selon lui, la longue fréquentation du système scolaire conduit les élèves à structurer les représentations des professions d'une certaine façon, en fonction de leur position dans ce système (Guichard, 1993).

Afin d'étayer sa proposition, Guichard (1993) montre que les élèves en situation d'échec scolaire et de relégation se forgent une image d'homme sans qualité et développent une « *culture anti-école* ». Par contre, les lycéens n'ayant pas connu la relégation, s'élaborent une identité de personnes « avec qualités », dont les projets d'avenir sont avant tout des « *intentions scolaires* ». La question se pose alors de savoir si l'expérience de ces derniers dans un système scolaire diversifié en différentes filières leur désigne certains traits comme particulièrement pertinents pour leur avenir, et d'autres qui ne le sont pas (Guichard, 1993).

2.2.2. *La valeur des orientations*

Selon Kokosowski (1985, cité par Guichard, 1993), la manière dont ces « bons élèves » se représentent le système scolaire est avant tout hiérarchique. Si la question leur est posée, les lycéens peuvent ainsi donner sans difficulté différentes valeurs aux baccalauréats français. Cette hiérarchie se fonderait sur la difficulté d'accès, les possibilités d'études supérieures offertes à la sortie et les possibilités d'insertion professionnelle (Kokosowski, 1985, cité par Guichard, 1993). C'est précisément dans ces classements de valeur que l'on retrouve un consensus. Ainsi, bien que les élèves d'une section donnée accordent plus de valeur que les autres au baccalauréat qu'ils préparent, la hiérarchie reste en général la même pour tous (Guichard, 1993).

Quel est le critère qui fonde ainsi la valeur de ces différents baccalauréats ? Selon Guichard (1993), il semble bien que ce soient les caractéristiques sociodémographiques des élèves qui les fréquentent : tout particulièrement le sexe et l'origine sociale. « *Un baccalauréat a d'autant plus de valeur qu'il accueille des élèves d'origine privilégiée ; cela est d'autant plus vrai quand il s'agit de garçons* » (Guichard, 1993, p. 196). En réalité, ces traits n'apparaissent pas explicitement aux lycéens, mais ils ont bel et bien conscience d'être ou non dans un « bon » baccalauréat, de même que leur valeur au

sein de ce baccalauréat. Ils auraient ainsi conscience d'être dans un baccalauréat « pour les forts » ou non, la dimension sociale restant implicite (Guichard, 1993).

2.2.3. L'échelle de valeur induit des comportements stratégiques

En résumé, selon Guichard (1993), il existerait des cartes cognitives des professions différentes selon la position des élèves dans le système scolaire. Mais ces différences se marquent surtout entre les élèves en situation de relégation et les « bons élèves » fréquentant une filière débouchant sur l'enseignement supérieur. Ces derniers se représenteraient le système scolaire avant tout en termes de « valeur » des diplômes. Par leur longue expérience de scolarisation au sein d'un système hiérarchisé, ils en ont appris les règles de structuration, basées sur l'excellence scolaire. La « valeur » des différentes formations ferait donc consensus chez les lycéens.

Au sein de ce système structuré, ils peuvent donc développer des logiques de choix en fonction d'un calcul coûts / bénéfices faisant appel à une rationalité limitée (Crozier et Friedberg, 1977, cités par Guichard, 1993) que vient dans un second temps nuancer leur habitus. Cette articulation des deux grandes théories des inégalités invite à se pencher, dans le chapitre suivant, sur les logiques de choix et les stratégies que déploient les élèves en fin de scolarité secondaire.

CHAPITRE VII. LES LOGIQUES DE CHOIX AU SEIN DU SYSTÈME SCOLAIRE

Tout au long des chapitres précédents, l'on a vu que des inégalités sociales se marquaient à l'école, notamment par le processus d'orientation. Les deux grands cadres de pensée sociologiques proposés pour comprendre ces inégalités ont été développés. On a également vu que l'intérêt des sociologues s'était plus récemment porté sur une étude des formes concrètes d'inégalisation. Enfin, l'on a montré que la notion de prestige des orientations était primordiale pour les élèves posant des choix au sein du système scolaire. Ce chapitre aborde différentes notions proposant de comprendre les comportements de choix des acteurs et d'appréhender comment, à travers ces comportements individuels, les régularités sociales sont reproduites.

1. Hiérarchie et stratégies

1.1. Une hiérarchie sociétale

Pour Berthelot (1993), la hiérarchie des filières scolaires est avant tout sociétale. Tant que les formations déboucheront sur des emplois différents, inégalement valorisés et rémunérés, une hiérarchie subsistera, avec ses voies royales et ses filières de relégation. Cette valorisation inégale amène les acteurs à développer des *stratégies* afin d'obtenir la meilleure place possible dans la société.

La *stratégie* désigne « *l'art de préparer un plan d'action coordonné, que l'on réalise en élaborant un certain nombre de tactiques, en organisant l'utilisation de moyens de manière à atteindre les objectifs fixés* » (Ballion, 1982, cité par Duru-Bellat, Jarousse et Solaux, 1997, p. 464). Elle implique donc que les jeunes et leurs familles élaborent des choix rationnels en fonction de leurs objectifs, de leurs ressources et de leur position, et qu'ils anticipent les bénéfices et les risques attachés aux différentes alternatives qu'ils ont face à eux (Duru-Bellat et al., 1997).

Dans les choix scolaires, deux types de logiques peuvent ainsi être distinguées. La logique pédagogique privilégie le caractère formatif de la discipline. La logique

sociale, par contre, est guidée par la rareté de la discipline et les caractéristiques sociales du public qui l'étudie. Berthelot (1993) résume ainsi cette situation :

« Si le redoublement peut ne pas apparaître, à un moment donné, comme une sanction scolaire, mais comme un moyen détourné de parvenir à une fin, c'est que sa signification spécifiquement pédagogique est détournée au profit d'une autre signification. (...) Les phénomènes scolaires ne sont pas seulement la manifestation d'un fonctionnement spécifique, mais expriment également l'intervention et l'activité d'acteurs (...). » (Berthelot, 1993, pp. 98-99)

1.2. La diffusion régressive des enjeux

Selon Berthelot (1993), avant la massification de l'enseignement secondaire, cette hiérarchie était avant tout culturelle dans le système scolaire français. Elle valorisait la culture littéraire classique au détriment de la culture scientifique. Aujourd'hui, avec la difficile insertion dans le marché du travail, la hiérarchisation est avant tout instrumentale, et c'est la filière scientifique qui est valorisée. Lorsque l'obtention d'un diplôme n'est plus suffisante à l'obtention d'un emploi, les acteurs jouent alors sur la qualité du diplôme pour se distinguer.

C'est ce que Berthelot (1993) nomme la « *diffusion régressive des enjeux* » : pour avoir un bon emploi, il faut sortir d'une bonne école supérieure ; pour cela, il faut faire une classe préparatoire dans un très bon lycée ; pour ce faire, il faut faire une très bonne scolarité dans une filière scientifique de l'enseignement général... et ainsi de suite jusqu'à la maternelle. C'est précisément, selon Berthelot (1993), ce comportement qui négativise tout ce qui ne lui correspond pas et contribue à créer des filières de relégation. Il estime de cette manière que ce ne sont pas les filières et options qui sont à l'origine de pratiques sociales discriminantes, mais plutôt les pratiques sociales stratégiques qui investissent toute filière perçue comme « la meilleure ».

Selon Duru-Bellat, Jarousse et Solaux (1997), la transition en France d'un système de filières très segmentées en un système d'options permettant une orientation plus progressive ne change pas les stratégies des acteurs : simplement, le choix d'une option facultative telle qu'une langue ancienne est utilisé par ces derniers pour reconstituer les classes de niveaux que l'on voulait justement supprimer. En étudiant le parcours scolaires des élèves entre la seconde et la terminale, ils remarquent par exemple que la meilleure voie pour accéder à un baccalauréat scientifique est d'étudier le latin en

seconde. La logique pédagogique de ces choix peut donc être questionnée (Duru-Bellat et al., 1997).

Par ailleurs, Merle (1993) remarque que l'intérêt que les élèves déclarent pour une matière telle que les mathématiques est en partie au moins conjoncturel. Cet intérêt correspond, pour les élèves français de la filière scientifique, à une façon de penser ce qui est important pour soi dans une perspective stratégique. L'organisation éducative en filières hiérarchisées et l'importance de la note scolaire autorisent ou interdisent de cette manière l'intérêt pour telle ou telle discipline. De telles observations laissent clairement apparaître les stratégies des acteurs et mettent en doute la notion de projet (Merle, 1993 ; Duru-Bellat et al., 1997).

2. Projets, stratégies et rationalisations

Le projet personnel est souvent présenté comme un facteur de motivation et de réussite. Mais, dans un système scolaire constitué de filières hiérarchisées et au sein duquel les décisions d'orientation se prennent en fonction des résultats scolaires, la notion de projet personnel de l'élève apparaît comme problématique.

Premièrement, il semble que les stratégies, dans le cadre d'une *diffusion régressive des enjeux*, soient payantes (Berthelot, 1993). Ensuite, la chaîne causale « *projet professionnel* → *investissement scolaire* → *réussite* » se rapprocherait moins de la réalité que le processus inverse « *niveau de réussite scolaire* → *projet* » (Dumora, 1998). Enfin, au niveau de l'entrée dans l'enseignement supérieur, le projet professionnel ne serait pas davantage un gage de réussite : les étudiants « *stratèges* », s'orientant en fonction de leurs intérêts intellectuels, de leurs compétences et de l'utilité sociale de leur diplôme semblent mieux réussir à l'université (Biémar, Philippe et Romainville, 2003).

2.1. L'injonction au projet : paradoxale ?

Face à ces observations, l'injonction au projet peut sembler paradoxale. L'importance de la dimension stratégique des choix amène certains auteurs à se demander si la rhétorique du projet ne poursuit pas l'objectif de faire accepter par les étudiants les contraintes d'une orientation négative et d'un choix forcé (Dubet et Martuccelli, 1996 ;

Duru-Bellat et al., 1997 ; Biémar et al, 2003 ; Dumora, 1998 ; Lannegrand-Willems, 2004).

Ainsi, le projet concernerait avant tout les élèves en difficulté (Duru-Bellat et al., 1997). Ces derniers devraient élaborer un projet en identifiant le probable, compte tenu de leurs contraintes, dans un champ des possibles qui s'est restreint. Par contre, plus les élèves réussissent et plus le champ des possibles reste large : ils sembleraient donc moins prêts à élaborer des projets mais plutôt à se cantonner dans la logique de progression scolaire. Si les étudiants choisissent les filières les plus prestigieuses et les plus ouvertes, ce serait donc avant tout pour pouvoir différer leur choix (Duru-Bellat et al., 1997).

2.2. L'expérience scolaire

Le concept d'expérience scolaire développé par Dubet et Martuccelli (1996) fournit un cadre théorique permettant d'articuler projet et stratégies. Selon Dubet et Martuccelli (1996), les élèves doivent se construire une expérience sociale à travers la combinaison des logiques d'action qui structurent le monde scolaire. Cette expérience s'articule autour de trois notions principales, correspondant aux trois fonctions élémentaires de l'école :

- *Intégration et fonction d'intégration de l'école* : « *L'école est une organisation qui offre des rôles et des statuts, des manières de vivre ensemble, elle accueille en son sein une vie scolaire* ». (Dubet et Martuccelli, 1998, p. 170). Parallèlement, les individus sont également définis par une appartenance sociale et un apprentissage des normes. Par l'expérience scolaire de l'individu, l'école constitue ainsi un lieu d'appartenance à des groupes.
- *Stratégie et fonction de distribution de l'école* : l'école distribue des qualifications et hiérarchise les individus. Par cette dimension de l'expérience scolaire, les individus se définissent par une logique stratégique, en fonction de leurs ressources, de leurs contraintes et de leurs objectifs. L'école est donc un lieu de compétition, de stratégies, de calculs sur un marché.
- *Subjectivation et fonction d'éducation de l'école* : l'école veut produire des individus autonomes, capables d'esprit critique et d'ouverture au monde.

L'expérience scolaire inclut ainsi également la créativité, l'authenticité et l'esprit critique des élèves.

Selon Dubet et Martuccelli (1996), l'expérience scolaire consiste en une articulation de ces différentes logiques, qui varie en fonction de l'âge et de la position des élèves dans le système scolaire. Lorsque l'enseignement secondaire se différencie clairement en filières et options, la dimension stratégique de l'expérience scolaire prend toute son importance. À ce stade, les élèves connaissent les implications de leurs performances et ont intégré l'idéal de l'excellence scolaire. Les bons élèves prennent conscience de leur réussite et diffèrent l'orientation vers un avenir lointain : le niveau scolaire devient un but en soi.

Chez ces bons élèves, pas de tension entre la dimension stratégique et la dimension de subjectivation : soit elles coïncident, soit elles peuvent rester juxtaposées aussi longtemps que ces élèves n'ont pas à choisir (Dumora, 1998). Par contre, chez les élèves qui échouent, stratégie et subjectivation deviennent incompatibles : ils sont tenus d'élaborer un projet qui ne colle pas avec ce qui est désirable du point de vue stratégique. Certains élaborent ainsi des mécanismes de rationalisation (Dumora, 1998).

2.3. *La rationalisation*

Selon Berthelot (1993), même si la hiérarchie des voies royales et des filières de relégation est implicitement admise par tous, il convient de nuancer ces notions. Premièrement, la hiérarchie des filières prise au niveau global est réductrice. Du point de vue des individus, elle se segmente à l'envi : ils n'ont pas la position surplombante du sociologue. Ensuite, si l'on prend en compte les justifications des élèves orientés vers des filières moins valorisées, l'ont peut y repérer pour certains une *rationalisation* de ces choix contraints. Cette rationalisation agit par le biais de justifications pratiques accordées à la vision du monde concrète du sujet et à sa position, donnant lieu à une réappropriation de l'orientation et lui donnant un sens (Berthelot, 1993).

Dumora (1998) a bien mis en évidence ces processus de rationalisation. Selon elle, tous les élèves saisissent l'enjeu stratégique de l'orientation, et tous désirent les orientations désirables. Cependant, les élèves orientés, par leurs résultats scolaires, vers une filière non valorisée doivent « *désirer l'indésirable* ». Il y a dès lors

incompatibilité entre deux logiques : une logique psychologique de construction personnelle et une logique stratégique au sein du marché scolaire. Dans les termes de l'expérience scolaire (Dubet et Martuccelli, 1996), il y a tension entre les pôles de subjectivation et de stratégie. Certains sujets se résignent et mettent en place des stratégies du moindre mal. Par contre, d'autres élaborent une logique positive de rationalisation, définie par Dumora (1998) comme une réduction de la dissonance par la modification du système de valeurs des sujets.

De cette manière, selon Dumora (1998), face à l'image négative renvoyée brutalement par l'école et aux renoncements imposés par les bulletins scolaires, cette rationalisation restaure l'image de soi de ces élèves. Elle remarque ainsi que si les lycéens professionnels reconnaissent l'infériorité de prestige de leur filière par rapport au lycée général, ils réhabilitent leur filière en valorisant l'avenir professionnel auquel elle mène (Dumora, 1998). De même, contrairement aux élèves fréquentant une option prestigieuse, les lycéens professionnels ont une représentation positive du lycée professionnel. Enfin, la segmentation plus fine de la hiérarchie des filières soulignée par Berthelot (1993) joue en faveur de cette rationalisation. Ces élèves sont dans une filière professionnelle, certes, mais plus valorisée qu'une autre (Dumora, 1998).

CONCLUSION DE L'ÉTAT DE LA QUESTION

Au fil de cette première partie, l'on a vu que la thématique de l'orientation scolaire s'est développée avec l'école, au départ d'un contexte d'héritage familial, passant par la massification et la volonté actuelle d'égalisation des chances et d'équité. Dans le cadre de ce travail, cette thématique s'inscrit dans le système éducatif de la Communauté française de Belgique, caractérisé notamment par des mécanismes de choix négatifs problématiques, mais aussi par la volonté d'y remédier (Contrat pour l'École, 2005).

Au cours du développement de l'état de la question est également apparu le lien étroit nouant la thématique de l'orientation scolaire au sein d'un système composé de filières inégalement valorisées et l'étude de l'inégalité des chances face à l'enseignement. Afin de comprendre les inégalités sociales face à la réussite et à l'orientation scolaires, deux théories sociologiques ont été présentées : une théorie « du leurre », celle de Bourdieu et Passeron, et une théorie « des choix individuels rationnels », celle de Boudon. Malgré leurs divergences de points de vue, ces théories peuvent se compléter.

Le dépassement des antagonismes entre ces deux théories est passé par un intérêt croissant des chercheurs pour l'école et les mécanismes d'inégalisation qui s'y génèrent, notamment au niveau des établissements scolaires. Dans un contexte de « quasi-marché » scolaire (Delvaux et al., 2005), la réputation des établissements joue un grand rôle dans ces mécanismes. De plus, au niveau individuel, les étudiants terminant l'enseignement secondaire se représentent les formations avant tout selon leur « valeur » (Guichard, 1993). Dans le système scolaire français, cette échelle de valeur serait commune à tous et induirait des logiques de choix rationnels chez les étudiants (Berthelot, 1993 ; Duru-Bellat et al., 1997).

En effet, si tous les étudiants se représentent la même « valeur » des orientations, et si cette « valeur » est la dimension primordiale à partir de laquelle ils les jugent, alors leurs choix se font en partie au moins en fonction de cette échelle de valeur. En France, des logiques stratégiques peuvent être repérées dans les choix d'orientation et jusque dans les intérêts déclarés des étudiants (Berthelot, 1993 ; Dubet et Martuccelli, 1996 ; Duru-Bellat et al., 1997 ; Merle, 1993). Ces logiques mettent en doute la notion de projet personnel de l'élève, qui serait destinée à ceux qui seraient déjà « hors de la

course » (Dumora, 1998 ; Biémar et al., 2003). Ces derniers pourraient cependant réhabiliter leur orientation par une rationalisation.

Cette posture met en avant l'acteur qui pose des choix rationnels au sein d'un système, souvent ignoré au profit de l'étude des déterminismes sociaux auxquels il est soumis. Un tel point de vue, développé principalement dans le système scolaire français, est-il applicable dans le cadre de la Communauté française de Belgique ? Il semble en tous cas pertinent, vu la liberté de choix accordée aux élèves et à leur famille dans notre système scolaire et l'inégale valorisation des filières d'enseignement et des établissements (Demeuse, 2005 ; Discry-Theate, 1998. Donnay et al., 2002 , Delvaux et Joseph, 2003).

On en sait cependant bien peu en ce qui concerne les étudiants qui, comme les futurs bacheliers français, terminent leur parcours dans l'enseignement secondaire et s'appêtent à entrer dans l'enseignement supérieur. Se représentent-ils également une hiérarchie des options qui leur sont proposées ? Cette hiérarchie fait-elle consensus ? Se base-t-elle également sur les caractéristiques sociales et scolaires des élèves qui les fréquentent ? C'est en voulant apporter des éléments de réponse à ces questions que la recherche présentée dans la seconde partie de ce travail a été effectuée.

DEUXIÈME PARTIE : CADRE PRATIQUE

CHAPITRE I. PRÉSENTATION GÉNÉRALE

1. Problématique et questions générales

L'orientation scolaire, en Communauté française de Belgique, fait aujourd'hui l'objet de préoccupations. Elle se caractérise par les choix négatifs des élèves de l'enseignement secondaire et par l'inégale valorisation des différentes filières. Le Contrat pour l'École (2005) impulse la volonté de lutter contre les mécanismes de relégation, de mettre les différentes filières sur un pied d'égalité et de promouvoir une vision de l'élève comme auteur de son projet personnel et acteur de son orientation.

