



(S') orienter dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en Communauté française de Belgique : la part du choix.

Finding one's way in technical and vocational training

Alexandra Franquet, Nathanaël Friant et Marc Demeuse



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/osp/2937>

DOI : [10.4000/osp.2937](https://doi.org/10.4000/osp.2937)

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2010

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Alexandra Franquet, Nathanaël Friant et Marc Demeuse, « (S') orienter dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en Communauté française de Belgique : la part du choix. », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 39/4 | 2010, mis en ligne le 31 décembre 2013, consulté le 21 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/osp/2937> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.2937>

Ce document a été généré automatiquement le 21 septembre 2021.

© Tous droits réservés

(S') orienter dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en Communauté française de Belgique : la part du choix.

Finding one's way in technical and vocational training

Alexandra Franquet, Nathanaël Friant et Marc Demeuse

Introduction¹

- 1 En Communauté française de Belgique, l'enseignement qualifiant – comprenant l'enseignement technique de qualification et l'enseignement professionnel – scolarise près de 50% des élèves des quatre dernières années de l'enseignement secondaire². Les taux de certification y sont élevés (87,6% dans l'enseignement technique et 81,3% dans l'enseignement professionnel) et diffèrent peu de l'enseignement général (93,4%)³. Le Décret Missions (24 juillet 1997, article 10) prévoit un accès égal à toutes les formations et une absence de hiérarchie entre établissements, formes et sections d'enseignement.
- 2 Le Contrat pour l'École adopté par le gouvernement en 2005 met toutefois en évidence l'objectif suivant: «Mettre sur pied d'égalité les différentes filières d'enseignement afin que le choix de la filière soit un choix positif». Dans la foulée, une série de mesures participant à la revalorisation de l'enseignement qualifiant⁴ traduit un sentiment partagé dans la sphère politique d'une dévalorisation de la filière qualifiante et d'un système d'orientation négatif. Dans leur étude de l'évolution de l'enseignement technique et professionnel, Grootaers, Franssen & Bajoit (2001) expliquent cette dévalorisation de l'enseignement qualifiant par le biais de facteurs socio-économiques: la diminution de l'offre d'emploi pour les jeunes ouvriers, la massification de l'enseignement secondaire,

l'accroissement de la demande des jeunes et des parents à l'égard de l'enseignement supérieur. Parallèlement, les politiques de normalisation de la filière de qualification utilisant l'enseignement général comme référence ont suscité une logique de hiérarchisation des filières et de relégation vers l'enseignement qualifiant. Le premier degré commun de l'enseignement secondaire est lui-même construit sur le modèle de l'enseignement général qui devient la voie principale (Demeuse & Lafontaine, 2005), voire la seule après l'instauration du premier degré commun, à l'exception de la situation des élèves qui ne disposent pas du Certificat d'Études de base à l'issue de l'enseignement primaire. Le choix de la filière qualifiante apparaît dans ce contexte comme «un deuxième choix justifié par les échecs scolaires» (Grootaers *et al.*, 2001, p.3).

- 3 Cependant, si les statistiques et l'analyse globale du système identifient clairement des filières de relégation, les élèves qui fréquentent ces filières le ressentent-ils comme tel? Comment perçoivent-ils leur choix d'orientation, et comment l'argumentent-ils? Afin de répondre à ces questions, une enquête par questionnaires a été menée auprès de 180 élèves fréquentant une filière qualifiante identifiée comme «voie de relégation». Avant d'en présenter les résultats, un bref détour s'impose par la présentation du système d'orientation en Belgique francophone et des mécanismes de ségrégation et de relégation qui l'accompagnent.

Système d'orientation, entre contrainte et liberté

- 4 L'enseignement secondaire en Communauté française comprend six années structurées en trois degrés de deux ans. Au terme du premier degré commun⁵ survient le premier carrefour d'orientation avec deux issues possibles: la filière de transition (forme d'enseignement général et forme technique de transition) ou la filière qualifiante (forme d'enseignement technique de qualification et forme professionnelle). Le conseil de classe délivre une attestation d'orientation (et il le fera à partir de là à chaque fin d'année scolaire) qui peut prendre trois formes⁶: une attestation d'orientation de réussite (AOA) permettant à l'élève de passer dans l'année supérieure dans la filière de son choix, une attestation d'orientation avec restriction (AOB), évitant à l'élève un redoublement en limitant le choix des filières et options et une attestation d'orientation d'échec (AOC), synonyme de redoublement.
- 5 En cas d'AOB, l'élève dispose du droit de préférer un redoublement volontaire, lui évitant une réorientation non souhaitée. Un rapport de la Commission de pilotage du système éducatif de 2006 chiffre à 20% le nombre d'élèves obtenant une AOB qui, dans quatre cas sur cinq, se traduit par une réorientation dans la filière qualifiante.
- 6 Par conséquent, l'orientation vers l'enseignement qualifiant ne fait généralement pas l'objet d'un premier choix. En effet, la différence entre le nombre d'élèves ayant obtenu une attestation de réussite et le nombre d'inscrits pour la première fois en troisième année de l'enseignement secondaire général montre qu'un tiers seulement des élèves scolarisés dans la filière qualifiante le seraient par choix délibéré. Forget (2002) a mené une enquête sur les souhaits d'orientation des élèves en fin de premier degré: 4,8% choisissent *a priori* l'enseignement professionnel, 20% des élèves sont pourtant scolarisés dans cette forme d'enseignement l'année suivante. Forget interprète les résultats de l'orientation des élèves dans l'enseignement professionnel comme un choix généralement moins spontané: les élèves éprouvent des difficultés sur le plan scolaire et sont réorientés dans l'enseignement qualifiant.

- 7 En plus d'un choix généralement négatif s'ajoute une logique de relégation au sein des filières d'enseignement. En effet, la distribution des attestations d'orientation en fonction de la filière d'enseignement⁷ montre que la majorité des AOB sont délivrées dans l'enseignement général, leur nombre décroît à mesure que l'on se rapproche de l'enseignement professionnel. Les restrictions opèrent donc dans un sens unique et les chances d'un choix délibéré pour la filière de qualification sont minces. Demeuse, *et al.* (2007) étudient les mouvements d'élèves et les changements de filières d'une année scolaire à l'autre et en concluent qu'une fois les élèves orientés dans l'enseignement qualifiant, la réversibilité de leurs parcours est très peu probable.
- 8 En dépit d'une liberté de choix laissée à l'élève, le système d'orientation basé sur l'opposition échec ou réussite de l'élève crée un «effet toboggan» (Vitiello, 2008) menant à une logique de relégation, mécanisme qui, d'après Grootaers (2006) occupe une place centrale dans le système scolaire en Belgique francophone. La question de la perception des élèves scolarisés dans l'enseignement qualifiant se pose. Dans le cadre de cette recherche, une enquête a été menée qui vise à connaître le ressenti des élèves de l'enseignement qualifiant à l'égard de leur orientation: perçoivent-ils cette orientation comme un choix négatif? L'objectif est d'observer s'il existe une correspondance entre ce que l'analyse du système d'orientation en cascade laisse entrevoir et les arguments avancés par les élèves en fin de parcours.

