
Les tensions du jugement professoral

Ethnographie des décisions d'orientation dans les conseils de classe

Géraldine André

Université de Liège

Pôle Sud et Lasc

Boulevard du Rectorat, 7, Bât. B31, bte 8

B-4000 Liège (Belgique)

geraldine.andre@ulq.ac.be

RÉSUMÉ. *L'enseignement technique, d'une manière relative, et l'enseignement professionnel, d'une manière absolue, sont décriés en Communauté française de Belgique comme des filières de relégation. Non seulement, les élèves y aboutiraient au terme de trajectoires d'échecs, sans avoir posé de choix personnel. Mais surtout la contribution des acteurs institutionnels (enseignants, agents des CPMS et directeurs) serait essentielle à ce processus à travers leurs décisions dans les conseils de classe. Au-delà de cette lecture, ce texte vise à comprendre la manière dont les acteurs institutionnels pratiquent l'orientation scolaire en saisissant par l'ethnographie leurs catégories et leurs préoccupations. En analysant leurs pratiques d'orientation, d'une part, en fonction de leurs représentations sur les différentes filières de l'enseignement secondaire, et, d'autre part, selon leur inscription dans un champ scolaire, ce texte vise à souligner les tensions éthiques rencontrées par les acteurs institutionnels pour établir leurs décisions dans les conseils de classe. En se centrant sur les propriétés distinctives des établissements scolaires, ce texte indique également que la position de ceux-ci dans le champ scolaire peut aviver ou stabiliser les questionnements éthiques des acteurs institutionnels.*

MOTS-CLÉS : *orientation scolaire, enseignement technique et professionnel, conseils de classe, tensions éthiques, champ scolaire*

1. Introduction

Depuis 2005, le processus d'orientation vers les formes techniques et professionnelles de l'enseignement secondaire retient l'attention du gouvernement de la Communauté française. Les filières techniques et professionnelles, récemment réunies sous le vocable d'enseignement qualifiant, sont considérées comme des formes d'enseignement « de relégation » : les élèves qui s'y retrouvent les vivraient comme « un échec » et les acteurs institutionnels des « écoles réputées fortes » relègueraient leurs élèves « plus faibles » vers des écoles techniques et professionnelles (*Contrat Stratégique pour l'Éducation*, 2005 :18-19). Cette lecture de l'orientation, selon laquelle le rôle des jeunes dans leurs trajectoires d'orientation est limité alors que le poids des décisions des acteurs institutionnels est décisif, imprègne l'imaginaire collectif en Communauté française de Belgique, mais aussi un grand nombre de travaux de sociologie de l'éducation francophone¹.

Au-delà des interprétations qui mobilisent, dans le sens commun comme dans le discours sociologique, cette perspective de la « relégation », ce texte s'appuie sur un parti pris ethnographique. La démarche socio-anthropologique de type ethnographique vise à saisir un phénomène en cernant les catégories émiques² et le sens que les acteurs confèrent à leurs pratiques. De la sorte, elle permet d'apporter une épaisseur empirique nécessaire pour interroger les réalités scolaires. Ce texte vise ainsi à répondre à des questions soulevées par l'observation des préoccupations émiques : comment comprendre que les acteurs institutionnels orientent leurs élèves vers des formes d'enseignement dévalorisées dans l'imaginaire collectif ? Selon quelles logiques et quelles représentations, orientent-ils leurs élèves vers ces formes d'enseignement peu valorisées dans la hiérarchie scolaire ? Dans quelle mesure, les acteurs institutionnels formulent-ils de telles décisions d'orientation ? Posent-ils leurs verdicts en toute légitimité ou rencontrent-ils des questionnements éthiques pour asseoir leurs décisions ?

Pour apporter des éléments de réponse à ces questions, ce texte est structuré en deux parties. La première vise à présenter la démarche méthodologique et les options théoriques qui ont permis d'analyser le rôle des acteurs institutionnels dans le processus d'orientation de l'enseignement général à l'enseignement technique et professionnel. La seconde partie vise à présenter une analyse de la participation des acteurs institutionnels à ce processus à travers des descriptions ethnographiques des conseils de classe et autres instances et lieux de l'orientation.

2. Une ethnographie des conseils de classe

2.1. Choix d'établissement et flux de populations scolaires

Pour comprendre le rôle des acteurs institutionnels dans le processus d'orientation, une enquête ethnographique a été menée au premier degré de l'enseignement secondaire dans trois établissements scolaires du bassin de Charleroi : *Saint-Louis*, *Montesquieu* et *Les Trois Vallées*³. Il s'agissait d'analyser à travers ces trois écoles l'influence des acteurs institutionnels dans le passage d'élèves de l'enseignement général à l'enseignement technique et/ou professionnel. Ces trois écoles ont été choisies en raison de leur offre majeure d'enseignement, la filière générale et, par conséquent leur position relativement élevée dans la hiérarchie scolaire locale (Delvaux et Joseph, 2003). Ce choix s'est opéré en considérant des études statistiques réalisées sur les flux de population entre les établissements scolaires du bassin de Charleroi (Delvaux et Joseph, 2003). Celles-ci soulignent l'importance des flux de population entre écoles lors du passage entre les différents degrés de l'enseignement secondaire. Les

¹ Les premiers travaux de Bourdieu sur le champ scolaire et l'orientation accordaient, par le biais de l'habitus, un rôle non négligeable aux élèves des milieux populaires dans leurs trajectoires *vers le bas* (Bourdieu et Passeron, 1964 et 1970 ; Bourdieu, 1989). La suite de ses travaux sur la question et les études des auteurs qui s'inscrivent dans le même paradigme ont plutôt tendance à insister sur le sentiment de relégation et d'amertume éprouvé par les élèves lorsqu'ils aboutissent, au termes de trajectoires d'échecs et de difficultés scolaires, dans les formes les moins valorisées de l'enseignement secondaire (Bourdieu et Champagne, 1992 ; Bourdieu, 1993 ; Beaud et Pialoux, [1999] 2004 ; Broccolichi, 2000 ; Vienne, 2008 ; Thin et Millet, 2005 ; Mauger, 2006a). En France, des auteurs issus d'autres traditions théoriques ont un regard similaire sur les trajectoires d'orientation vers le lycée professionnel : (Charlot, [1999] 2001 ; Payet, 1995 : 178 ; Dubet, 1991).

² En anthropologie, le point de vue qualifié d'émique renvoie aux concepts et aux systèmes de pensées de ceux qui participent à une culture donnée, en d'autres termes aux « autochtones » ou aux acteurs observés.

³ Ces noms d'écoles sont des noms fictifs.

mouvements d'élèves s'opèrent à partir des établissements d'enseignement général, des écoles du haut de la hiérarchie scolaire locale, vers les établissements ne comportant que l'enseignement qualifiant, soit les écoles situées dans le bas de la hiérarchie scolaire locale. Les mouvements inverses sont relativement peu fréquents (Delvaux et Joseph, 2003). Par ailleurs, ces trois établissements scolaires possèdent des caractéristiques distinctives⁴ : *Saint-Louis* est un établissement scolaire en pleine ascension concernant ses niveaux socio-économique et académique moyens et son nombre d'élèves (près de 1500). Il s'élève en plein cœur du centre-ville de Charleroi et est composé de trois implantations se répartissant sur deux emplacements : l'implantation primaire fondamentale et l'implantation secondaire générale sur le site le plus important, le plus moderne et le plus soigné; l'implantation professionnelle située dans le centre-ville mais sur un site distinct. Cette distribution géographique particulière et sa trajectoire ascendante contribuent à ce que le corps enseignant, les familles et les élèves se représentent *Saint-Louis* comme une école générale hautement positionnée dans la hiérarchie scolaire locale. *Montesquieu* a une position excentrée : il est situé dans une petite ville de la périphérie de Charleroi. Il comporte exclusivement de l'enseignement général, mais comparativement à *Saint-Louis*, il est en trajectoire descendante pour ses niveaux socio-économique et académique moyen et le nombre d'élèves (à peine 600). Implantée dans une ville proche de Charleroi, à la frontière des provinces du Brabant wallon et de Namur, l'école des *Trois Vallées* possède un nombre d'élèves relativement important et stable (1200). Mais en raison de la présence des trois formes d'enseignement (générale, technique et professionnelle) sur le même site, l'établissement rencontre des difficultés pour maintenir des niveaux socio-économique et académique moyens élevés.

Dans ces trois établissements, le rôle des acteurs institutionnels dans le passage de l'enseignement général à l'enseignement qualifiant a été étudié à travers plusieurs instances et lieux de l'orientation. Mais le conseil de classe a été au centre de l'enquête ethnographique parce qu'il reste l'instance clé en matière d'orientation scolaire en Communauté française de Belgique. Cela signifie que même si le Décret missions (1997) a renforcé le droit des parents en imposant aux établissements de justifier leurs décisions de redoublement ou de réussite restrictive (Oriane, Draelants et Donnay, 2008: 291) et en introduisant un droit de recours contre les décisions d'échecs ou de réussite (Mangez, 1999 ; Delvaux, 2005), les acteurs institutionnels, plus précisément les enseignants, ont un rôle considérable en termes d'orientation. Et ce rôle est d'autant plus grand en Communauté française de Belgique que, contrairement à la France, les conseils de classe ne se sont pas vus pénétrer par les parents et les élèves par le biais de représentants. Les observations ont porté sur le processus d'orientation scolaire au premier degré pendant une année scolaire (2006-2007) à *Saint-Louis*, à *Montesquieu* et aux *Trois Vallées*, c'est-à-dire sur les conseils dits « de guidance » et « les conseils de classe ». La loi distingue clairement les « conseils de guidance » des « conseils de classe », mais dans la pratique, leur fonctionnement est relativement similaire : à des moments précis de l'année, certaines écoles fusionnent ces deux types de conseil⁵.

