



L'orientation scolaire et professionnelle

43/4 | 2014

Transitions professionnelles désirées - contraintes :
quelles dynamiques identitaires des acteurs à
l'épreuve des contextes ?

Les représentations sociales des élèves du premier et du dernier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone par rapport aux différentes filières

*Social representations of students in the 1st and 3rd degree of secondary
education in French-speaking Belgium regarding different educational streams*

Mélanie Ferrara et Nathanaël Friant



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/4496>

DOI : [10.4000/osp.4496](https://doi.org/10.4000/osp.4496)

ISSN : 2104-3795

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2014

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Mélanie Ferrara et Nathanaël Friant, « Les représentations sociales des élèves du premier et du dernier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone par rapport aux différentes filières », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 43/4 | 2014, mis en ligne le 15 décembre 2017, consulté le 21 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/osp/4496> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.4496>

Ce document a été généré automatiquement le 21 janvier 2021.

© Tous droits réservés

Les représentations sociales des élèves du premier et du dernier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone par rapport aux différentes filières

Social representations of students in the 1st and 3rd degree of secondary education in French-speaking Belgium regarding different educational streams

Mélanie Ferrara et Nathanaël Friant

Introduction

- 1 L'enseignement secondaire en Belgique est fortement différencié bien que les articles de lois qui constituent ses bases fondatrices n'en font pas explicitement état. Pourtant, les mécanismes qui sous-tendent le système et construisent le parcours scolaire de l'élève font vite apparaître leurs effets pervers. Le mécanisme de relégation en est un bel exemple. Celui-ci contribue à dévaloriser les filières qualifiantes qui deviennent les seules voies possibles pour les élèves en échec scolaire. Aujourd'hui, on assiste à une prise de conscience de cette dévalorisation et les institutions officielles tentent de redorer le blason des filières qualifiantes et des métiers techniques, notamment par des campagnes publicitaires. Cependant, pour pouvoir changer l'image de ces filières, il est intéressant de prendre le pouls du terrain et de comprendre comment les élèves eux-mêmes se représentent les différentes filières, quels sont les principaux éléments qui constituent ces représentations, et si une dévalorisation de certaines filières ressort bien de ces représentations. C'est dans ce but que nous avons recueilli les représentations sociales des différentes filières d'enseignement auprès de 668 élèves de l'enseignement secondaire en Belgique francophone.

- 2 Peu d'études existent sur le sujet en Belgique francophone. Citons notamment Discry-Theate (1998), qui s'est centrée sur la connaissance, et non les représentations, qu'ont les élèves de l'arborescence des filières scolaires. Par ailleurs, Friant & Demeuse (2011) ont traité des questions de hiérarchisation et de prestige, mais uniquement à la fin de l'enseignement général. Ils y ont décelé une hiérarchie de prestige des « options » à ce niveau très fin. En France, avec un objectif similaire à notre étude, Chauchat & Labonne (2006) ont analysé les représentations sociales des élèves de terminale par rapport aux filières générale et technologique et mettent en évidence une hiérarchie scolaire induite par le système éducatif qui regroupe dans la filière technologique les élèves en difficulté scolaire. De cette façon, selon les auteures, « cela aboutit à une hiérarchisation des filières et à des représentations différenciées des élèves qui les suivent » (Chauchat & Labonne, 2006, p. 555). Notre étude confirme ces résultats vis-à-vis du système éducatif belge, tout en utilisant une méthode différente comme nous le verrons dans la suite de cet article.

Revue de la littérature

Historique et structure de l'enseignement belge francophone

- 3 Commençons par introduire brièvement l'histoire des filières dans l'enseignement belge francophone afin de mettre en évidence le contexte dans lequel celui-ci a évolué et de comprendre comment, de réformes en changements, nous en arrivons à ce qui existe aujourd'hui. Pour ce faire, nous suivons le développement proposé par Grootaers (1998).
- 4 Au XIX^e siècle, on pouvait observer un certain clivage social. La classe sociale déterminait fortement l'orientation scolaire de l'élève : les élèves de classe populaire avaient accès à l'enseignement primaire, ceux de classe sociale moyenne accédaient au premier degré de l'enseignement secondaire dispensé dans les écoles moyennes et enfin, les élèves de classe sociale supérieure accédaient aux humanités modernes complètes ou latines dispensées dans les collèges et athénées.
- 5 Du XIX^e siècle à la première guerre mondiale, les enseignements techniques et professionnels avaient leur propre identité. Dans un premier temps, les cours étaient dispensés le soir et le dimanche afin de permettre aux adultes disposant d'un emploi d'améliorer leur instruction primaire. Ensuite, plusieurs changements successifs ont pu être observés avec l'obligation scolaire (1914) et sa prolongation (1983), mais aussi avec la création de l'enseignement rénové en 1971, dont la volonté était de prôner l'égalité des chances (Grootaers, 1998). C'est lorsque les enseignements techniques et professionnels se sont greffés à l'enseignement secondaire, suite à sa rénovation en 1971 – et ont donc été établis en fonction de l'enseignement général qui constituait en quelque sorte « la norme culturelle de référence » (Donnay, 2005, p. 7) – que les filières qualifiantes ont connu une dévalorisation. Cette structure est toujours bien en place aujourd'hui.
- 6 Actuellement, l'enseignement secondaire belge francophone se subdivise en trois degrés de deux années chacun, avec une différenciation en deux filières à partir du deuxième degré¹ : la filière de transition (enseignement général et technique de transition) et la filière de qualification (enseignement technique de qualification et professionnel). Chaque filière propose un certain nombre d'options (Soetewey,

Duroisin, & Demeuse, 2011). Dans les textes institutionnels, aucune hiérarchie entre filières ne transparait. Pourtant, on se rend vite compte sur le terrain que la réalité est tout autre. Le principe de relégation n'y est certainement pas étranger.

- 7 Un des principaux défauts de l'enseignement secondaire, souvent mis en avant dans la littérature, repose sur les mécanismes de relégation inhérents à son organisation. Ceux-ci apparaissent déjà au premier degré. D'ailleurs les élèves qui rencontrent des difficultés scolaires se voient aiguillés vers des enseignements plus qualifiants mais dévalorisés, ce qui peut être comparé à une véritable gare de triage (Demeuse & Lafontaine, 2005). On entend donc par mécanisme de relégation le fait que les élèves, suite à des difficultés scolaires, passent d'une filière plutôt valorisée vers celles qui le sont de moins en moins, ce qui a pour conséquence la construction d'une voie à sens unique entre les filières (Demeuse, 2005).
- 8 De plus, le passage d'une année à l'autre est décidé par le conseil de classe en collaboration avec le centre psycho-médico-social qui délivrera trois types d'attestations d'orientation : l'attestation d'orientation de réussite (AOA) permettant le passage d'une année à l'autre quelle que soit la filière, l'attestation d'orientation avec restriction (AOB) permettant le passage à l'année supérieure mais avec la contrainte d'un choix de filières et options limitées et enfin l'attestation C (AOC) qui implique le redoublement de l'élève. L'élève qui a obtenu une attestation de type B dispose du droit de renoncer à l'orientation mais est alors soumis au redoublement (Franquet, Demeuse, & Friant, 2010). Ce type d'orientation au moyen d'attestations B peut être qualifié de relégation, et pourrait avoir conséquence une dévalorisation des filières qualifiantes aux yeux de tous.

Les représentations sociales

- 9 Durkheim (1898), est un des premiers à avoir introduit les représentations collectives comme une forme de représentation qui dérive, non pas de la conscience individuelle, mais bien des interactions entre individus. Plusieurs auteurs se sont intéressés à ce concept et en ont développé la théorie. Celle-ci va nous aider à comprendre comment se construisent ces représentations sociales et quelle est leur structure.
- 10 Abric définit la représentation sociale comme « un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné. Socialement produite, elle est fortement marquée par des valeurs correspondant au système socio-idéologique et à l'histoire du groupe qui la véhicule pour lequel elle constitue un élément essentiel de sa vision du monde. « Ensemble organisé », toute représentation a donc deux composantes : un contenu et une structure (2003b, p. 59). Cette structure est produite par le sujet, qui est alors « producteur de sens » comme le définit Jodelet (1984). Sa représentation est l'image de son contexte social, il en utilise son système de code, ses valeurs. Elle constitue de cette manière l'expression de son expérience dans un monde social donné.
- 11 Cependant, chacun de ces éléments n'a pas la même importance. En effet, la théorie du noyau central introduite par Abric (1976, cité par Moliner & Vidal, 2003) donne un statut différent à chaque élément. Certains sont dits « centraux » et forment le noyau, qui est entouré d'éléments périphériques. Ces derniers sont plus ou moins instables et dépendent du contexte des individus constituant le groupe qui a construit la

représentation sociale. Le noyau quant à lui est plus stable et comporte des éléments presque unanimement partagés par tous les membres du groupe.