Les inégalités devant l'école se jouent précisément par le biais des résultats et de l'orientation scolaire. Les influences extérieures pèsent sur les élèves, et l'école ne peut y remédier totalement. Dans la tradition théorique initiée par Bourdieu et Passeron (1970), ces inégalités sont déterminées par l'habitus des élèves et de leur famille qui les dote ou non d'un sens du placement scolaire. Par contre, selon le point de vue théorique initié par Boudon (1979), le sens du placement des élèves et de leur famille ne diffère pas, mais plutôt les résultats du calcul coût/bénéfices qu'ils ont effectué rationnellement. Dans le cadre particulier de l'année terminale en France, de nombreux chercheurs adoptent, en la nuancant, une position proche de cet individualisme méthodologique (Berthelot, 1993 ; Duru-Bellat et al., 1988, 1989, 1997 ; Dubet et Martuccelli, 1996 ; Dumora, 1998 ; Zaffran, 2004). Dans tous les cas, la notion de projet personnel de l'élève est mise en question.

Cette recherche veut se pencher sur le point charnière entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur : la dernière année de l'enseignement secondaire de transition. En se centrant uniquement sur les élèves des filières préparant à l'enseignement supérieur, toute la diversité de l'enseignement secondaire (notamment les filières qualifiantes) n'est pas appréhendée. Les étudiants dont il est question dans cette recherche se trouvent face au choix très ouvert de leur avenir scolaire, tout en fréquentant des options différentes au sein d'établissements différents.

En adoptant le point de vue selon lequel les étudiants posent des choix rationnels, l'objectif est de mieux comprendre leurs choix déterminant leur position actuelle et future dans le système scolaire. Pour cela, la notion de prestige des orientations est importante. Les questions qui se posent alors sont multiples. Ces étudiants se

représentent-ils également les différentes options selon leur valeur ? Les placent-ils tous sur la même échelle ? Quels en sont les critères ? Dans leur situation, quelles sont les orientations plus ou moins prestigieuses que les autres ? Quelles sont les caractéristiques des étudiants les fréquentant ? De ces questions, à la base de la recherche, découlent des hypothèses préalables et des questions de recherche opérationnelles.

2. Hypothèses préalables

Se poser de telles questions implique une hypothèse forte : il existe bel et bien des différences de prestige entre les orientations dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement supérieur, et celles-ci sont objectivables. L'état de la question a montré qu'il était pertinent d'accepter cette hypothèse au départ de la recherche. Elle a donc été construite sur la base de cette hypothèse de différences de prestige entre orientations. Il convient toutefois de rester prudent et de mettre cette hypothèse à l'épreuve des faits : la recherche a donc été construite de manière à pouvoir l'infirmer.

Une deuxième hypothèse forte fait suite à la première énoncée ci-dessus. Elle postule que cette échelle de prestige peut être mise en évidence par l'étude des représentations des étudiants. Autrement dit, le choix méthodologique effectué a été de se centrer sur les étudiants eux-mêmes, leurs représentations et leurs choix. Ce choix méthodologique est cohérent avec le point de vue selon lequel les étudiants sont des acteurs inscrits dans le système scolaire, y construisent leur expérience et y posent des choix que l'on peut considérer comme rationnels.

3. Questions de recherche

La problématique et les hypothèses préalables de la recherche étant posées, les questions de recherche auxquelles ce travail tente d'apporter des réponses peuvent être détaillées. Ces questions sont suivies des hypothèses découlant de la revue de la littérature, que l'on tentera d'éprouver empiriquement.

- 1. La population étudiée se représente-t-elle une hiérarchie de prestige des options du troisième degré de l'enseignement secondaire de transition ?**

Hypothèse : les étudiants se représentent une hiérarchie de prestige des différentes options. Autrement dit, il existe bien des options plus prestigieuses que d'autres dans les représentations des étudiants.

2. Cette hiérarchie est-elle la même pour tous les étudiants ou peut-on établir différentes hiérarchies selon l'option fréquentée ?

Hypothèse : les étudiants se représentent la même hiérarchie de prestige, quelle que soit l'option qu'ils fréquentent

3. Quels cours caractérisent une option prestigieuse ?

Hypothèses :

- Les options de l'enseignement général sont plus prestigieuses que les options de l'enseignement technique de transition
- Les options à dominante scientifique ont un prestige élevé
- Les options contenant des cours de langues anciennes (latin et/ou grec) ont un prestige élevé

4. La valeur perçue d'une option est-elle liée aux caractéristiques de son public ?

Hypothèses :

- Les options les plus prestigieuses accueillent une proportion plus importante de garçons que de filles.
- Les élèves des options les plus prestigieuses proviennent d'un milieu social plus favorisé que les élèves des options peu prestigieuses.
- Les élèves des options les plus prestigieuses obtiennent de meilleurs résultats scolaires que les élèves des options peu prestigieuses.
- La proportion d'élèves « en retard » est plus élevée dans les options peu prestigieuses que dans les options très prestigieuses

5. Les souhaits pour l'après-secondaire des étudiants diffèrent-ils selon l'option qu'ils fréquentent ?

Hypothèses :

- Les étudiants fréquentant une option au prestige élevé souhaitent davantage que les autres poursuivre des études supérieures de type long
- Les étudiants fréquentant une option au prestige peu élevé souhaitent davantage que les autres commencer à travailler dès la fin de l'enseignement secondaire.

6. Les projets professionnels déclarés des étudiants diffèrent-ils selon l'option qu'ils fréquentent ?

Hypothèses :

- Les étudiants des options au prestige peu élevé sont plus nombreux à formuler un projet professionnel que les étudiants des options au prestige élevé.
- Parmi les étudiants formulant un projet professionnel, les étudiants des options au prestige élevé souhaitent une profession au statut plus élevé que les élèves des options au prestige peu élevé.

CHAPITRE II. MÉTHODE

1. Echantillon

L'enquête par questionnaire s'adresse à des étudiants de sixième année de l'enseignement général et technique de transition. Notre démarche a été de tenter de cerner l'ensemble des étudiants fréquentant une dernière année de l'enseignement de transition dans une commune hennuyère. En délimitant ainsi la population dans l'espace d'une commune, il s'agit en effet de cerner l'ensemble de l'offre d'enseignement (établissements et options) à laquelle ces étudiants sont confrontés.

Une lettre de demande et de présentation de l'étude (annexe 2) a ainsi été envoyée aux directeurs des six établissements d'enseignement secondaire organisant cette année d'étude au sein de cette commune. Suite aux réponses positives, l'enquête a été effectuée, selon des modalités différentes (voir point 2.3.2), auprès des élèves concernés de ces établissements. Le tableau 1 résume la composition de l'échantillon ainsi constitué.

Filière	École	Options (nommées par les étudiants)	questionnaires traités		
Général	<u>Ecole A</u> Réseau : Libre subventionné (confessionnel)	Langues	25		
		économie - langues	4		
		sciences	6		
		Sciences-Math	21		
		Latin - math - sciences	10		
		Math - Langues	7		
		littéraire	7		
		grec-math-sciences	1		
		latin-grec	10		
		math (8h) - sciences	14		
		grec-langues	2		
		Total	107		
		<u>Ecole D</u> Réseau : Officiel Communauté française		Langues	21
				économie - langues	12
				géographie	5
histoire	21				
latin - histoire	1				
sciences	16				
Géographie - math 2h- sciences 3h	1				
sciences humaines	2				
Sciences-Math	32				

		Latin - math - sciences	3
		Economie - math	5
		Latin - Math	1
		Latin - Math - Langues	1
		Latin - Grec - Langues	1
		Math - Langues	1
		Total	123
		Donnée manquante	1
		Total	124
	<u>Ecole F</u>	Langues	1
	Réseau : Officiel Communauté française	éducation physique	4
		Total	5
Technique de transition	<u>Ecole B</u>		
	Réseau : Libre subventionné (confessionnel)	scientifique industrielle	11
	<u>Ecole C</u>	Sciences-informatique	10
	Réseau : Libre subventionné (confessionnel)	Sciences sociales et éducatives	27
		Total	37
	<u>Ecole E</u>		
	Réseau : Officiel subventionné Province	sciences appliquées	7
		<u>Nombre total de questionnaires traités</u>	<u>291</u>

Tableau 1. Composition de l'échantillon selon les établissements, filières et options

Les écoles A et D organisent uniquement la filière générale. Les écoles B, C et E organisent uniquement les filières techniques et professionnelles : les étudiants interrogés sont les seuls à y fréquenter l'enseignement technique de transition. L'école F organise toutes les filières de l'enseignement secondaire, mais aucun contrôle n'a pu être effectué sur la bonne circulation du questionnaire au sein des options concernées par notre enquête.

Parmi les 291 étudiants dont les questionnaires ont été traités, 157 (54%) sont de sexe féminin, et 134 (46%) de sexe masculin. Sur la base de leur année de naissance, l'on

peut constater que 71,5% sont « à l'heure » ou en avance, contre 28,3% en retard (tableau 2).

Année de naissance	fréquence	pourcentage	Pourcentage cumulé
1984	1	,3	,3
1985	7	2,4	2,8
1986	15	5,2	7,9
1987	59	20,3	28,3
1988	195	67,0	95,5
1989	13	4,5	100,0
Total	290	99,7	
Manquant	1	,3	
Total	291	100,0	

Tableau 2. Distribution des répondants selon leur année de naissance

2. Outils de recueil des données

2.1. Le Questionnaire

Afin de réaliser cette enquête, un questionnaire a été construit. L'utilisation de cet outil de recueil des données est pertinente en regard de la taille de l'échantillon et du nombre important de variables à prendre en compte (De Ketele et Roegiers, 1996). De plus, selon de Singly (2005), « *le questionnaire est une excellente méthode pour l'explication de la conduite. (...) Il doit être retenu si les effets de certains facteurs sociaux doivent être repérés. (...) Cette perspective théorique et méthodologique est plus efficace pour saisir la résultante complexe des contraintes sociales et des stratégies, conscientes ou non (...).* » (de Singly, 2005, pp. 20-22).

Une reproduction du questionnaire présenté aux étudiants est fournie en annexe (annexe 1). Il peut se décomposer en quatre thématiques principales, les questions posées découlant de la revue de la littérature effectuée:

1. *La situation de l'étudiant* : il s'agit de questions fermées, ouvertes, et de type « cafeteria » (Javeau, 1985) permettant d'appréhender la situation de l'étudiant (âge, sexe, école, filière, option, profession du père, résultats scolaires).

2. *Le rapport de l'étudiant avec son option* : il s'agit de questions d'opinion sous forme d'échelles ordinales à 4 pas permettant d'appréhender la manière dont l'étudiant perçoit la valeur de son option et de son école ainsi que les raisons pour lesquelles il s'y est orienté.
3. *Le prestige des options* : Il s'agit également de questions d'opinion sous forme d'échelles ordinales à 4 pas, visant à appréhender les cours qui, selon l'étudiant, caractérisent une option prestigieuse, ainsi que les critères qui, selon lui, rendent une option prestigieuse
4. *Les souhaits pour l'après-secondaire* : Ces questions de type « cafeteria » ont pour but d'appréhender le souhait que formule l'étudiant pour l'année suivante, ainsi que son projet professionnel. Une échelle ordinaire à quatre pas permet de connaître la valeur relative que l'étudiant attribue aux études supérieures qu'il compte entamer.

Si les questions regroupées dans le point 1 portent sur des « faits », c'est-à-dire des caractéristiques de la situation (De Ketele et Roegiers, 1996), les questions englobées dans les trois autres points portent sur des « représentations », ainsi définies par ces auteurs : « *On dira que le recueil d'informations porte sur des « représentations » lorsqu'il vise à recueillir des opinions, des façons de percevoir les choses ou les comportements, à préciser leur signification ou encore à leur attribuer une cause* ». (De Ketele et Roegiers, 1996, p. 147).

2.2. Les biais inhérents à l'enquête par questionnaire

Javeau (1985) invite à ne pas perdre de vue que le questionnaire est une méthode de recueil d'informations parmi d'autres et à ne pas se laisser obnubiler par l'apparente objectivité des chiffres produits. De plus, l'enquête par questionnaire étudie un problème de manière statique : s'intéressant aux tendances majoritaires, elle ne peut mettre le doigt sur la dynamique, le changement ou ce qui se passe « à la marge ». Enfin, selon Javeau (1985), elle ne s'applique qu'à des objets aisément mesurables ou computables, conditions que ne remplissent pas complètement les opinions ou représentations.

De manière plus pragmatique, les enquêtes par questionnaire doivent faire face à plusieurs types de biais (Javeau, 1985): le biais de désirabilité sociale (donner la

réponse la plus socialement désirable, et non son opinion personnelle), l'effet de halo (la contamination de questions proches), l'attrait de la réponse positive ou des réponses classées apparemment de manière plus favorable, l'attrait de la réponse « neutre » aux échelles ordinales, la volonté de cohérence dans les réponses... Le questionnaire a été construit dans le souci de minimiser ces biais. Gardons cependant à l'esprit qu'ils ne peuvent être totalement supprimés.

2.3. Déroulement de l'enquête

2.3.1. Pré-test

Durant sa phase d'élaboration, le questionnaire a fait l'objet de nombreux remaniements. Afin de valider le questionnaire définitif, un pré-test a été réalisé le 17 février 2006 dans une classe de 16 étudiants de dernière année de l'enseignement général (options latin-langues, latin-math-langues, latin-sciences-langues, latin-sciences et math-langues) dans une autre commune, durant une heure de cours. Après la passation du questionnaire, qui a duré entre 15 et 30 minutes, les étudiants ont été invités à faire part oralement de toutes leurs réactions, avec une attention particulière portée sur leur compréhension des questions. Suite à ce pré-test, la formulation de certaines questions a été modifiée.

2.3.2. Passation

Le questionnaire définitif a été rempli par les étudiants de dernière année de l'enseignement de transition des six établissements concernés entre le 21 février 2006 et le 10 mars 2006. Notre souhait était d'être présent lors de la passation du questionnaire. Cependant, dans un souci de ne pas perturber le fonctionnement, la passation s'est déroulée selon des modalités différentes selon les établissements. Dans les établissements B, C et D, le questionnaire a été rempli durant des périodes de cours dégagées pour l'occasion, en la présence de l'enquêteur. Dans l'établissement A, il a également été rempli en la présence de l'enquêteur, mais durant des heures d'« étude » rassemblant un grand nombre d'étudiants dans la même salle. Dans l'établissement E, le questionnaire a été rempli en l'absence de l'enquêteur, mais sous la supervision d'un éducateur. Enfin, aucun contrôle n'a pu être réalisé quant à la passation du questionnaire dans l'établissement F. La plus grande prudence est donc de mise quant aux données recueillies.

Toutes les précautions ont été prises afin de garantir l'anonymat et le consentement éclairé des étudiants remplissant le questionnaire. Cependant, le directeur d'un établissement nous ayant fait part de sa crainte quant à l'inconfort que pouvait induire la question concernant la profession du père des étudiants, il a été clairement stipulé, pour cet établissement, que la réponse à cette question était facultative. Le taux de non réponse à cette question y atteint ainsi 20%, contre 12% pour le reste de l'échantillon.

3. *Techniques d'analyse*

Le dépouillement des questionnaires a été réalisé par traitement informatique. Les données ont d'abord été encodées dans un classeur Excel (*Microsoft Excel 2003*). 139 variables ont ainsi été créées. Le *code book* est fourni en annexe 3. Quatre questionnaires, aux réponses incohérentes, ont été éliminés lors de cet encodage. Au final, 291 questionnaires ont été conservés..

Les traitements statistiques ont été effectués au moyen du logiciel *SPSS 13.0 for Windows*. Différents calculs de scores ont été effectués, ainsi que le recodage de certaines variables. Différentes techniques statistiques ont été utilisées : coefficient de corrélation de Bravais-Pearson, alpha de Cronbach, test du Chi-carré, analyse de variance, analyse factorielle et test t de comparaison de moyennes. Elles sont présentées dans l'analyse des résultats.

CHAPITRE III. RÉSULTATS

1. Remarques préalables

1.1. Le travail sur les options

Dans le troisième degré de l'enseignement technique de transition, les élèves choisissent une option groupée. Il en résulte qu'à une dénomination correspond une grille horaire. Le travail sur les options ne pose donc pas de difficulté particulière. Par contre, dans le troisième degré de l'enseignement général, les élèves choisissent une option, composée de cours de base et de cours spécifiques, se composant ainsi une grille horaire particulière. L'importante liberté de choix des cours et de composition d'une grille horaire rend difficile la composition de groupes sur la base des options.

Les options de l'enseignement général sont ainsi très nombreuses et il n'est pas rare que seul un étudiant soit inscrit dans une option. De plus, les dénominations ne font pas consensus. La même dénomination peut ainsi cacher des réalités différentes (par exemple, « sciences-math »), alors que des dénominations différentes peuvent cacher une réalité très similaire (« latin-math » et « latin-math-langues », par exemple). Le tableau 1 (p. 56) illustre bien le nombre important d'options présentes et le problème de la taille de certains groupes. De même, le tableau fourni en annexe 4 illustre que, sous la même dénomination d'option, les étudiants ne déclarent pas pour autant suivre le même volume hebdomadaire de cours.

Travailler sur les options dans l'enseignement général, que ce soit par leur dénomination ou par la grille horaire effective des étudiants, comporte ainsi de nombreuses difficultés. Il s'agit cependant de notre objectif. Afin de faire face à ces difficultés, la stratégie retenue a été de s'attacher aux médianes du volume horaire hebdomadaire de chaque cours selon les dénominations des options. Concrètement, pour chaque option dénommée, la médiane du volume horaire hebdomadaire de chaque cours a été calculée. Une grille horaire a ainsi été attribuée à chaque option sur la base de ces médianes. Cette stratégie s'est révélée être la plus appropriée car elle permet de travailler sur un nombre contenu de groupes, en fonctionnant de la même manière que les étudiants, c'est-à-dire par la dénomination des options. Elle réduit cependant la diversité des données et conserve des groupes composés de peu d'individus. Le tableau reproduit en annexe 4 reprend ces données.

2. Le prestige des options

Les étudiants se représentent-ils une hiérarchie de prestige des options du troisième degré de l'enseignement secondaire de transition ? Si oui, est-elle la même pour tous ? Quels cours caractérisent une option prestigieuse ? Ce point entend répondre à ces questions.

L'analyse effectuée se base sur les réponses des étudiants aux questions 2.1, 2.4 (quatrième tiret) et 2.8 du questionnaire (annexe 1). En se basant sur la grille horaire des étudiants, sur leur appréciation du prestige des différents cours ainsi que sur leur appréciation du prestige de leur propre option, une modélisation du prestige des options sera effectuée. Un point de vue analytique est adopté, selon lequel le prestige d'une option peut être approché par le prestige des cours qui la composent.

2.1. Le prestige des cours

2.1.1. Les notes de prestige des cours

La section 2.8 du questionnaire invite les étudiants à donner leur appréciation du prestige de 16 cours pouvant composer une option. L'échelle ordinale a quatre pas (allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ») a été choisie afin d'éviter le biais d'attrait de la réponse neutre : l'étudiant doit ainsi se prononcer sur le fait que ces cours caractérisent ou non une option prestigieuse. Dans un premier temps, un certain nombre de points a été alloué à chaque réponse : de 1 pour « pas du tout » à 4 pour « tout à fait ». Les moyennes des points attribués pour chaque cours sont représentées dans la figure 1.

À la lecture de ce graphique, quatre groupes de cours peuvent être constitués.

- Les cours très prestigieux selon les étudiants : les mathématiques, les sciences et les langues.
- Les cours plutôt prestigieux : le français et l'histoire
- Les cours « neutres » à plutôt pas prestigieux : la géographie, le latin, l'informatique, la psychopédagogie, les sciences économiques, les cours pratiques, le grec et les sciences sociales.
- Les cours non prestigieux : l'éducation physique, les cours artistiques et les cours technologiques.

Étant donné que chaque étudiant attribue une « note » à chaque cours, le test t pour échantillons pairs a été utilisé (annexe 5.1.2.). Il indique que, au sein de ces quatre

groupes, les moyennes ne peuvent être considérées comme significativement différentes.