Inégalité des filières, inégalité des publics

- 9 Les données détaillées dans le point précédent soutiennent l'hypothèse qu'en Communauté française, les élèves n'arrivent pas de manière analogue dans les différentes filières et formes d'enseignement. On observe également une disparité des publics entre les filières. En premier lieu, une distinction existe entre les élèves sur le plan du retard scolaire: une demi-année en moyenne dans la forme générale et une année et demie à deux années de retard scolaire à la fin de la sixième année professionnelle (Demeuse, 2005).
- 10 Ensuite, comme en témoigne la figure 1, des disparités sont également observées au niveau socio-économique⁸, systématiquement en défaveur de l'enseignement qualifiant. De plus, l'aspect ascendant des courbes traduit le flux d'élèves passant, au fur et à mesure de leur scolarité, des filières académiques vers les filières techniques et professionnelles, jusqu'à sortir du système éducatif avant la fin de la scolarité, pour les plus défavorisés (Demeuse, Lafontaine & Straeten, 2005; Friant, Derobertmeasure & Demeuse, 2008).
- 11 La ségrégation académique (regroupement des élèves sur la base de leurs performances scolaires) et la ségrégation sociale (regroupement des élèves sur la base de leur statut socio-économique) (Monseur & Lafontaine, 2009), conduisent à la création de groupes d'élèves différenciés d'une filière à l'autre.
- 12 Le système d'orientation en Belgique francophone se veut à la fois libéral, en offrant le choix à l'élève, et contraignant en raison des attestations d'orientation basées sur les performances scolaires.

Figure 1. Valeur moyenne de l'indice socio-économique par année d'études et par filière (2005-2006) (Friant, Demeuse, & Derobertmeasure, 2008)

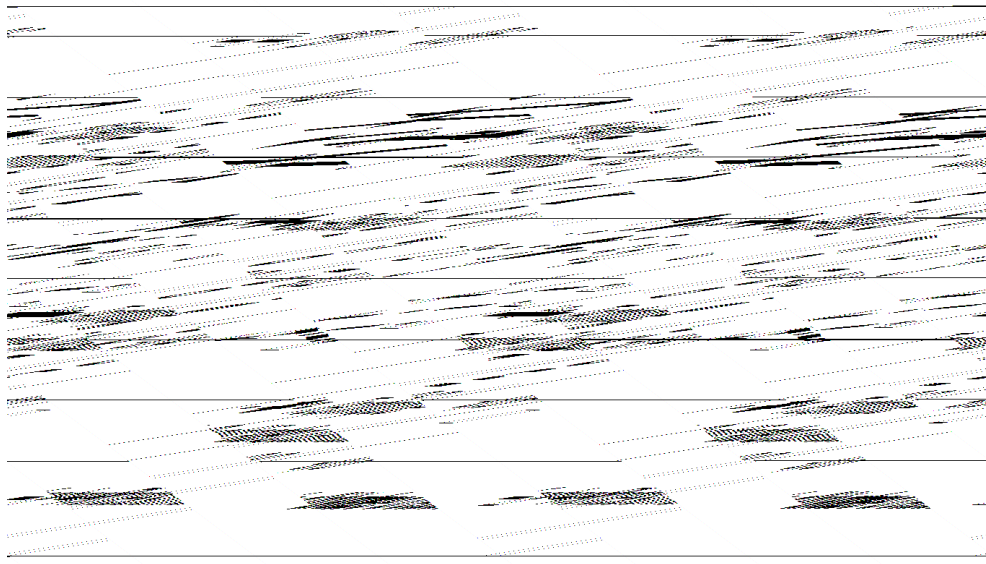


Figure 1. Mean value of the socio-economic index per year of studies and per options (2005-2006) (Friant, Demeuse, & Derobertmeasure, 2008)

- 13 Des valeurs inégales sont conférées aux filières d'enseignement et les choix d'une orientation vers l'enseignement qualifiant apparaissent négatifs sous cet angle. Il est à présent nécessaire de discuter d'une logique de choix d'orientation des élèves dans l'enseignement qualifiant en vue d'une confrontation à la perception qu'ils en ont *a posteriori*.

L'orientation, un véritable choix?

- 14 Comprendre les mécanismes sous-jacents aux choix de l'élève dans le cadre de l'orientation scolaire nécessite une première clarification de la notion de choix. La définition de Mullet *et al.* (1996) a été retenue; sa clarté permet un éclairage conceptualisé et par conséquent limité. En effet, pour ces auteurs, un choix existe dès que deux options au moins sont proposées ou du moins envisageables. Le choix de l'élève s'apparente dès lors à une prise de décision et sous-entend la mise en place de représentations.
- 15 Dans le contexte d'orientation contrainte (c'est le cas du système d'attestations d'orientation en Belgique francophone), Boudesseul & Grelet (2008) qui étudient les logiques des choix scolaires dans le système français, utilisent le terme «non-choix» pour caractériser la situation à laquelle l'élève fait face quand une orientation est décidée par le conseil de classe. Une possibilité est toutefois offerte à l'élève de contester cette décision en préférant un redoublement; néanmoins en Communauté française, à peine 1% des élèves scolarisés dans l'enseignement professionnel en 2004-2005 se retrouvent dans l'enseignement général l'année suivante (Demeuse *et al.*, 2007), autrement dit, dans la plupart des cas, le choix de l'élève se conforme à la décision du conseil de classe.
- 16 En se limitant à la définition de Mullet et ses collègues (1996), on voit que l'élève se trouve indéniablement dans une situation de choix puisque deux issues sont possibles. Cependant, il ne faut pas confondre ce choix avec une réelle volonté de l'élève en regard

de l'alternative qui se présente à lui: soit accepter une orientation vers une voie non-souhaitée au départ, soit redoubler une année scolaire. La stratégie fataliste telle qu'elle est décrite par Haren (1979, cité par Forner & Dosnon, 1992) peut être utilisée car la perspective d'un redoublement représente un lourd investissement pour l'élève. Celui-ci prend une décision, le plus souvent celle de rester dans un parcours, légitimant de la sorte les décisions prises par le conseil de classe et octroyant la possibilité au système scolaire de réguler le flux des élèves sur la base des résultats scolaires.