⁴ Pour établir ces propriétés distinctives des établissements scolaires dans lesquels nous avons investigués, nous avons articulé aux données ethnographiques des données statistiques établies par Bernard Delvaux relatives aux niveaux socio-économiques et académiques moyens des établissements du bassin de Charleroi (Delvaux et Joseph, 2003). Nous tenons à le remercier ici pour son aide.

⁵ Afin de troubler et de perturber le moins possible ces rencontres, aucun conseil de guidance et de classe n'a été enregistré. Ils ont été observés avec une prise continue de notes qui ont été retranscrites par la suite pour faciliter l'analyse. Au total, plus de 90 conseils concernant des classes d'élèves du premier degré ont été observés, soit une trentaine de conseils de guidance et de classe pour chacun des établissements.

2.2. L'ouverture des conseils de classe par la démarche ethnographique

D'une manière générale, dans les travaux sociologiques, le fonctionnement du conseil de classe a été peu analysé et essentiellement appréhendé par des travaux d'inspiration interactionniste. Ces derniers l'analysent comme une arène fermée au sein de laquelle des individus aux intérêts divergents se positionnent (Baluteau, 1993 ; Callichio et Mabilon-Bonfils, 2004 ; Boumard, 1997). Cette manière de procéder a l'avantage de saisir la construction d'un accord entre des acteurs différents et d'observer minutieusement les stratégies de chacun d'entre eux. Mais, elle ne permet pas de discerner si les logiques observées relèvent de dynamiques extérieures au conseil de classe, qui le traversent sans lui être spécifiques, de distinguer ce qui relève de logiques individuelles, liées aux établissements scolaires, de groupes sociaux, sociétales etc. Lorsque des éléments tels que l'origine sociale des élèves (Baluteau, 1993), les spécificités organisationnelles des établissements (Baluteau, 1993 ; Duru, 1989), leur position respective dans la hiérarchie scolaire (Devineau, 1998) sont considérés, c'est indépendamment de l'observation elle-même. Ne se donnant pas la possibilité de voir apparaître au sein des pratiques des combinaisons signifiantes pour les acteurs de ces traits extérieurs ou généraux, ces approches ne permettent pas de saisir le poids de ces variables dans les conseils de classe eux-mêmes. Notamment, ces écueils s'expliquent par la restriction de « l'effet⁶ » des établissements à leur efficacité (Duru, 1989) et ne tiennent pas compte de ce qui dans les établissements est latent, implicite, incorporé par les agents.

Contrairement à ces perspectives interactionnistes, notre démarche ethnographique réalisée au sein des conseils de classe s'inscrit dans le cadre plus large d'une observation participante menée dans les trois établissements scolaires investigués.

2.1.1. La prise en compte de « données voilées »

Pour comprendre l'orientation telle qu'elle est pratiquée par des acteurs institutionnels, il était important de savoir qui est orienté et de connaître les relations que les enseignants entretiennent avec ceux qu'ils orientent. En effet, comme le précise Bourdieu pour les professeurs des grandes écoles françaises, ceux-ci établissent leurs verdicts et leurs jugements d'orientation sur la base de leurs propres dispositions, ainsi qu'au départ des attitudes du corps de leurs élèves qui révèlent leur rapport à la culture (Bourdieu, 1989). La démarche ethnographique est en fait essentielle pour saisir l'influence de « données voilées » sur l'issue des décisions : « dans les relations avec les familles [et les élèves] sont enregistrées des données qui, même si elles ne motivent pas de manière explicite l'avis d'orientation [...], pèsent sur celui-ci » (Legrand, Nizet et Van Haecht, 1983 : 94). Ainsi, les décisions portant sur une classe d'élèves de deuxième année ont été analysées avec plus d'attention dans chacun des établissements. Certaines des interactions *acteurs institutionnels-élèves* ont été observées directement, par exemple dans le cadre de séances d'orientation. Les élèves ont été rencontrés dans le cadre d'échanges collectifs réalisés après les séances d'orientation. Cette manière de faire a l'avantage de saisir les différents rapports sociaux (de classe, de race, de genre) qui façonnent en pratique les décisions d'orientation scolaire.

2.1.2. Culture et position relatives d'établissements scolaires

L'enquête ethnographique a permis de comprendre les catégories culturelles des établissements scolaires investigués et de les mettre en relation avec les décisions prises dans les conseils de classe. Ainsi, les visites fréquentes effectuées dans les établissements et la participation à différentes activités telles que les fêtes d'école, les journées « Portes Ouvertes », les repas de fin de semestre et de fin d'année a permis de constituer un savoir relatif au mode de fonctionnement pratique, aux références, à l'histoire, au passé culturel de chaque école. Ces observations et ces connaissances ont été mises en relation avec la présentation formalisée que les établissements effectuent d'eux-mêmes dans leurs règlements intérieurs, dans leurs projets⁷, et sur leur site Internet. L'intérêt de l'observation participante est qu'elle ouvre l'accès à une connaissance de l'intérieur permettant d'aller au-delà de ces déclarations formelles et officielles émises par les établissements scolaires. Par ailleurs, les catégories culturelles des différents établissements investigués n'ont pas été analysées de manière monographique, mais plutôt comme inscrites dans un espace de relations où la place de chacun est définie par celle des autres (Bourdieu, 1989). En d'autres termes, les observations dans les conseils de classe ont été effectuées de manière comparative et interprétées de manière relative.

⁶ Pour cerner les différentes approches et les différentes définitions qui ont été données de « l'effet-établissement », se référer surtout au travail de Cousin (1993 et 1998), de Derouet (1983 et 1987), mais aussi de Dumay et Dupriez (2004).

⁷ Selon le décret du 13 juillet 1998, chaque établissement de l'enseignement obligatoire doit adopter un « projet d'établissement » dans lequel sont précisés les moyens mis en œuvre pour atteindre les objectifs demandés (Moniteur belge du 28 août 1998).

Dans cette perspective, les pratiques d'orientation des acteurs institutionnels dans les conseils de classe ont été mises en relation avec l'observation de séances d'orientation organisées par les établissements, adressées aux classes de deuxième année du secondaire et au sein desquelles sont présentées les différentes options et les filières à partir du 3^e degré. Des séquences d'activités dites « de projet » ont également été observées. Il s'agit de modules spécifiques adressés à des élèves de deuxième année du secondaire identifiés l'année précédente par le corps professoral « comme en difficultés ». Ce module doit contribuer à orienter les élèves en « difficultés » dans l'enseignement général vers une des filières et une des options de l'enseignement qualifiant.

3. L'orientation scolaire « par le bas »

Cette seconde partie du texte vise à présenter les éléments d'analyse sur la participation des acteurs institutionnels aux parcours scolaires vers l'enseignement qualifiant. La première section présente les logiques d'orientation qui ont été rencontrées dans les trois établissements scolaires et qui tiennent surtout aux représentations que le groupe professionnel des acteurs institutionnels (enseignants, agents des CPMS) ont sur les différentes filières de l'enseignement (ainsi que leurs effectifs). La seconde présente des logiques d'orientation qui n'ont pas été rencontrées dans les trois établissements scolaires et qui doivent être reliées aux positions respectives des établissements scolaires dans le champ scolaire.

3.1. Des échelles de légitimité partagées

3.1.1. L'enseignement général comme idéal

Dans les trois établissements scolaires investigués, les enseignants et les agents PMS partagent un idéal, celui de maintenir, aussi longtemps qu'ils le peuvent, les élèves qu'ils accueillent dans l'enseignement général. Cet idéal aiguille leur jugement et participe à la construction de leurs pratiques d'orientation. Cela est particulièrement frappant dans le cadre des conseils de classe où certaines décisions sont prises dans le but de « retarder »⁸ l'entrée du jeune dans une option de l'enseignement qualifiant et de lui faire « bénéficier » ainsi d'une année supplémentaire dans l'enseignement général.

Dans le cadre d'un conseil de classe de fin d'année qui porte sur une classe de deuxième année à *Saint-Louis*, des enseignants cherchent « à épargner » à un élève une année dans l'enseignement professionnel.