Problématique

- 12 La hiérarchisation des filières n'est pas explicite dans l'organisation de l'enseignement en Belgique francophone. Elle est en fait même proscrite par l'article 10 du décret-Missions du 24 juillet 1997. Cependant, les mécanismes de relégation ont pour conséquence de dévaloriser *de facto* la filière qualifiante et d'instaurer une certaine hiérarchie entre les filières. Par ailleurs, il existe une volonté de proscrire toute forme d'inégalité entre les filières comme le préconise l'objectif 5 du contrat pour l'école (2005) qui désire « mettre sur pied d'égalité les filières d'enseignement et combattre la relégation ».
- 13 Pour savoir comment agir afin de rétablir cette égalité, nous proposons dans un premier temps de connaître les représentations des élèves inscrits dans l'enseignement secondaire par rapport aux différentes filières. Nos questions de recherche sont les suivantes :
- 14 Comment les élèves de la fin du premier et du dernier degré se représentent-ils les différentes filières d'enseignement ?
- 15 Quelles sont les différences entre les représentations sociales des élèves du premier degré et celles des élèves du troisième degré ?
- 16 Existe-t-il des différences dans la représentation des élèves de la fin du troisième degré en fonction de la filière qu'ils fréquentent ?
- 17 Existe-t-il une hiérarchisation de ces filières dans les représentations des élèves ?

Méthode

- 18 Notre démarche se compose de trois grandes étapes : une pré-enquête, une enquête de terrain et une analyse pluri-méthodologique des données récoltées.

Pré-enquête

- 19 La pré-enquête a été réalisée auprès de 127 élèves des premiers et troisièmes degrés de l'enseignement secondaire d'un même établissement. Le groupe du troisième degré était subdivisé en sous-groupe d'élèves provenant de chaque filière afin de se rapprocher au mieux des critères de sélection de l'échantillon de l'enquête.
- 20 Les élèves ont répondu à un questionnaire dans lequel il leur a été proposé des questions ouvertes telles que « Lorsque vous entendez les mots "Enseignement général", que vous vient-il spontanément à l'esprit ? », appelées évocation libre (Abric, 2003a) afin de recueillir le contenu de leur représentation. Le corpus a été soumis à une analyse thématique effectuée dans le but de construire les items de notre enquête de terrain. De plus, cette pré-enquête nous a permis d'avoir un premier contact avec le terrain et d'évaluer la réceptivité des élèves à l'évocation libre, qui constituera une partie importante de notre questionnaire d'enquête.

Enquête de terrain

Participants

- 21 La passation du questionnaire s'est déroulée en la présence du chercheur au sein de 17 écoles des régions de Mons et La Louvière (Belgique), au cours des mois de janvier et février 2014 et les séances allant de 30 à 50 minutes. De cette manière, 668 sujets dont 271 au premier degré et 396 au troisième degré ont été interrogés. La répartition des élèves selon la filière est présentée dans le tableau 1².

Tableau 1

Répartition des sujets en fonction de la forme d'enseignement dans l'échantillon et dans la population parente

Forme d'enseignement	Effectif échantillon	% d'échantillon	% région de Mons
Enseignement général	102	25.7	39.7
Enseignement professionnel	101	25.5	30.8
Enseignement technique de qualification	148	37.4	24.6
Enseignement technique de transition	45	11.4	4.9
Effectif total	396	100	100

Table 1

Number of subjects by educational stream in the sample and parent population

Questionnaire

- 22 Le questionnaire a été construit en deux groupes de questions. D'une part, les questions d'évocation libre et hiérarchisée, de recherche de la zone muette³ et de contrôle de la centralité qui implémentent donc la méthodologie pour l'étude des représentations sociales telle que conçue par Abric (2003b). D'autre part, quatre questions ouvertes ont été ajoutées afin de dégager une possible valorisation et/ou hiérarchisation des filières.
- 23 Plus précisément, la première question est constituée des évocations libres et hiérarchisées. Il a été demandé aux sujets d'inscrire cinq mots ou expressions qui leur venaient à l'esprit à l'évocation des formes d'enseignement⁴. La deuxième question est similaire et vise à faire émerger une éventuelle zone muette grâce à la « technique de substitution » (Abric, 2003b). Cette fois, il a été demandé aux sujets de réaliser le même exercice mais en se positionnant en tant que « Monsieur et Madame tout le monde ». La troisième question demande aux sujets à quel type d'élèves conseilleraient-ils les différentes filières afin de dégager la possible hiérarchisation et / ou valorisation des filières. Finalement, la dernière question vise à contrôler la centralité et propose pour chaque forme d'enseignement un tableau à 17 items (constitués grâce à la pré-enquête) pour lesquels il est demandé de les caractériser en « c'est », « ce n'est pas » et « c'est

peut-être» en fonction de la filière d'enseignement dont il est question. Abric (2003a) considère comme centraux les items qui obtiennent un score supérieur à 67 % pour l'expression « c'est ».

Outils et méthodes d'analyse

- 24 Les réponses recueillies ont ensuite été soumises à une analyse pluri-méthodologique pour laquelle trois méthodes visant à recueillir le contenu (grâce aux évocations et à l'analyse prototypique), la structure (grâce à l'analyse de similitude) et le noyau central de la représentation (grâce à l'analyse prototypique, donnant les indications sur les éléments susceptibles d'être centraux et au contrôle de la centralité). Enfin, les questions ouvertes ont été soumises à une analyse thématique.
- 25 Les méthodes d'analyse retenues sont outillées par des logiciels adaptés souvent initiés par les auteurs de la théorie. C'est le cas du logiciel EVOC 2000 qui permet de déployer l'analyse prototypique et du logiciel IRaMuTeQ⁵ qui permet de traiter le corpus pour l'analyse de similitude.

Analyse prototypique

- 26 L'analyse prototypique permet de traiter les évocations libres et hiérarchisées afin de dégager une première structure des représentations sociales (Jeoffrion, 2009). La démarche quantitative de l'analyse prototypique croise les rangs associés aux expressions de l'évocation hiérarchisée avec leur fréquence d'apparition.
- 27 Le logiciel EVOC 2000 effectue ce type d'analyse sur un corpus d'évocation, pré-formaté, après un nettoyage des données qui permet de corriger les erreurs de formatage et d'apporter les corrections finales. Il calcule le rang moyen des mots qui apparaissent au moins cinq fois dans le corpus ainsi que leur fréquence d'apparition. Il est à noter qu'avant de procéder à l'analyse grâce au logiciel, l'ensemble du corpus des évocations a été soumis à une analyse catégorielle afin d'obtenir un corpus plus homogène, ce qui a permis de passer de 6 650 à 1 482 expressions.
- 28 Ce traitement conduit à l'obtention d'un tableau (voir tableau 2) à quatre cases où trois zones peuvent être déterminées (Abric, 2003b). Dans la première case nous retrouvons la zone du noyau central potentiel, il s'agit des éléments qui, comme le dit Vergès (cité par Jeoffrion, 2009), sont les plus saillants et les plus significatifs. La quatrième case, à l'opposé, regroupe les éléments qui apparaissent le moins souvent et obtiennent un rang plus grand, et qui sont plutôt associés à la « zone de représentation périphérique » (Roussieau & Bonardi, 2001). Les deux cases restantes sont relatives aux zones dites « ambiguës ». La zone 2 nommée « première périphérie » contient « les éléments importants de la représentation, soit par leur fréquence, soit par leur importance » (Abric, 2003a, p. 378). Enfin, la zone 3 est nommée « zone des éléments contrastés » (Abric, 2003b). Cette case regroupe des éléments évoqués par peu de sujets mais que ceux-ci considèrent comme très importants. Ces deux cases constituent « une zone potentiellement déséquilibrante, source de changement » (Vergès, 1994, p. 238 cité par Roussieau & Bonardi, 2001, p. 133).