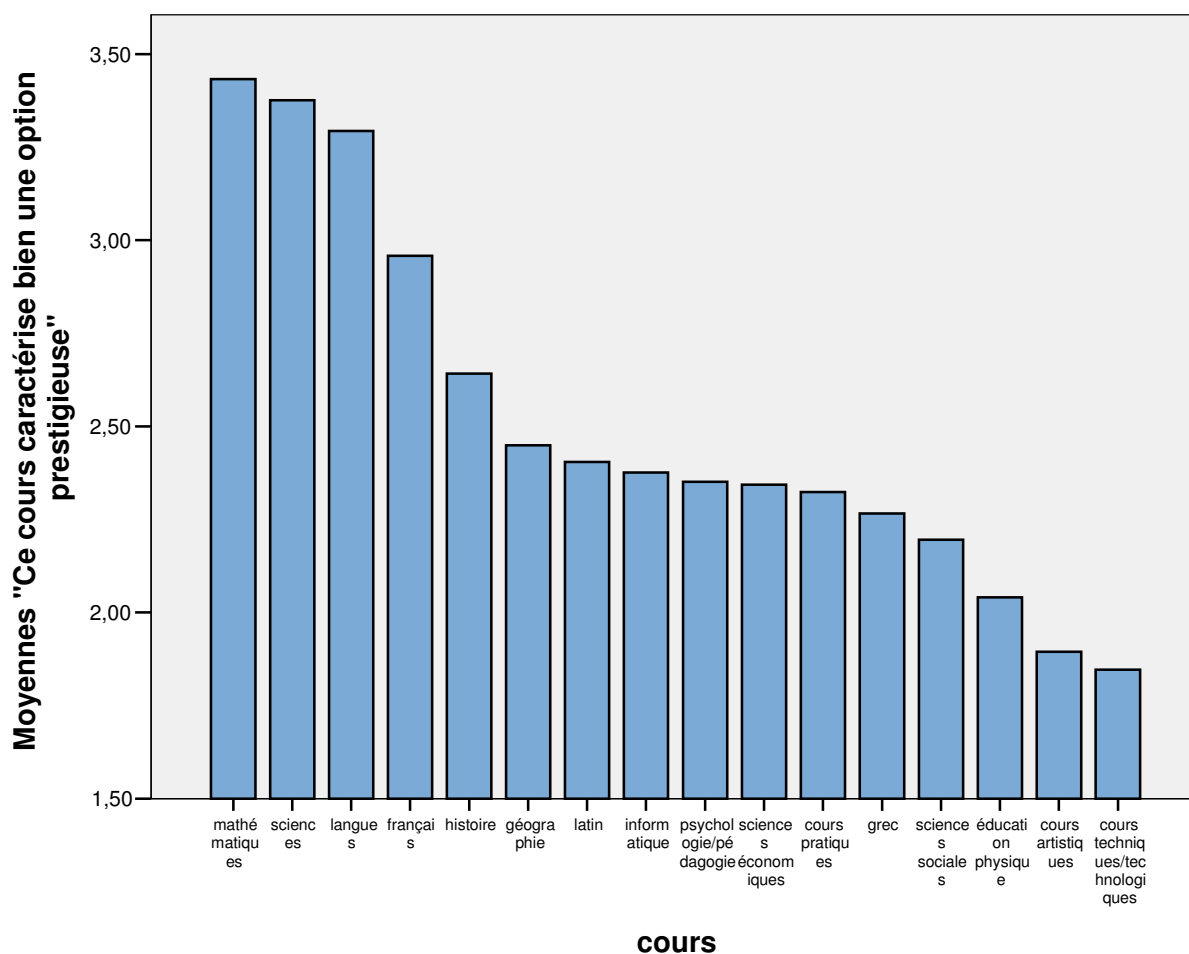


Figure 1. Moyenne des cours à la question 2.8 « Ce cours caractérise bien une option prestigieuse »

2.1.2. Le prestige des cours fait-il consensus ?

Les étudiants se représentent-ils tous de la même manière le prestige de ces 16 cours ? Autrement dit, les étudiants ont-ils répondu de manière homogène à cette question ? Afin de répondre à ces questions, la technique de l'alpha de Cronbach a été appliquée sur les réponses aux échelles de prestige de la question 2.8. Cette technique, utilisée dans l'estimation de la fidélité d'un test, calcule la consistance interne d'un test en présupposant que tous les items mesurent la même chose (Demeuse et Henry, 2004). Un alpha de Cronbach élevé sur les échelles de la question 2.8 signifierait alors que la consistance interne des réponses est bonne, c'est-à-dire que les étudiants ont donné le même type de réponse aux mêmes questions.

Le calcul de l'alpha de Cronbach ($\alpha = 0,757$) permet de mettre en évidence la bonne consistance interne des réponses aux items concernant le prestige des cours. Autrement dit, l'on peut affirmer que les étudiants ont répondu d'une manière assez similaire aux questions concernant le prestige des cours composant une option. L'on peut donc considérer que la population étudiée se représente, une hiérarchie de prestige des cours du troisième degré de l'enseignement secondaire, et que cette hiérarchie est relativement homogène.

De manière générale cependant, les étudiants suivant un cours (ou un nombre important d'heures de ce cours) le qualifient de plus prestigieux que les autres étudiants. Cela est particulièrement vrai pour les cours de sciences économiques, de latin, de grec, de sciences sociales et pour les cours techniques (annexe 5.1.5.). Cette tendance modifie néanmoins peu la hiérarchie générale du prestige des cours.

Ces résultats peuvent être discutés en lien avec l'état de la question et les questions de recherche formulées. En effet, les notes de prestige des différents cours confirment l'hypothèse selon laquelle les cours scientifiques (sciences et mathématiques) caractérisent pour les étudiants une option prestigieuse. De même, les cours de l'enseignement technique de transition (cours artistiques, cours technologiques, psychologie, informatique) obtiennent une note moyenne basse, ce qui semble confirmer l'hypothèse selon laquelle ils caractérisent une option peu prestigieuse. Par contre, l'hypothèse selon laquelle les cours de langues anciennes (latin et grec) caractérisent une option prestigieuse ne se voit pas confirmée : ils semblent être « neutres » à plutôt pas prestigieux.

2.1.3. Quels regroupements peut-on effectuer ?

L'alpha de Cronbach de valeur élevée (0,757) indique une bonne homogénéité des réponses des étudiants. Il devrait donc être possible de résumer les données sur un nombre limité de facteurs. Dans ce but, une analyse factorielle en composantes principales a été effectuée. 5 facteurs permettent ainsi d'expliquer plus de 66% de la variance totale observée (tableau 5).

composante	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% de Variance	% Cumulé	Total	% de variance	%cumulé
1	3,653	22,832	22,832	3,653	22,832	22,832
2	2,392	14,947	37,779	2,392	14,947	37,779
3	1,750	10,936	48,715	1,750	10,936	48,715
4	1,627	10,172	58,887	1,627	10,172	58,887
5	1,177	7,353	66,240	1,177	7,353	66,240
6	,997	6,233	72,473			
7	,755	4,718	77,191			
8	,607	3,793	80,983			
9	,557	3,481	84,464			
10	,533	3,332	87,796			
11	,510	3,189	90,985			
12	,408	2,550	93,535			
13	,391	2,442	95,977			
14	,343	2,145	98,122			
15	,206	1,287	99,409			
16	,095	,591	100,000			

Méthode d'extraction : analyse en composantes principales

Tableau 3. *Variance totale expliquée par l'analyse factorielle*

	Composante				
	1	2	3	4	5
français	,377	,335	,263	-,458	-,164
mathématiques	,205	,324	,541	,484	-,223
sciences	,292	,295	,436	,525	-,216
langues vivantes	,333	,208	,503	-,327	-,011
cours pratiques	,513	-,444	,115	,094	,260
latin	,192	,825	-,208	,225	,332
grec	,167	,805	-,258	,245	,340
histoire	,558	,298	,116	-,491	,074
géographie	,671	,006	,268	-,353	,047
éducation physique	,547	-,351	,235	,045	,391
informatique	,537	-,385	,170	,291	,081
sciences économiques	,582	-,003	-,180	,219	-,492
cours techniques/technologiques	,562	-,352	-,182	,398	,145
sciences sociales	,588	-,065	-,490	-,022	-,370
psychologie/pédagogie	,532	,161	-,453	-,126	-,306
cours artistiques	,559	-,058	-,376	-,078	,315

Méthode d'extraction : analyse en composantes principales

Extraction de 5 composantes

Tableau 4. *Matrices des composantes de l'analyse factorielle*

L'analyse factorielle montre que, même si les étudiants répondent de manière relativement homogène à la question du prestige des différents cours, un seul facteur ne peut expliquer la variance de ces réponses. Le premier facteur, expliquant environ 23% de la variance totale, semble illustrer la part de variance commune à tous les cours. Il pourrait être l'illustration du fait que, selon les étudiants, au plus une option regroupe de cours, au plus celle-ci peut être considérée comme prestigieuse.

Le second facteur (environ 15% de la variance totale) illustrerait un axe différenciant les cours caractéristiques de l'enseignement général des cours caractéristiques de l'enseignement technique de transition. En effet, les cours de latin et de grec, variables très corrélées positivement avec ce facteur, se trouvent uniquement dans la filière générale. Par contre, les cours techniques, pratiques et d'informatique se retrouvent, dans le cas de notre échantillon, en majorité dans l'enseignement technique de transition. Il semble ainsi bien discriminer les cours les plus théoriques des cours les plus appliqués. En se basant sur la littérature, l'on pourrait l'interpréter comme le facteur qui distingue, parmi les cours au choix, ceux qui ajoutent du prestige à l'option de ceux qui lui en retirent.

Le troisième facteur (11% de la variance totale) semble indiquer que les cours généraux (mathématiques, sciences, français, langues vivantes, histoire, éducation physique, géographie) varient ensemble, et se démarquent des cours spécifiques à une option (latin, grec, cours technologiques, sciences sociales, psychologie, cours artistiques). Contrairement au second facteur, il ne séparerait donc pas les cours caractéristiques des deux filières, mais les cours « de base », que tous les étudiants suivent quelle que soit leur filière, des cours d'option. Il pourrait illustrer le fait que, selon les étudiants interrogés, les cours de base sont indispensables pour qu'une option soit considérée comme prestigieuse, alors que les cours d'option constituent un « plus » ou un « moins » dans le prestige de l'option.

Le quatrième facteur (10 % de la variance totale) trace un axe sur lequel peuvent se distinguer les cours « scientifiques » (mathématiques, sciences, cours technologiques) des cours tenant des lettres et des sciences humaines (français, langues, histoire, géographie, psychologie).

2.2. Modélisation analytique du prestige des options

Les premières analyses se sont attachées à la description des moyennes obtenues par chaque cours aux échelles du questionnaire. Elles ne répondent cependant pas encore aux questions concernant le prestige des options. Pour cela, les options doivent être reconstituées à partir des cours. Quel prestige les étudiants attribuent-ils à leur option ? Quel prestige les autres étudiants lui attribuent-ils ? Les étudiants ont-ils tendance à survaloriser leur option ? Peut-on affirmer que le prestige d'une option est évalué sur une échelle commune à tous ? La méthode choisie pour répondre à ces questions consiste en des modélisations du prestige des options incluant comme seuls paramètres l'évaluation du prestige des cours.

Les réponses au questionnaire reflètent l'appréciation du prestige des cours, mais pas du prestige des différentes options. Afin d'approcher cette information, un point de vue analytique est adopté, en estimant le prestige que les étudiants accordent à une option par le prestige qu'ils attribuent aux cours qui la constituent. Pour chaque option identifiée, il s'agit alors de calculer un score synthétisant ces informations. Ce score inclut d'une part la grille horaire de l'option et d'autre part l'appréciation du prestige des différents cours. Cette manière de procéder par score se justifie au vu de la bonne homogénéité des réponses fournies par les étudiants ($\alpha=0,757$). Selon le mode de calcul utilisé, différents modèles analytiques du prestige des options peuvent ainsi être réalisés.

2.2.1. Modèle 1

À partir des réponses des étudiants à la question 2.8, un « score de prestige » de chaque option est calculé pour chaque individu. Un recodage de l'appréciation du prestige des cours est effectué afin de varier entre 0 et 3. La procédure consiste à multiplier le volume horaire hebdomadaire de chaque cours de l'option par l'appréciation du prestige du cours que donne l'élève et à additionner ces résultats. Cette somme est divisée par le volume horaire hebdomadaire de l'option afin de neutraliser l'effet de grilles horaires plus ou moins remplies. Un coefficient est affecté afin de porter ce score sur une échelle variant de 0 à 100, pour davantage de lisibilité.

Formule du modèle 1 :

$$\text{Prestige de l'option} = \frac{\sum (h_i p_i)}{\sum (h_i)} \times 100/3$$

Où h_i est le nombre d'heures du cours et p_i le prestige que l'étudiant attribue au cours, sur une échelle allant de 0 à 3.

Pour chaque individu, le score de prestige de chaque option est ainsi obtenu. En effectuant la moyenne de ces scores de prestige, le prestige moyen d'une option selon tous les étudiants interrogés est ainsi calculé (figure 2).

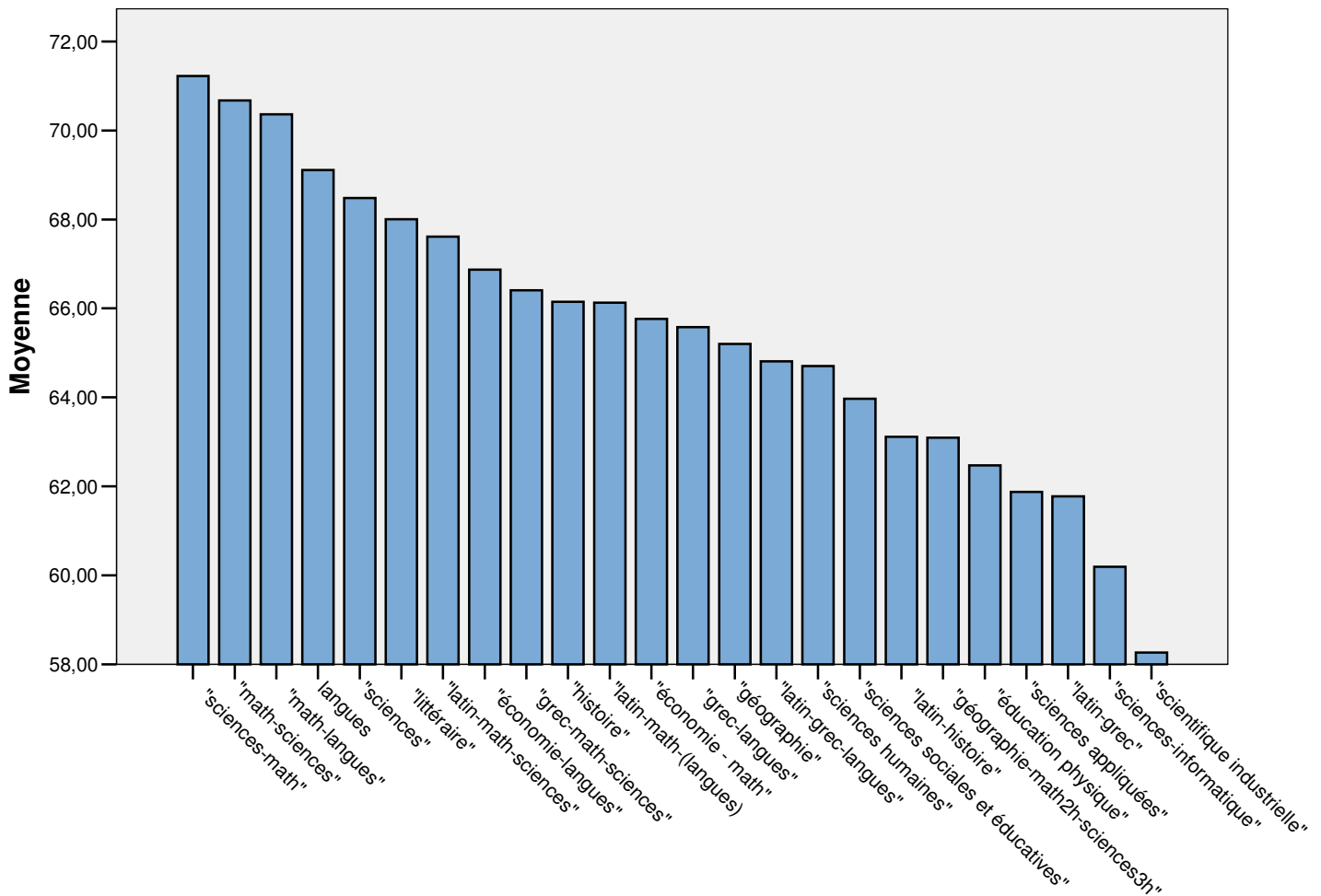


Figure 2. Score de prestige de chaque option selon le modèle 1

En procédant de cette manière, l'on peut remarquer que les options obtenant le plus haut score de prestige sont les options de l'enseignement général à dominante

scientifique, comportant beaucoup de mathématiques, ainsi que les options comportant beaucoup de périodes hebdomadaires de langues ou de français. Les options obtenant des scores intermédiaires regroupent les options alliant les sciences, les mathématiques et les langues anciennes, ou les sciences humaines (histoire, géographie, économie, sciences sociales). Les scores les moins élevés sont obtenus par les options de l'enseignement général comportant peu de cours scientifiques et peu de langues (géographie 2, latin-grec, éducation physique) ainsi que par les options scientifiques et techniques de l'enseignement technique de transition. La moyenne des scores de prestige des options de l'enseignement technique de transition (61,3) est significativement moins élevée que la moyenne des scores de prestige des options de l'enseignement général (66,4) ($t = -3,59$; $p < 0,01$).

Ces scores reflètent l'appréciation moyenne que tous les étudiants de la population étudiée donnent du prestige des différentes options. Ils ne font pas la différence entre l'appréciation des étudiants fréquentant effectivement l'option et celle des autres étudiants. Or, l'état de la question a montré qu'il était possible que ces appréciations diffèrent. La comparaison de ces deux appréciations permet d'enrichir ce premier modèle en fournissant des indices du degré de consensus parmi les étudiants de l'échelle ainsi formée

- *Les scores de prestige « internes » et « externes » des options*

Au moyen du modèle 1, il est possible de calculer l'appréciation que fournissent les étudiants du prestige de leur propre option. Ce score de prestige « interne » est obtenu en introduisant, dans la formule du modèle 1, non plus la grille horaire d'une option particulière mais la grille horaire de l'étudiant. Le score obtenu reflète ainsi l'appréciation de chaque étudiant du prestige de l'option qu'il fréquente, sur la base de l'appréciation des cours qui la composent (figure 3). Le score de prestige externe, lui, constitue le score de prestige calculé par le modèle 1 en excluant les étudiants de l'option concernée. La comparaison des scores de prestige « internes » et « externes » des options (tableau 5) montre que les étudiants ont généralement tendance à attribuer un peu plus de prestige à leur option, sans toutefois qu'une différence significative puisse être montrée. La tendance inverse est néanmoins observée dans le cas de certaines options.