La professeure de sciences commence les commentaires sur la session d'examens d'une élève en s'exclamant : « son examen est vraiment décevant! Elle se repose sur ses acquis ». Le professeur de mathématiques renchérit : « en mathématiques, son problème est chronique ». Le sous-directeur qui préside la séance s'adresse alors à l'ensemble des enseignants présents et les interroge : « mais peut-on lui fermer les portes maintenant? Ne trouvez-vous pas qu'il soit un peu tôt? Ne pourrions-nous pas attendre un peu? » L'assistante sociale du CPMS, attachée à l'établissement, fortement impliquée dans la question de l'orientation comme le souhaite cette école, réagit : « je pense qu'elle a quand même *un projet* : elle voudrait aller vers du technique social ». L'existence d'un projet d'orientation est particulièrement appréciée par les enseignants de cette école et il légitime en certaines circonstances des orientations scolaires vers le bas de la hiérarchie scolaire. Pourtant, l'enseignante de français fait une autre suggestion : « pourquoi ne pas lui donner la chance de refaire ses examens de mathématiques et de sciences en seconde session? ». L'enseignant de mathématiques approuve : « c'est vrai que cela n'arrangera rien! Mais au moins, cela lui permettra de s'épargner une année dans le professionnel ». Les membres du conseil de classe statuent alors sur une seconde session à la place d'une réorientation.

Par cet idéal, les enseignants et les autres acteurs institutionnels témoignent de la primauté qu'ils accordent à l'enseignement général au détriment de l'enseignement qualifiant. Ils émettent en effet leurs décisions et posent leurs jugements en fonction des représentations spécifiques qu'ils ont des différentes filières de l'enseignement secondaire et qui sont relativement propres à leur groupe professionnel. Ces représentations fonctionnent comme des principes de classement, des ordres de légitimité qui les conduisent à adhérer à une conception hiérarchique de l'enseignement secondaire en haut de laquelle se trouve la filière générale et en bas de laquelle se trouve l'enseignement professionnel. Ces différentes logiques les conduisent à prendre des décisions d'orientation à la faveur de l'enseignement général et au détriment de l'enseignement qualifiant.

⁸ Pour reprendre une catégorie émique.

3.1.2. La logique de la réalisation de soi

Le premier élément qui, aux yeux des acteurs institutionnels, discrédite l'enseignement qualifiant et tout particulièrement la filière professionnelle, est l'érosion de sa fonction éducative. Selon eux, celle-ci s'est substituée à une fonction « d'animation » et/ou « de garderie » tributaire aux élèves propres à ces filières qui ont été refusés ou exclus par les établissements d'enseignement général en raison de leurs comportements, de leurs attitudes, de leurs problèmes familiaux. Ils partagent un discours fortement misérabiliste à propos des effectifs de l'enseignement qualifiant et du processus d'orientation scolaire. Ils éprouvent des difficultés à identifier l'existence de logiques distinctes des leurs qui pourraient sous-tendre les parcours scolaires vers l'enseignement qualifiant.

Un jeune régent de géographie de *Montesquieu* s'exprime sur les effectifs de l'enseignement qualifiant qu'il a fréquentés lors d'expériences professionnelles antérieures :

Dans le technique et le professionnel, qu'est ce qui se passe? Voyez-vous, on a 80% d'élèves qui sont là parce qu'ils ont été relégués du général, avec des problèmes familiaux, des comportements, les mêmes symptômes dont je vous parlais. Et dans les 20% restants, il y en a beaucoup qui sont influençables [...] et qui se laissent prendre dans la masse. Les élèves du technique et du professionnel, en fait, on les occupe comme on peut, mais c'est plus vraiment de l'enseignement »

Pour les enseignants interviewés, cet enseignement relève davantage de l'occupation que d'une formation et d'une initiation à un métier débouchant sur une position sociale appréciable. Si dans les représentations des enseignants, les filières techniques et professionnelles sont dévalorisées, c'est parce qu'elles conduisent selon eux vers des statuts, des métiers, des positions qu'ils situent dans le bas de la hiérarchie professionnelle et ne permettent pas, non seulement une mobilité sociale, mais aussi une réalisation de soi.

Une régente de religion avec une certaine ancienneté aux *Trois Vallées* souligne l'absence de possibilités pour se réaliser dans l'enseignement professionnel :

« Les stages en filière professionnelle ne sont pas sérieux! On a l'impression que c'est un peu de la rigolade! En stage, les élèves vont faire deux semaines à la caisse du Match⁹! Il me semble qu'on pourrait leur dire à ces élèves : *quand vous sortez d'ici vous aurez réellement un métier!* Ici, ils ont un diplôme de vendeur. Vendeur, franchement! Ils ont un petit peu de notions de gestion et puis un stage! En général, je vais en voir pendant leur stage. Ils font le réassortiment de rayons, ils plient des vêtements chez Cassis¹⁰. Ne peut-on pas apprendre cela en une journée à n'importe qui? Je ne veux pas critiquer, mais ce n'est pas leur donner un vrai métier. C'est un peu passer le temps! [...] une élève m'a dit l'année passée, parce qu'elle s'était rendu compte: *mais madame, je ne vais quand même pas passer ma vie à ranger des boîtes de kit et kat!* J'avais envie de lui dire : *mais ma fille avec ce que tu apprends ici tu ne vas pas faire vraiment autre chose!* À la limite, dans certains domaines, ils peuvent encore un peu monter. Mais c'est un peu triste comme projet de vie. Celle-là, elle avait réalisé. Cela lui avait comme sauté à la figure car elle était plus maline que les autres. Les autres non parce qu'ils sont moins malins. Je ne crois pas qu'ils se rendent déjà compte qu'ils rangeront des boîtes et mettront des étiquettes toute leur vie ! »

La hiérarchisation des métiers, des statuts est moins liée à des critères économiques qu'elle n'est établie par les enseignants selon des valeurs qui caractérisent leur groupe social : liberté, nouveauté, épanouissement, réalisation de l'individu¹¹. En effet, selon les enseignants ces formes d'enseignement débouchent sur des métiers monotones, où les individus effectuent de manière machinale et répétée des gestes identiques. Au sein de ces positions professionnelles, ils seront peu confrontés à la nouveauté et ils ne bénéficieront pas d'espace de réalisation individuelle (*projet de vie*).

3.1.3. La logique de l'écologie

La liberté, la nouveauté et l'accomplissement de soi au sein du travail ne constituent pas la seule échelle de légitimité qui conduit les enseignants à classer dans le bas de la hiérarchie scolaire les filières techniques et professionnelles et à émettre des décisions d'orientation à la faveur de l'enseignement général. L'absence, dans l'enseignement qualifiant, de certaines valeurs liées à l'écologie, ne fut-ce que parce que ses populations ne les partagent pas, joue également un rôle non négligeable.

⁹ Nom d'une chaîne de supermarchés en Belgique.

¹⁰ Nom d'une chaîne de magasins de vêtements en Belgique.

¹¹ Nombreux sont les travaux qui montrent que les stratégies scolaires des classes moyennes prennent en considération l'individualité de l'enfant et ses goûts personnels (Gewirtz et alii, 1995 ; Branlinger et alii, 1996 ; Marcrae et alii, 1996 ; Ball, 2003).

Dans l'extrait ci-dessous, une régente en religion des *Trois Vallées* dévalorise les filières techniques et professionnelles pour des raisons déjà évoquées, mais aussi au nom de leur faible initiation aux valeurs de l'écologie et du développement durable :

« Les métiers sont en train de changer et les jeunes sont mal informés! Par exemple autour des matériaux réutilisables. Je n'ai pas l'impression que ces filières les préparent aux nouvelles technologies, aux énergies renouvelables. Dans quelle mesure va-t-on encore avoir du pétrole? Une formation de garagiste, qu'est-ce qu'ils vont pouvoir en faire à l'avenir? On va devoir changer, on va devoir revenir à faire aussi des choses plus naturelles, par exemple avoir son potager. Et je ne suis pas certaine que nos écoles professionnelles les préparent à ça, pour leur vie future. [...] Revendre et racheter on fait beaucoup ça dans ma famille. Le sens de l'économie! Justement on ne leur apprend pas ça : l'économie, à faire des conserves, des confitures, des choses pour faire des économies. [...] Et dans le technique et professionnel, ils ne l'ont pas [le sens de l'économie] ils sont très dépensiers, et n'ont pas de conscience du futur ! »

Les enseignants condamnent ces formes d'enseignement en fonction de leur déficit en termes d'initiation à « l'économie » dans le sens d'une consommation modérée des ressources et des biens matériels. Ce type d'argument, mobilisé par de nombreux enseignants, prône des comportements et un mode de vie respectueux de l'environnement. Selon Billemont, il est caractéristique des fractions intellectuelles des classes moyennes peu dotées en capital économique (Billemont : 2006). L'ordre de grandeur que ces croyances impliquent renvoie à un véritable ordre de légitimité par lequel les enseignants se distinguent de certains jeunes des milieux populaires qui se caractérisent par un style de vie plus « hédonique ». Derrière cette adhésion des enseignants à l'écologie, la condamnation des modes de consommation et des styles de vie des jeunes de milieux populaires, préférant jouir au jour le jour du peu de leurs rares ressources matérielles, renvoie bel et bien à des rapports de distinction entre groupes sociaux distincts. Dans cette critique des enseignants, on retrouve notamment la logique de « projet ».