Tableau 2

Zones de l'analyse prototypique, tableau adapté d'Abric (2003a)

	Rang moyen	
Fréquence moyenne	Noyau central	Première périphérie
	Fréquence élevée et rang faible	Fréquence élevée et rang élevé
	Eléments contrastés	Zone périphérique
	Fréquence faible et rang faible	Fréquence faible et rang faible

Table 2

Prototypical analysis zones, table adapted from Abric (2003a)

- 29 Cette analyse prototypique permettra donc d'obtenir une première référence quant à la représentation sociale pour l'évocation des élèves ainsi que la zone muette. À elle seule, elle ne suffit pas à confirmer la centralité de certains éléments (Jeoffrion, 2009). D'ailleurs, selon Jeoffrion (2009, p. 24), « cette analyse permet d'approfondir l'analyse prototypique et de vérifier que les mots repérés par la première analyse relèvent bien des thèmes les plus récurrents dans les réponses des sujets ». Dans notre cas, nous utiliserons l'analyse de similitude et le contrôle de la centralité pour venir compléter notre analyse prototypique.

Contrôle de la centralité

- 30 Cette troisième étape permet la vérification de la construction du noyau central assurant la validité de l'analyse structurale. Parmi les techniques proposées par Abric (2003a), celle appelée « technique de reconnaissance de l'objet » semble bien adaptée à une population d'adolescents. En effet, cette technique est simple, rapide et permet d'alléger le questionnaire afin de ne pas perdre le sujet.
- 31 Une fois le contenu repéré, on propose des questions où le sujet doit choisir pour chaque type d'enseignement entre « c'est », « il est possible que ce soit » ou « ce n'est pas », pour caractériser des phrases telles que « Un enseignement qui donne accès directement à l'emploi », par exemple.
- 32 Les occurrences de chacune des trois réponses permettent de distinguer les éléments correspondant au noyau central (proposition « c'est » à occurrence élevée) des éléments périphériques (proposition « c'est » à occurrence moyenne) et éventuellement des éléments contrastés (pas de différences nettes entre les trois propositions) qui peuvent indiquer la présence de sous-groupes qui se distinguent sur un ou plusieurs éléments (Abric, 2003a).

Analyse de similitude

- 33 Jusqu'à présent, les méthodes d'analyse ont permis de dégager une première ébauche de la représentation sociale, ce notamment grâce à l'analyse prototypique sous EVOC 2000. Cette analyse s'est vue confirmée par le contrôle de la centralité mais aucune structure n'a réellement pu être dégagée. C'est justement le but de l'analyse de similitude qui vient clore notre démarche pluri-méthodologique en donnant un corps à la représentation sociale. Cette analyse de similitude a été menée avec le

logiciel IRaMuTeQ développé par Ratinaud (2009) et qui permet le traitement statistique de textes ou de questionnaires en s'appuyant sur le logiciel statistique libre R.

- 34 L'analyse de similitude calcule les co-occurrences, c'est-à-dire le nombre de fois où les mots apparaissent en même temps. Selon Abric (2003b), d'un point de vue structural, l'analyse de similitude ne donne pas la structure sous-jacente des éléments centraux mais la structure sous-jacente de l'organisation d'un ensemble de relations. L'analyse de similitude a été effectuée sur base des 1 482 expressions des évocations⁶. Le calcul des indices de similitudes a permis d'obtenir des graphes de similitudes qui illustrent la structure de la représentation. Les graphes obtenus sont appelés « graphes seuils », le seuil fixant l'indice de similitude minimal qui apparaît dans le graphe⁷.

Analyse des questions ouvertes

- 35 Les questions ouvertes ont pour but de mettre en évidence une hiérarchisation et / ou valorisation des filières. Pour ce faire le corpus complet des questions ouvertes a été transcrit et soumis à une analyse qualitative thématique en continu selon une méthode « ascendante » (Paillé & Mucchielli, 2012).
- 36 Les thèmes ont donc été générés en se référant aux objectifs de la recherche, à savoir dégager une hiérarchisation et / ou valorisation. Il s'agit donc d'apporter une plus-value à l'analyse des évocations. Bien que cette dernière ait déjà mis en évidence des éléments de valorisation et de hiérarchisation, l'analyse qualitative des réponses aux questions ouvertes, potentiellement plus riches que de simples expressions de quelques mots, nous permettra de confirmer ou d'infirmer les résultats dégagés par l'analyse des représentations.
- 37 La procédure décrite par Bardin (1997) a été utilisée. Dans un premier temps, une « lecture flottante » a été effectuée afin de dégager les premières impressions et de constater les possibles analogies. Ensuite, le choix des éléments susceptibles d'apporter des réponses à l'hypothèse concernée a été effectué et la catégorisation des éléments a été réalisée (Bardin, 1997). Enfin, les catégories ont été nommées en fin de processus et dans certains cas regroupées. Trente et une catégories ont été créées dont 11 relatives à la hiérarchisation et 20 concernant la valorisation. Finalement, les résultats ont été traités de manière quantitative afin de déceler les catégories les plus représentatives.

Résultats

- 38 Dans un premier temps, nous présentons les résultats de l'analyse des représentations sociales. Ces analyses répondent aux questions de savoir comment les élèves de la fin du premier et du dernier degré se représentent les différentes filières d'enseignement, si on observe des différences entre ces deux niveaux d'études, et si, au troisième degré, on observe des différences selon la filière fréquentée par les élèves.
- 39 Dans un second temps, nous présentons les résultats de l'analyse de contenu réalisée sur les réponses à la question ouverte « à quel type d'élève conseillerais-tu cette filière ? ». De cette manière, nous pouvons faire apparaître les notions de valorisation et de hiérarchisation des filières dans les représentations des élèves interrogés.

Les représentations sociales de l'enseignement professionnel

- 40 Les représentations sociales des élèves des premier et troisième degrés par rapport à l'enseignement professionnel s'accordent sur les notions de formation à un métier, de facilité mais également sur la population d'élèves de cette filière d'enseignement. Une connotation péjorative ressort des analyses, plutôt axée sur les difficultés scolaires chez les élèves du premier degré (voir figure 1) mais davantage ciblée sur la population étudiante elle-même et parfois dé-corrélée de la scolarité dans la représentation des élèves du troisième degré (voir figure 2), où les évocations prennent la forme de jugements de valeur.
- 41 L'analyse prototypique de la zone muette montre que ces jugements de valeur sont omniprésents et intègrent la case du noyau central, ce qui atteste une dévalorisation de l'enseignement professionnel. Les expressions qui qualifieraient *a priori* très bien cette filière comme « accès à l'emploi à la fin du secondaire », par exemple, semblent isolées et sont d'ailleurs absentes des graphes seuil. On voit également que la représentation de l'enseignement professionnel est surtout axée autour de termes comme « facile », « doubleurs », « difficultés scolaires ». Phénomène marquant également, l'évocation de noms d'école, faisant apparaître les caractéristiques du marché scolaire. On voit ici que les établissements sont rattachés à la filière et aux populations qui les fréquentent. Au final, bien que la représentation des élèves du troisième degré soit plus étoffée, les représentations des deux groupes quant à l'enseignement professionnel sont assez semblables.

Figure 1.

Graphe seuil à 10 des évocations des élèves du premier degré pour l'enseignement professionnel⁹

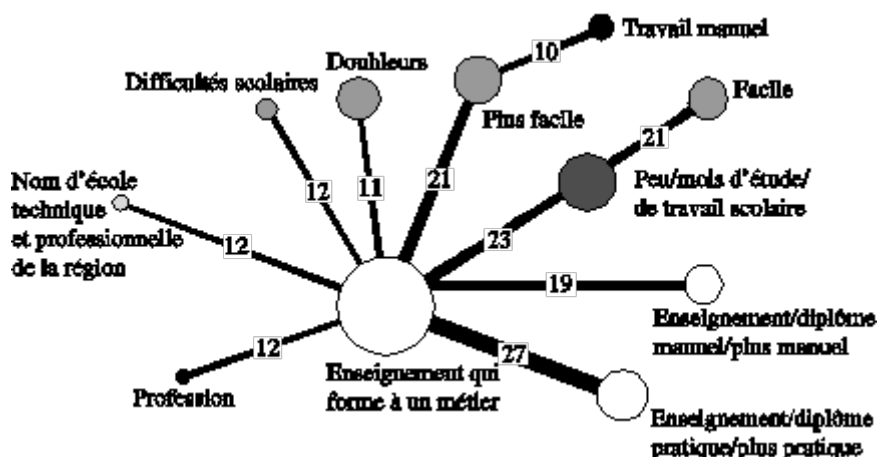


Figure 1.