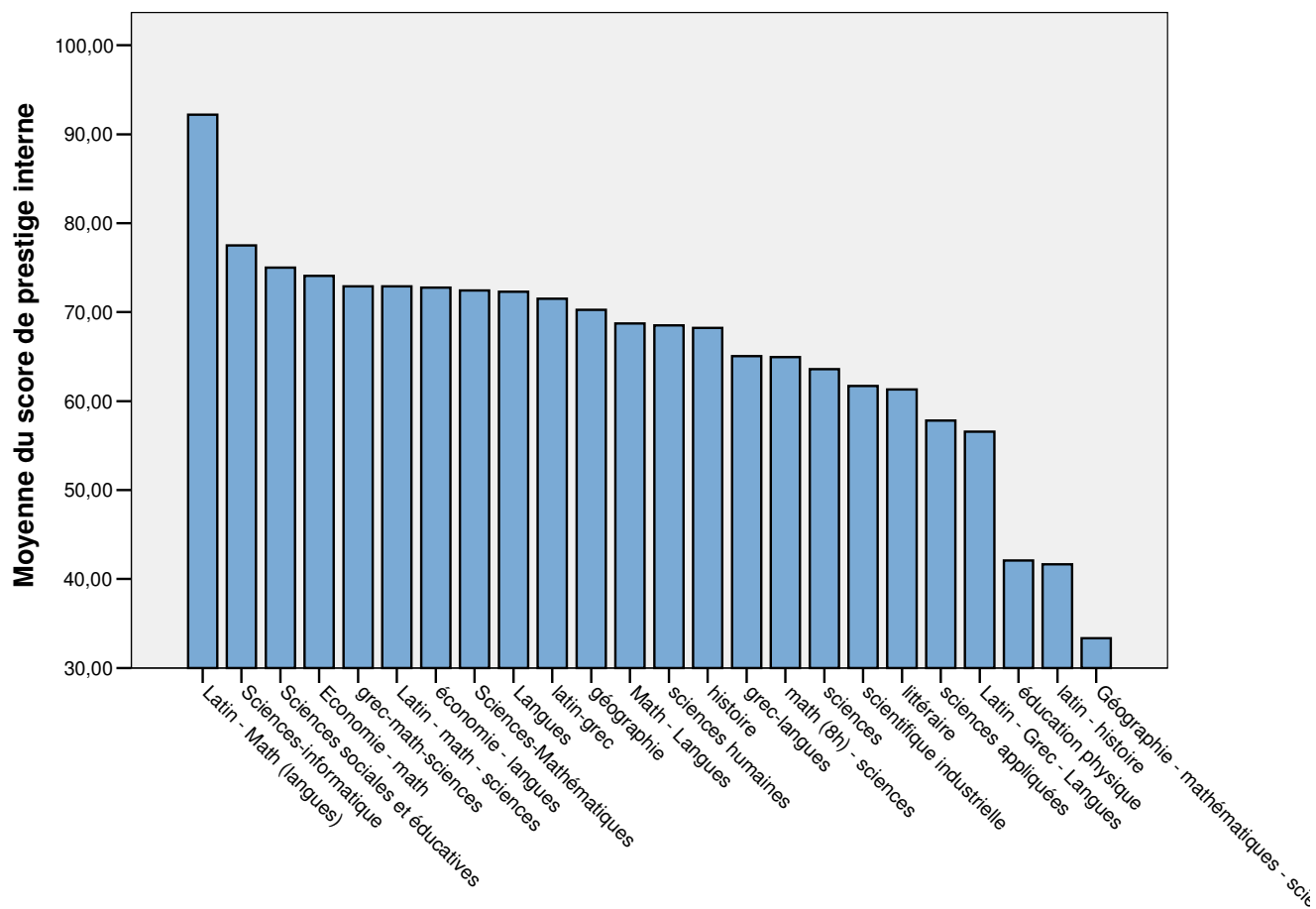


Figure 3. « Score de prestige interne » des options selon le modèle 1

Nom de l'option	n	Score de prestige interne		Score de prestige externe
Latin-math-(langues)	2	92,2**	>	66
Sciences informatique	10	77,5**	>	59,9
Sciences sociales et éducatives	27	75**	>	62,9
Économie-math	5	74,4	>	65,9
Grec-math-sciences	1	73	>	66,5
Latin-math-sciences	13	73,5	>	67,4
Économie-langues	16	74,6*	>	66,7
Sciences-math	53	73,4	>	70,4
langues	47	72,1	>	68,2
Latin-grec	10	71,5*	>	61,4
Géographie	5	68,9	>	64,9
Math-langues	8	68,8	<	70,1

Sciences humaines	2	67,2	>	64,4
Histoire	21	68,6	>	65,6
Grec-langues	2	65,1	<	65,7
Math-sciences	14	65,2	<	70,7
sciences	22	64,3	<	68,8
Scientifique industrielle	11	61,7	>	58,2
Littéraire	7	61,1	<	67,8
Sciences appliquées	7	58	<	62
Latin-grec-langues	1	56,6	<	65
Éducation physique	4	41,5**	<	62,8
Latin-histoire	1	41,7	<	63,2
Géographie-math2-sciences3	1	33,3	<	63,4

** Différence significative à $p=0,05$ (test t de Student pour échantillons indépendants)

* Différence significative à $p=0,1$

Tableau 5. Scores de prestige des options selon la position interne ou externe des étudiants

Des différences très significatives entre le score de prestige interne et le score de prestige externe sont observées dans le cas de certaines options. Ainsi, les scores internes des options « latin-math-langues », « science informatique », « sciences sociales et éducatives », « économie-langues » et « latin-grec » sont significativement plus élevés que leurs scores externes. Inversement, les étudiants de l'option « éducation physique » attribuent un score significativement moins élevé à leur option, comparé au score que les autres étudiants lui attribuent.

Ces résultats indiquent que, selon le modèle 1, l'hypothèse d'une échelle de prestige des options commune à tous les étudiants ne peut être acceptée. Selon leur position au sein de ces options, les étudiants leur attribuent un prestige différent. En effet, par rapport aux appréciations des autres étudiants, les étudiants de l'enseignement général suivant un cours de latin ou d'économie accordent davantage de prestige à leur option. Il en va de même pour les étudiants de l'enseignement technique de transition des options « sciences sociales et éducatives » et « science informatique ». Par contre, les étudiants de l'option « éducation physique » dans l'enseignement général dévalorisent leur option.

2.2.2. Comparaison du modèle 1 avec l'item « mon option est prestigieuse »

La représentation qu'ont les étudiants du prestige de leur propre option peut être approchée de manière analytique, comme on l'a fait avec le modèle 1, mais également par leur avis direct. L'item « mon option est prestigieuse » de la section 2.4 du questionnaire permet cette analyse. Cette échelle ordinale à quatre pas, allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord » a été codée sur 4 points. La figure 4 illustre le lien existant entre les réponses à cette échelle et le score de prestige de l'option calculé par le modèle 1.

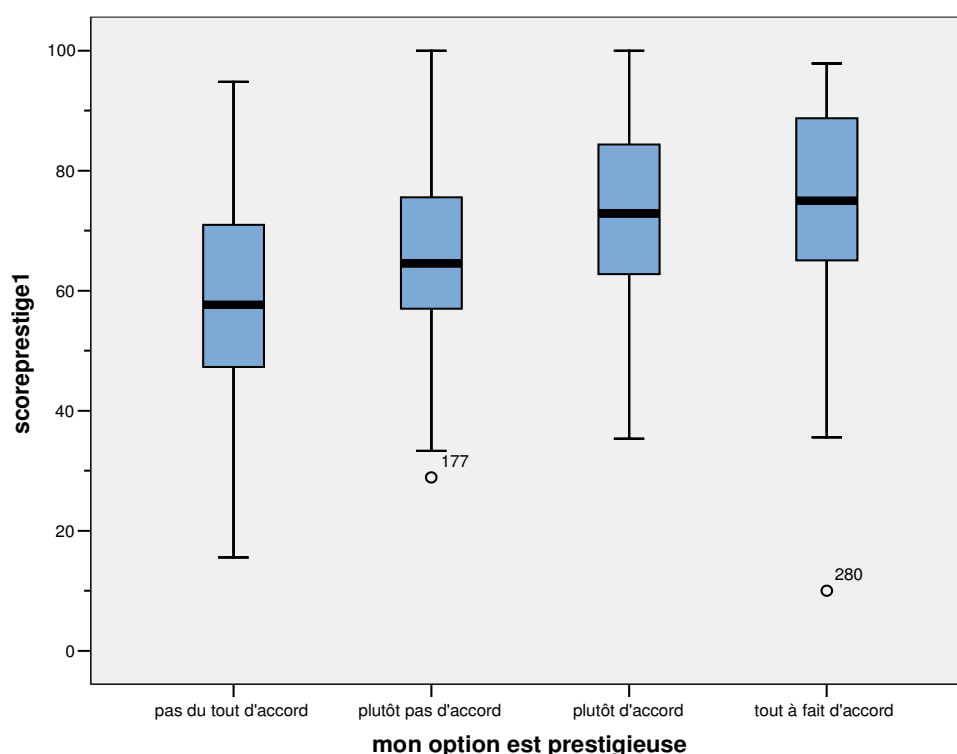


Figure 4. Croisement du score de prestige interne du modèle 1 avec l'item « mon option est prestigieuse »

Cette représentation graphique montre qu'un lien existe entre l'appréciation directe que donnent les étudiants et le modèle 1, malgré une variance des scores importante. L'analyse de variance effectuée montre que les moyennes du score de prestige calculé par le modèle 1 diffèrent selon l'appréciation directe des étudiants ($F=7,2$, $p<0,01$). Le test a posteriori de Tukey indique de plus que les moyennes du score de prestige ne sont significativement différentes ($p=0,1$) qu'entre les deux groupes formés par la moitié « pas d'accord » et la moitié « d'accord » de l'échelle.

La comparaison de la figure 5 avec la figure 3 montre qu'en règle générale, les étudiants estimant les cours qui composent leur option comme prestigieux (score de

prestige interne du modèle 1) estiment également leur option comme globalement prestigieuse, et inversement.

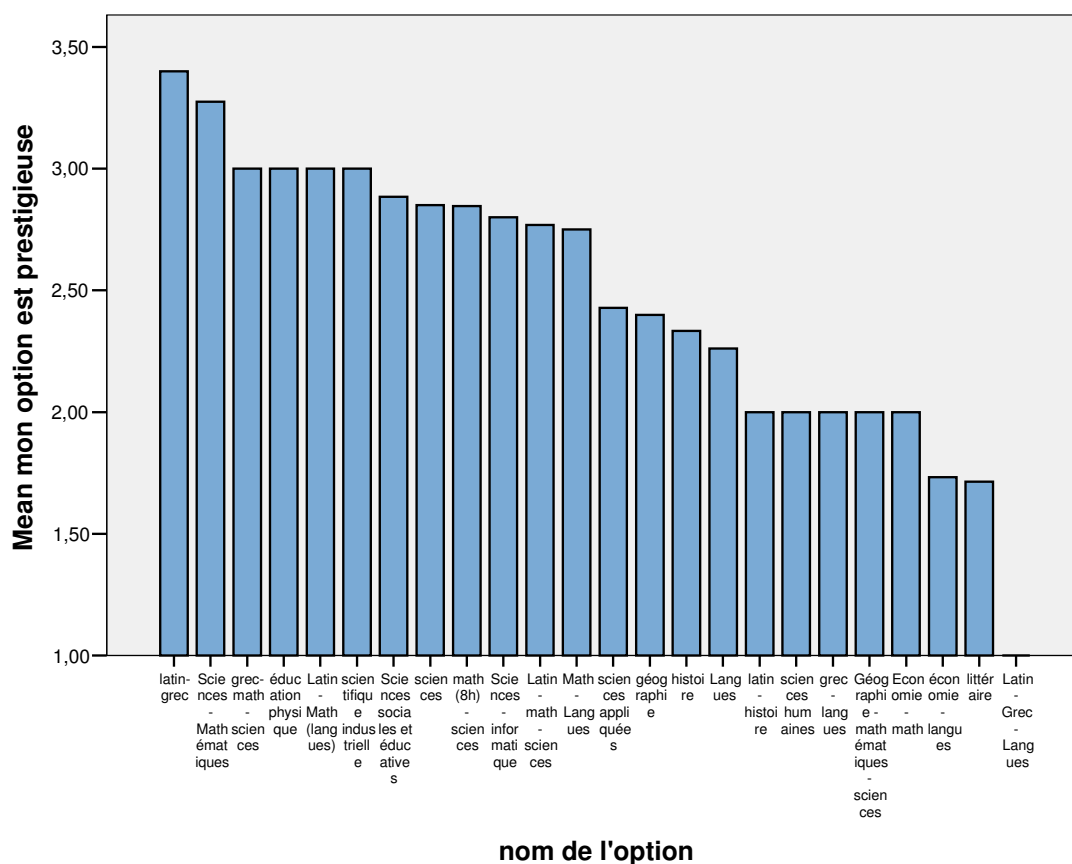


Figure 5. Note moyenne de l'item « mon option est prestigieuse » selon l'option

Cependant, des divergences existent. Ainsi, les étudiants de l'option « éducation physique » attribuent peu de prestige aux cours composant leur option, mais estiment globalement leur option comme prestigieuse. À l'inverse, les étudiants des options « langues », « géographie », « histoire », « économie-langue », « économie-math » et « littéraire » attribuent beaucoup de prestige aux cours composant leur option, mais estiment globalement leur option comme peu prestigieuse.

Ces observations indiquent que, au moins dans le cas de ces étudiants, le premier modèle analytique ne peut comprendre entièrement la représentation que les étudiants se font du prestige des options. En effet, puisque certains étudiants attribuent un score de prestige élevé à leur option sur la base de leur appréciation du prestige des cours, mais affirment par ailleurs que leur option n'est pas prestigieuse, cela suggère que d'autres paramètres devraient être intégrés à un modèle qui puisse mieux comprendre le prestige des options.

2.2.3. *En synthèse : quel consensus ?*

La comparaison, pour chaque option, du score de prestige interne avec le score de prestige externe et l'évaluation globale que donnent les étudiants du prestige de leur option, aboutit à la constitution de différents groupes :

1°) Les options au prestige « convergent »

Pour ce groupe d'options, les scores de prestige calculés par le modèle 1 convergent, et sont en accord avec l'évaluation globale des étudiants fréquentant l'option. Une option peut ainsi être qualifiée de très prestigieuse, quel que soit le regard adopté : « sciences-math ». Les options pouvant, de la même manière, être qualifiées de peu prestigieuses sont « géographie-math 2h – sciences 3h », « latin-histoire », et dans une moindre mesure « sciences appliquées ». Les options au prestige moyen selon les trois types d'évaluation sont « géographie », et dans une moindre mesure « histoire » et « grec langues ».

2°) Les options au prestige analytique « divergent », avec évaluation interne convergente

Il s'agit des options pour lesquelles les scores de prestige interne et externe divergent, mais dont l'appréciation globale qu'en donnent les étudiants qui les fréquentent est concordante avec le prestige interne.

- 2°) a. *Les options prestigieuses en interne et peu prestigieuses en externe* : les options « latin-grec », « latin-math-(langues) », « sciences-informatique » et « sciences sociales et éducatives » sont prestigieuses selon les étudiants qui les fréquentent, mais non prestigieuses selon les autres.
- 2°) b. *Une option peu prestigieuses en interne, prestigieuses en externe*: l'option « littéraire », n'est pas prestigieuse selon les étudiants qui la fréquentent, mais est prestigieuse selon les autres.

Tout se passe donc comme si, entre les étudiants de ce deuxième groupe d'options et les autres, c'est le prestige des cours composant l'option qui ne fait pas consensus.

3°) Les options au prestige analytique « divergent », avec évaluation interne divergente

Pour ces options, les scores de prestige interne et externe divergent, mais l'appréciation globale qu'en donnent les étudiants qui les fréquentent ne rejoint pas le score de prestige interne.

- 3°) a. *Les options peu prestigieuses en externe et selon l'avis global* : les options à orientation économique sont évaluées comme prestigieuses selon le score de prestige interne, mais « moyennes » par les autres étudiants. Par contre, l'avis global des étudiants de ces options est qu'elles ne sont pas prestigieuses.
- 3°) b. *Les options prestigieuses en externe et selon l'avis global* : les options « math-sciences » et « sciences » sont évaluées selon le modèle 1 comme « moyennes » par les étudiants les fréquentant, mais comme prestigieuses par les autres. Par leur avis global, les étudiants les fréquentant les qualifient de prestigieuses.

Pour ce troisième groupe d'options, il semble que des paramètres autres que le prestige des cours interviennent dans l'appréciation que donnent les étudiants du prestige de leur option, même si, au final, elle rejoint l'évaluation analytique des étudiants extérieurs à ces options. Tout se passe comme si, lorsqu'on leur demande leur avis sur le prestige de leur option, les étudiants de ces options intégraient l'évaluation que donnent les autres étudiants.

4°) Les options au prestige analytique « convergent », divergeant avec l'évaluation globale

Dans le cas de ces options si les scores de prestige interne et externe du modèle 1 convergent, ils diffèrent de l'avis que donnent les étudiants quant au prestige de leur option.

- 4°) a. *Les options au prestige analytique élevé convergent, mais au prestige global interne faible* : l'option « langues » obtient de bons scores de prestige interne et externe, mais les étudiants la fréquentant la qualifie de non prestigieuse. Même appréciation des étudiants de l'option « sciences humaines » qui obtient pourtant des scores de prestige moyens.
- 4°) b. *Une option au prestige analytique faible convergent, mais au prestige global interne élevé* : l'option « scientifique industrielle » obtient un faible

score de prestige interne et externe, alors que les étudiants la fréquentant la qualifient de prestigieuse.

Une option, « éducation physique », présente un profil particulier. Elle obtient un score de prestige externe peu élevé et un score de prestige interne encore significativement moins élevé. Par contre, l'évaluation globale qu'en donnent les étudiants qui la fréquentent est qu'elle est très prestigieuse. Elle est intégrée à ce quatrième groupe car elle est évaluée de manière analytique comme peu prestigieuse et de manière globale interne comme très prestigieuse.

Pour ce quatrième groupe d'options, d'autres paramètres que l'évaluation du prestige des cours semblent intervenir dans l'appréciation que les étudiants donnent du prestige de leur option

2.2.4. Modèle 2

Le modèle 1 possède l'inconvénient d'inclure dans le score de prestige les cours communs à tous. Toutes les options comportent en effet au moins 4h de français, 4h de langues, 2h de mathématiques (4h au moins pour la majorité de notre échantillon), 2h d'histoire, 1h de géographie et 2h d'éducation physique¹⁴. Afin de dépasser cet inconvénient, un deuxième modèle analytique du prestige des options est réalisé. Il se base toujours sur les appréciations du prestige des différents cours composant une option, mais postule une grille horaire de base au prestige neutre. Le score de prestige varie ainsi uniquement en fonction des cours choisis par les étudiants. Chaque ajout de périodes de cours augmenterait (ou diminuerait) le score de prestige de l'option d'autant de points que ce cours est qualifié de prestigieux par les étudiants.

Ce deuxième modèle postule donc une grille horaire (fictive) de base au prestige neutre incluant le plus grand commun dénominateur de chaque option:

- 4,5h de français¹⁵
- 4h de langues
- 2h de mathématiques

¹⁴ Les deux périodes hebdomadaires de cours philosophiques (morale et religion) n'entrent pas dans les modèles car elles ne font pas l'objet de choix d'option

¹⁵ Parmi les cours obligatoires, le nombre de périodes hebdomadaires de cours de français est de 5 dans l'enseignement officiel et de 4 dans l'enseignement libre subventionné. S'agissant d'un cours obligatoire de base, nous préférons lui attribuer un nombre de périodes hebdomadaire moyen fictif de 4,5 pour tous les étudiants.

- 2h de sciences
- 2h d'histoire
- 1,5h de géographie¹⁶
- 2,5h d'éducation physique¹⁷

Le score de prestige de cette grille de base est fixé à 0. Si une grille horaire comporte, en plus de cette base, un cours qualifié de prestigieux, le score augmente. Si elle comporte un cours qualifié de non prestigieux, le score diminue.

Un recodage de l'appréciation du prestige des cours est donc nécessaire, afin que les points soient positifs dans la partie supérieure de l'échelle et négatifs dans la partie inférieure. L'échelle à quatre pas est donc recodée afin de varier entre -3 et 3. Le tableau en annexe (annexe 5.2.4.) reprend la moyenne des points attribués de cette manière à chaque cours.