3.1.4. La logique du projet

La dévalorisation de l'enseignement qualifiant par les enseignants n'est donc pas sans relation avec les rapports de distinction qu'ils entretiennent avec les jeunes issus de milieux populaires. La corrélation que les enseignants établissent entre l'enseignement qualifiant et les statuts professionnels sur lesquels celui-ci débouche renvoie directement à la perception qu'ils ont des effectifs de ces formes d'enseignement. Ils opposent souvent les effectifs de l'enseignement général, « des élèves mus par des projets », aux élèves de l'enseignement qualifiant qui font des choix « négatifs » et qui ne sont pas « motivés » et qui « n'ont pas de perspectives pour leur futur ». Cette distinction maintes fois opérée par les enseignants renvoie à la dynamique individualiste qu'ils promeuvent en termes de scolarité et de choix d'orientation. Cette dynamique s'oppose aux logiques familialistes, localistes, puisant leurs directions dans la sociabilité directe et l'intérêt pour le moment présent de certains jeunes de milieux populaires et de leurs familles¹² et qui les conduisent à choisir des écoles, des filières, des options pour la présence de proches, d'amis de leur quartier, la proximité avec le domicile familial. Ces logiques différentes des leurs renforcent les représentations négatives que les enseignants ont des filières techniques et professionnelles. La logique du projet des enseignants promeut la responsabilité de l'individu face à sa scolarité et signifie une direction rationnelle, réfléchie, en relation avec le futur scolaire et professionnel de l'individu.

Les propos de cette jeune régente de français des *Trois Vallées* illustre bien la logique du projet qui s'oppose aux logiques de certaines jeunes des milieux populaires et combien elle façonne certaines prises de décision d'orientation des acteurs institutionnels :

« Dans l'enseignement technique, et encore plus dans le professionnel, les élèves sont là parce qu'ils doivent être à l'école, ils ne sont motivés par rien. [...] Avant il me semble que c'étaient quand même des élèves qui en voulaient! Ils étaient là parce qu'ils avaient choisi par goût, par intérêt! Maintenant on a vraiment l'impression qu'ils vont là-bas parce qu'ils ont raté leur première A ou qu'ils ne s'en sortaient pas ailleurs. Et à la limite, ils choisissent leur option, mais sans penser à l'avenir. À la limite, ils sont dans une école où il y a de la vente et de l'hôtellerie et ils choisissent ces options, pas parce qu'ils ont un projet, mais juste pour rester dans l'école! Ou pour la copine! Ou parce que c'est proche de la maison! Voilà c'est un peu cela qui se passe!. [...] J'ai une petite de première qui l'année dernière ne la terminait pas très bien... J'ai voté en délibération en juin qu'on la laisse en 2A [deuxième année commune]. Je l'ai prise à part. Je lui ai expliqué que c'était mieux pour elle de rester dans la filière générale. Mais bon, on est en début d'année maintenant et la fille ne fera pas grand chose déjà manifestement! Maintenant elle vient avec son petit sac dans lequel elle ne pourrait même pas mettre des feuilles tellement il est petit! Donc je me dis finalement, j'ai voulu qu'elle aille en 2A pour ne pas qu'elle soit perdue en 2P [deuxième professionnelle]. Mais à mon avis, dans un an, elle ira en 3 P ! Ce sont des jeunes qui ne prennent pas leur chance non plus!

¹² On retrouve cette distinction entre mobilité intellectuelle de l'individu des classes moyennes et localisme et familialisme des classes populaires par exemple dans le travail de Wagner (Wagner, 2007).

Pourtant, je lui ai expliqué que c'était important, pas pour tout de suite bien sûr, mais pour plus tard, qu'elle devait penser à son avenir. Elle m'a dit: *oui oui madame, j'ai compris et je vais faire un effort*. Mais cette année il n'y a pas un cours où elle est en ordre ! »

La rhétorique du projet personnel est largement partagée par les agents des centres PMS. Ceux-ci la prônent d'ailleurs comme un élément au cœur d'interventions en matière d'orientation scolaire. Au sein de la notion de projet, les acteurs institutionnels – enseignants et agents PMS - accentuent parfois plus la dynamique de réalisation de soi (*projet de vie*) que la dimension de responsabilisation individuelle.

3.1.5. La logique du talent

La logique du projet au sens d'une projection rationnelle de l'individu dans le futur et dans le sens d'une réalisation individuelle n'est pas la seule logique d'orientation qui soit légitime aux yeux des enseignants et qui structure leur jugement et leurs pratiques d'orientation. Certaines orientations semblent tout aussi légitimes si elles renvoient à un talent ou à un don individuel.

Les propos de ce régent en mathématiques des *Trois Vallées* illustrent bien cette logique qui sous-tend les décisions d'orientation dans les conseils de classe :

Moi je dis que si c'est une question de facilité, c'est un choix négatif! [...] Par contre si c'est une réorientation vers le technique ou le professionnel qui met en valeur la qualité de quelqu'un, moi je suis pour mais uniquement dans la mesure où l'élève a de réelles impossibilités de terminer dans l'enseignement général. Je pense que tous les conseils de classe réagissent en essayant de les garder dans l'enseignement général, exception faite de tout ce qui est travail d'artisan. Si quelqu'un doit apprendre à faire de la poterie, alors il ne peut pas rester dans l'enseignement général. Mais là, c'est vraiment des cas très particuliers : il faut vraiment avoir un don au-delà de la norme. C'est quelque chose de visible, de révélateur »

La valorisation du talent montre que les enseignants ne condamnent pas de manière absolue les options et les formations dispensées dans l'enseignement technique et professionnel. Plus spécifiquement, ils ne dévalorisent pas l'enseignement qualifiant en raison du savoir technique et des compétences manuelles que ces filières dispensent. C'est lorsque l'enseignement qualifiant, ses formations et le savoir pratique qu'il dispense ne sont pas appropriés selon leurs logiques qu'ils sont perçus comme dévalorisants. Pour être valorisés, ils doivent être investis de manière individuelle dans le cadre d'une dynamique de projet ou du fait de talent ou de dons particuliers. En fait, la logique de talent individuel et celle du projet sont très similaires : l'une comme l'autre place l'individu et sa réalisation personnelle au cœur de l'orientation.

3.1.6. La logique de la mobilité

Situant l'avenir des individus dans la diversité de leurs possibles, de leurs opportunités, dans leur capacité de se mouvoir au sein de plusieurs éventualités, les acteurs institutionnels considèrent que l'orientation scolaire s'identifie à un acte qui vise à attacher le moins possible les jeunes à un métier. Plutôt, elle doit leur laisser un maximum de portes ouvertes. Dans une telle perspective, la logique de la mobilité qui sous-tend les pratiques des acteurs institutionnels structure des prises de décision d'orientation en faveur d'un maintien prolongé dans l'enseignement général.

Cette logique est particulièrement visible dans le cadre d'une séance d'orientation aux *Trois Vallées* adressée à une classe de deuxième année commune par le coordinateur du premier degré, ainsi que l'agent du centre psycho-médico-social attaché à l'établissement :

Le coordinateur, après avoir présenté l'ensemble des filières, insiste sur la nécessité de poser un choix. Poser un choix « réel » implique, selon l'enseignant-coordonateur, d'exclure certaines logiques : « on ne choisit pas une école parce que c'est plus proche de chez soi », « on ne choisit pas une option parce qu'on y trouve ses amis! » « et surtout pas pour la facilité! ». L'enseignant exhorte ainsi : « aller toujours plus loin », « viser toujours plus haut ». Après cette présentation, c'est au tour de l'agent PMS d'intervenir. Sur la base du suivi de l'orientation des élèves pendant toute l'année, ce qui lui confère une légitimité particulière, elle apporte un complément d'information et des précisions. Elle renchérit les derniers propos de l'enseignant en évoquant « la formation tout au long de la vie ». Elle insiste sur le fait que l'orientation vers ces filières doit se faire le plus tardivement possible parce qu'elle « ferme des portes ». Elle explique alors : « les choses ont changé. On n'a plus son métier pendant toute sa vie, ça c'était avant. Il faut faire un maximum d'études, pour avoir un maximum de

possibilités. Surtout, ne vous fermez pas des portes! Aller dans le technique et le professionnel en troisième année, c'est vraiment si on a des problèmes et des difficultés »

En résumé, pour les enseignants et les autres acteurs institutionnels qui participent aux conseils de classe, l'orientation doit guider l'élève vers une direction qui lui donne accès à un horizon large de possibles et non l'attachant de manière définitive à un métier et à une formation spécialisée. Il s'agit de prémunir le plus longtemps possible les élèves d'une inscription dans des positions trop fixes afin qu'il ait par la suite une pluralité de choix pour se réaliser. Placer l'individu au cœur de l'orientation, cela signifie aux yeux des enseignants considérer ses envies, ses aspirations, ses ambitions, mais aussi et surtout le pousser vers une voie où il aura plus d'espace pour découvrir par lui-même ses propres ambitions, une voie qui ne le contraigne pas d'emblée à ne pouvoir jouer qu'un seul rôle.