Le (bon) choix

- 17 Le fait que l'élève puisse choisir son orientation au sens strict du terme n'en fait donc pas automatiquement un choix positif. En ce sens, nous utilisons comme référent théorique l'individualisme méthodologique de Boudon (1973): les élèves, dans leurs choix d'orientation, agissent comme des acteurs rationnels effectuant un calcul coût/bénéfice, l'agrégation de ces conduites individuelles menant aux effets sociaux observés. Dans ce modèle, la survie d'un individu à un niveau du système scolaire obéit à un processus de décision rationnel dont les paramètres sont des fonctions de la position sociale. Autrement dit, en fonction de leur position sociale, les individus se font une estimation différente des coûts, risques et bénéfices liés à la décision: plus on descend dans l'échelle des positions sociales plus le coût d'un niveau scolaire croît. À chaque carrefour du système scolaire, l'élève apprécie l'utilité⁹ en termes de contreparties à laquelle il peut s'attendre.
- 18 En outre, si le recours à la subjectivité est inévitable quand il s'agit de juger de la qualité d'une décision scolaire (Mullet *et al.*, 1996), l'évaluation du choix variant en fonction du décideur, cela n'exclut pas pour autant l'existence d'un consensus partagé par tous les décideurs quant à la hiérarchie de valeurs des objets de décisions et donc de choix. C'est ici qu'intervient la notion de «réputation» de la filière (Guichard, 1993; Bulle, 1996). Celle-ci serait fonction des qualités sociales et scolaires des individus l'ayant choisie antérieurement. Plus précisément, dans le contexte français, Guichard (1993) a pu montrer qu'«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» (p.196). Des résultats similaires ont pu être observés en Communauté française de Belgique (Friant, 2006).
- 19 Dans ce cadre théorique, si les élèves manifestent une sensibilité différente à la réputation des filières en fonction de variables individuelles, c'est parce que les moins performants, qui appréhendent le niveau d'exigence des filières plus réputées, «perdraient» moins en optant pour des filières moins renommées. On suppose donc que la «valeur» des filières fait consensus, alors que les paramètres introduits dans le calcul coût/bénéfices diffèrent en fonction de la position sociale (ou de la position dans le système scolaire) des élèves.
- 20 Dans ce contexte, le «bon choix» (celui qui correspond à un calcul coût/bénéfices avantageux) apparaît comme relatif puisque dépendant du point de vue du décideur. L'expression «choix négatif» utilisée pour décrire une orientation basée sur l'échec scolaire peut être nuancée: suite à la mesure des risques d'un maintien dans l'enseignement général, l'orientation dans l'enseignement qualifiant peut constituer un choix plus rationnel.

- 21 Les travaux de Paul, Frenay & Galand (2006) permettent d'éviter l'opposition plutôt réductrice de choix positif/négatif en mettant en évidence la diversité des profils motivationnels des élèves de l'enseignement qualifiant. Le terme motivationnel fait référence à la motivation au sens des facteurs influençant l'engagement dans une action. Cinq profils sont dégagés et traduisent la façon dont les élèves du qualifiant peuvent se positionner sur un certain nombre d'indicateurs comme le projet scolaire, individuel, familial, le passé scolaire et le type d'orientation ayant mené au choix de la filière: les élèves présentant un intérêt intrinsèque pour l'option; les élèves percevant une certaine utilité de l'option en terme professionnel; les élèves subissant un choix imposé par l'extérieur; les élèves engagés dans un processus d'assurance d'une réussite ou d'évitement de l'échec; et enfin les élèves dont le choix est issu d'une volonté de rester dans un réseau de proximité. Les résultats laissent une place à l'éventualité que certains élèves arrivent, par choix, dans ce type d'enseignement ou se construisent un projet scolaire au fur et à mesure de leur parcours.

Auto-sélection *a priori*, rationalisation *a posteriori*

- 22 Pour prendre la décision d'orientation, l'élève se construit un ensemble de représentations (incomplètes) des avantages et des inconvénients liés aux différentes options possibles, représentations construites sur l'idée qu'il se fait de ses chances de succès. Ces chances sont évaluées par le conseil de classe qui, à travers les attestations d'orientation qu'il délivre, mise sur la réussite de l'élève dans l'une ou l'autre filière. En se conformant à cette décision, l'élève matérialise les spéculations du conseil de classe.
- 23 Dans ce contexte de choix, Terrail (2002) qui traite des premiers et deuxièmes vœux dans l'orientation en France, affirme que l'influence de l'appartenance sociale se manifeste davantage dans la façon de réagir aux résultats insatisfaisants que dans le renoncement *a priori* aux «bons parcours». Il cite Wilts & MacLeod dont les hypothèses permettent de nuancer la thèse de Boudon: les familles ne manifesteraient pas une ambition plus faible au départ, mais capituleraient plus facilement face aux enseignants en cas d'échec. Leur expérience sociale irait dans le sens d'une sous-évaluation de leurs possibilités définissant de la sorte un processus d'auto-sélection (Guichard, 1985).
- 24 Duru-Bellat (2002) ajoute que le contexte scolaire influence ces réactions de type fatalistes, l'auto-sélection se voit en effet renforcée par les choix d'établissements, de filières et par les décisions d'orientation qui, une fois acceptées par l'élève (et sa famille) sont réaffirmées dans le vécu scolaire, aboutissant à un confinement au sein d'un même parcours scolaire.
- 25 Dans la mesure où l'inégalité de valeurs conférée aux filières fait l'objet d'un consensus, le jeune orienté dans l'enseignement qualifiant à la suite d'auto-sélection n'ignore pas la dévalorisation de celui-ci, mais s'efforce d'après Duru-Bellat (1995), de ménager une image positive de lui-même. Il peut alors privilégier un discours de rationalisation *a posteriori*. Ce processus ne revêt pas nécessairement un caractère péjoratif: des choix de remplacement peuvent s'élaborer dans une logique positive de rationalisation (Dumora, 1998). Dans le cas où le sujet a été amené à poser un choix sensiblement différent de ses motivations initiales, un déplacement de ses motivations peut s'opérer, aboutissant à un ajustement de ses préférences au niveau scolaire (Dumora, 2004). La rationalisation *a*

posteriori va permettre une autorégulation dans la construction de soi et du projet scolaire.