1st degree students' evocations about vocational education, similitude tree with a threshold of 10

- 42 Appliquée aux résultats obtenus pour l'enseignement professionnel, l'analyse de similitude met en évidence un phénomène intéressant : les notions d'« enseignement pratique » ou « qui forme à un métier » sont systématiquement rattachées à la notion de facilité dans les évocations. On a pu dégager également des éléments plus négatifs relatifs aux caractéristiques intrinsèques aux élèves avec des termes comme doubleurs, difficultés scolaires, « barakis »¹⁰ tout aussi rattachés à la notion de facilité (voir

figure 2). Enfin, apparaissent à nouveau des noms d'écoles techniques et professionnelles de la région de Mons et La Louvière (Belgique).

Figure 2.

Graphe seuil à 8 des évocations des élèves du troisième degré pour l'enseignement professionnel

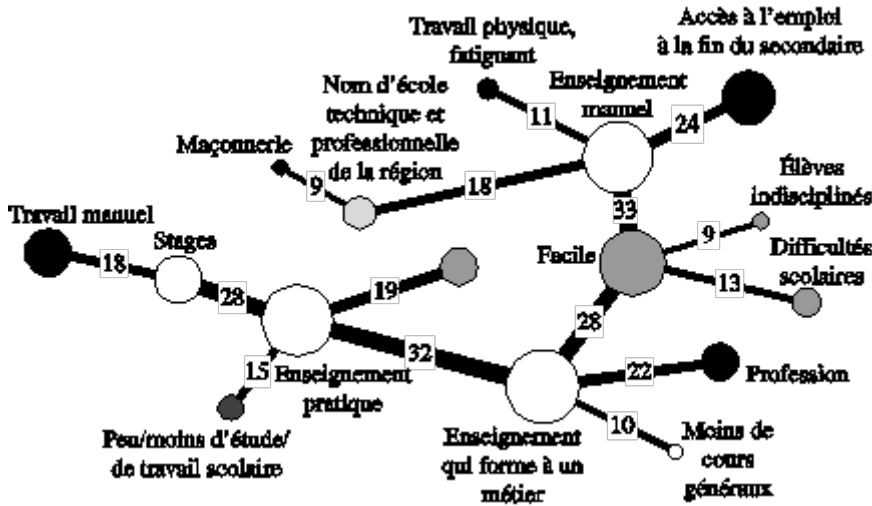


Figure 2.

3rd degree students' evocations about vocational-stream, similitude tree with a threshold of 8

Les représentations sociales de l'enseignement général

- 43 La représentation de l'enseignement général est semblable pour les élèves du premier degré et ceux du troisième degré. Les notions de difficulté de cette filière, d'intelligence des élèves et de travail scolaire extraites de l'analyse prototypique des évocations et confirmée par le contrôle de la centralité sont omniprésentes dans les deux groupes et constituent des éléments centraux forts. Toutefois, la zone muette des élèves du troisième degré traduit une notion de prestige plus prononcée qui met davantage l'accent sur les qualités intrinsèques aux élèves fréquentant cet enseignement et sur le fait qu'ils le considèrent comme un enseignement supérieur aux autres (voir figure 3).

Figure 3.

Graphe seuil à 10 de la zone muette des élèves du troisième degré pour l'enseignement général

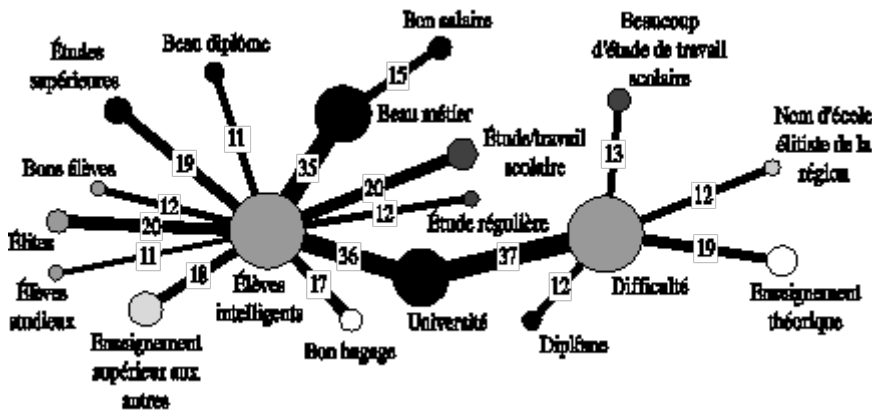


Figure 3.

3rd degree students' evocation about general education, similitude tree with a threshold of 10

- 44 L'analyse de similitude pour ce type de filière a permis de dégager un graphe seuil organisé autour de la difficulté qui renvoie à différentes notions telles que « élèves intelligents, beau métier / bel avenir » ou encore « la quantité de travail scolaire ».

Les représentations sociales de l'enseignement technique de qualification

- 45 Ici, la représentation des élèves du troisième degré quant à l'enseignement technique de qualification est plus correcte que celle des élèves du premier degré bien que les notions qui les construisent soient équivalentes. Elle s'articule autour des notions d'accès à l'emploi, de noms d'options, de caractéristiques des élèves qui la fréquentent et d'éléments de comparaison à l'enseignement général. La confirmation de ces notions du noyau central par le contrôle de la centralité et les qualités intrinsèques aux élèves qui apparaissent en zone centrale de l'analyse prototypique des élèves du troisième degré atteste d'une certaine expérience de cette filière. Notons également la présence d'éléments contrastés dans les zones périphériques du troisième degré avec des termes tels que « équivalent au professionnel » et « supérieur au professionnel » qui traduit un manque de cohérence au sein de la représentation et la possible présence de sous-groupes ayant une représentation différente. L'analyse de similitude de l'enseignement technique de qualification met en exergue le même phénomène observé dans la représentation de l'enseignement professionnel : la notion d'aspects pratiques de l'enseignement systématiquement liée à la notion de facilité (voir figures 4 et 5).

Les représentations sociales de l'enseignement technique de transition

- 46 La filière technique de transition souffre d'un manque de connaissance aussi bien de la part des élèves du premier degré que celle des élèves du troisième degré. Il s'agit d'ailleurs de la seule filière pour laquelle les évocations ne se démarquent que très peu de la zone muette. On distingue tout de même, une nouvelle fois, que ces élèves ont une représentation de la filière plus proche de la réalité telle que décrite dans les textes officiels, bien qu'hétérogène. Notons ici l'apparition de termes hétérogènes et contrastés tels que « enseignement théorique » ou encore « enseignement qui forme à

un métier » présents dans le noyau central de l'analyse prototypique des élèves du premier degré, ou encore « équivalent au général » et « inférieur au général » cette fois présents dans le noyau central de l'analyse prototypique des élèves du troisième degré. Ce manque de cohérence au sein de la représentation indique une nouvelle fois la présence de sous-groupes.

Figure 4.

Graphe seuil à 7 de la zone muette des élèves du premier degré pour l'enseignement technique de qualification

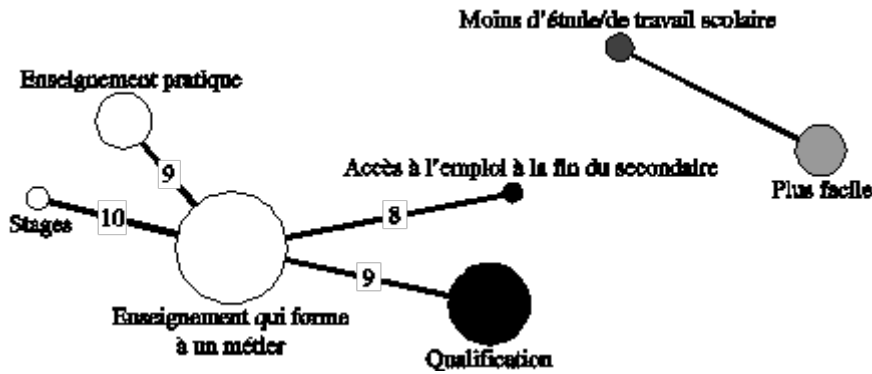


Figure 4.

1st degree students' silent zone about technical qualification-stream, similitude tree with a threshold of 10

Figure 5.