3.2. Des stratégies de reproduction

Les représentations qu'ont les acteurs institutionnels sur les différentes filières de l'enseignement ne sont pas les seules à façonner les prises de décision des enseignants. Cette section indique qu'ils se basent également sur leurs dispositions, celles de leurs élèves et la connaissance implicite de leur école pour émettre leurs décisions.

3.2.1. Les affinités symboliques et les images d'établissements scolaires

Dans chacune des trois écoles investiguées, à résultats scolaires égaux, le jugement des acteurs institutionnels est plus sévère avec des jeunes issus du niveau inférieur de la hiérarchie sociale, particulièrement lorsque ceux-ci manifestent des comportements de résistance à l'égard des valeurs et de la culture promues par l'établissement. Néanmoins, les enseignants se montrent davantage tolérants dans leurs évaluations lorsque ces élèves font preuve de conformisme par rapport aux valeurs qu'ils promeuvent, encore plus lorsqu'ils respectent leur autorité comme un principe inébranlable. En outre, nos observations indiquent que les appréciations des acteurs institutionnels sont plus généreuses lorsqu'elles portent sur des jeunes issus du milieu ou du niveau supérieur de la hiérarchie sociale. Plus précisément, dans chacun des établissements analysés, aux conseils de classe de fin d'année, la distribution des attestations restrictives (AOB)¹³ et des attestations d'échec (AOC)¹⁴ correspond le plus souvent au degré d'ouverture des élèves à la rhétorique scolaire promue par les enseignants. En d'autres termes, et pour qui connaît bien le profil des élèves conseillés¹⁵, on peut avancer la thèse selon laquelle le redoublement qui permet aux élèves de rester dans l'établissement l'année suivante va aux élèves considérés comme les plus méritants, c'est-à-dire ceux qui partagent et reconnaissent les valeurs qu'affectionnent les enseignants. La réorientation concerne le plus souvent les élèves les moins ouverts aux valeurs de l'institution scolaire et, de manière plus spécifique, à la culture de l'établissement scolaire.

Dans un conseil de classe de fin d'année de Saint-Louis :

Deux élèves présentent une moyenne scolaire presque identique (52% et 53%), mais ils ne se voient pas attribuer la même attestation. Cette différence dans la distribution des attestations ne résulte pas de la différence de 1% entre les deux moyennes. En effet, l'élève perçue comme peu ouverte aux valeurs de l'institution scolaire et, plus particulièrement, de l'établissement, reçoit une attestation d'orientation vers l'enseignement qualifiant (non présent dans l'établissement). Le second, dont l'origine sociale, les comportements et l'attitude des parents – implication dans la scolarité – sont appréciés, reçoit le privilège de rester dans l'école par le biais d'un redoublement.

La distribution des attestations d'orientation scolaire repose donc sur l'absence ou la présence d'affinités sociales et symboliques des enseignants avec les élèves et leurs familles. Ces affinités sociales sont perçues à travers une attention du jugement des enseignants qui porte plus sur « la manière », c'est-à-dire sur le rapport au corps, au langage et à la culture scolaire (Bourdieu, 1989) que sur les performances scolaires en elles-mêmes. C'est aussi en référence à l'image que les enseignants ont de leurs établissements, de sa population, de ses valeurs, que l'élève, son attitude et sa manière d'être, sont estimés et se voient délivrer une attestation bien spécifique. Ces deux aspects participent à l'émission de pratiques d'orientation des acteurs institutionnels dans les trois établissements investigués.

¹³ Ces attestations conditionnent le passage à l'année supérieure par une restriction portant généralement sur l'enseignement général et, de la sorte, conduisent vers les filières techniques et professionnelles.

¹⁴ Ces attestations certifient l'échec d'une année scolaire et débouchent sur un redoublement de l'élève.

¹⁵ Pour rappel une classe d'élèves du premier degré a été suivie par établissement de manière approfondie.

Cela se vérifie particulièrement dans la scène suivante d'un conseil de classe des *Trois Vallées* où trois élèves présentent des échecs dans la totalité des branches mais ne bénéficient pas du même traitement :

« La titulaire s'exclamant à propos d'une jeune fille de classes populaires, volubile, appréciant se déplacer en classe et dont les parents ont choisi l'établissement en raison de logiques localistes et familialistes : « A. est en échec partout! ». Le sous-directeur souligne l'orientation scolaire suggérée à la famille depuis peu : « on lui conseille la troisième professionnelle vente ». La professeure de gymnastique s'oppose à ce conseil d'orientation puisque cela implique que cette élève reste dans l'établissement alors qu'elle considère qu'elle a un profil pour un établissement entièrement qualifiant. Elle s'écrie, la voix chargée de préjugés sociaux, « mais elle, c'est troisième coiffure à *Sainte-Marie* ! Tous les jours, elle est là avec son petit miroir. Mais on n'est pas à *Sainte-Marie* ici, et ça elle ne l'a pas encore vraiment compris, mais bon de toute façon elle est renvoyée! ». Les enseignants adressent donc une AOB dans une option que ne comporte pas l'établissement scolaire. Le titulaire passe à un autre élève, également issu d'une famille des milieux populaires très distante à l'égard de l'école et qui a choisi l'établissement pour des raisons de proximité avec le domicile familial : « M. ne comprend rien, c'est un sale type! Et il a des échecs partout, en math, en français, en étude du milieu, en langues ». Le coordinateur du premier degré précise son choix d'orientation, qui, au soulagement des enseignants, ne correspond pas à une option de l'école : « il veut faire *sciences éducatives*. Mais bon quoiqu'il en soit, c'est une troisième professionnelle qu'il lui faut. Mais bon pas en hôtellerie, ni en vente, donc ce ne sera pas ici! ». Un peu plus tard, le titulaire commente les résultats d'un élève dont les parents sont pharmaciens et impliqués dans la scolarité de leur enfant : « J. est en échec partout mais je ne comprends pas car il a une de ces cultures générales! ». Le professeur de français souligne à nouveau son rapport à l'école et son comportement en classe comme des éléments particulièrement positifs : « c'est vrai qu'il est très intéressant, très agréable et vaillant avec ça! ». Le coordinateur du premier degré apporte une contrainte organisationnelle dont il faut malheureusement tenir compte dans la prise de décision : « oui mais le problème c'est qu'il est dans sa troisième année dans le premier degré et donc il ne peut plus rester ici s'il ne réussit pas ». Le professeur de mathématiques propose un traitement tout particulier pour cet élève tout aussi particulier : « il faut le sauver! ». Le coordinateur approuve tout en rappelant le nombre d'échecs très élevé : « oui mais il a énormément d'échecs avec ça ». L'agent PMS apporte au soulagement de tous une assise d'ordre psychologique au traitement de faveur, démarche qu'elle n'avait pas fait pour les deux premiers élèves : « mais c'est vrai que c'est un garçon en manque par rapport à sa sœur, il y a un manque affectif et il n'a pas de reconnaissance de ses parents ». Le coordinateur abonde dans le sens de l'agent PMS en soulignant une autre circonstance atténuante : « bon ce n'est pas un cas désespéré, il faut l'aider, c'est vrai que c'est une mauvaise classe, le pauvre, il faut sauver les dégâts. Mais ne faisons quand même pas un traitement de faveur ». Le professeur de français va apporter sa contribution pour justifier une orientation plus favorable à l'élève. Après un habile calcul, il souligne une différence dans les résultats des trois élèves en les percevant d'une manière distincte de celle qui avait été annoncée au départ : « il y a une nette différence avec M. Même si tous les deux ont des échecs partout, si on additionne leurs résultats, J. avait plus de points que lui ». La légitimité du traitement distinct étant acceptée par l'ensemble des enseignants, le titulaire suggère des modalités bien spécifiques pour aider cet élève tout particulier : « on pourrait le mettre en confiance par un examen oral ? ». Ces modalités sont approuvées par l'ensemble des enseignants.

Ainsi, dans la description de conseil de classe ci-dessus, la manière d'aborder la scolarité des élèves est un élément déterminant dans la distribution des attestations scolaires : il est possible de présenter les résultats d'une manière telle qu'elle favorise des élèves ressentis comme susceptibles de s'intégrer (qui sont déjà intégrés) à l'école et qu'elle exclut des élèves perçus comme en décalage avec les valeurs spécifiques à la rhétorique scolaire promue par les acteurs institutionnels. La description indique aussi que les appréciations des acteurs sur leurs élèves et les décisions qui en découlent sont également posées en relation avec l'image mentale et incorporée de leur établissement scolaire et des autres écoles du champ scolaire. A ce propos, de nombreux éléments empiriques montrent l'importance, pour devenir un membre actif des conseils de classe, de ce savoir incorporé relatif à la culture, à la position, à l'histoire, au passé culturel de l'établissement. Par exemple, la maladresse des novices en termes de participation aux conseils de classe souligne l'importance de cette connaissance.

La reconnaissance d'affinités sociales et leur confrontation avec l'image mentale de l'établissement et des autres établissements aboutissent à une stratégie de reproduction de la position de sa propre école dans le champ scolaire local qui n'est pas objectivée. Cette dynamique constitue une stratégie de reproduction efficace parce qu'elle est incorporée. En référence aux travaux de Charlier, on appellera la stratégie de reproduction dans sa forme incorporée la « dynamique de la réputation » (Charlier, 1987).