Formule du modèle 2 :

$$\text{Prestige de l'option} = \frac{\sum ((h_i - h_{0i}) p_{ri})}{\sum (h_i - h_{0i})}$$

Où h_i est le nombre d'heures du cours, h_{0i} le nombre d'heures du cours dans la grille de base et p_{ri} le prestige que l'étudiant attribue au cours, recodé pour varier entre -3 et 3

¹⁶ Même remarque en ce qui concerne le cours de géographie : 1 période dans l'enseignement officiel et 2 périodes dans l'enseignement libre subventionné.

¹⁷ Même remarque en ce qui concerne le cours d'éducation physique : 3 périodes dans l'enseignement officiel (sauf pour certaines options) et 2 périodes dans l'enseignement libre subventionné.

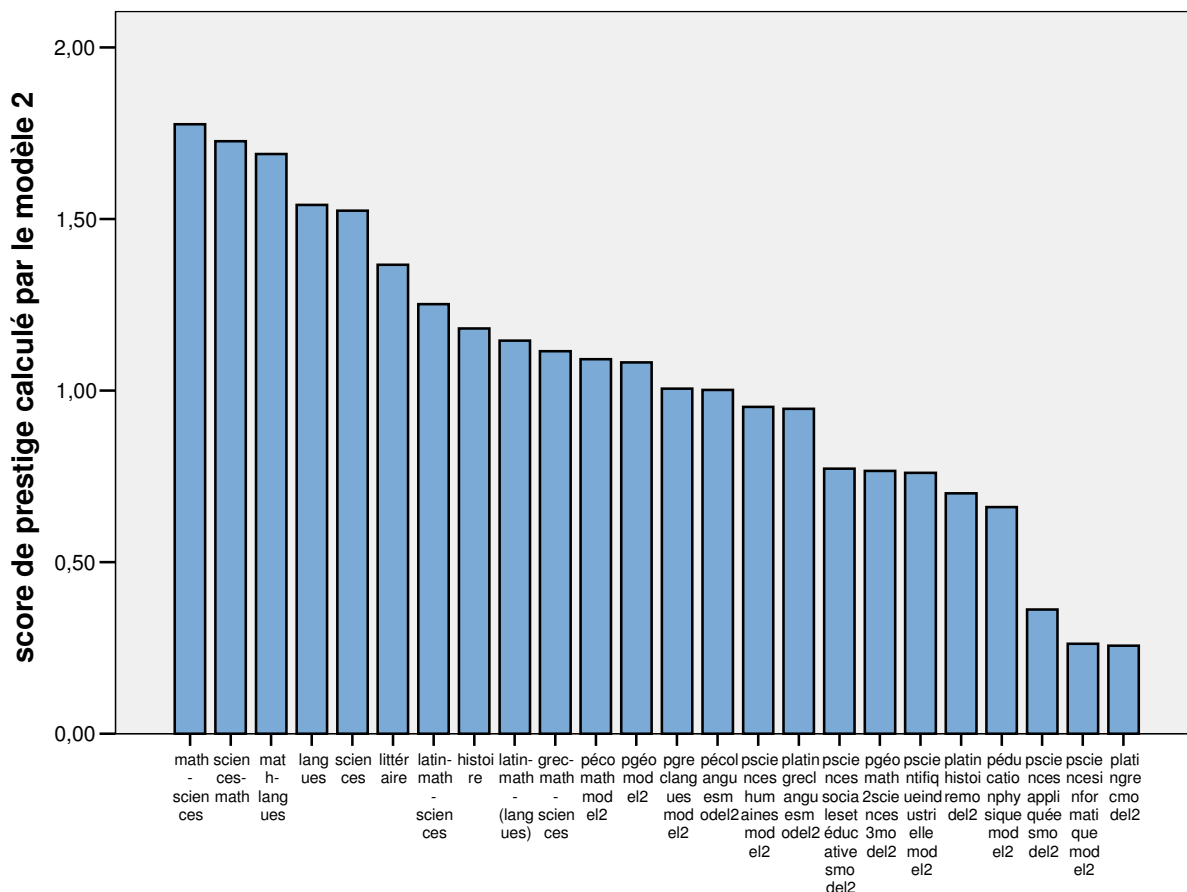


Figure 6. Score de prestige de chaque option selon le modèle 2

En comparant la figure 6 avec la figure 2, l'on peut remarquer que ce modèle aboutit à une hiérarchie de prestige des options similaire au modèle 1. Les options très prestigieuses et très peu prestigieuses restent les mêmes. Quelques options se voient attribuer un prestige moindre, car l'effet du prestige des cours de base est diminué. Ainsi, il est notable que l'option « latin-grec » soit celle qui obtient le score le plus bas avec ce modèle, ce qui réfute totalement notre hypothèse selon laquelle les options comportant des langues anciennes sont qualifiées de prestigieuses.

La corrélation presque parfaite ($r = 0,915$; $p < 0,01$) entre les scores de prestige du modèle 1 et du modèle 2 indique également que le modèle 2 modifie peu la compréhension analytique du prestige des options fournie par le modèle 1.

3. Mise en lien avec les caractéristiques des étudiants

Notre modélisation analytique du prestige des options par le prestige des cours qui les composent ne peut expliquer certaines divergences. D'autres paramètres que le prestige des cours composant les options semblent devoir être intégrés au modèle. La littérature a montré qu'en France par exemple, la « valeur » des sections dépend de l'origine sociale et du sexe des élèves qui la fréquentent (Guichard, 1993 ; Berthelot, 1993 ; Le Bastard-Landrier, 2004). L'on a également pu constater que dans ce contexte, une option est d'autant plus prestigieuse qu'elle accueille des élèves aux résultats scolaires élevés. Dans ce point, l'on tentera d'appréhender ces caractéristiques des étudiants selon les options et de les mettre en lien avec le prestige des options.

3.1. L'indice socio-économique

Afin d'appréhender l'origine sociale des étudiants, la question de la profession de leur père leur a été posée (question 1.4 du questionnaire). Les réponses des étudiants à cette question ouverte ont été codées en un nombre de quatre chiffres selon la classification internationale type des professions révisée (CITP-88) (ILO, 1990), et ensuite transformée en un *indice socio-économique international de statut professionnel* (ISEI) (Ganzeboom, De Graaf & Treiman, 1992 ; Ganzeboom & Treiman, 1996). Le caractère ouvert de cette question pose des inconvénients tels que le nombre important de réponses vagues difficiles à traiter et, de manière plus générale la manière dont les étudiants nomment la profession de leur père. Rappelons également que dans le cas de l'école D, le taux d'abstention à cette question atteint 20% suite à l'insistance sur son caractère facultatif.

Plusieurs raisons ont dicté le choix de la variable unique « profession du père ». Premièrement, l'indice socio-économique a été développé par Ganzeboom et ses collègues (1992 ; 1996) sur la base de la profession de personnes de sexe masculin. Ensuite, dans un souci d'économie du questionnaire, il s'agissait de ne poser qu'une seule question de ce type, afin d'éviter l'inconfort des répondants et de n'avoir qu'une seule variable à traiter. La profession du père est apparue comme la plus pertinente, car dans la plupart des cas, c'est le père qui occupe la profession obtenant l'indice le plus élevé. Elle est également en accord avec la méthodologie utilisée dans une enquête internationale telle que PISA 2000, où c'est l'indice socio-économique fourni par la profession du père qui est utilisé, si celui-ci est disponible (Adams & Wu, 2002).

L'indice utilisé est l'indice socio-économique international de statut professionnel (Ganzeboom et al., 1992 ;1996). Il s'agit d'un indice continu, calculé sur la base d'une hiérarchisation des groupes de professions, selon une définition du statut socio-professionnel comme étant « *la variable intervenant entre l'éducation et le revenu qui maximise l'effet indirect de l'éducation sur le revenu, et en minimise l'effet direct* » (Ganzeboom et al., 1992, pp 10-11)¹⁸. Cet indice varie de 16 à 90, plus sa valeur est élevée, plus le statut professionnel est élevé. Mesuré dans l'étude PISA 2003, l'indice socio-économique moyen des élèves de 15 ans en 2003 en Communauté française de Belgique était de 50 (Baye et al., 2004).

3.1.1. Comment varie l'indice socio-économique de l'échantillon ?

Dans notre échantillon (242 réponses codées), l'indice socio-économique moyen est de 48,5, avec un écart-type de 16,8. Ces valeurs sont relativement proches des valeurs observées pour l'ensemble des pays de l'OCDE, avec une moyenne de 49 et un écart-type de 16 (Lafontaine et al., 2003). La moyenne est légèrement inférieure à la moyenne observée dans l'ensemble de la Communauté française de Belgique.

- **Entre établissements**

Les six établissements dans lesquels l'étude a été menée diffèrent par les filières qu'ils organisent (tableau 1., pp. 55-56). Ils diffèrent également par l'indice socio-économique des élèves interrogés (tableau 7). Étant donné que les variances de cet indice dans les établissements ne peuvent être considérées comme homogènes par le test de Levene ($F = 3,78$, $p = 0,003$), la technique d'analyse de variance à un critère de classification a été appliquée en utilisant la procédure de Welch (1951). L'analyse de variance indique que les moyennes des indices socio-économiques ne peuvent être considérées comme égales entre les établissements ($F(5, 236) = 2,6$; $p < 0,05$). La statistique de Welch, appliquée lorsque les variances ne peuvent être considérées comme homogènes, confirme également que les moyennes ne peuvent être considérées comme égales ($F''(5, 17,742) = 5,59$; $p < 0,01$).

¹⁸ Notre traduction. « *SEI is defined as the intervening variable between education and income that maximises the indirect effect of education on income and minimizes the direct effect* »

	N	Moyenne	écart - type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
Ecole A	93	49,08	18,8	1,94955	45,21	52,96	23	88
Ecole B	11	34,73	8,65	2,60800	28,92	40,54	23	51
Ecole C	35	45	14,83	2,50613	39,91	50,09	23	77
Ecole D	94	51,23	15,69	1,61810	48,02	54,45	16	88
Ecole E	5	40,6	12,05	5,39073	25,63	55,57	29	56
Ecole F	4	47	14,38	7,18795	24,12	69,88	34	66
Total	242	48,47	16,85	1,08298	46,33	50,6	16	88

Tableau 7. Variation de l'indice socio-économique selon l'école

L'application du test de comparaison a posteriori de Tukey met en évidence des différences significatives entre les moyennes de l'indice socio-économique de l'école B et de l'école D ($p < 0,05$), de l'école A et de l'école B ($p < 0,1$). Autrement dit, l'indice socio-économique moyen des étudiants interrogés diffère significativement entre d'une part les deux établissements d'enseignement général (A et D) et d'autre part un établissement d'enseignement technique et professionnel (B). Les autres différences ne sont pas significatives, mais l'on peut remarquer la tendance de l'indice socio-économique moyen des étudiants de l'enseignement général à être toujours plus élevé que celui des étudiants de l'enseignement technique de transition. Cette observation concorde avec les résultats obtenus par Demeuse (2002) sur l'indice socio-économique des élèves selon leur filière.

- **Entre les options**

Comment se distribue l'indice socio-économique des étudiants selon les options qu'ils fréquentent ? La figure 7 semble indiquer qu'il existe une différence d'indice socio-économique moyen selon l'option. Cependant, le nombre restreint d'étudiants par groupe interdit l'utilisation de techniques statistiques telles que l'analyse de variance dans l'interprétation de ces données. De même, les valeurs anormalement élevées dans le graphique sont celles de groupes composés de un à trois étudiants.

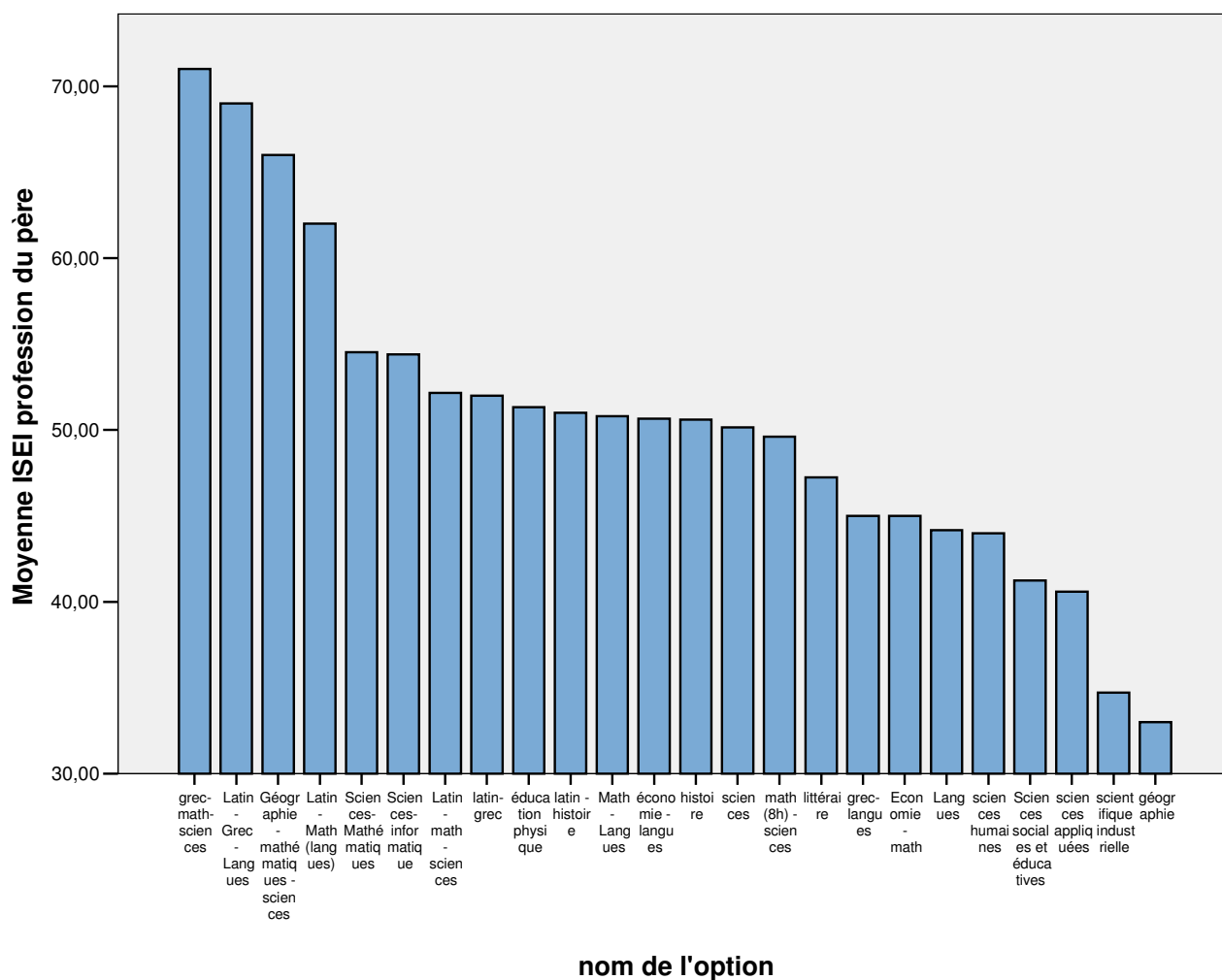


Figure 7. Indice socio-économique moyen selon l'option

Afin de réaliser une analyse de variance à un critère de classification, seuls les groupes composés d'au moins cinq étudiants ont été pris en compte. L'analyse de variance montre que les moyennes de l'indice socio-économique des 14 options¹⁹ conservées pour l'analyse ne peuvent être considérées comme égales ($F(12, 207)=2,07$; $p=0,02$). Cependant, étant donné que les variances ne peuvent être considérées comme homogènes (statistique de Levene : $F(12, 207)=2,6$; $p<0,01$), la procédure de Welch a été appliquée. Elle indique également que les moyennes ne peuvent être considérées comme égales ($F'(12, 47,67)=3,2$; $p < 0,01$)

L'application du test de comparaison a posteriori de Tukey montre qu'une différence significative existe entre d'une part l'indice socio-économique moyen de l'option

¹⁹ Les 14 options conservées pour l'analyse sont : scientifique industrielle, sciences-informatique, sciences sociales et éducatives, langues, économie – langues, histoire, sciences, sciences-mathématiques, latin - math – sciences, math – langues, latin-grec, math (8h) – sciences et sciences appliquées

« sciences-math » et d'autre part les indices socio-économiques moyens des options « scientifique industrielle » ($p < 0,05$) et « sciences sociales et éducatives » ($p < 0,1$).

3.1.2. *Quel lien existe entre indice socio-économique et prestige?*

Selon la littérature, le prestige d'une orientation est lié à l'origine sociale des élèves qui la fréquentent (Berthelot, 1993, Guichard, 1993 ; Delvaux et Joseph, 2003). Une première comparaison de l'indice socio-économique moyen des options avec leur score de prestige calculé par le modèle 1 semble confirmer cette hypothèse. En effet, les options dont l'indice socio-économique moyen diffère significativement sont d'une part la plus prestigieuse selon le modèle 1 (« sciences-math ») et de l'autre la moins prestigieuse (« scientifique industrielle »). L'option « sciences sociales et éducatives » n'obtient pas non plus selon ce modèle un score de prestige élevé.

Une corrélation très faible est observée entre le prestige des options approché par le modèle 1 et leur indice socio-économique moyen ($r = 0,18$; $p = 0,4$), mais elle n'est pas significative (figure 8).

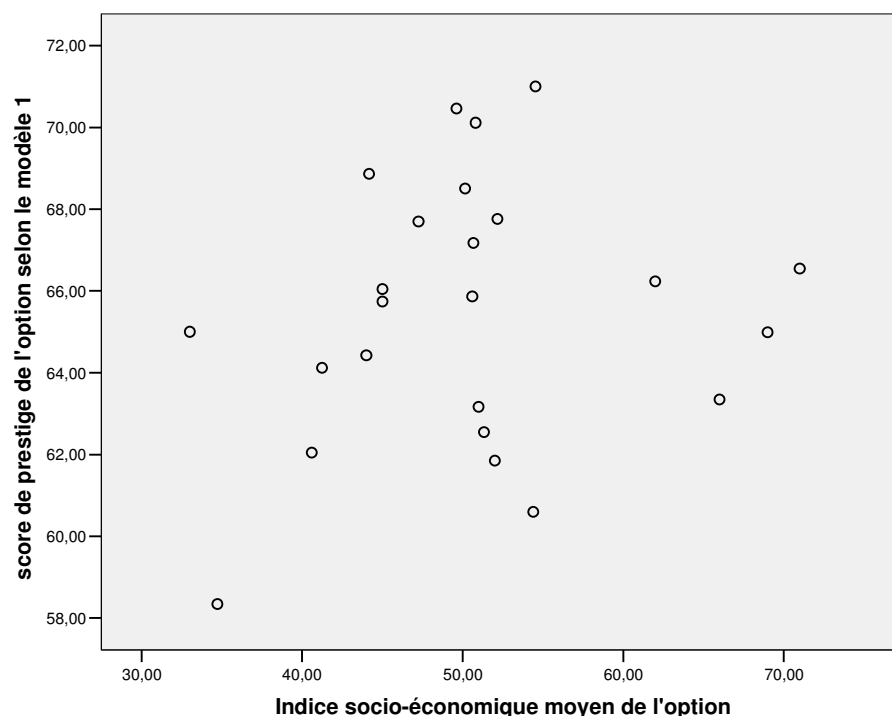


Figure 8. Lien entre l'indice socio-économique moyen des options et leur prestige calculé selon le modèle 1

L'indice socio-économique moyen des options peut cependant permettre de mieux comprendre les discordances rencontrées dans le modèle 1. Ainsi, les options au prestige analytique divergent, avec évaluation interne positive convergente (groupe 2.a.)²⁰, ont un indice socio-économique moyen au dessus de la moyenne. Il s'agit des options « latin-grec », « latin-math-(langues) » et « sciences-informatique ». Pour ce groupe d'options, l'on peut émettre l'hypothèse de l'intervention de la variable « origine sociale des élèves les fréquentant » dans l'évaluation de leur prestige par les étudiants qui les fréquentent, telle que décrite par Guichard (1993). L'origine sociale favorisée des étudiants fréquentant ces options influencerait l'évaluation globale à la hausse.