Hypothèse de recherche

- 26 Un espace de liberté contraint caractérise le système d'orientation en Belgique francophone: liberté de contester une réorientation, bornée par le jeu conjoint des attestations d'orientation et par l'idée que l'élève se fait de ses chances de succès.
- 27 Le choix existe, mais l'hypothèse d'une orientation choisie délibérément *a priori* pour l'enseignement qualifiant, sans influence de la performance scolaire ou du statut socio-économique des familles, est peu crédible. À la question de savoir comment les élèves perçoivent leur orientation dans l'enseignement qualifiant, l'hypothèse est émise d'un choix généralement déclaré comme positif par les sujets, poursuivant ainsi les processus successifs d'auto-sélection et de rationalisation *a posteriori* détaillés dans le point précédent.

Méthode

Procédure

- 28 Une enquête par questionnaires ayant trait à l'histoire scolaire du sujet a été menée auprès d'un échantillon de 180 élèves scolarisés dans le troisième degré de l'enseignement qualifiant de la région de Mons (Belgique). La première phase de recherche a été réalisée avec la collaboration des centres psycho-médico-sociaux (centres PMS)¹⁰. Ce travail commun a permis de déterminer des classes issues de différents établissements qui se démarquent sur les points suivants: le retard scolaire moyen des élèves, les orientations restrictives y ayant mené, et les changements d'établissement répétés des élèves, autant d'éléments vérifiés sur la base des dossiers scolaires détenus par les agents des centres PMS. Ces critères ont été retenus comme indicateurs de classes manifestant un taux élevé d'accès par relégation, c'est-à-dire à l'issue d'échecs successifs ou du moins de limitations en matière de choix académiques¹¹.

Instrument

- 29 Les sujets ont été interrogés au moyen d'un questionnaire écrit, présentant trois dimensions (le parcours scolaire, les projets professionnels et le sentiment de compétence). Seule la dimension du parcours scolaire des sujets est traitée dans cet article. En effet, le questionnement initial recouvrait non seulement l'histoire scolaire du sujet, mais également le lien avec la construction du projet professionnel et le sentiment de compétence. Le propos se limite ici à la question du choix d'orientation et de la perception que s'en font les sujets.
- 30 La partie de l'outil exploitée ici comprend deux questions¹²: la première propose douze items d'opinion, accompagnés des réponses pré-renseignées. Ces items ont été repris d'une étude de Dupont, Jobin & Capel (1992) traitant des choix professionnels adolescents et retravaillés dans le but de les faire correspondre aux profils motivationnels à l'entrée de l'enseignement qualifiant de Paul, Frenay & Galand (2006). En fonction de la

combinaison d'items pour lesquels l'élève manifeste son accord, un des cinq profils lui est attribué:

- intérêt intrinsèque pour l'option: items 5, 7 et 12;
- intérêt pour l'option en terme professionnel: items 5 et 12;
- choix imposé par l'extérieur: items 4, 6, 8, 9 et 10;
- évitement de l'échec: items 1 et 11;
- réseau de proximité: items 2 et 3.

- 31 La deuxième question propose au sujet de se positionner sur une échelle de 1 à 10 quant au degré de satisfaction éprouvé à l'égard de son choix d'orientation.

Participants

- 32 L'échantillon se compose de 87 filles et 93 garçons du troisième degré de l'enseignement secondaire qualifiant, scolarisés à la fois dans l'enseignement technique de qualification (n = 86) et dans l'enseignement professionnel (n = 94). Les sujets se répartissent dans sept options représentant six secteurs d'activités sur les neuf que compte l'enseignement qualifiant (tableau 1). Notre échantillon représente assez correctement la diversité des secteurs d'activité dans l'enseignement secondaire de qualification, avec cependant l'absence d'un secteur important (industrie), une sous-représentation de certains secteurs (services aux personnes), et une sur-représentation d'autres (économie). Les participants ont entre 16 et 23 ans, et 65% d'entre eux accusent un retard scolaire. Le statut socio-économique, dont la profession du père a constitué un indicateur, est majoritairement peu favorisé, avec un taux de 31% de pères ouvriers non qualifiés ou sans emploi, et à peine 3% de cadres supérieurs. Trois quart des sujets de l'échantillon (134 sujets) ont vécu un changement d'orientation durant leur parcours scolaire.

Tableau 1

- 33 Diversité des secteurs d'activité dans l'enseignement secondaire de qualification en Communauté française de Belgique et au sein de l'échantillon

	Communauté française de Belgique	Échantillon
Agronomie	2,8 %	2,8 %
Industrie	16,7 %	0,0 %
Construction	7,3 %	10,6 %
Hôtellerie/alimentation	4,7 %	9,5 %
Habillement	0,9 %	0,0 %
Arts appliqués	7,6 %	14,5 %
Économie	22,7 %	48,0 %

Services aux personnes	34,5 %	14,5 %
Sciences appliquées	2,9 %	0,0 %
Total	100,0 %	100,0 %
Effectif	49114	179

Table 1

- 34 Diversity of activity sectors in technical and vocational training in French Speaking Belgium and within the sample

Résultats

Profils motivationnels des élèves

- 35 Dans un premier temps, le profil motivationnel des élèves a été déterminé selon la typologie de Paul, Frenay et Galand (2006). La figure 2 présente la distribution de ces profils.