3.2.2. *La logique du renom*

Les stratégies de reproduction de la position de sa propre école dans le champ scolaire ne se déploient pas uniquement de manière implicite et latente. La *logique du renom*, c'est-à-dire la volonté consciente d'assumer, de maintenir ou de transformer positivement la réputation de l'école, soit, de maintenir ou d'améliorer son capital culturel, est l'une des formes où les enseignants donnent le mieux à voir la manière dont ils objectivent leurs stratégies de reproduction. La logique du renom consiste en une stratégie parfaitement objectivée par les acteurs

institutionnels de l'école visant le positionnement de leur établissement dans le haut de la hiérarchie du champ scolaire. Cette tendance a été observée dans les trois établissements investigués.

Néanmoins, de nettes différences d'intensité ont été constatées. La volonté de maintenir le statut et la réputation de l'école est très forte aux *Trois Vallées*. Elle est également présente dans les conseils de classe de *Montesquieu* et se marque dans les décisions qui en résultent. Dans ces deux établissements, cette logique est à la source de tensions et de questionnements éthiques. Quant à *Saint-Louis*, la tendance à (re)produire sa position dans le haut de la hiérarchie scolaire est présente, mais d'une manière générale, elle se manifeste plutôt de manière « incorporée » et, par conséquent, elle n'est pas à la source de tensions éthiques.

3.3. *Certitudes et incertitudes dans le champ scolaire de l'enseignement secondaire général*

Pour comprendre ces différences et la présence ou l'absence de questionnements éthiques dans le chef des acteurs institutionnels, les pratiques d'orientation vont être décrites en les situant dans le contexte d'établissements scolaires qui sont en fonction de leur histoire et de leurs capitaux positionnés de manière distincte dans le champ scolaire. Présentées en fonction de la position spécifique des établissements dans le champ scolaire de l'enseignement secondaire, les pratiques d'orientation ne valent pas en elles-mêmes, mais elles prennent sens de manière distinctive et relative.

3.3.1. *L'aisance du jugement professoral : le cas de Saint-Louis*

L'orientation scolaire, plus particulièrement le passage du premier degré au second degré, est un processus essentiel à *Saint-Louis*. La pléthore des activités en la matière, le nombre d'acteurs institutionnels mobilisés par la direction et impliqués dans le processus d'orientation, la rigueur avec laquelle ils effectuent les différentes activités témoignent de l'importance accordée à cet enjeu. L'importance de l'orientation scolaire au sein de cette école et l'engagement des enseignants au sein de ce processus ont été remarqués dès le début de mes observations. Dans le premier conseil de classe observé à *Saint-Louis*, un conseil de guidance au mois de novembre, les acteurs institutionnels étaient tellement absorbés et accaparés par leurs activités qu'ils ont à peine relevé ma participation : aucun regard n'a été ainsi jeté dans ma direction en vue de connaître mon opinion. Et alors même qu'ils partagent des représentations semblables à celles des enseignants des autres écoles par rapport aux filières techniques et professionnelles, soit très négatives, les acteurs institutionnels de *Saint-Louis* prennent de manière aisée des décisions qui conduisent vers le bas de la hiérarchie scolaire. En fait, les seules réelles tensions éthiques, qui se manifestent lors des conseils de classe à *Saint-Louis*, sont relatives au pouvoir, à l'influence, et aux contestations des familles du haut de la hiérarchie sociale. Elles sont plus représentées à *Saint-Louis* que dans les deux autres établissements et les acteurs institutionnels y sont particulièrement attentifs. Ils prennent ainsi un grand nombre de précautions pour ne pas fâcher *leur public de marque*. Mais le privilège et l'attention particulière qui sont accordés aux familles du haut de la hiérarchie sociale n'empêchent pas les enseignants de *Saint-Louis* de vivre leur rôle en matière d'orientation sous le mode de la légitimité et de l'expertise.

Le discours d'une Régente de français illustre le mode de légitimité sous lequel sont prises les décisions d'orientation à Saint-Louis :

G.A. : « et vous en tant qu'enseignante, impliquée dans l'orientation par les conseils de classe par exemple, est-ce que l'orientation ce n'est pas trop compliqué? » Enseignante : « ça dépend comment vous prenez la chose... On peut s'en faire un problème! Mais moi, je pars du principe que, à partir du moment où j'ai conseillé, je parle en tant que titulaire connaissant les élèves de près, à partir du moment où tous les professeurs du conseil de classe, on a décidé de prendre cette décision-là, enfin que le CPMS a décidé aussi de prendre cette décision-là...[...] Donc à partir du moment où on a fait tout ce travail-là et que les parents n'acceptent toujours pas et veulent absolument que leurs enfants restent dans notre établissement, encore une fois c'est leur choix. Mais je pense que dans ce cas ils se trompent parce que l'avis qu'on leur donne est un avis de professionnels, d'experts je veux dire! »

Cette assurance dans la prise de décision est, premièrement, liée à l'arrière-fond commun et partagé de valeurs, de croyances et de représentations qui structure d'une manière telle les conseils de classe de *Saint-Louis* qu'il n'est pas nécessaire de rendre explicites les visées de l'orientation alors qu'elles semblent différer des logiques formelles. En effet, alors que les conseils de guidance ont pour visée formelle d'évaluer les difficultés des élèves, de leur apporter un soutien nécessaire, mais aussi de les aiguiller dans leurs choix d'orientation, les enseignants de *Saint-Louis* agissent de concert autour d'une autre finalité : ils tracent de manière conjointe, précise et nette une frontière entre les « normaux » et les « anormaux » pour recourir à des catégories émiqes, entre les élèves considérés comme « vertueux » et les élèves « non vertueux » selon la logique de l'établissement (Bourdieu, 1989). Cette visée,

l'établissement de frontières nettes entre les *grands* et les *petits*, apparaît dès les premiers conseils de guidance de l'année, au contraire des deux établissements. Un tel fonctionnement se retrouve aussi dès les premiers conseils de classe de l'année scolaire après la session d'examens de Noël.

Deuxièmement, cette manière assurée de dégager des verdicts en matière d'orientation scolaire dès le début de l'année scolaire est en relation avec la position occupée par *Saint-Louis* dans le champ scolaire en fonction des capitaux économique et culturel qu'il détient. D'une part, *Saint-Louis* est un établissement scolaire de 1500 élèves et, en Communauté française de Belgique, où le financement public des établissements est proportionnel au nombre d'élèves inscrits, les effectifs d'une école constituent un véritable capital économique. Celui-ci participe à structurer les différentes écoles les unes par rapport aux autres, leurs pratiques, leurs relations. Ce capital économique dote les acteurs de *Saint-Louis* d'une certaine aisance d'action pour augmenter son capital culturel, d'abord, à travers des investissements directement matériels.

Ainsi en 2006, les bâtiments étaient en transformation : un nouvel édifice était construit pour relier le bâtiment principal à un autre dont la façade a pignon sur rue. Bien que cette extension soit en relation avec l'augmentation des effectifs, l'école poursuivait également par celle-ci un objectif spécifique. Ainsi, objectif typique des écoles du haut de la hiérarchie scolaire ou des établissements en voie d'ascension (Bourdieu, 1989), il s'agit de développer un esprit de communauté - par la construction d'un cadre qui soit suffisamment agréable pour que les élèves souhaitent y passer du temps - et la protection de la communauté des intrusions extérieures - la nouvelle entrée ne déboucherait plus sur la cour de récréation, mais bien directement au sein des bâtiments de l'établissement. Cet acte de circonscription de l'espace vise à développer une véritable culture commune au sens anthropologique du terme (Bourdieu, 1989 : 101). Les nombreuses stratégies de la direction cherchant à développer un esprit de corps parmi les enseignants et les autres acteurs institutionnels constituent d'autres éléments empiriques qui viennent confirmer cette interprétation. Enfin, cette construction supplémentaire reliant l'édifice principal à l'autre bâtiment a pour but de faciliter l'accès au centre multimédia de l'école. Par là, il est question d'exposer au maximum les élèves à l'informatique et aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. Mais aussi, il s'agit de ne pas distraire l'attention des élèves pendant les déplacements afin, dit-on, d'intensifier au maximum le temps du travail. Cet usage intensif du temps est aussi une caractéristique typique des écoles du haut de la hiérarchie scolaire (Bourdieu, 1989).

Cette aisance d'action, rendue possible par le capital économique permet également aux acteurs institutionnels de *Saint-Louis* de s'imposer dans le champ scolaire et renforce leur tendance à maintenir ou à améliorer leur capital culturel et donc leur position dans le haut de la hiérarchie scolaire. Ainsi, dans les relations, les rencontres et les réunions qui rassemblent les différents directeurs de la région, le directeur de *Saint-Louis* occupe une position prépondérante : il possède un pouvoir d'initiatives et de décisions. En matière d'orientation scolaire, il donne une direction spécifique à la politique locale des flux d'élèves entre les établissements pour que celle-ci serve la (re)production de la position de son établissement.