Graphe seuil à 9 de la zone muette des élèves du troisième degré pour l'enseignement technique de qualification

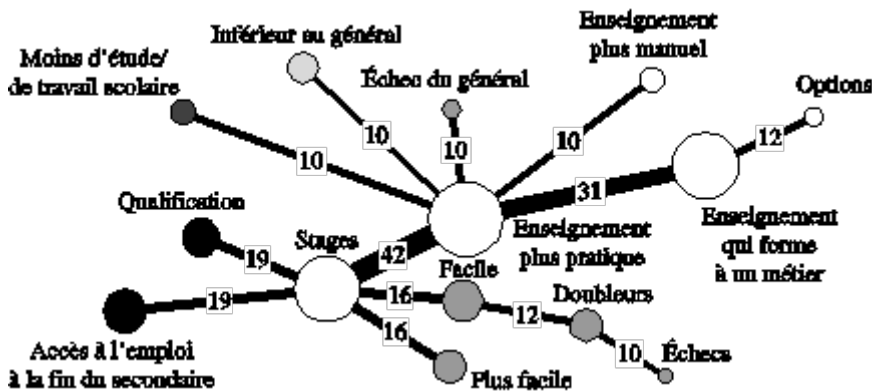


Figure 5.

3rd degree students' silent zone about technical qualification-stream, similitude tree with a threshold of 9

47 Ici, les graphes seuil de l'analyse de similitude suivent la tendance de l'analyse prototypique et il est difficile de dégager des graphes seuil qui font du sens. Apparaissent également des sous-graphes (voir figure 6) et donc la présence de sous-groupes tend à se confirmer. Il est donc intéressant de tenter de dégager des sous-

groupes à la représentation cohérente. Cela fait justement l'objet de la question de recherche suivante.

Quelle différence de représentation selon l'année d'étude ?

- 48 L'hypothèse selon laquelle les élèves du troisième degré se représentaient les filières de façon plus adéquate en regard des descriptions faites dans les textes officiels a été partiellement vérifiée. En effet, les enseignements général et professionnel semblent jouir d'une représentation cohérente et homogène de la part des élèves du premier degré, abstraction faite de l'adéquation de cette représentation à une description officielle de ce type d'enseignement. Car il semble bien que la représentation de l'enseignement professionnel est surtout empreinte de jugements de valeur, elle prend alors une dimension plus émotionnelle que pragmatique. La représentation des élèves du dernier degré de l'enseignement secondaire se distingue surtout au niveau des filières techniques de transition et de qualification, distinction mise en évidence par le test de reconnaissance de l'objet. Ceux-ci bénéficient sans doute d'une expérience plus grande de ces filières que leurs cadets. Cependant, ces représentations souffrent d'un manque de cohérence indiquant une présence probable de sous-groupes au sein des élèves du troisième degré. Dernier fait intéressant, il est apparu évident que l'enseignement technique de transition souffre d'un manque de connaissance, d'absence d'identité forte et ce chez tous les élèves.

Figure 6.

Graphe seuil à 4 de la zone muette des élèves du premier degré pour l'enseignement technique de transition

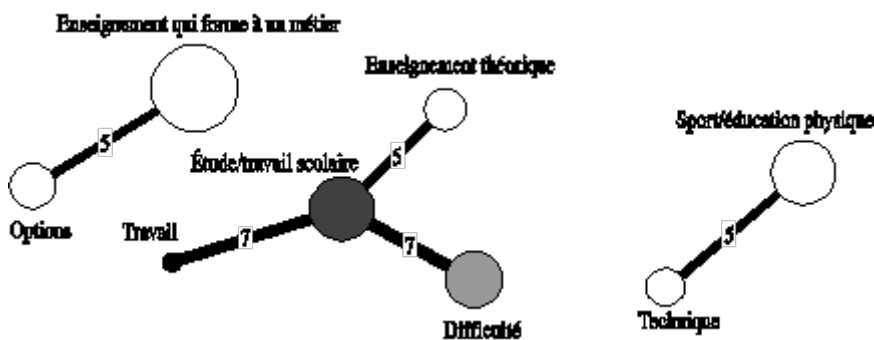


Figure 6.

1st degree students' silent zone about technical transition-stream; similitude tree with a threshold of 4

Quelle différence de représentation selon la filière fréquentée ?

- 49 La distinction de sous-groupes en fonction de la filière fréquentée a permis de confirmer d'une part, l'identité forte de l'enseignement général et d'autre part, le manque de connaissance de la filière technique de transition dont seule la représentation des élèves issus de cette filière est cohérente. Des indices de valorisation et hiérarchisation ont également été dégagés. En effet, si l'enseignement général bénéficie d'une image positive et valorisante, il en devient même placé sur un piédestal révélant une hiérarchisation où les filières qui le suivent souffrent d'une dévalorisation

graduelle, proportionnelle à leur place dans ce classement. L'enseignement professionnel étant le plus mal placé. Les élèves issus de ces filières dévalorisées tentent pourtant tant bien que mal de redorer leur blason avançant un « choix motivé » mais sont rapidement rattrapés par les valeurs véhiculées dans leur environnement direct qui ressortent de l'analyse de la zone muette. Cette (dé-) valorisation et hiérarchisation a pu être étayée par l'analyse des réponses aux questions ouvertes.

Valorisation et hiérarchisation des filières

- 50 De manière générale, les élèves n'accordent pas la même valeur aux différentes filières, comme cela a déjà été relevé lors de l'analyse de la représentation des élèves par rapport aux filières. Une autre méthode nous permet d'affiner ces constats : l'analyse de contenu (Bardin, 1997) des réponses à la question ouverte « à quel type d'élève conseillerais-tu cette filière ? ». Notre méthode d'analyse de contenu a permis d'identifier les catégories ayant trait aux notions de valorisation et de hiérarchisation et ensuite d'en compter le nombre d'occurrences d'unités de sens correspondantes.
- 51 Nous distinguons la notion de hiérarchisation de celle de valorisation. Nous considérons ici la hiérarchisation comme une sous-catégorie de la valorisation. Elle apporte en plus du sens d'une simple valorisation ou d'une dévalorisation, un cadre de référence imprégné des notions de niveaux d'enseignement et de relégation dégagees précédemment. Concrètement, dans notre corpus, la valorisation est matérialisée par des expressions comme « pour les élèves intelligents ». La valorisation se verra complétée d'une notion de hiérarchisation par une réponse telle que « pour les élèves intelligents qui ne veulent pas descendre trop bas ».
- 52 La lecture de la figure 7 met clairement en évidence une notion de valorisation pour l'enseignement général. *A contrario*, l'enseignement professionnel souffre d'une dévalorisation : des occurrences élevées apparaissent dans les catégories « Enseignement qui rassemble les élèves qui ne sont pas investis dans la scolarité », « Élèves limités intellectuellement » et « Jugement de valeur ». Nous constatons cependant que la notion de « Choix motivé » jusqu'ici secondaire apparaît pour l'enseignement technique de qualification et l'enseignement professionnel.

Figure 7.