De la même manière, l'on peut remarquer que les options « langues » et « sciences humaines », au prestige analytique élevé convergent, avec évaluation globale faible (groupe 4.a.), ont un indice socio-économique moyen inférieur à la moyenne. L'hypothèse de l'intervention de l'origine sociale des étudiants qui les fréquentent dans l'évaluation globale du prestige de l'option (Guichard, 1993) peut également être posée dans le cas de ces options. L'origine sociale moins favorisée des étudiants fréquentant ces options influencerait l'évaluation globale à la baisse.

Un nouveau calcul de la corrélation entre le prestige des options appréhendé par le modèle 1 et l'indice socio-économique moyen de ces options, sans tenir compte des groupes composés de moins de cinq étudiants ni des options discordantes citées plus haut²¹, a été effectué. Le coefficient de corrélation positif très élevé ($r = 0,86$; $p < 0,01$) indique que, dans le cas de ces options, un lien très fort existe entre prestige et origine sociale des élèves les fréquentant.

²⁰ A l'exception de l'option « sciences sociales et éducatives ».

²¹ Les options prises en compte pour cette corrélation sont : scientifique industrielle, sciences sociales et éducatives, langues, économie-langues, histoire, sciences, sciences-math, latin-math-sciences, math-langues, littéraire, math-sciences et sciences appliquées

3.2. Filles et garçons

Différentes études montrent qu'un lien existe entre le prestige d'une orientation et le sexe des étudiants qui la fréquentent (Guichard, 1993 ; Duru-Bellat, 1994, 1995 ; Le Bastard-Landrier, 2004). Les orientations les plus prestigieuses seraient ainsi davantage fréquentées par les garçons que par les filles, surtout s'ils sont de milieu social aisé (Guichard, 1993). Dans un premier temps, la distribution des étudiants des deux sexes selon les options sera examinée. Ce paramètre sera ensuite mis en lien avec le prestige des différentes options tel qu'il a été appréhendé.

3.2.1. Quelle est la distribution des étudiants des deux sexes entre les options ?

La proportion de garçons et de filles varie sensiblement selon les options (figure 8). Ainsi, si les options « scientifique industrielle » et « sciences-informatique » sont exclusivement fréquentées par des garçons, les options telles que « langues », « sciences sociales et éducatives », « histoire »... sont fréquentées par davantage de filles que de garçons.

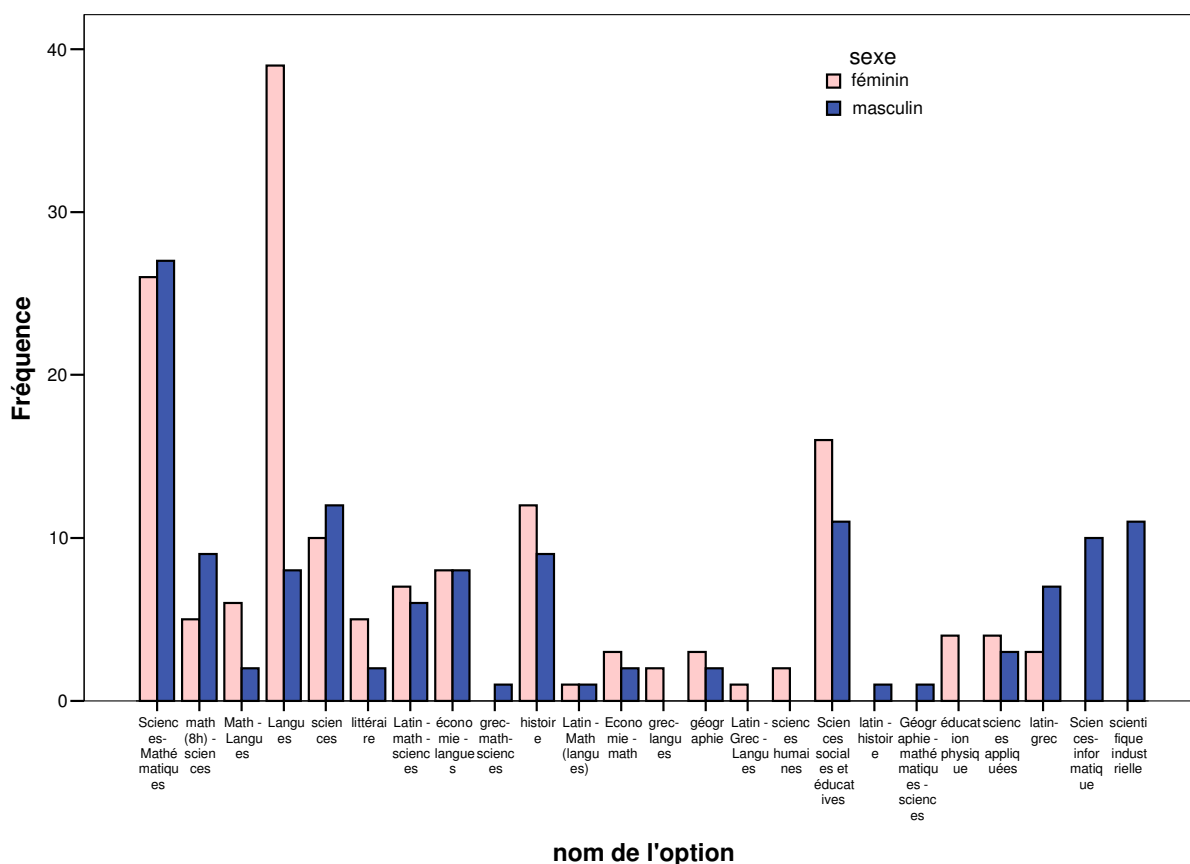


Figure 9. Proportion de garçons et de filles fréquentant les différentes options

Afin de mesurer l'association entre la variable sexe et les différentes variables que constituent les cours, des tests du chi-carré ont été effectués. L'on remarque ainsi que la variable « sexe » est associée de manière significative au nombre d'heures hebdomadaires de langues ($\chi^2 = 22.683$, $p < 0.01$), d'histoire ($\chi^2 = 4.883$, $p < 0.05$), de mathématiques ($\chi^2 = 5.091$, $p < 0.05$), d'informatique ($\chi^2 = 8.138$, $p < 0.01$), de cours pratiques ($\chi^2 = 4.092$, $p < 0.05$) et de cours techniques. Cette analyse n'a pas pu mettre en évidence une association entre le sexe et le nombre d'heures de sciences par semaine.

Une proportion plus importante de filles fréquentent une option dont la grille horaire comporte beaucoup d'heures de langues ou d'histoire. Par contre, une proportion plus élevée de garçons fréquentent une option dont la grille horaire comporte plus de cinq heures par semaine de mathématique, un cours d'informatique, des cours pratiques ou des cours techniques. Ces résultats confirment la tendance des garçons à choisir des orientations plus mathématiques et techniques ainsi que la tendance des filles à s'orienter vers les options plus littéraires et sociales (Berlemont, 2001). Quant aux sciences, ce sont les deux groupes extrêmes (le minimum d'heures hebdomadaires et le maximum d'heures hebdomadaires) qui attirent l'un une proportion plus élevée de filles et l'autre davantage de garçons ($\chi^2 = 2.166$, $p < 0.01$).

3.2.2. Quel lien entre sexe des étudiants et prestige de l'option ?

La figure 9, ordonnant de manière décroissante les options selon leur score de prestige au modèle 1, montre qu'aucun lien clair n'existe entre le prestige des options selon ce modèle et le sexe des étudiants qui les fréquentent. Une corrélation négative entre le prestige des options selon le modèle 1 et la proportion de garçons les fréquentant peut être observée, mais elle n'est pas significative ($r = -0,323$; $p = 0,12$). L'hypothèse selon laquelle les options prestigieuses sont davantage fréquentées par les garçons ne peut donc pas être vérifiée avec le modèle 1. Au contraire, la tendance inverse est observée.

Dans le cas du prestige interne des options, une différence significative entre les sexes est observée. Ainsi, les garçons attribuent à leur option un score de prestige interne (67,64) plus bas que les filles (71,78) ($t = 1.931$, $p = 0,05$). Les filles attribuent donc davantage de prestige aux cours qui composent leur propre option que les garçons. Afin de vérifier si ce résultat est dû ou non au fait que les filles fréquentent des options au prestige interne plus élevé que les garçons, la même procédure a été appliquée en tenant compte des options. Au sein de deux options fréquentées de manière presque

égale par des filles et des garçons (« sciences-math » et « histoire »), le même type de résultat est obtenu : 75,89 pour les filles contre 58,61 pour les garçons dans l'option « histoire » ($t = 3,07$; $p < 0,01$) et 76,36 pour les filles contre 67,95 pour les garçons dans l'option « sciences-math » ($t = 1,79$; $p = 0,08$). Par contre, aucune relation significative ne peut être retenue entre le sexe et le fait d'évaluer globalement son option comme prestigieuse : les moyennes de 2,61 points pour les filles et de 2,76 points pour les garçons ne diffèrent pas significativement ($t = -1.334$; $p = 0.183$).

En s'intéressant aux options prises séparément, l'on peut remarquer que les deux options les plus prestigieuses selon le modèle 1 (« sciences-math » et « math-sciences ») sont fréquentées par davantage de garçons que de filles. De même, les deux options les moins prestigieuses (« scientifique industrielle » et « sciences-informatique ») sont fréquentées uniquement par des garçons. Ces résultats peuvent être mis en parallèle avec les observations de Gottfredson (1981) en ce qui concerne les professions et de Guichard (1993) pour les études : les individus de sexe masculin se répartissent surtout aux deux extrémités du prestige, alors que les individus de sexe féminin se répartissent davantage au centre de cette distribution.

La prise en compte du paramètre « sexe » permet de mieux comprendre les discordances observées dans le modèle 1. Ainsi, les options au prestige analytique élevé convergent, mais au prestige global interne faible (« langues » et « sciences humaines », groupe 4.a.) sont fréquentées par une proportion importante de filles (figure 9). Tout se passe ainsi comme si le caractère féminin de ces options intervenait dans l'appréciation globale de leur prestige que donnent les étudiants qui les fréquentent. Ces observations rejoignent en cela celles de Guichard (1993). Cette hypothèse peut également être appliquée à l'option « littéraire », peu prestigieuse en interne mais prestigieuse en externe (groupe 2.b.).

En considérant uniquement les groupes composés d'au moins cinq étudiants²², la corrélation entre le prestige d'une option appréhendé par le modèle 1 et la proportion de garçons la fréquentant est de -0,66 ($p = 0,01$). Dans le cas de ces options, il existe donc un lien négatif entre la proportion de garçons dans l'option et le prestige de l'option selon le modèle 1.

²² Les options prises en compte dans le calcul de cette corrélation sont : « scientifique industrielle », « sciences-informatique », « sciences sociales et éducatives », « langues », « économie-langues », « histoire », « sciences », « sciences-math », « latin-math-sciences », « math-langues », « latin-grec », « math-sciences » et « sciences appliquées ».

Suite à ces observations, l'on peut émettre l'hypothèse de l'intervention du paramètre « sexe des étudiants de l'option » dans l'évaluation globale que donnent les étudiants du prestige de leur propre option. En effet, lorsque le seul paramètre « prestige des cours » est pris en compte (modèle 1), le prestige des options est lié positivement à la proportion de filles dans les options. Or, lorsqu'ils fréquentent une option « féminine », les étudiants ont tendance à évaluer globalement leur option comme peu prestigieuse, alors même que les filles n'ont pas tendance à sous-évaluer le prestige de leur option par rapport aux garçons²³. Ces résultats tendent à vérifier l'hypothèse selon laquelle l'évaluation que donnent les étudiants du prestige global de leur option est influencée négativement par la proportion de filles qui la fréquentent.

²³ Pour les options « histoire » et « sciences-math », fréquentées par une proportion plus ou moins équivalente de filles et de garçons, les moyennes des filles et des garçons à l'item « mon option est prestigieuse » ne sont pas significativement différentes ($t = 0,53$; $p = 0,6$)

3.3. La réussite scolaire

La littérature indique que les élèves les plus « forts » s'orientent vers les filières les plus prestigieuses, alors que les élèves les plus « faibles » sont orientés vers des voies de relégation (Demeuse & Lafontaine, 2005 ; Donnay et al., 2002 ; Discry-Theate, 1998 ; Litt, 1980 ; Van Haecht, 1985 ; Donni & Pestiau, 1995). Plusieurs recherches ont également montré que la représentation du prestige d'une orientation est due entre autres à la valeur scolaire des élèves qui la fréquentent (Berthelot, 1993 ; Delvaux & Joseph, 2003 ; Dumora, 1998 ; Duru-Bellat et al., 1997 ; Guichard, 1993). Il s'agit donc de tenir compte du paramètre « réussite scolaire » afin de le mettre en lien avec le prestige des options tel qu'il a été appréhendé.

Plusieurs items du questionnaire visent à appréhender la réussite scolaire des étudiants. Les questions 1.5 et 1.6 permettent de déterminer si l'étudiant recommence son année ou s'il a déjà recommencé une année dans l'enseignement secondaire. La question 1.9 invite l'étudiant à fournir la moyenne de ses résultats scolaires l'année précédente. Enfin, la question 2.4 (deuxième tiret) permet d'appréhender la perception qu'a l'étudiant de sa valeur scolaire.

3.3.1. Quel lien entre redoublement et prestige de l'option ?

La réussite scolaire des étudiants peut être appréhendée par le fait qu'ils recommencent ou non leur année. De manière générale, aucun lien n'a pu être mis en évidence entre le fait de fréquenter une option et de recommencer l'année ($\chi^2 = 19,94$; $p = 0,65$). De la même manière, aucun lien ne peut être mis en évidence entre le prestige de l'option appréhendé par le modèle 1 et la proportion d'étudiants doubleurs la fréquentant ($r = -0,08$, $p = 0,72$).

Par contre, il existe une corrélation négative très significative entre la proportion d'étudiants ayant déjà recommencé une année dans le secondaire et le prestige de l'option appréhendé par le modèle 1 ($r = -0,532$; $p < 0,01$). Cette corrélation négative est très forte ($r = -0,815$; $p < 0,01$) si l'on ne s'attache qu'aux groupes composés d'au moins cinq étudiants, à l'exception des deux options « latin-grec » et « latin-math-sciences », dont le prestige interne et le prestige externe divergent fortement (groupe 2.a.)^{24 25}.

²⁴ En ce qui concerne les autres options de ce groupe (« sciences-informatique » et « sciences sociales et éducatives »), l'on émet l'hypothèse d'une divergence due à des facteurs différents de la divergence

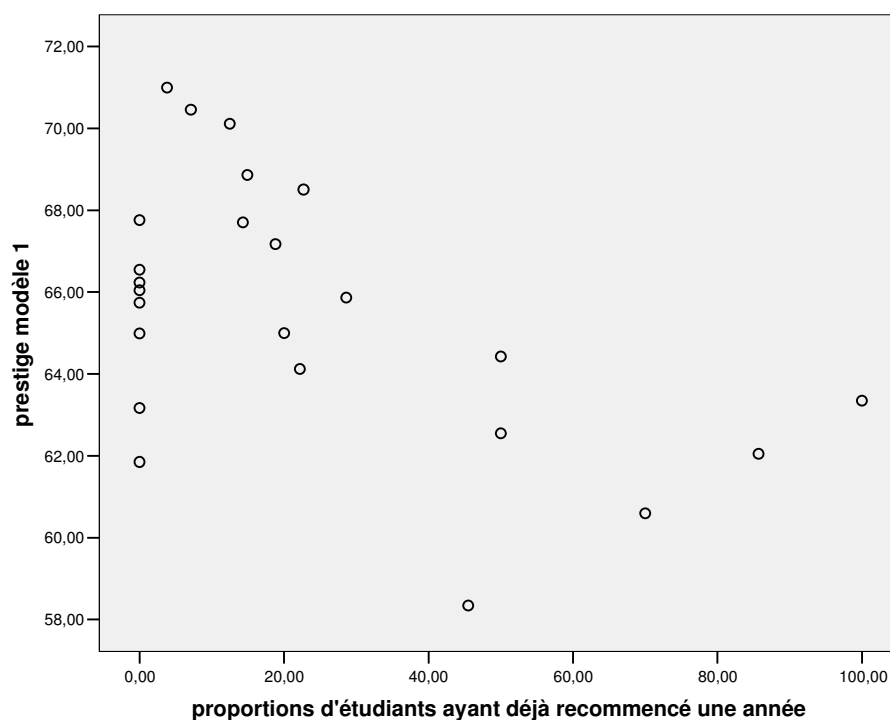


Figure 10. Prestige des options selon la proportion d'étudiants ayant déjà redoublé dans le secondaire

Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle la proportion d'étudiants ayant déjà recommencé une année est plus importante dans les options peu prestigieuses que dans les options les plus prestigieuses. Dans le cas des options prises en compte ici ¹⁹, tout se passe comme si les étudiants intégraient la proportion d'étudiants ayant déjà redoublé une année dans leur évaluation analytique du prestige des options par le prestige des cours qui les composent. Cependant, les options incluant un cours de langue ancienne (latin et/ou grec) n'entrent pas dans ce modèle. En effet, aucun étudiant de ces options n'a déjà recommencé une année. Du fait de la faible évaluation moyenne du prestige des cours de langues anciennes, ces options sont néanmoins peu prestigieuses selon le modèle 1.

3.3.2. Quel lien entre résultats scolaires déclarés et prestige de l'option ?

Une faible corrélation positive est observée entre les résultats scolaires déclarés des étudiants et le prestige (modèle 1) des options qu'ils fréquentent ($r = 0,23$; $p = 0,29$), de

observée pour les options incluant une langue ancienne (voir point 4.). Elles sont donc prises en compte dans le calcul de la corrélation.

²⁵ Les options conservées pour le calcul de cette corrélation sont : « scientifique industrielle », « sciences-informatique », « sciences sociales et éducatives », « langues », « économie-langues », « histoire », « sciences », « sciences-math », « math-langues », « littéraire », « math-sciences » et « sciences appliquées ».

même qu'entre ces résultats et le prestige interne des options ($r = 0,31$; $p = 0,14$). Cependant, ces relations ne sont pas significatives. De même, aucune relation significative n'a pu être montrée entre les résultats scolaires déclarés et l'évaluation globale que donnent les étudiants du prestige de leur option ($r = -0,113$; $p = 0,6$).

Cette absence de lien entre résultats scolaires et prestige alors qu'un lien fort existe entre redoublement et prestige peut être expliquée par les différents biais auxquels sont soumis les résultats scolaires des étudiants. Premièrement, dans le cadre de cette enquête, il s'agit des déclarations des étudiants, soumises aux biais du questionnaire. Ensuite, de nombreuses études ont montré que les résultats scolaires étaient difficilement comparables entre classes et écoles différentes. Ainsi, les élèves ne sont pas évalués dans l'absolu mais par rapport aux autres élèves de la classe, et les résultats scolaires ont tendance à se distribuer selon une courbe de Gauss forcée dans chaque classe (Leclercq, Nicaise & Demeuse, 2004). De plus, les « effets établissement » agissent notamment en amortissant les différences de niveau (Duru-Bellat & Mingat, 1988).

3.3.3. Quel lien entre perception de sa valeur scolaire et prestige de l'option ?

Selon plusieurs études, la perception de sa valeur scolaire et le prestige de l'orientation fréquentée sont liés. Ainsi, les élèves fréquentant une option prestigieuse auraient conscience d'être dans une option « pour les forts » et s'y orienteraient parce qu'ils se sentent fort (Guichard, 1993 ; Dumora, 1998). L'on pourrait donc s'attendre à un lien positif entre perception de sa valeur scolaire et prestige de l'option fréquentée. Cependant, d'autres études montrent qu'un mécanisme inverse est à l'œuvre : le fait de fréquenter une classe réputée augmenterait la probabilité de comparaisons avec plus fort que soi, ce qui aurait une influence négative sur l'estime de soi des élèves (Verlhiac et al., 2005).