D'autre part, l'aisance avec laquelle les décisions d'orientation sont prises ne doit pas être strictement comprise en référence avec le volume du capital économique détenu par *Saint-Louis*. En effet, si le capital économique de *Saint-Louis* dote ses acteurs institutionnels d'une certaine aisance et d'une certaine légitimité dans leurs jugements, c'est parce que la « qualité sociale » des élèves que l'école s'attire leur confirment la pertinence des directions culturelles promues. Dans cette perspective, l'écramage en fonction de celles-ci leur paraît légitime et se fait de manière *spontanée*. En d'autres termes, l'aisance d'action des acteurs institutionnels de *Saint-Louis* s'explique, d'une part, par le volume du capital économique et, d'autre part, par le capital culturel constitué par la culture de l'établissement inévitablement liée au niveau socio-économique et académique moyen des élèves.

Le capital culturel de *Saint-Louis* est issu de son histoire.

Au départ, dans la tradition des frères des écoles chrétiennes, l'établissement scolarisait des enfants des classes laborieuses. Au fur et à mesure de son évolution, l'école est entrée en concurrence, pour le profil de populations de plus en plus similaire qu'elle s'attirait, avec l'école des Jésuites qui lui est voisine. Dans les années 1950, la forte rivalité entre les deux écoles s'est soldée par un partage entre les humanités classiques pour les Jésuites et les humanités modernes pour *Saint-Louis*. À la tradition mathématiques-sciences, sont venues s'ajouter dans le tournant des années 1970-1980 l'option sciences dites *scientifiques B* et l'option *sciences sociales*. Selon le directeur, la baisse des effectifs d'un institut voisin de bonne renommée aurait permis à son établissement d'accroître sa population et surtout de s'ouvrir à des enfants de cadres supérieurs. Sur la base des récits de l'histoire de l'école narrés par le directeur et de plusieurs enseignants d'une certaine ancienneté, on peut aussi supposer que l'arrivée dans l'établissement d'élèves d'origine plus élevée est due à la promotion, par le directeur ambitieux de l'époque, de valeurs culturelles dominantes. Dans les années 1990, celui-ci était en effet soucieux de rencontrer les aspirations des parents du niveau supérieur de la hiérarchie sociale.

Ces valeurs culturelles dominantes ont été par ailleurs renforcées par le directeur actuel formé aux valeurs du New Management. Une formation de haut niveau débouchant sur l'enseignement supérieur, une promotion d'apprentissages et de valeurs dominants, tels que la maîtrise des langues et des nouvelles technologies, la mobilité intellectuelle, la capacité de travailler avec les autres, cet ensemble culturel en phase avec les valeurs du marché, assumé par le biais d'un capital économique d'un certain volume et d'une certaine qualité, est ce qui guide les acteurs institutionnels dans leurs jugements et leurs décisions en matière d'orientation. Cela permet aux enseignants de se préoccuper relativement peu des implications et des conséquences de leurs pratiques d'orientation scolaire. Cet aspect ressort d'autant plus dans la comparaison avec les deux autres établissements dont le volume de capital économique et la structure du capital culturel diffèrent fortement de ceux détenus par *Saint-Louis*.

3.3.2. Les tensions de l'insécurité économique : le cas de Montesquieu

Le volume du capital économique détenu par *Montesquieu* (à peine 600 élèves), ainsi que la structure du capital culturel – valeurs non actuelles dans l'espace social global et évolution corrélative de la qualité sociale des élèves – ont des répercussions directes sur le fonctionnement et les décisions des conseils de guidance et de classe.

En effet, la *logique marchande*, qui vise à maintenir ou augmenter de manière consciente et réfléchie son capital économique par la gestion des flux d'élèves, et la *logique du renom*, qui cherche à augmenter ou maintenir de manière objectivée son capital culturel, sont deux logiques qui jouent un rôle essentiel dans la prise de décision. D'une part, pour pallier son manque d'effectif, l'établissement investit au premier degré dans des activités de méthode visant à remédier aux difficultés des élèves d'origine sociale moins élevée afin qu'ils restent un maximum de temps au sein de l'établissement, du moins jusque la fin de la troisième année de l'enseignement secondaire¹⁶. D'autre part, au vu de l'évolution de la « qualité sociale » des effectifs, la logique du renom influe sur les jugements des professeurs. Ces deux logiques, qui participent de manière objectivée à la (re)production de la position de l'école dans le haut de la hiérarchie scolaire, conduisent non seulement à des questionnements moraux, mais aussi à de profondes tensions éthiques lors des conseils de classe. En effet, ces deux logiques entrent en tension avec des *logiques démocratiques*, favorisant les élèves en difficultés scolaires par le biais d'aide et de soutiens pédagogiques spécifiques, et des *logiques différencialistes*, favorisant des prises de décision, de choix sur la base des spécificités propres à chaque élève. En effet, lors de mes observations, beaucoup d'enseignants de *Saint-Louis* ont en effet manifesté dans leurs pratiques, dans l'établissement de leurs appréciations, des tensions éthiques.

Ce jeune enseignant de géographie témoigne de toutes les tensions éthiques que le corps professoral de son école subit en raison de la pluralité de logiques d'orientation :

Enseignant : « comme d'autres enseignants je crois, j'ai le souci de toujours aider le mec qui a difficile. Mais la culture scolaire ici, c'est d'aider les meilleurs, il faut les pousser parce qu'après il y a l'université [...] Et en même temps, je me dis, je suis déçu d'orienter. Je crois réellement qu'il faut se méfier d'orienter un élève vers l'électricité à quatorze ans alors que lui c'est juste un fainéant en crise pendant un an ou deux [...] les élèves et les parents, ils choisissent leurs écoles par les *on dit*, c'est comme ça qu'une école est alors élitiste. C'est vrai qu'on est dans une école de haut niveau. J'essaie d'aider les plus faibles, mais ce n'est pas facile ! Je me souviens, moi je suis arrivé ici, le directeur m'a dit : *il faut serrer la vis, parce qu'ici c'est comme ça!* Je suis arrivé, j'ai mis les bouchées doubles, j'ai travaillé comme un fou en mettant le niveau de mes cours très élevé. Je me suis dit : *je vais pousser, essayer d'avoir les résultats*. Mais le problème, c'est contradictoire! Tu pousses à mort les élèves, mais l'élève ne doit pas être en échec parce que sinon le directeur râle, parce qu'alors les élèves changent d'école et on a plus assez d'élèves. Et c'est la même chose, en plein, pour l'orientation. Donc j'ai vécu ça à mort. C'est difficile!

Les acteurs institutionnels de *Montesquieu* ont une conception beaucoup plus restreinte du pouvoir des enseignants dans le processus de décisions qu'à Saint-Louis. Ils critiquent aussi les enseignants qui usent de leur rôle dans le processus d'orientation comme d'un pouvoir. En soulignant les limites du corps professoral en matière d'orientation, ils remettent en question leur légitimité et, plus largement, celle de l'institution scolaire.

Un jeune enseignant de sciences de Montesquieu indique combien les acteurs institutionnels de cet établissement ne vivent pas leur rôle en orientation sous le mode de la légitimité :

G.A. : « trouves-tu qu'il soit facile (ou bien difficile) d'orienter les élèves? ». Enseignant : « pfff ! déjà la première difficulté, c'est que, moi compris et la majorité des collègues ici, comment devons nous comprendre que dans l'enseignement général de transition, on a une très mauvaise connaissance des autres filières? Ce qui est marrant, c'est qu'il y a d'autres écoles où directement les profs prennent des décisions : *ah ben tiens celui-là, il va aller en qualification!* Moi déjà, ne connaissant

¹⁶ Cette observation permet de comprendre les flux massifs d'élèves de *Montesquieu* vers des établissements qualifiants à la fin de la troisième année du secondaire qui apparaissent dans les données statistiques de : Delvaux et Joseph, 2003.

pas, trouvant que je ne connais pas suffisamment bien ces filières là, étant dans un établissement général, on trouve qu'on est pas des experts du domaine [...]. Et donc ça c'est difficile. On peut conseiller peut-être à partir de ce qu'on a entendu, vu comme autre école. Mais pfff... envoyer un gosse qui ne fout rien ici, l'envoyer ailleurs, c'est pas sûr que ça va marcher si c'est pas un truc qui lui plaît. C'est pour ça que souvent quand ça ne va pas en classe, je leur dis : « écoutez, si ça ne va pas ici bon ben ok, il y a du technique, du professionnel [...] mais elles vous proposeront après moins de choix. Une autre difficulté : en deuxième secondaire, ils ne savent pas ce qu'ils vont faire en troisième. Et ne parlons pas des tests d'orientation ! (Régent J., Sciences, *Montesquieu*, juin 2007).