Résultats de la valorisation

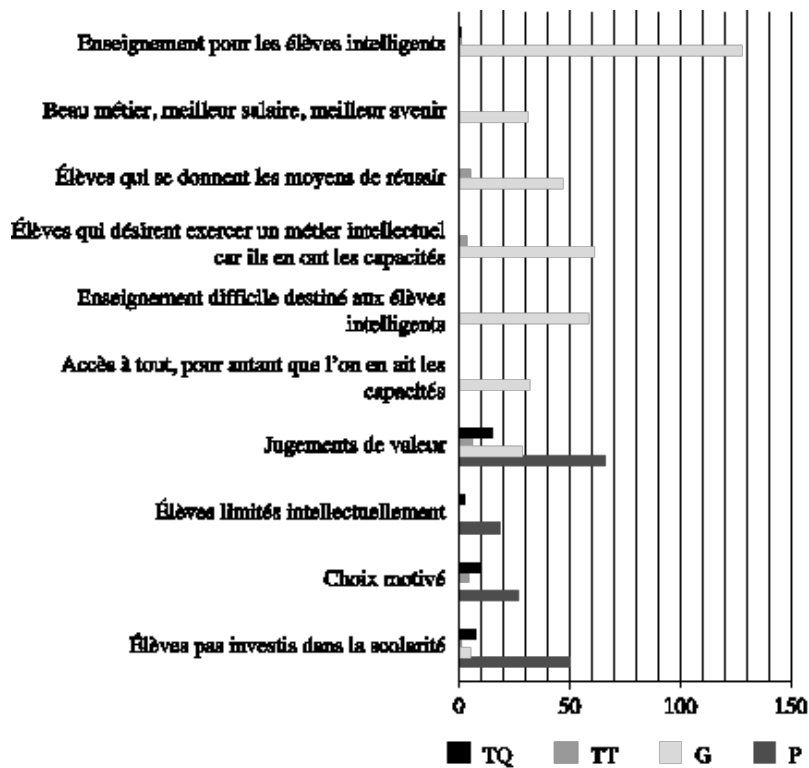


Figure 7.
Valorization analysis results

- 53 En ce qui concerne la hiérarchisation, on remarque que l'enseignement professionnel est souvent sujet à comparaison « hiérarchisante » (voir figure 8). Cette hiérarchisation apparaît comme induite par la relégation, avec des catégories fortement représentées comme « Difficultés scolaires, redoublement » et « Relégation ». On peut également remarquer que les élèves interrogés voient dans les filières qualifiantes un choix stratégique, une échappatoire à l'étude ou aux difficultés scolaires par choix d'une spécialisation caractérisant la filière professionnelle et dans une moindre mesure les enseignements techniques de qualification et de transition (voir figure 8). Quant à l'enseignement technique de transition, il est souvent associé à une « deuxième chance du général » et une volonté de ne pas « tomber trop bas » (voir figure 8).

Figure 8.

Résultats de la hiérarchisation

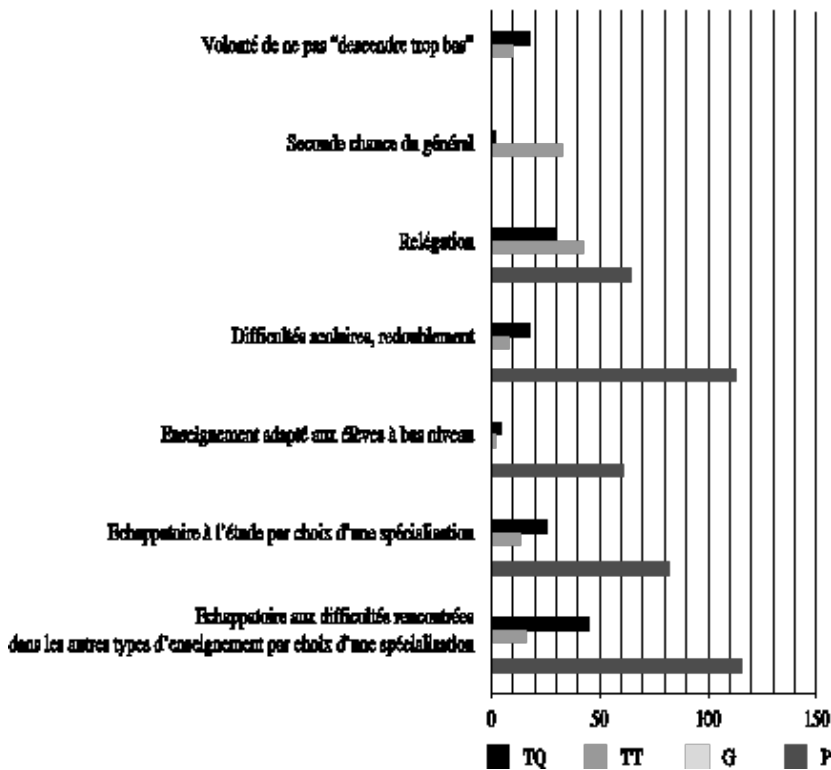


Figure 8.
Hierarchization analysis results

Discussion

- 54 L'analyse des représentations sociales nous montre que la représentation des élèves vis-à-vis des filières repose sur les notions de facilité / difficulté, les caractéristiques de la population d'élèves, les caractéristiques de l'enseignement et l'aboutissement de l'enseignement. Étonnamment, les éléments qui constituent le quotidien des élèves n'apparaissent qu'en zones périphériques, les éléments centraux sont plus souvent empreints de valeurs (positives ou négatives).
- 55 L'enseignement général semble toujours être valorisé, qualifié comme étant un enseignement supérieur aux autres, notion que l'on retrouve à maintes reprises au sein des représentations des élèves par rapport aux autres formes d'enseignement, lesquelles sont toujours ramenées à l'enseignement général. Celui-ci n'est pas comparé aux autres et bénéficie d'une « mesure absolue ». Pourtant les autres filières sont constamment « mesurées » relativement à l'enseignement général. Les conclusions de Donnay (2005) appuient ce constat de l'enseignement général comme la « norme de référence », les autres filières devenant par conséquent des enseignements de relégation. Cette notion de relégation est également omniprésente dans les représentations des élèves lorsqu'il s'agit des enseignements techniques de transition, de qualification et professionnel.
- 56 Un autre aspect important souvent relevé est l'association des caractéristiques qualifiantes de l'enseignement à une notion de facilité et / ou de dévalorisation, évoquant des caractéristiques péjoratives de la population d'élèves. Cela est d'autant

plus marqué si l'on parcourt les filières de la plus valorisée à la moins valorisée, c'est-à-dire - en dehors de l'enseignement général - de l'enseignement technique de transition à l'enseignement professionnel. Ceci rejoint la notion de dévalorisation progressive des filières qualifiantes évoquée par Demeuse et Lafontaine (2005).

- 57 Dans un autre ordre d'idée, la représentation des élèves se rattache aussi à la population qui constitue chaque filière, lui associant une qualité particulière. Sur ce point, les résultats rejoignent les propos de Grootaers (2006) qui met en évidence l'association de bons élèves à une classe sociale plus élevée tandis que les populations des « filières de relégation » sont associées à des classes inférieures. Il suffit de rappeler les évocations « élèves intelligents » et « élite » présentes dans les résultats obtenus pour la filière générale et les évocations « élèves bêtes pas intelligents », « barakis » ou « cas sociaux » pour l'illustrer.
- 58 L'aboutissement de l'enseignement est également présent dans le noyau central des représentations. L'association à un métier intellectuel avec la filière générale ou un métier manuel pour les enseignements techniques de qualification et professionnel est quasiment automatique. Cette association est elle aussi empreinte d'une notion de valorisation. On retrouve également en zone muette une hiérarchisation professionnelle - déjà mise en évidence par Grootaers (2005) - renvoyant à des termes tels que « beau métier, bel avenir » pour l'un et « mauvais métier », « salaire bas » et même « chômage, CPAS¹¹ » pour l'autre en zone muette.
- 59 Autre fait marquant, la représentation d'une filière est souvent associée à des noms d'écoles locales connues des élèves. Les noms d'établissements n'échappent pas aux principes de valorisation et dévalorisation et viennent appuyer les autres termes des évocations. Si l'association de la difficulté et d'image positive à certains établissements est systématique, d'autres établissements souffrent eux de l'image négative de leur population. En particulier, les écoles proposant les filières qualifiantes sont plutôt assimilées à leur enseignement professionnel, fortement dévalorisé, qu'à leur enseignement technique de qualification dont l'image est moins ternie. D'ailleurs dans les analyses de similitudes, les noms d'écoles ne proposant que la filière générale sont souvent reliés à la notion de difficulté et les noms d'écoles techniques et professionnelles sont plutôt rattachés à des expressions péjoratives.
- 60 L'analyse de contenu des réponses aux questions ouvertes nous montre que l'enseignement général est considéré comme étant celui qui regroupe des élèves dits capables, intelligents, ambitieux qui tantôt se donneront les moyens de réussir et tantôt seront dotés de dons intellectuels particuliers qui leur permettent de supporter un tel niveau. L'enseignement qualifiant a contrario semble - du moins d'après les sujets interrogés - regrouper les élèves qui ne sont pas investis dans la scolarité ou encore adapté aux élèves faibles. Les qualités intrinsèques à l'individu sont également mises en évidence en distinguant ce type d'enseignement comme destiné aux élèves limités intellectuellement
- 61 Les catégories les plus importantes (en termes d'occurrence) se retrouvent dans la notion de hiérarchisation. Ces types d'enseignements ont été souvent raccrochés à la notion de relégation avec des citations telles que « à ceux qui ont doublé dans le général » et « à ceux qui n'ont pas le niveau pour aller dans le général ». L'enseignement technique de transition est caractérisé comme étant un enseignement qui regroupe des élèves ayant la volonté de « ne pas tomber trop bas ». Là encore, nous pouvons rejoindre Donnay (2005) qui affirme que les filières qualifiantes sont en

quelque sorte « mesurées » à la nouvelle norme culturelle de référence qu'est le général. Une nouvelle fois, l'enseignement professionnel occupe une place omniprésente dans le dessin de la hiérarchisation. Un enseignement destiné aux élèves qui ont des difficultés scolaires, soumis au redoublement, « à un élève qui a des échecs partout » ou « à un élève qui travaille mal » dira-t-on. Enfin, dernières catégories fortement représentées dans notre étude de la hiérarchisation, l'échappatoire aux difficultés rencontrées dans les autres types d'enseignement ou l'échappatoire à l'étude par le choix d'une spécialisation.