Figure 2. Distribution des profils motivationnels déclarés par les sujets

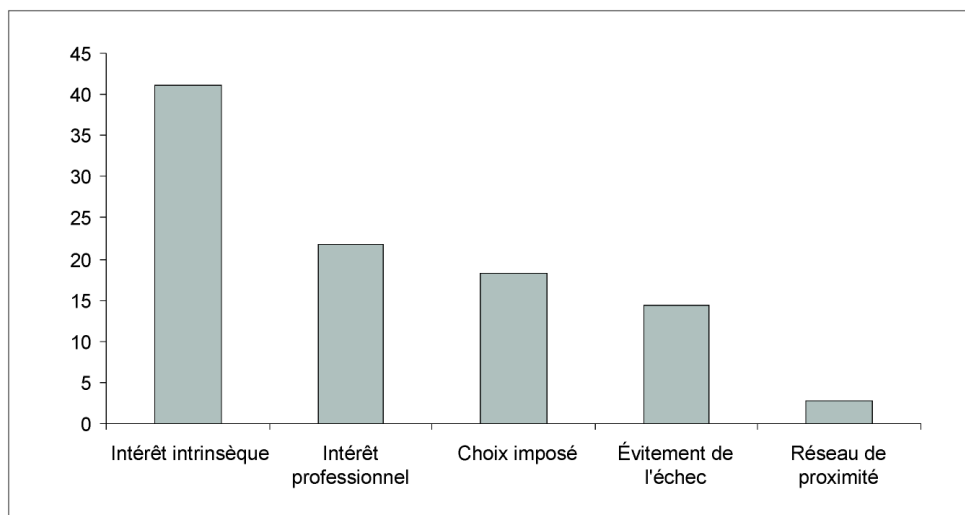


Figure 2. Distribution of the motivation profiles declared by the subjects

- 36 Même si les élèves interrogés fréquentent des options identifiées comme «voies de relégation», la majorité d'entre eux (41%) estiment avoir choisi leur option par intérêt intrinsèque: les cours leur semblaient plus intéressants (item 5), cela correspondait à leur projet d'avenir (item 7), et cela leur permet d'apprendre le métier auquel ils se destinent (item 12).
- 37 À côté de ces élèves présentant un intérêt intrinsèque pour l'option, une proportion de 22% de l'échantillon peut être classée dans le profil «intérêt professionnel». Ce profil occupe une place particulière dans la typologie: les élèves manifestent un accord avec certains items du profil «intérêt intrinsèque», mais sélectionnent simultanément des

items correspondant au choix imposé ou à l'évitement de l'échec. Chez ces élèves, des contradictions apparaissent telles que le fait d'affirmer à la fois que les cours leur semblaient plus intéressants (item 5) et qu'ils n'avaient pas le choix au vu de leurs résultats scolaires (item 6), ou encore d'invoquer à la fois des projets d'avenir correspondant (item 7) et l'évitement de l'échec dans une option précédente (item 11).

- 38 Le profil du choix imposé par l'extérieur concerne 18% des élèves de l'échantillon. Ceux-ci répondent qu'ils n'avaient pas le choix au vu de leurs résultats (item 6), ou que leur choix a été contraint par leurs parents (item 8) ou leurs professeurs (item 10), en tous cas qu'ils n'ont pas décidé eux-mêmes (item 9).
- 39 Seuls 14% des sujets se sont montrés en accord avec les items correspondant au profil «évitement de l'échec». Ce résultat est surprenant au vu de l'échantillon concerné par la recherche, car ce profil traduit la situation type d'élèves fréquentant une option «de relégation», ayant subi une réorientation par le biais d'une attestation d'orientation avec restriction en vue d'éviter un redoublement (items 4 et 11), et s'orientant vers une option dont la réputation est d'être plus «facile» (item 1).
- 40 Enfin, le profil d'un choix issu d'une volonté de rester dans un réseau de proximité est le moins représenté. Seuls 3% des sujets affirment avoir choisi leur option pour suivre leurs amis (item 3) ou l'exemple de membres de la famille (item 2).

Parcours choisi ou parcours subi?

- 41 Certaines options de notre échantillon se démarquent-elles par le fait qu'elles sont davantage le résultat d'un parcours choisi, alors qu'un parcours subi mènerait à d'autres options? Pour répondre à cette question, les élèves ont été regroupés en deux catégories selon leur profil motivationnel: d'une part les élèves déclarant avoir choisi leur parcours (profils «intérêt intrinsèque» et «intérêt professionnel»), constituant 63% de l'échantillon; d'autre part les élèves déclarant avoir subi leur parcours (profils «choix imposé», «évitement de l'échec» et «réseau de proximité»), qui représentent 37% de l'échantillon. La répartition par option d'élèves déclarant un «parcours choisi» et un «parcours subi» est présentée dans la figure 3.

Figure 3. Répartition des parcours déclarés choisis et des parcours déclarés subis par les sujets de l'échantillon en fonction de l'option suivie

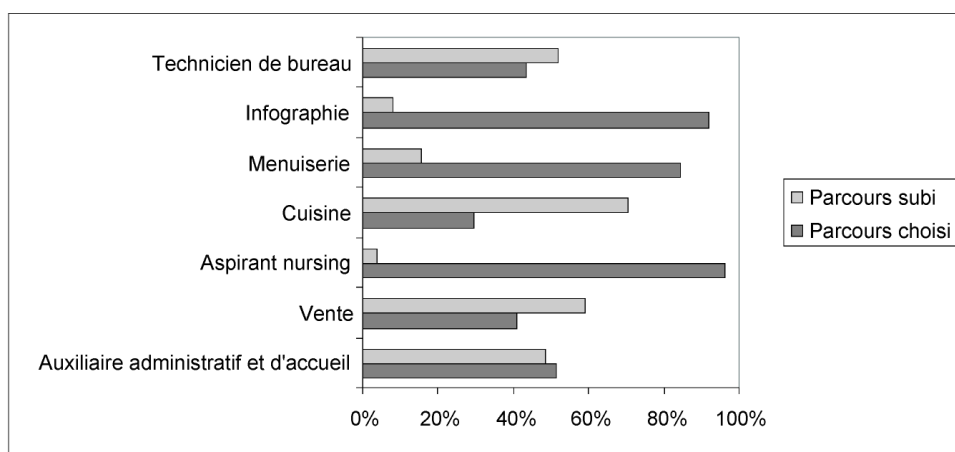


Figure 3. Distribution of the chosen declared courses and the undergone declared courses by the subjects of the sample according to the followed option

- 42 Les options «cuisine», «vente», «auxiliaire administratif et d'accueil» et «technicien de bureau», présentent une très grande proportion de sujets déclarant leur orientation comme étant un parcours subi. À l'inverse, les options «aspirant nursing», «menuiserie» et «infographie» accueillent un taux plus élevé de sujets déclarant avoir choisi délibérément leur option par intérêt pour le métier auquel elle prépare. Cette différence de distribution des profils entre options est significative (chi-carré = 45,34; ddl = 7; $p < 0,01$).

Satisfaction quant au choix d'orientation

- 43 Les élèves se déclarent-ils satisfaits de leur choix d'option? Globalement, oui: la moyenne générale est de 7,2 sur une échelle allant de 1 à 10. Cependant, on observe une différence significative entre la moyenne des élèves de la catégorie «parcours choisi» (7,8) et ceux de la catégorie «parcours subi» (6,2) ($t = 6,9$; ddl = 175; $p < 0,01$). Ainsi, les élèves se perçoivent comme moins satisfaits de leur orientation quand ils déclarent avoir subi leur parcours. La figure 4 illustre cette différence en présentant la distribution des scores selon ces deux catégories.