Dans le cadre de cette enquête, aucun lien n'a pu être mis en évidence entre le prestige des options appréhendé par le modèle 1 et la perception qu'ont les étudiants de leur valeur scolaire ($r = 0,145$, $p = 0,5$). Une faible corrélation positive a cependant pu être mise en évidence entre le prestige interne des options et le fait que, en moyenne, les étudiants qui les fréquentent se sentent forts à l'école ($r = 0,35$; $p = 0,09$). De même, au niveau individuel, se sentir fort à l'école est lié avec le fait d'évaluer globalement son option comme prestigieuse ($r = 0,27$; $p < 0,01$).

4. Mise en lien avec les filières et établissements

Les différentes options se répartissent entre deux filières et différents établissements (voir présentation de l'échantillon, pp. 55-56). Ainsi, les options « sciences-informatique » et « sciences sociales et éducatives » sont les deux seules options de l'enseignement de transition dans un établissement organisant uniquement les filières techniques et professionnelle. Le contexte est le même pour les options « sciences appliquées » et « scientifique industrielle », dans des établissements différents. Quant à l'option « éducation physique » elle est la seule option d'enseignement général de notre échantillon à être organisée dans un établissement où toutes les filières sont organisées. La prise en compte de ce contexte enrichit la compréhension du prestige des options et des divergences observées dans le modèle 1.

Une hypothèse peut être posée en ce qui concerne l'évaluation du prestige de ces options : les étudiants les fréquentant évalueraient leur prestige en les mettant en rapport avec les autres options de l'école (des filières technique de qualification et professionnelle, moins prestigieuses selon la revue de la littérature), réalisant ainsi une rationalisation (Dumora, 1998). Chez les étudiants fréquentant les deux options « sciences-informatique » et « sciences sociales et éducatives », prestigieuses en interne et peu prestigieuses en externe (groupe 2.a.), cette rationalisation se retrouve aussi bien dans l'évaluation analytique de leur option que dans l'évaluation globale. Par contre, chez les étudiants fréquentant les options « scientifique industrielle », « éducation physique » et, dans une moindre mesure « sciences appliquées », cette rationalisation se retrouve uniquement dans l'évaluation globale que donnent les étudiants du prestige de leur option.

5. Mise en lien avec les souhaits pour l'après-secondaire

Quels liens peut-on établir entre le prestige des options et les souhaits des étudiants pour l'après-secondaire ? Différentes études montrent le lien entre prestige d'une filière et souhait d'orientation. Ainsi, selon le mécanisme de la diffusion régressive des enjeux (Berthelot, 1993), le prestige d'une orientation est dû au prestige de la situation à laquelle elle mène. De plus, les étudiants des filières les plus prestigieuses auraient tendance à élaborer des intentions scolaires, alors que les étudiants des filières les moins prestigieuses seraient contraints au projet professionnel (Guichard, 1993 ; Dubet et Martuccelli, 1998 ; Dumora, 1998 ; Duru-Bellat et al., 1997 ; Biémar et al., 2003).

Ce point met en lien le prestige des orientations et les souhaits pour l'après-secondaire formulés par les étudiants (section 3. du questionnaire). Ces souhaits ont été analysés selon plusieurs niveaux, sans épuiser toute la richesse des données recueillies. Premièrement, le fait de souhaiter s'orienter vers l'enseignement supérieur ou de souhaiter commencer à travailler dès la fin de l'enseignement secondaire. Ensuite, le type d'enseignement supérieur désiré : type court ou type long. Enfin, le fait de formuler ou non un projet professionnel, et l'indice socio-économique attribué à la profession désirée. Il est important de noter que les termes « souhait » et « projet » employés ici désignent uniquement la réponse des étudiants à une question, sans faire référence à la théorie sous-jacente à ces notions ni à la réalisation effective de ces souhaits par les étudiants.

5.1.1. Quel lien entre enseignement supérieur et prestige ?

Parmi les étudiants interrogés, 89% souhaitent entamer des études supérieures. 39% des étudiants de l'échantillon souhaitent entamer des études supérieures de type long (universitaire ou non), 34% de type court et 16 % sont indécis. 3,1% (9 étudiants) souhaitent partir un an à l'étranger avant d'entamer des études supérieures, et 1,4% (4 étudiants) souhaitent commencer à travailler directement après leurs études secondaires. Enfin, 2,8% (8 étudiants) sont totalement indécis quant à l'après secondaire²⁶.

Les souhaits des étudiants varient selon la filière fréquentée (tableau 8). Ainsi, si près de la moitié des étudiants de l'enseignement général souhaitent entamer des études

²⁶ D'autres réponses ont été formulées, comme le fait de suivre l'instruction de la police ou de l'armée, d'entrer en contrat d'apprentissage ou d'entamer des études supérieures à l'étranger

supérieures de type long, moins de 10% des étudiants de l'enseignement technique de transition expriment ce souhait. Par contre, ces derniers souhaitent davantage que les étudiants de l'enseignement général entamer des études supérieures de type court. Ils sont également plus indécis quant au type d'enseignement supérieur qu'ils entameront, et plus nombreux à désirer commencer à travailler dès la fin du secondaire. Remarquons enfin que tous les étudiants désirant passer un an à l'étranger avant d'entamer des études supérieures fréquentent l'enseignement général.

		souhait pour l'après secondaire						Total
		supérieur long	supérieur court	supérieur court ou supérieur long	travailler	partir un an à l'étranger	ne sait vraiment pas	
filière général	Count	109	67	35	1	9	5	226
	%	46,6%	28,6%	15,0%	,4%	3,8%	2,1%	96,5%
technique de transition	Count	5	31	11	3	0	3	53
	%	9,1%	56,4%	20,0%	5,5%	,0%	5,5%	96,3%
Total	Count	114	98	46	4	9	8	279
	%	39,4%	33,9%	15,9%	1,4%	3,1%	2,8%	96,5%

Tableau 8. Répartition des souhaits des étudiants selon la filière

En prenant en considération uniquement les étudiants désirant entamer des études supérieures l'on observe une forte association entre filière fréquentée et type d'études supérieures souhaitées ($\chi^2 = 27,5$; $p < 0,01$).

Au niveau des options, l'on peut également remarquer une différence de souhaits des étudiants pour l'enseignement supérieur. Ainsi, les étudiants des options les plus prestigieuses selon le modèle 1 (à l'exception de l'option « sciences ») sont plus nombreux à souhaiter s'orienter vers l'enseignement supérieur de type long. De même, les étudiants des options les moins prestigieuses (à l'exception de « latin-grec ») sont plus nombreux à souhaiter s'orienter vers l'enseignement supérieur de type court (figure 11).

Une corrélation positive significative est observée entre le prestige des options selon le modèle 1 et la proportion d'étudiants désirant s'orienter vers l'enseignement supérieur de type long ($r = 0,47$; $p = 0,09$)²⁷ (figure 12). Sans prendre en compte les options incluant un cours de langues anciennes, ce coefficient de corrélation s'élève à 0,82 ($p < 0,01$)²⁸.

²⁷ Seuls les groupes composés d'au moins cinq étudiants sont pris en compte dans le calcul de cette corrélation.

²⁸ Les options prises en compte pour le calcul de cette corrélation sont : « scientifique industrielle », « sciences-informatique », « sciences sociales et éducatives », « langues », « économie-langues »,

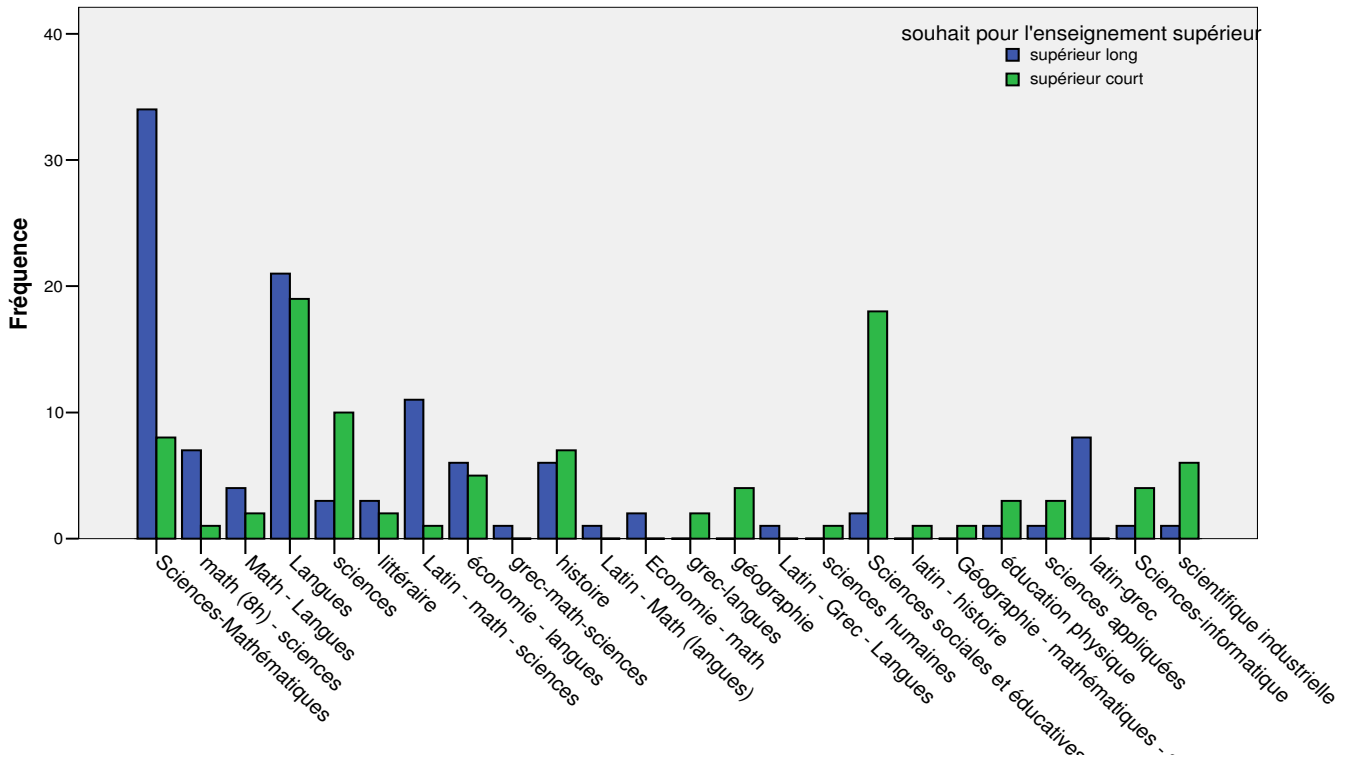


Figure 11. Souhaits d'études supérieures selon l'option²⁹

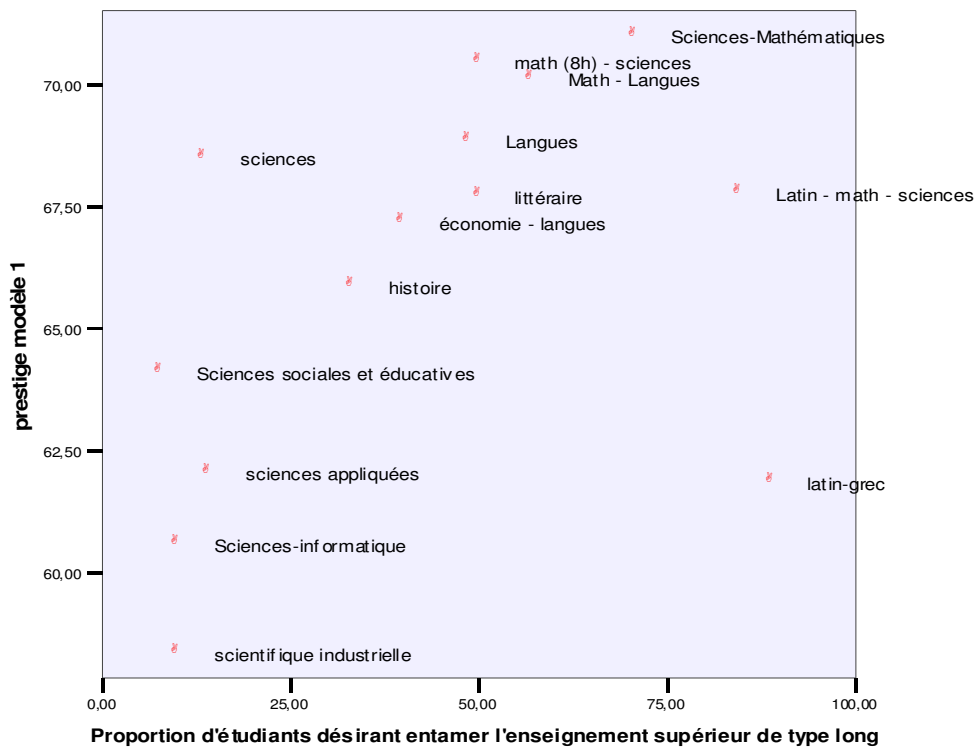


Figure 12. Lien entre prestige souhait d'études supérieures de type long

« histoire », « sciences », « sciences-math », « math-langues », « littéraire », « math-sciences » et « sciences appliquées ».

²⁹ Les options sont ordonnées de gauche à droite selon leur score de prestige au modèle 1.

Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle les étudiants fréquentant les options les plus prestigieuses souhaitent davantage que les autres s'orienter vers l'enseignement supérieur de type long. Toutefois, ce modèle ne s'ajuste pas aux options comportant au moins un cours de langues anciennes.

5.1.2. Quel lien entre prestige et projet professionnel ?

71,4% des étudiants interrogés déclarent avoir une idée du métier qu'ils veulent exercer plus tard. De manière inattendue, ils sont plus nombreux dans l'enseignement général (73%) que dans l'enseignement technique de transition (64,2%). Cependant, cette association entre formulation d'un projet professionnel et filière fréquentée n'est pas statistiquement significative ($\chi^2 = 1,67$; $p = 0,2$).

Une corrélation positive est observée entre la proportion d'étudiants formulant un projet professionnel et le prestige des options selon le modèle 1, mais elle n'est pas significative ($r = 0,41$; $p = 0,14$). L'hypothèse selon laquelle les étudiants fréquentant une option peu prestigieuse sont plus nombreux à formuler un projet professionnel ne peut être vérifiée. Au contraire, c'est la tendance inverse qui est observée.

Les professions souhaitées formulées de manière suffisamment précise³⁰ ont été codées selon le CITP-88 (ILO, 1990). Ce code a ensuite été transformé en l'indice socio-économique international de statut professionnel (Ganzeboom et al., 1992 ; Ganzeboom & Treiman, 1996). L'indice socio-économique moyen des professions souhaitées est de 65,2, avec un écart-type de 13,8. Il est significativement plus élevé que l'indice socio-économique de la profession du père ($t = -11,3$; $p < 0,01$), ce qui indique que, en moyenne, le statut socioprofessionnel désiré des étudiants est plus élevé que celui de leur milieu d'origine. Aucun lien n'a pu être mis en évidence entre le statut socioprofessionnel du père et le statut socioprofessionnel souhaité ($r = 0,01$; $p = 0,22$). Ces résultats indiquent que non seulement les étudiants au projet professionnel désirent en majorité un statut socioprofessionnel élevé, mais en plus que ce souhait ne dépend pas de leur milieu social d'origine (figure 13).

³⁰ 193 réponses ont ainsi pu être codées. Les professions citées sont peu diversifiées et se répartissent pour la plupart entre deux grands groupes : les professions intellectuelles et scientifiques et les professions intermédiaires (Ganzeboom & Treiman, 1996).

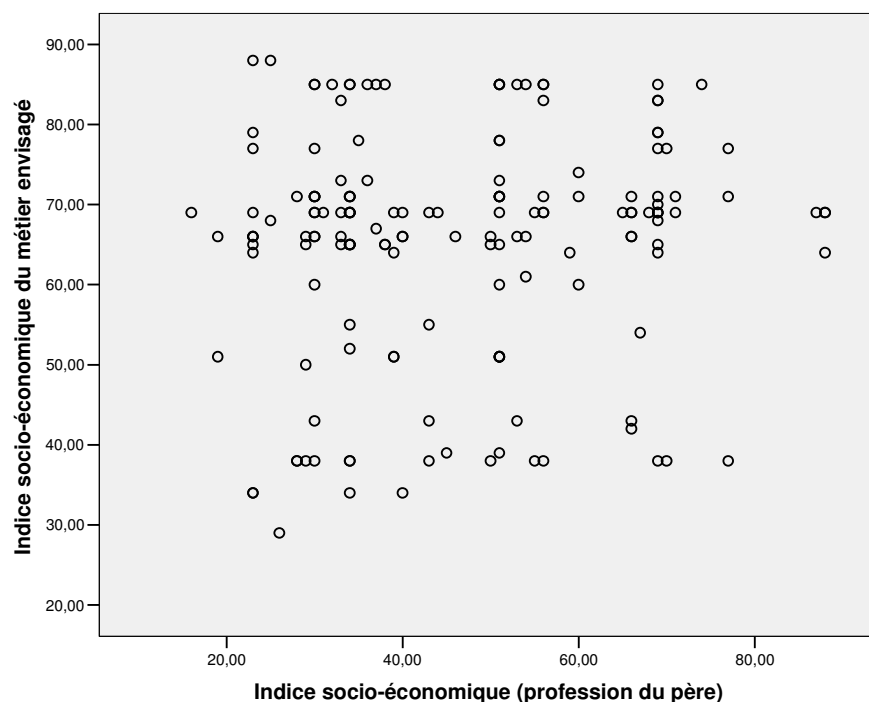


Figure 13. Lien entre indice socio-économique de la profession du père et de la profession souhaitée

Aucun lien n'a pu être mis en évidence entre le prestige des options selon le modèle 1 et l'indice socio-économique moyen attribué aux professions souhaitées par les étudiants les fréquentant. Une très faible relation positive peut être observée, mais elle n'est pas significative ($r = 0,13$; $p = 0,67$). L'hypothèse selon laquelle les étudiants fréquentant une option prestigieuse souhaitent exercer une profession leur permettant d'atteindre un statut socioprofessionnel élevé (Berthelot, 1993) ne peut donc être vérifiée.

DISCUSSION DES RÉSULTATS ET CONCLUSION

DISCUSSION DES RÉSULTATS

En début de ce mémoire, l'on s'interrogeait sur le prestige des options de l'enseignement secondaire de transition. Les étudiants se représentent-ils les différentes options selon leur valeur ? Les placent-ils toutes sur la même échelle ? Quels en sont les critères ? Quelles sont les orientations les plus prestigieuses et celles qui le sont moins ? Quelles sont les caractéristiques des étudiants qui fréquentent ces différentes orientations ? Quels sont leurs souhaits pour l'avenir ? Les résultats obtenus permettent d'apporter des éléments de réponse à ces questions.

Un consensus relatif existe dans l'évaluation que donnent les étudiants du prestige des différents cours qui composent une option. Ainsi, selon les étudiants, les cours les plus prestigieux sont, en ordre décroissant : les mathématiques, les sciences, les langues, le français et l'histoire. Les cours peu prestigieux sont : l'éducation physique, les cours artistiques et enfin les cours technologiques. Les cours de langues anciennes (latin et grec), sciences économiques et sciences sociales ne font pas, quant à eux, consensus : ils sont évalués comme prestigieux par les étudiants qui les suivent, mais peu prestigieux par les autres étudiants.

En modélisant le prestige des options sur la base du prestige des cours, il est possible d'ordonner les options sur une échelle de prestige. Ainsi, selon ce modèle, les options de l'enseignement technique de transition sont moins prestigieuses que celles de l'enseignement général. De même, ce modèle attribue davantage de prestige aux options de l'enseignement général à orientation scientifique et mathématique, ou comportant beaucoup d'heures de langues et de français. Contrairement à notre hypothèse, les options incluant un cours de langue ancienne sont globalement qualifiées de peu prestigieuses.