- 62 Bien que nous obtenons des conclusions plus nuancées, l'analyse de contenu de Chauchat et Labonne (2006) met en évidence huit catégories d'unités représentationnelles assez proches de ce que nous avons obtenu (seule la catégorie « amusement » est sous représentée dans notre étude). Les catégories fortement représentées sont celles ayant trait au travail, à l'aspect relationnel et aux caractéristiques négatives. Les auteures ajoutent que « les S font plus souvent référence au travail que les S.T.T, tandis que ces dernières utilisent massivement les caractéristiques négatives ainsi que ce qui a trait aux relations » (Chauchat & Labonne, 2006, p. 559). Les auteures affirment même que

« tout se passe comme si les élèves avaient intégré l'image négative d'une jeunesse associée au mal-être (mal dans leur peau), au manque de sérieux (irresponsable, fainéant, je-m'en-foutiste), voire à la délinquance (délinquant, bagarreur, rebelle, révolutionnaire, contre l'autorité, anarchiste, violent, agressif, fou du volant, fume des pétards, alcooliques, drogué) véhiculée par les médias » (Chauchat & Labonne, 2006, p. 560).

- 63 L'analyse factorielle des réponses des élèves fait ressortir des résultats semblables aux nôtres. En ce qui concerne les S, les élèves évoquent des aspects relatifs aux études, au comportement sérieux des élèves et à un avenir prometteur et gratifiant. Quant aux S.T.T., les élèves axent leur représentation sur les différentes options de ces types d'enseignement associées à la réputation négative qu'elles en ont ainsi qu'à l'image péjorative dont ce type de filière souffre (Chauchat & Labonne, 2006). De notre côté, lorsque l'on compare la représentation sociale des élèves par rapport aux filières, on voit que l'on obtient des termes tels que « élèves intelligents », « difficile », « beau métier, bel avenir », « enseignement supérieur aux autres » pour l'enseignement général et des termes plutôt opposés pour l'enseignement qualifiant comme « facile », « difficultés scolaires », « doubleurs » et toute une série de termes à connotations péjoratives que l'on peut classer dans la catégorie « caractéristiques négatives » des auteures françaises (2006). On voit également que les élèves français ont évoqué des termes plutôt positifs lorsqu'ils parlaient de leur propre filière, ce que les auteures qualifient de « valorisation du groupe d'appartenance » (Chauchat & Labonne, 2006, p. 567). Dans notre étude, nous retrouvons également ce phénomène. En effet, lorsque la question de la représentation des élèves en fonction de la filière fréquentée a été posée, nous avons pu constater que les élèves concernés n'évoquaient pas d'éléments négatifs à leur propre égard mais mettaient plutôt en exergue des notions relatives à l'apprentissage d'un métier, à l'accès à l'emploi au terme de l'enseignement secondaire et à un choix motivé. On peut donc ici lier l'aspect de valorisation au groupe d'appartenance décrite par Chauchat et Labonne (2006).
- 64 Enfin, il est intéressant de se questionner sur les effets pervers du système éducatif puisqu'il semblerait que la présence des filières participe à une sorte de hiérarchie scolaire. Chez nous, les mécanismes de relégation ont considérablement terni l'image des filières qualifiantes et, nous l'avons vu, les élèves en ont conscience, ces éléments

sont bien ancrés dans leurs représentations. Les auteures françaises vont dans le même sens, en affirmant que les filières technologiques et professionnelles « sont souvent dévalorisées et ont mauvaise réputation : c'est celle des élèves en situation d'échec. Cela aboutit à une hiérarchisation des filières et à des représentations différenciées des élèves [...] » (Chauchat & Labonne, 2006, p. 555). Par ailleurs, bien que les hypothèses de départ et méthodes de recueil et d'analyse des représentations sociales soient sensiblement différentes, nous en arrivons aux mêmes conclusions.

Conclusion et perspectives

- 65 Lorsque l'histoire de l'enseignement en Belgique a été parcourue, il est tout de suite apparu que les ségrégations sociales étaient déjà présentes à la genèse du système éducatif, certaines formes d'enseignement étant réservées à une élite. Petit à petit des modèles méritocratiques sont apparus, rendant perméables ces frontières sociales. En parallèle, les enseignements techniques et professionnels sont apparus à la fin du XIX^e siècle sous l'impulsion industrielle avec, pour objectif premier, de qualifier au mieux l'élève pour répondre aux besoins de l'artisanat ou de l'industrie. Ces enseignements ont progressivement été intégrés à l'enseignement général sous la coupe de l'enseignement rénové (Grootaers, 1998).
- 66 La revalorisation de la filière qualifiante appelée en partie par l'industrie et l'économie est un des défis majeurs des années à venir. La pénurie de main-d'œuvre dans certains secteurs et la remise en question de notre industrie qui se voit faiblir au fil des ans au profit de pays émergents ne sont pas étrangères à ce besoin. Il faut redonner à la filière qualifiante ses principes initiaux (intelligence des principes et de la pratique réfléchie comme le mentionne Grootaers (1998)). Mais cela est bien loin de l'image actuelle qu'en ont les élèves du secondaire, et ce, aussi bien pour la nouvelle génération (premier degré) que pour l'ancienne (troisième degré). Leurs représentations sociales ne sont que le reflet des valeurs véhiculées par la société brassées avec les expériences personnelles. Un changement de mentalité en profondeur de la part de tous les acteurs du système éducatif est donc nécessaire pour aboutir à cette revalorisation. Les élèves de la filière qualifiante, nous l'avons vu, cherchent à donner un sens à leur tâche, prenons cela comme un levier.
- 67 Comme avancé dans la théorie du noyau central, pour transformer la représentation sociale, il faut parvenir à transformer celui-ci. Abric (2007) affirme que les mots et les informations diffusés n'ont pas beaucoup d'influence sur le changement de ces représentations mais qu'il convient plutôt d'agir et de proposer des pratiques nouvelles. Adopter une approche orientante constitue un exemple de changement intéressant. Par définition, l'approche orientante correspond à « la prise en compte du rôle prépondérant de l'instance scolaire dans le processus d'orientation dont le but est de planifier avec le jeune un projet professionnel cohérent » (Moisan, 2000 cité par Demeuse, Franquet, & Artus, 2010, p. 15), ce qui s'oppose à la réalité actuelle mise en évidence par l'analyse des réponses des élèves. Demeuse et al. (2010) mettent en évidence l'orientation négative basée sur la performance scolaire et non sur les intérêts professionnels des élèves. Le système de relégation vient donc ternir l'image des filières qualifiantes puisque les élèves seraient orientés majoritairement sur la base de leurs performances scolaires et non selon leurs aspirations professionnelles. Les sujets interrogés dans le cadre de notre recherche semblent aller dans le même sens.

L'analyse des questions ouvertes montre que la filière qualifiante est surtout représentée par le choix d'un aspect pratique par échappatoire à l'étude, aux difficultés ou par la relégation.

- 68 Il est donc indispensable de continuer à étudier la question afin d'identifier les pistes d'amélioration et de fournir le support de réflexion nécessaire à l'entreprise d'actions réformatrices. L'étude qui a été présentée ici a recueilli la représentation des élèves. Bien que cela ait permis de mettre en lumière une partie des critères qui influencent la représentation sociale des élèves, l'étude pourrait être complétée par des recherches ultérieures notamment en l'étendant aux autres acteurs de l'enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

Abric, J.-C. (2003a). L'Analyse structurale des représentations sociales. In S. Moscovici & Buschini (éd.), *Les Méthodes des sciences humaines* (pp. 375-392). Paris : Presses Universitaires de France.

Abric, J.-C. (2003b). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In J.-C. Abric (éd.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 59-80). Ramonville-Saint-Agne : Érès.

Abric, J.-C. (éd.) (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.