Figure 4. Distribution des scores de satisfaction en fonction des types de parcours estimés par les sujets de l'échantillon

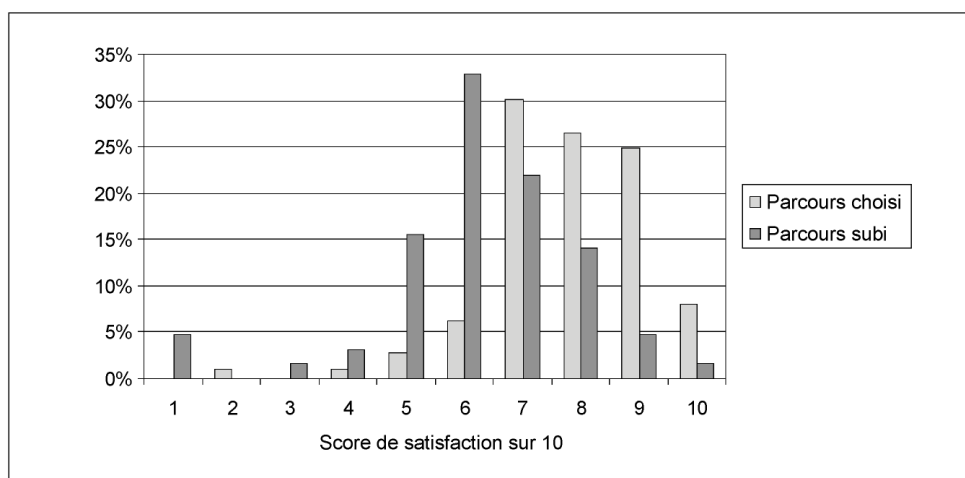


Figure 4. Distribution of the satisfaction scores according to the types of courses estimated by the subjects of the sample

Discussion

- 44 Le système d'«orientation en cascade» en Belgique francophone induit le constat d'une faible probabilité d'un choix d'orientation délibéré des élèves scolarisés dans l'enseignement qualifiant. Les résultats de cette recherche montrent que, pour l'échantillon considéré, seulement un peu plus d'un tiers (37%) des sujets déclarent se trouver dans la filière qualifiante par choix négatif (parcours subi). *A contrario*, à situation égale, presque deux tiers (63%) des sujets de l'échantillon déclarent avoir choisi leur orientation de façon délibérée et de la manière la plus rationnelle possible en visant une correspondance entre le contenu de la formation et le projet d'avenir envisagé. Nos résultats diffèrent ainsi notablement de ceux obtenus par Forget (2002), qui montre que

seulement 4,8% des élèves émettent une intention d'orientation dans l'enseignement qualifiant, et de ceux obtenus par la Commission de pilotage du système éducatif, qui chiffre, quant à elle, à un tiers le nombre d'élèves qui choisiraient délibérément leur orientation dans la filière qualifiante. Comment expliquer ces divergences?

- 45 Premièrement, la manière d'approcher la problématique est différente. En effet, Forget se base sur les intentions préalables des élèves (c'est-à-dire, avant leur orientation effective), alors que la Commission de pilotage réalise un calcul objectif entre le nombre d'élèves ayant réussi le premier degré et le nombre d'inscrits l'année suivante dans la filière qualifiante. Notre recherche interroge les élèves après leur choix d'orientation définitif.
- 46 Ensuite, les résultats obtenus dans notre étude pourraient subir les effets de la rationalisation *a posteriori*. Ceci est d'autant plus vrai que, les sujets interrogés se trouvant à la fin de parcours, le laps de temps passé dans la filière peut favoriser un ajustement des motivations et des projets. En réalité, si notre recherche ne permet de distinguer que deux catégories de parcours (choisi ou subi), il devrait en exister trois:
- parcours choisi «vrai»: les sujets qui choisissent leur orientation de manière délibérée sur la base de leurs intérêts pour une profession à laquelle la filière prépare;
 - parcours choisi «faux»: les sujets dont le choix est emprunt d'une sélection (imposée par l'élève lui-même à travers l'estimation de ses chances de succès, ou par autrui à travers le conseil de classe), mais qui rationalisent *a posteriori* leur orientation. Ceci les amène à déclarer un choix délibéré, issu d'un intérêt particulier pour le métier auquel l'option choisie prépare;
 - parcours subi: les sujets dont le choix est emprunt d'une sélection et qui ne manifestent pas de rationalisation *a posteriori*. Ils déclarent leur choix comme imposé par l'extérieur ou choisi pour éviter un redoublement.
- 47 Une des limites de cette recherche est qu'elle ne permet pas de distinguer les élèves au parcours choisi «vrai» ou «faux». La proportion d'élèves au parcours réellement choisi est donc surestimée. Dans quelle mesure? Seule une recherche longitudinale permettrait de répondre à cette question. Cependant, la proportion importante d'élèves déclarant avoir choisi leur parcours, combinée à un score de satisfaction élevé quant au choix de l'option, alors même que l'échantillon a été sélectionné sur la base de critères qui attestent d'un degré élevé d'accès par relégation, confortent l'hypothèse d'une rationalisation *a posteriori* en fin de parcours scolaire pour un grand nombre d'élèves.
- 48 Malgré cette limite, il est possible de pousser plus loin la discussion. En effet, on observe que les parcours choisis (qu'ils soient «vrais» ou «faux») et les parcours subis se distribuent de manière inégale entre les sept options présentes dans l'échantillon. Or, ce qui différencie les options à forte proportion de parcours «choisi», c'est leur recours à des enseignants engagés dans une activité professionnelle parallèle ou précédant la carrière d'enseignants: les options «menuiserie» et «aspirant nursing» font ainsi appel à des maîtres d'atelier menuisier et des infirmières ou puéricultrices. À l'opposé, les options «technicien de bureau», «vente» ou «auxiliaire administratif et d'accueil» ne nécessitent pas l'intervention d'enseignants ayant acquis une expérience professionnelle et davantage d'élèves déclarent alors leurs choix imposés par l'extérieur.
- 49 Si on pose l'hypothèse que seuls peu d'élèves ont réellement choisi leur parcours, ce constat a des implications concrètes. En effet, bénéficier de l'expérience des enseignants ayant exercé ou exerçant une activité professionnelle pourrait renforcer le processus de

rationalisation dans une perspective positive. Ainsi, Jellab (2005), analysant les pratiques enseignantes au lycée professionnel, a-t-il pu montrer que si les élèves scolarisés dans ces filières ont rarement choisi leur orientation, il y a une possibilité pour l'élève de s'affranchir de sa condition d'élève orienté, subissant sa scolarité. Ceci par l'intermédiaire de pratiques pédagogiques potentiellement mobilisatrices, telles que des modes de valorisation de la réussite différents, une relation de confiance plus développée, des apprentissages inscrits davantage dans le concret et ce même pour les matières générales, autant d'éléments amenant des dynamiques socio-subjectives qui favorisent l'association entre l'élève et le savoir.