L'avantage d'une telle modélisation est de pouvoir approcher les représentations du prestige de n'importe quelle option par la combinaison des différents cours. Cette démarche possède cependant plusieurs inconvénients. Premièrement, les cours sont liés entre eux. Dans la reconstitution d'une option, l'ajout de périodes de cours en retire obligatoirement d'autres. Aucune option ne peut inclure, en même temps, un nombre important d'heures de tous les cours. Ensuite, les critères de réponse des étudiants ne sont pas connus. Les étudiants répondent-ils qu'un cours est prestigieux parce qu'il est indispensable à la formation ou parce qu'il apporte un supplément valorisable à une formation de base ? Enfin, le prestige des cours est le seul paramètre pris en compte.

Or, en regard de la littérature, le prestige d'une orientation comporte un nombre important de paramètres : l'origine sociale et le sexe des étudiants qui la fréquentent, leur réussite scolaire, les débouchés qu'elle offre, les projets et stratégies des étudiants ou encore le contexte d'établissement.

En comparant ce modèle analytique selon la position interne ou externe des étudiants qui évaluent les options et l'avis qu'en donnent les étudiants qui les fréquentent, il est possible de déceler de nombreuses divergences. Le consensus observé dans l'évaluation du prestige des cours n'est plus aussi clair au niveau des options. Certaines options sont ainsi très (ou très peu) prestigieuses selon l'évaluation analytique, même pour les étudiants qui les fréquentent. Mais ces derniers donnent un avis opposé. Pour d'autres options, l'évaluation analytique des étudiants qui les fréquentent diffère de celle des étudiants qui ne les fréquentent pas. En donnant leur avis, les étudiants de ces options sont en accord soit avec leur propre évaluation analytique, soit avec celle des autres étudiants.

La mise en lien de ces résultats avec d'autres paramètres permet de compléter l'analyse et d'émettre des hypothèses interprétatives conformes à la théorie. Ainsi, si les latinistes et hellénistes considèrent, contrairement à l'évaluation analytique générale, que leur option est prestigieuse, ce serait non seulement parce qu'ils considèrent que les cours de langues anciennes sont prestigieux, mais aussi parce que ces options sont fréquentées par des étudiants d'origine sociale aisée. De la même manière, les étudiants des options à orientation « littéraire » affirmeraient que leurs options sont peu prestigieuses parce que les étudiants qui les fréquentent sont surtout des filles de milieu social moins favorisé. Enfin, si les étudiants des options organisées dans des établissements techniques et professionnels affirment, contrairement à l'évaluation analytique générale, que leur option est prestigieuse, l'on peut penser que c'est parce qu'ils la comparent aux autres options (de qualification) de l'établissement.

Le modèle analytique du prestige des options s'ajuste étroitement à la proportion d'étudiants ayant déjà redoublé une année dans l'enseignement secondaire et au type d'enseignement supérieur souhaité par les étudiants. Les options prestigieuses sont donc celles qui accueillent peu d'étudiants « en retard » et beaucoup d'étudiants souhaitant entamer des études supérieures de type long. La particularité des options « langues anciennes » est ici encore soulignée : peu prestigieuses selon le modèle analytique, la plupart des étudiants qui les fréquentent souhaitent néanmoins entamer des études supérieures de type long, et aucun n'a redoublé avant la sixième secondaire.

Le cas des options « langues anciennes » pose question au modèle. Appréhender le prestige de ces options selon le modèle analytique construit revient à conclure qu'elles sont peu prestigieuses. Par contre, le faisceau d'indices fournis par la littérature semble indiquer que ces options doivent être considérées comme prestigieuses. Face à cette situation, plusieurs interprétations peuvent être données :

- Soit ces orientations sont parmi les plus valorisées dans la société, menant au statut social le plus élevé. Mais seuls les étudiants qui se trouvent dans ces options le comprennent et font preuve de sens du placement.
- Soit, ces orientations ne sont plus parmi les plus valorisées dans la société, et les étudiants qui les fréquentent font preuve d'hysteresis : ils sont les seuls à l'ignorer. Ces deux interprétations sont issues de la tradition théorique initiée par Bourdieu et Passeron. En se référant à leur théorie, la seconde interprétation est la moins plausible.
- Soit tous les étudiants se représentent une même hiérarchie de « valeur » des orientations, mais le système scolaire de la Communauté française de Belgique se caractérise par une sélection en fonction du niveau scolaire aux points de bifurcation. Les « bons élèves », issus des milieux les plus favorisés, continuent leur parcours au sein de filières sélectives. Les élèves moins performants, de milieux moins favorisés, trébuchent et prennent une orientation moins coûteuse et moins risquée. Ils rationalisent alors leurs choix et revalorisent leur orientation. Cette interprétation est issue de la tradition théorique initiée par Boudon.

La méthodologie de cette recherche ne nous permet pas de trancher en faveur de l'une ou l'autre de ces interprétations. Elle se centre en effet uniquement sur l'avis que donnent les étudiants, or, d'une part, l'influence des parents dans les décisions scolaires est importante et d'autre part, rien n'indique que l'avis des étudiants interrogés sur le prestige des orientations reflète une tendance générale au sein de la société. De plus, l'avis global que donnent les étudiants sur le prestige de leur option se base uniquement sur leur réponse à un item du questionnaire. De même, la démarche de modélisation du prestige des options au départ des réponses à différents items concernant le prestige des cours présente les inconvénients, cités plus haut, de la dépendance entre ces items et de l'impossibilité de contrôler les critères que suivent les étudiants dans leurs réponses. Une autre recherche pourrait utiliser les techniques d'étude des représentations sociales (Abric, 1997) afin d'éviter ces inconvénients. Enfin, tout le parti n'a pas été tiré du questionnaire construit. Un examen des raisons que donnent les étudiants à leur choix d'orientation et du rapport qu'ils entretiennent avec leur option permettrait de recueillir de nouveaux indices en faveur de l'une ou l'autre interprétation théorique.

CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

En conclusion, malgré ses limites, la recherche a pu mettre en évidence qu'il existe, dans les représentations des étudiants, des différences de prestige entre les options de l'enseignement secondaire de transition. Ces différences se marquent en particulier entre la filière générale et la filière technique de transition. Alors qu'elles préparent toutes deux sans restriction à l'enseignement supérieur, la filière générale est davantage valorisée par les étudiants et constitue la voie « royale » vers l'enseignement supérieur de type long. De même, au sein de la filière générale, certaines options sont davantage valorisées que d'autres, en particulier celles qui allient un important volume horaire hebdomadaire de mathématiques et de sciences. On y retrouve des étudiants n'ayant jamais redoublé, issus d'un milieu social aisé, et qui entameront des études supérieures de type long. Cette situation trouve vraisemblablement sa source dans l'orientation-sanction en fonction des performances pratiquée tout au long de l'enseignement secondaire (Demeuse et al., 2005 ; Donnay et al., 2002).

Tant que les élèves se verront accepter ou refuser l'accès à certaines voies essentiellement en fonction de leurs performances scolaires, ceux-ci se représenteront ces voies de manière hiérarchisée. C'est précisément ce contre quoi veut lutter le Contrat pour l'École (Communauté française de Belgique, 2005). En déclarant vouloir réduire le nombre d'orientations restrictives, il propose une mesure favorisant la mise sur un pied d'égalité des différentes filières. Afin d'aboutir à une même valorisation de toutes les options, il conviendrait aussi de réduire le nombre d'orientations restrictives à l'intérieur des filières. De telles mesures permettraient de se rapprocher de l'objectif d'une *école orientante*, qui permettrait aux élèves de formuler des choix positifs en fonction de leur projet.

RÉFÉRENCES

ADAMS, R. & WU, M. (2002). *Pisa 2000 Technical Report*. Paris : OCDE. Diffusé sur Internet : <http://www.oecd.org/dataoecd/53/19/33688233.pdf>

BARRERE, A (1998). Le travail scolaire : crise de sens et réponse lycéenne. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27-2, 189-210.

BAYE, A., DEMONTY, I., FAGNANT, A., LAFONTAINE, D., MATOUL, A., & MONSEUR, C. (2004). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française de Belgique en mathématiques, en lecture et en sciences. Résultats de l'enquête PISA 2003. *Les Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale*, 19 et 20.

BERLEMONT, B. (2001). *Le sexe des sciences: enquête exploratoire sur les motivations du choix des études*. Mémoire de licence non publié, Université de Mons-Hainaut, Mons.

BERTHELOT, J.-M. (1993). *Ecole, orientation, société*. Paris : Presses Universitaires de France.

BIEMAR, S., PHILIPPE, M.-C. & ROMAINVILLE, M. (2003). L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? Approche longitudinale du choix d'études supérieures. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32, 31-51.

BOUDON, R. (1979). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin.

BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.

BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Les Editions de Minuit.

BOURDIEU, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Les Éditions de Minuit.

BRESSOUX, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (1997). *Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*.
<http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=764&docname=19970724s21557>

COMMUNAUTE FRANCAISE DE Belgique (1983). *Loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire*.
<http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=284&docname=19830629s09547>

CRAHAY, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: De Boeck.

DE KETELE, J-M. & ROEGIERS, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondement des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Bruxelles : De Boeck Université.

DEMEUSE, M (2002). *Analyse critique des fondements de l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en matière d'enseignement en Communauté française de Belgique*. Thèse de doctorat, Université de Liège, Liège. Diffusée sur Internet :
http://www.umh.ac.be/pub/ftp_inas/thesemd/TABMATIERE.htm

DEMEUSE, M., & LAFONTAINE D. (2005). L'orientation scolaire en Communauté française de Belgique. *Revue Internationale d'Education – Sèvres*, 38, 35-51.

DEMEUSE, M., LAFONTAINE, D., & STRAETEN, M.-H. (2005). Parcours scolaire et inégalités de résultats. In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (éds). *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck.

DEMEUSE, M. (2005). La marche vers l'équité en Belgique francophone. In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (éds). *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck.

DEMEUSE, M., & HENRY, G. (2004). Théorie classique des scores des tests. In DEMEUSE, M. (2004). *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation*. Liège : Les Éditions de l'Université de Liège.

DELVAUX, B., & JOSEPH, M. (2003). Les espaces locaux d'interdépendance entre écoles : étude de cas en Belgique francophone. Rapport de recherche. Charleroi : CERISIS-UCL. Document électronique diffusé sur : http://www.girsef.ucl.ac.be/D6_belgique.pdf

DELVAUX, B., DEMEUSE, M., & DUPRIEZ, V. (2005). En guise de conclusion : encadrer la liberté. In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (éds). *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck.

DETHEUX, M., & KELLENS, M.-F. (1992). *Recherche en vue de l'amélioration des pratiques d'évaluation-bilan et d'une réduction des redoublements*. Synthèse du rapport de recherche réalisée par la Direction de la Recherche en Pédagogie, du Pilotage de l'Enseignement de la Communauté française et des Relations avec les Entreprises. Document électronique diffusé sur Internet : <http://www.restode.cfwb.be/download/infoped/02-91.pdf>

DISCRY – THEATE, A. (1998). A l'aube de l'enseignement secondaire, quelle connaissance les jeunes ont-ils de l'arborescence des filières scolaires ? *Le Point sur la Recherche en Education*, 7. Diffusé sur : <http://www.agers.cfwb.be/pedag/recheduc/point.asp>

DONNAY, J., BIEMAR, S., BOUCENNA, S., GODET, D., BEKERS, J., & FRANÇOIS, N (2002). L'orientation du jeune : Quels constats ? Quels cadres ? Quelles interventions ? *Le Point sur la Recherche en Education*, diffusé sur : <http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/097/synthese/article2002.pdf>

DONNI, O., & PESTIAU, P. (1995). Peut-on parler de démocratisation de l'enseignement supérieur ? *Reflets et perspectives de la vie économique*, 34-5, 415-427.

DROESBEKE, J-J., HECQUET, I., & WATTELAR (Éds) (2001). *La population étudiante. Description, évolution, perspectives*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.

DUBET, F. & MARTUCCELLI (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil.

DUBET, F., & MARTUCCELLI, D. (1998). Sociologie de l'expérience scolaire. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27-2, 169-187.

DUBET, F. & DUMORA, B. (1998). L'expérience scolaire : introduction. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 27-2, 163-167.

DUMORA, B. (1998). Expérience scolaire et orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27-2, 211-234.

DURU-BELLAT, M., JAROUSSE, J.-P., SOLAUX, G. (1997). S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ? L'exemple du choix de la série et de l'enseignement. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26-4, 459-482.

DURU-BELLAT, M. (1995). Socialisation scolaire et projet d'avenir chez les lycées et les lycéennes : la « causalité du probable » et son interprétation sociologique. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 24-1, 69-86.

DURU-BELLAT, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. 2. La construction scolaire des différences entre sexes. *Revue Française de Pédagogie*, 110, 75-109.

DURU-BELLAT, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. 1 : des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitudes, ou de différences d'attitudes ? *Revue Française de Pédagogie*, 109, 111-141.

DURU-BELLAT, M. & MINGAT, A. (1989). Carte scolaire et orientation en fin de cinquième. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 18-2, 171-184.

DURU-BELLAT, M. & MINGAT, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte fait des différences. *Revue Française de Sociologie*, 29, 649-666.

DURU-BELLAT, M., JAROUSSE, J.-P., & SOLAUX, G. (1996). La détermination progressive de l'enseignement de spécialité de la 3^{ème} à la terminale. *Les Notes de l'Irédu*, 96/7, diffusé sur :

http://www.u-bourgogne.fr/upload/site_120/publications/les_collections_de_1_iredu/notes/note967.pdf

DURU-BELLAT, M., DANNER, M., LE BASTARD-LANDRIER, S., & PIQUEE, C. (2003). Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et sur leurs attitudes. Evaluation externe et exploration qualitatives. *Les Cahiers de l'Irédu*, 65. Diffusé sur :

http://www.u-bourgogne.fr/upload/site_120/publications/les_collections_de_1_iredu/cahiers/cahier65.pdf

DURU-BELLAT, M., HENRIOT-VANT ZANTEN, A. (1997). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.

FORGET, A. (2002). L'orientation vers une filière d'enseignement secondaire : choix personnel et déterminisme socioculturel. In *Les actes du 2^e congrès des chercheurs en éducation. L'école dans quel(s) sens ?* 12-13 mars 2002, Louvain-La-Neuve, 51-54.

FORQUIN, J.-C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*. Bruxelles : De Boeck Université.

GANZEBOOM, H.B.G., & TREIMAN, D.J. (1996). Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research*, 25, 201-239.

GANZEBOOM, H.B.G., DE GRAAF, P.M, & TREIMAN, D.J. (1992). A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research*, 21, 1-56.

GOTTFREDSON, L.S. (1981). Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28-6, 545-579.

GROOTAERS, D. (1998). *Histoire de l'enseignement en Belgique*. Bruxelles : Éditions du Centre de Recherche et d'Information Sociopolitiques (CRISP).

GUICHARD, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris : Presses Universitaires de France.

GUICHARD, J. & HUTEAU, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.

GRISAY, A. (1993). Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de cinquième et sixième. *Les Dossiers d'Education et Formation*, 32.

HOWELL, D.C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck Université.

KINNEAR, P. & GRAY, C. (2005). *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales. Maîtriser le traitement des données*. Bruxelles : De Boeck.

LA QUATORZIEME CONFERENCE INTERNATIONALE DES STATISTICIENS DU TRAVAIL (1987). *Résolution concernant la révision de la Classification internationale type des professions (CITP-88) adoptée par la quatorzième conférence des statisticiens du travail (octobre-novembre 1987)*.

LAFONTAINE, D., BAYE, A., BURTON, R., DEMONTY, I., MATOUL, A. & MONSEUR, C. (2003). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en lecture, en mathématiques et en sciences. Résultats de l'enquête PISA 2000 : Rapport final approfondi. *Les Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale de l'Université de Liège*, 13 et 14. Document électronique diffusé sur : http://www.ulg.ac.be/pedaexpe/pub/cahiers/Cahiers_1314.html

LANNEGRAND-WILLEMS, C. (2004). Sentiment de justice et orientation : croyance en la justice de l'école chez les lycéens professionnels. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33-2, 249-269.

LE BASTARD-LANDRIER, S. (2004). Les déterminants contextuels de l'orientation en classe de seconde: l'effet établissement. *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, 37-2, pp.59-81.

LE BASTARD-LANDRIER, S. (2005). L'expérience subjective des élèves de seconde: influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34-2, pp. 143-146.

LE BASTARD-LANDRIER, S. & DURU-BELLAT, M. (2004). Les effets de la tonalité sociale du public des lycéens sur les représentations des élèves. 7^{ème} biennale de l'Education, Lyon, avril 2004.

LECLERCQ, D., NICAISE, J. & DEMEUSE, M. (2004). Docimologie critique : Des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves. In DEMEUSE, M.

(2004). *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation*. Liège : Les Éditions de l'Université de Liège.

LEYENS, J.-P. & YZERBYT, V. (1997). *Psychologie sociale*. Liège: Mardaga.

MARSH, H.W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.

MERLE, P. (1993). Quelques aspects du métier d'élève en classe de terminale : effets de la série d'enseignement et des hiérarchies disciplinaires. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 59-69.

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (s.d.). *Guide de l'enseignement obligatoire en Communauté française*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. Document électronique diffusé sur Internet :
<http://www.restode.cfwb.be/download/ensob.pdf>

NAKHILI, N. (2005). Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures. *Education et formation*, 72, 155-167. Diffusé sur :
<http://www.education.gouv.fr/stateval/revue/revue72/resuef72.htm> .

NILS, F., RIME, B. & PHILIPPOT, P. (2002). *Méthodologie de l'expérimentation. Notes de cours*. Louvain-La-Neuve : Diffusion Universitaire Ciaco.

OCDE (2001). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000. Enseignement et compétences*. Paris : OCDE.

PERRENOUD, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.

PERRENOUD, P. (2001). *Le projet personnel de l'élève, une fiction ?* Document électronique diffusé sur :
http://www.unige.ch/fapse/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_20.html

PERRENOUD, P. (2002). De qui la « culture générale » est-elle la culture ? In Kuenzel, K. (dir.). *Allgemeinbildung zwischen Postmoderne und Bürgergesellschaft. Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung/International Yearbook of Adult*

Education, Vol 30. Köln, Weimar, Wien : Böhlau Verlag. Document électronique diffusé sur:

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_05.html

PERRENOUD, P. (1987). Anatomie de l'excellence scolaire. Document électronique diffusé sur :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1987/1987_02.html

POURTOIS, J.-P., DESMET, H., & LAHAYE, W. (2001). Les points-charnières de la recherche scientifique. *Recherche en Soins Infirmiers*, 65, 29-52.

QUEIROZ (de), J.-M (1995). *L'école et ses sociologies*. Paris : Nathan Université.

SINGLY (de), F. (2005). *L'enquête et ses méthodes. Le questionnaire*. Paris : Armand Colin.

VAN HAECHT, A. (1985). *L'enseignement rénové : de l'origine à l'éclipse*. Bruxelles : les Éditions de l'Université Libre de Bruxelles.

VAN HAECHT, A. (1992). *L'école à l'épreuve de la sociologie : questions à la sociologie de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

VERLHIAC, J.-F., DESRICHARD, O., MILHABET, I., & ARAB, N. (2005). Effets de la réputation du groupe scolaire d'appartenance et des facteurs de vulnérabilité personnelle sur l'optimisme comparatif. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34-2, 119-141.

VOYÉ, L. (1998). *Sociologie. Construction du monde, construction d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck.

WACH, M. (1992). Projets et représentations des études et des professions des élèves de troisième et de terminale en 1992. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 3, 297-339.

ZAFFRAN, J. (2004). Quitter, écouter, prolonger l'école. Les déterminants du projet scolaire au collège. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33-1, 125-140.