Abric, J.-C. (2007). *L'Approche structurale des représentations sociales*. [Présentation Powerpoint]. En ligne : http://www.google.be/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDYQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.euophd.eu%2Fhtml%2F_onda02%2F07%2FPDF%66917471,d.ZWU.

Avis de la Commission de pilotage du système éducatif relative aux conséquences d'attestations d'orientations délivrées au terme du premier degré (2006).

Bardin, L. (1997). *L'Analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bouriche, B. (2003). L'analyse de similitude. In J.-C. Abric (éd.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 221-252). Ramonville-Saint-Agne : Érès.

Chauchaut, H., & Labonne, C. (2006). La hiérarchisation des filières scolaires : de la relation dominant/ dominé dans le jeu des identités et la reproduction sociale. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 35(4), 555-577.

Demeuse, M. (2005). La marche vers l'équité en Belgique francophone. In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, & A. Matoul (éd), *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 191-216). 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 (éd), *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 191-216). Bruxelles : De Boeck.

Demeuse, M., Franquet, A., & Artus, F. (2010). *L'Approche orientante dans l'enseignement secondaire. Recherche commanditée par la Province de Hainaut*. En ligne http://www.humanitech.be/enseignement/humanitech/medias_user/2010_01_26_Conference_de_presse_AO_Le_PPT.pdf.

Demeuse, M., & Lafontaine, D. (2005). L'orientation scolaire en Communauté française de Belgique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 38, 35-53.

- Discry-Theate, A. (1998). À l'aube de l'enseignement secondaire, quelle connaissance les jeunes ont-ils de l'arborescence des filières scolaires ? *Le Point sur la Recherche en Éducation*, 7,1-22.
- Donnay, J-Y. (2005). Sociologie des régulations de l'enseignement technique et professionnel en Communauté française de Belgique. La construction de l'offre de formation. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 45, 1-23.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6(3), 273-302. En ligne http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/Socio_et_philo/ch_1_representations/representations.pdf.
- Franquet, A., Friant, & N., Demeuse, M. (2010). (S') orienter dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en Communauté française de Belgique : la part du choix. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 39(4), 507-527.
- Friant, N., & Demeuse, M. (2011). Un modèle du prestige des options dans l'enseignement secondaire de transition en Communauté française de Belgique. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 40(2), 183-200.
- Gouvernement de la 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*. (Moniteur : 23 septembre 1997).
- Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2005). *Contrat pour l'école : 10 priorités pour nos enfants*. En ligne http://www.contrateducation.be/contrat_presentation.asp, consultée le 04 novembre 2013.
- Grootaers, D. (1998). *Histoire de l'enseignement en Belgique*. Bruxelles : Éditions du CRISP.
- Grootaers, D. (2006). Au-delà d'une méritocratie épuisée. *La revue nouvelle*, 4, 34-43.
- Jeoffrion, C. (2009). Santé et Représentations sociales : une étude « multi-objets » auprès de Professionnels de Santé et Non-Professionnels de Santé. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 82(2), 73-115.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (éd.), *Psychologie sociale* (pp. 357-378). Paris : Presses Universitaires de France.
- Lafontaine, D., & Crahay, M. (2004). Échec et décrochage scolaire en Communauté française de Belgique : décrochages et rattrachages scolaires. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 35, 55-66.
- Moliner, P., & Vidal, J. (2003). Stéréotype de la catégorisation et noyau de la représentation. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 16(1), 157-176.
- Paillé, P., & Mucchieli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Ratinaud P. (2009). IRaMuTeQ : Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [programme informatique]. Disponible sur <http://www.iramuteq.org>
- Roussiau, N. & Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales : état des lieux et perspectives*. Bruxelles : Mardaga.
- Soetewey, S., Duroisin, N. & Demeuse, M., (2011). Le curriculum oublié. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 56, 123-134.
- Wallonisme (n.d.). In *Wikipédia*. En ligne <http://fr.wikipedia.org/wiki/Wallonisme>.

NOTES

1. . Au niveau CITE 3, à partir de 14 ans. En comparaison au système français, on peut considérer que les élèves du 1er degré sont au niveau « collègue » et que les élèves du 3e degré sont au niveau « lycée ».
2. . Étant donné que nous présentons ici la répartition des élèves selon la filière, seuls les élèves du troisième degré sont représentés. En effet, en Belgique, les élèves sont orientés au sein des différentes filières au terme du premier degré.
3. . Abric (2003b) considère que certains éléments importants ne seraient pas exprimés par les sujets dans certaines situations parce qu'ils traduiraient un caractère contre-normatif sous peine de donner une mauvaise image d'eux-mêmes. En d'autres termes, cette recherche de la zone muette permet donc de connaître la représentation effective des sujets interrogés que les méthodes classiques de recueil ne permettent pas.
4. . Enseignement général, enseignement technique de transition, enseignement professionnel et enseignement technique de qualification.
5. . Interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires.
6. . Il est possible d'ajouter d'autres questions pour effectuer l'analyse de similitude (comme le questionnaire de caractérisation par exemple) mais nous l'avons réalisée sur la base d'une question existante afin de ne pas alourdir le questionnaire étant donné que nous avons travaillé avec une population d'adolescents.
7. . Ce seuil est fixé par tâtonnement de façon à « filtrer » les trop nombreuses arêtes de valeur faible et ainsi obtenir une vue claire de la structure du champ représentationnel. La valeur de seuil varie donc selon la taille du corpus du sous-groupe étudié et/ou l'homogénéité de l'évocation au sein de celui-ci. En effet, plus les évocations sont communes, plus les indices de co-occurrence seront élevés et pareillement pour la valeur du seuil. Cette valeur de seuil peut donc déjà donner un indice sur le degré d'ancrage de la représentation.
8. . Élèves ayant redoublé une ou plusieurs années.
9. Ces graphiques adoptent un « code » particulier : l'épaisseur des arêtes est proportionnelle à l'indice de similitude (qui correspond aux co-occurrences, c'est-à-dire au nombre de fois où les expressions apparaissent ensemble), la taille des sommets, quant à elle, est proportionnelle à l'effectif de l'expression.
10. . « Personne qui vit à l'écart de la norme, à l'origine forain qui vit dans une roulotte (baraque). Le baraki-type est un être grossier, peu éduqué, à l'hygiène douteuse, vivant dans une maison délabrée. Il passe ses journées dans les cafés, le plus souvent avec sa famille, à fumer et boire. » (Source : Wikipédia, <http://fr.wikipedia.org/wiki/Wallonisme>, consulté le 20 janvier 2015).
11. . Le Centre public d'action sociale fournit des aides sociales, financières et veille au bien-être des personnes en difficulté. En France, on parle de CCAS (Centre communal d'action sociale).

RÉSUMÉS

L'enseignement secondaire en Belgique francophone est fortement différencié. Il est composé de deux filières (transition et qualification) reliées par des mécanismes d'orientation, de réorientation et de relégation. Cet article présente les résultats d'une étude des représentations sociales par rapport aux filières de l'enseignement secondaire menée auprès de 668 élèves des

premier et dernier degrés de l'enseignement secondaire. Les résultats montrent qu'il existe bien, dans les représentations sociales des élèves, une hiérarchie des filières. De plus, les métiers des filières qualifiantes sont transformés en échappatoire à la performance demandée par l'enseignement général.

Secondary education in French-speaking Belgium is highly differentiated. It consists of two streams (academic and technical/vocational) connected through orientation, reorientation and relegation mechanisms. This paper presents the results of a study of social representations of secondary education streams among 668 students of the first and third degree in secondary education. The results show that there indeed exists a hierarchy of streams in pupils' representations. Moreover, professions of technical/vocational streams are turning into an escape route away from the performance demanded by general education.

INDEX

Keywords : Social representations, educational streams, relegation, depreciation, hierarchization

Mots-clés : représentations sociales, filières, relégation, dévalorisation, hiérarchisation

AUTEURS

MÉLANIE FERRARA

est Doctorante, Université de Mons. Thèmes de recherche : filières, représentations sociales, relégation. Contact : Université de Mons, 18 Place du Parc, 7000 Mons, Belgique. Courriel : melanie.ferrara@umons.ac.be

NATHANAËL FRIANT

est Premier assistant, Université de Mons, Belgique. Thèmes de recherche : ségrégations scolaires, équité, filières. Contact : Université de Mons, 18 Place du Parc, 7000 Mons, Belgique. Courriel : nathanael.friant@umons.ac.be