- 50 Les politiques de revalorisation de l'enseignement qualifiant en Communauté française ainsi que la volonté de transformer le choix pour la filière qualifiante en un choix positif s'appuient sur un ensemble de faits que l'on ne peut contester. À la question de savoir si les élèves se rendent compte de l'orientation négative, les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche permettent de répondre négativement, du moins pour une partie d'entre eux. La première lecture que l'on peut donner de ce constat est celle d'un système sournois qui, en l'absence d'une sélection explicite, fait prévaloir une auto-sélection plus ou moins marquée selon les milieux sociaux. Duru-Bellat (2006) dans son analyse de l'école méritocratique démontre que cette forme de tri est davantage porteuse d'inégalités.
- 51 Une seconde lecture des résultats peut amener à une réflexion sur les manières d'atténuer les effets néfastes de l'orientation telle qu'elle est actuellement ancrée dans le système éducatif belge. La rationalisation *a posteriori* peut être interprétée d'une façon nouvelle comme un processus sur lequel miser pour que les élèves scolarisés dans l'enseignement qualifiant puissent rebondir. Ils pourraient dès lors nourrir un projet professionnel; notamment à travers un certain nombre de pratiques pédagogiques relevées par Jellab (2005) et qu'il serait pertinent d'expérimenter dans le cadre de recherches ultérieures.

BIBLIOGRAPHIE

Boudesseul, G., & Grelet, Y. (2008). *Choix d'orientation et logiques institutionnelles*. NEF, CEREQ, no 32, 1-55.

Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Paris: Hachette.

Bulle, N. (1996). Simulation des choix de filière scolaire. Application à l'orientation des élèves dans le second cycle du secondaire depuis le début du siècle en France. *Revue Française de Sociologie*, Volume 37, 567-604.

Demeulenaere, P. (2002). La complexité de la notion d'utilitarisme dans les sciences sociales. *Cités*, n° 10, 37-48.

Demeuse, M. (2005). La marche vers l'équité en Belgique francophone. In Demeuse, M., Baye, A., Straeten, Mh., Nicaise, J. & Matoul, A. (2005). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: de Boeck Université.

- Demeuse, M., & Lafontaine, D. (2005). L'orientation scolaire en Communauté française de Belgique. *Revue Internationale d'Éducation Sèvres*, 38, 35-51.
- Demeuse, M., Lafontaine, D., Straeten, M.H. (2005). Parcours scolaire et inégalités de résultats. In Demeuse, M., Baye, A., Straeten, Mh., Nicaise, J. & Matoul, A. (2005). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: de Boeck Université.
- Demeuse, M., Derobertmeasure, A., Friant, N., Herremans, T., Monseur, C., Uytendael, S., & Verdale, N. (2007) *Étude exploratoire sur la mise en œuvre de nouvelles mesures visant à lutter contre les phénomènes de ségrégation scolaire et d'inéquité au sein du système éducatif de la Communauté française de Belgique*. Rapport de recherche (non publié). Université de Liège, Université de Mons-Hainaut.
- Dumora, B. (1998). Expérience scolaire et orientation. *Orientation scolaire et professionnelle*, n° 27/2, 211-234.
- Dumora, B. (2004). La formation des intentions d'avenir à l'adolescence. *Psychologie du travail et des organisations*, 10, 249-262.
- Dupont, J.-B., Jobin, C., & Capel, R. (1992). *Choix professionnels adolescents, l'opérationnalisation des dimensions: présentation détaillée*. Berne: Peter Lang.
- Duru-Bellat, M. (1995). Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec en première à l'université. *Savoirs*, n° 3, 399-416.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école, genèse et mythe*. Paris: PUF.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire: les désillusions de la méritocratie*. Paris: Seuil.
- Forget, A. (2002). *L'orientation vers une filière d'enseignement secondaire: choix personnel et déterminisme social*. Actes du deuxième congrès des chercheurs en Éducation «L'école dans quel sens?». Louvain, 12-13 mars.
- Forner, Y., & Dosnon, O. (1992). Styles et stratégies de prises de décision. *Orientation scolaire et professionnelle*, n° 21, 367-382.
- Friant, N. (2006). *En «rhéto», mais laquelle? Enquête sur le prestige des options et des choix d'orientation auprès d'étudiants en dernière année de l'enseignement secondaire de transition*. Université de Mons-Hainaut, Mons: mémoire de master non publié.
- Friant, N., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2008). *Les liens entre recherche prospective, description du système éducatif et pilotage: un exemple en Communauté française de Belgique*. Actes du 20^e colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève.
- Grootaers, D., Franssen, A., & Bajoit, G. (2001). Mutation de l'enseignement technique et professionnel et différenciation des stratégies éducatives. *Cahiers de la Recherche en Éducation*, vol. 6, n° 1. Disponible en ligne: http://centres.fusl.ac.be/ces/document/WEBCES/MEMBRES_Index/FRANSSENAbraham.html
- Grootaers, D. (2006). Au-delà d'une méritocratie épuisée. *La Revue Nouvelle*, n° 4. 34-43.
- Guichard, J. (1985). Sélection, auto-sélection et représentations sociales des lycéens. *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 14, 205-228.
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jellab, A. (2005). Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques: entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue Française de Sociologie*. Volume 46/2, 295-323.

Monseur, C., & Lafontaine, D. (2009). L'organisation des systèmes éducatifs: quel impact sur l'efficacité et l'équité? In Dumay, X. & Dupriez, V. (2009). *L'efficacité dans l'enseignement: promesses et zones d'ombre*. Bruxelles: De Boeck.

Mullet E., Chartier, D., Demerval, R., Hermand, D., Léoni, V., Munoz Sastre, M.T., Rulence-Pâques, P., & Simeone, A. (1996). Jugement et éducation. *Orientation scolaire et professionnelle*, n° 4, 531-555.

Paul, C., Frenay, M., & Galand, B., (2006). *Diversité des profils motivationnels des élèves de l'enseignement qualifiant*, 4^e congrès des chercheurs en éducation «La qualité pour tous les élèves face aux inégalités». Namur, 21-22 mars.

Terrail, J.-P., (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris: La dispute.

Vitiello, A. (2008). La démocratisation contre la démocratie? L'école et l'égalité: promotion de l'économique, dissolution du politique. Communication au 4^e congrès de l'Association belge de sciences politiques, Louvain-La-Neuve.

ETNIC, *Les indicateurs de l'enseignement en Communauté française*, n° 4, Édition 2009.

Le Contrat pour l'École consultable à l'adresse: <http://www.contrateducation.be/documents/projet.pdf>

Gouvernement de la Communauté française de Belgique. (2009). Décret du 30 avril organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité.

Avis de la Commission de Pilotage du système éducatif relatif aux conséquences des attestations d'orientation délivrées au terme du premier degré (2006).

ANNEXES

Annexe

Outils de recueil des données, dimension parcours scolaire du sujet

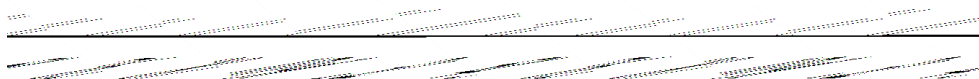
Pour quelles raisons te trouves-tu dans cette option ?

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Cette option me semblait plus facile				
Mes frères et sœurs l'ont choisie avant moi				
Des amis suivaient cette option				
Cela correspondait le mieux à mes résultats scolaires				
Les cours me semblaient plus intéressants dans cette option				

Je n'avais pas le choix vu mes résultats scolaires				
Cela correspondait le mieux à mes projets d'avenir				
Mes parents m'y ont poussé				
On a décidé pour moi				
Mes professeurs m'y ont fortement poussé				
Je voulais éviter de redoubler une année				
Grâce à cette option, j'apprends le métier que je veux exercer plus tard				
Autre				

Maintenant, es-tu satisfait de ce choix ?

Place une croix pour te positionner sur cette échelle de 1 à 10 sachant que 10 correspond à un degré de satisfaction maximum concernant le choix de ton option.



NOTES

1. Cet article présente certains résultats d'une recherche menée dans le cadre d'un mémoire de master en sciences de l'éducation: Franquet, A. (2009). *La filière qualifiante, une filière de relégation? Orientation, construction du projet professionnel des élèves du troisième degré de l'enseignement de qualification*. Université de Mons-Hainaut: mémoire de master en sciences de l'éducation, non publié.
2. Données issues des indicateurs de l'enseignement en Communauté française de 2007 pour l'année scolaire 2005-2006.
3. Idem.
4. Le décret du 26 avril 2007 vise la garantie de l'équipement au sein de cette filière, le décret du 29 mars 2009 se donne pour objectif le renforcement du caractère obligatoire des épreuves de qualification en lien avec un profil de formation.
5. Une exception existe pour le degré différencié, organisé pour les élèves en difficulté, n'ayant pas obtenu leur certificat d'étude de base (CEB) en fin de cursus primaire (Demeuse & Lafontaine, 2005).
6. Le système d'orientation est régi par l'article 23 de l'arrêté royal du 29/06/1984.
7. Les indicateurs de l'enseignement, n° 3, édition 2007-2008 pour le deuxième degré de l'enseignement secondaire.
8. Le niveau socio-économique est approché par le biais d'un indice déterminé sur la base du quartier statistique de résidence de l'élève et dont le calcul est fondé sur onze variables

actualisées tous les cinq ans (revenus, niveaux de diplômes, taux de chômage, etc.). Sa valeur moyenne est fixée à zéro et l'indice peut s'étendre de -3 (quartier défavorisé) à +3 (quartier favorisé). C'est cet indice qui permet, entre autre, d'identifier les établissements en discrimination positive qui bénéficient d'un encadrement différencié en Communauté française de Belgique (Décret 30 avril 2009).

9. Demeulenaere (2002) s'interroge sur la complexité de la notion d'utilité dont la fonction serait la mise en ordre des préférences individuelles; elle n'apparaît pas comme un invariant mais dépend de normes sociales déterminant la manière dont elle est perçue et peut varier d'un groupe à l'autre.

10. Chaque école secondaire est associée à un centre PMS, service public et gratuit composé de psychologues conseillers et assistants psychopédagogiques, d'assistants sociaux et d'auxiliaires paramédicaux travaillant en équipe.

11. Pour donner une indication des taux d'accès par relégation dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone, on peut se référer aux indicateurs de l'enseignement publiés par le Ministère de la Communauté française de Belgique et l'Entreprise des Technologies Nouvelles de l'Information et de la Communication (2009). Les données disponibles montrent que, parmi les élèves entamant une première année commune en 2004, 42% ont un parcours sur quatre ans sans relégation ni redoublement, 12% ont un parcours sans relégation mais avec redoublement, 17% avec relégation et sans redoublement, et 15% avec relégation et redoublement. Notre échantillon a été construit de manière à cibler des classes regroupant une grande proportion de cette dernière catégorie d'élèves.

12. Les questions sont insérées en annexe.

RÉSUMÉS

En Communauté française de Belgique, d'importants mécanismes de relégation sont observés, aboutissant à une orientation vers l'enseignement qualifiant (technique et professionnel) d'une grande proportion d'élèves n'ayant pas choisi cette voie. Cet état de fait est d'autant plus problématique qu'il conforte des ségrégations à la fois académiques et sociales entre filières. Dans cet article, les résultats d'une enquête par questionnaire menée auprès de 180 élèves issus de classes identifiées comme « voies de relégation » sont présentés. Les conclusions montrent que deux tiers des élèves affirment avoir choisi délibérément cette orientation. L'implication des processus d'auto-sélection et de rationalisation est discutée.

In French speaking Belgium, major relegation mechanisms are observed, leading to the orientation of pupils towards technical and vocational training, while this is largely not a deliberate choice. This situation is all the more problematic that it leads to a set of both social and academic segregations. In this paper, we present the results of a questionnaire survey on a sample of 180 pupils identified as attending a "relegation class". Results show that two thirds of pupils claim they deliberately chose their orientation. Implications of self-selection and rationalisation processes are discussed.

INDEX

Mots-clés : Auto-sélection, Choix négatif, Enseignement secondaire technique et professionnel, Filière de relégation, Inégalité des filières, Rationalisation

Keywords : Inequalities between school sectors, Negative choice, Rationalization, Relegation school sectors, Self-selection, Technical and vocational training in secondary school

AUTEURS

ALEXANDRA FRANQUET

est Assistante, UCL, faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Thèmes de recherche : approche orientante, revalorisation de l'enseignement qualifiant. Contact : GIRSEF - Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation - Place Montesquieu, 1/141348 Louvain-La Neuve. Contact : alexandra.franquet@uclouvain.be

NATHANAËL FRIANT

est doctorant en sciences de l'éducation, Université de Mons, Institut d'Administration Scolaire, thèmes de recherche : ségrégations scolaires, équité, sentiment de justice

MARC DEMEUSE

est professeur, Université de Mons, Institut d'Administration Scolaire, thèmes de recherche : systèmes éducatifs, politiques éducatives, formation des enseignants