La conception spécifique que les acteurs institutionnels se font de leur fonction en termes d'orientation, les questionnements moraux qu'ils éprouvent lorsqu'ils émettent des décisions sont d'abord liées aux stratégies de reproduction objectivées, la logique marchande et la logique du renom. Les tensions éthiques dans le cadre des conseils de classe s'expliquent dans un second temps par l'existence d'une pluralité morale. Plus précisément, les pratiques d'orientation ne sont pas sous-tendues comme à *Saint-Louis* par une direction morale qui permettrait de trouver un fondement commun en-deçà des différentes logiques présentes. Contrairement à *Saint-Louis*, les références culturelles, le style pédagogique qui structurent l'établissement sont peu en phase avec les valeurs dominantes. C'est pour cette raison que l'école peine à s'attirer des élèves issus du haut de la hiérarchie sociale et à limiter les nouveaux flux de jeunes de milieux plus populaires. Ces valeurs peu actuelles dans l'espace social global transparaissent dans l'organisation spatio-temporelle de l'établissement, dans les discours, dans les attitudes de travail des enseignants qui, par exemple, procèdent peu en équipe - si ce n'est dans une relation hiérarchique d'initiation des plus jeunes par les professeurs plus anciens - dans la hiérarchisation des disciplines, dans le projet formel de l'établissement. Dans ce dernier, les modalités de contrôle et d'évaluation sont explicitement hiérarchiques et s'opposent à une implication personnelle de la personne de l'élève comme à *Saint-Louis*. La socialisation aux nouvelles technologies est peu mise en avant : le local d'ordinateurs n'est destiné qu'à l'usage des élèves qui ont choisi l'option secondaire « informatique ». L'apprentissage de l'anglais et du néerlandais n'est pas non plus valorisé. Du moins, ce sont surtout les mathématiques et le français qui comptent comme matières incontournables. Le travail et la progression individuels sont promus dans les différents modules de rattrapage et non la capacité à s'intégrer dans un groupe comme à *Saint-Louis*.

Ces références symboliques et ce style pédagogique structurent en partie les décisions qui sont prises dans les conseils de classe. Mais en raison de leur décalage avec les valeurs dominantes, objectivé par ailleurs par les enseignants et le directeur en raison de l'évolution de la qualité sociale de leurs effectifs, les décisions et les jugements dans le cadre des conseils de classe sont lâches. Du haut de leur capital économique fort et d'une légitimité culturelle forte, les enseignants et autres acteurs institutionnels de *Saint-Louis* établissaient, sans grande tension éthique, une frontière entre les élèves les plus vertueux et les moins vertueux. À *Montesquieu*, les jugements des enseignants ne bénéficient pas de l'assise de références culturelles fortes. Par conséquent, au cours de l'année, les conseils de classe et de guidance font apparaître beaucoup plus de tensions entre plusieurs régimes de décisions : ainsi l'aide aux élèves considérés comme en difficultés ou la préservation de la logique de l'établissement. En ce qui concerne les classes d'élèves de deuxième année, aucune décision d'orientation n'est prise de manière tranchée aux conseils de guidance au mois de novembre et aux conseils de classe au mois de décembre. C'est seulement en fin d'année que les jugements se stabilisent¹⁷.

Alors qu'à *Saint-Louis*, des échecs importants en fin d'année dans les branches principales débouchent sur l'attribution d'une attestation restrictive, à *Montesquieu*, le jugement professoral s'étend longuement et se distribue selon plusieurs possibilités : une réorientation servant la logique du renom de l'école, un redoublement qui satisfait la logique marchande, une réussite qui favorise l'élève. Une réussite avec un renforcement en méthode est la possibilité qui est construite pour rencontrer les différentes logiques de décision présentes. Outre les tensions éthiques sur lesquelles la pluralité morale peut déboucher, cette dernière donne une forme spécifique au jugement professoral. À *Montesquieu*, il apparaît souvent plus comme le fruit d'un bricolage que le déploiement d'une direction morale forte tel que c'est le cas à *Saint-Louis*.

¹⁷ Sur une classe de 18 élèves suivie tout au long de l'année, aucune décision n'a été prise avant la fin de l'année et les tendances de décision à la Noël ne se sont pas confirmées en fin d'année.

3.3.3. *L'importance du capital culturel pour asseoir des décisions d'orientation : le cas des Trois Vallées*

L'importance d'une direction morale supérieure commune, constituée par le passé culturel et les références symboliques de l'établissement, pour asseoir des décisions, est d'autant plus apparente dans la comparaison avec le dernier établissement. Tout en bénéficiant d'un capital économique relativement important (1200 élèves), les acteurs institutionnels des *Trois Vallées* sont aux prises avec des tensions éthiques similaires à celles de *Montesquieu*. En fait, le capital culturel auquel cette école prétend rencontrer de moins en moins les aspirations des populations du bas de la hiérarchie sociale qu'elle attire de plus en plus en raison de la présence des filières techniques et professionnelles sur le même site.

À la différence des deux autres établissements, l'école des *Trois Vallées* comporte sur le même site les trois filières de l'enseignement secondaire : l'enseignement général, la filière technique et la filière professionnelle. À l'origine, cette école était un établissement de type professionnel pour jeunes filles d'origine populaire. Elle s'est vue adjoindre un peu avant les années 60 une section générale articulée autour des mathématiques et des sciences qui n'a cessé de se développer par la suite, s'ouvrant ainsi à des catégories sociales plus élevées. Avec la mise en place de l'enseignement rénové et l'ouverture d'options aussi bien dans le général – les sciences et le latin s'ajoutant aux mathématiques – que dans le technique et le professionnel – dans le domaine de la vente, de la gestion et de l'hôtellerie –, l'école a vu ses effectifs littéralement exploser, atteignant près de 1300 élèves issus principalement de familles de classes moyennes supérieures. Depuis les années 1980 et jusqu'à aujourd'hui, le volume du capital économique de l'école s'est stabilisé dans les alentours de 1000 élèves. Par ailleurs, en dépit des références culturelles et d'un style pédagogique proches de *Saint-Louis*, c'est-à-dire invisibles, la présence de l'enseignement qualifiant n'aurait pas permis aux *Trois Vallées* de maintenir son capital culturel et de se maintenir dans le haut de la hiérarchie scolaire locale.

Malgré l'évolution de leur population, les enseignants et le directeur continuent d'affirmer des valeurs et de maintenir les exigences héritées de l'histoire de l'école et en relation avec le passé culturel de l'établissement et donc avec la rhétorique dominante : socialisation aux nouvelles technologies, ouverture aux langues étrangères, exposition à un savoir global plutôt qu'une initiation à des connaissances spécialisées, style pédagogique valorisant le travail en groupe, modalités de contrôle et d'évaluation telles que celle du projet impliquant la personne de l'élève. Mais en raison de la présence des filières techniques et professionnelles et de la situation géographique, leurs aspirations rencontrent de moins en moins les valeurs d'une partie de leur population (par exemple les logiques familialistes et localistes de certains de leurs élèves). Les enseignants doivent quelque peu s'adapter. Depuis ces dernières années, des différences dans les attitudes du corps, dans la structuration de l'espace peuvent être observées. Ainsi par exemple, alors qu'en 2005, une seule salle d'étude accueillait les élèves en dehors de leurs heures de cours et de récréation où le travail intensif sous la direction d'un professeur était de mise, en 2007, une seconde salle s'est ouverte où les élèves ne sont pas obligés de travailler.

La structure du capital culturel, valeurs dominantes promues liées à l'histoire de l'école et évolution de la qualité sociale des effectifs, a des répercussions directes sur le fonctionnement des conseils de classe. En effet, la logique du renom y est beaucoup plus présente que dans les deux autres établissements. Cette stratégie de (re)production qui est fortement objectivée soulève des questionnements moraux dans le chef des acteurs institutionnels.

La présence des tensions éthiques s'explique plus largement par la pluralité morale qui traverse les conseils de classe, du moins par l'absence d'une dominante morale. Comme à *Montesquieu*, l'acte d'orientation n'apparaît pas comme un acte de séparation des élèves les moins vertueux des élèves les plus vertueux. Aux conseils de guidance au mois de novembre, ainsi qu'aux conseils de classe au mois de Noël pour les classes de deuxième année, peu de décisions en matière d'orientation se profilent. Comme à *Montesquieu*, les jugements se distribuent entre plusieurs possibilités :

Dans le cadre d'un conseil de classe aux Trois Vallées à Noël :

Le titulaire énonce les résultats d'un élève d'origine populaire en terminant sur l'éventualité d'une orientation vers l'enseignement qualifiant conformément à la logique du renom : « 47% en français, 45% en mathématiques, 37% en langue moderne, 37% en science, 31% en religion et 34% en étude du milieu. Il a l'air d'avoir un sacré problème d'orientation. C'est pas avec ce genre d'élèves qu'on peut maintenir le niveau ». Le professeur de mathématiques : « lui c'est un sportif, un basketteur. Quand il faut parler de basket pas de problème. Le reste on dirait qu'il n'en a pas besoin ». Le coordinateur chargé de la question de l'orientation essaie d'apporter des excuses quant à la situation d'échec des élèves se préoccupant davantage de l'élève que de la logique de renom de l'établissement : « la maman dit qu'il faut travailler avec lui à l'affectif ». Le professeur de mathématiques rappelle les échecs précédents : « à la Toussaint il était déjà voué à l'échec, qu'est-ce qu'on peut faire ? ». Le coordinateur fait une suggestion non fataliste qui favorise tout autant l'élève que l'établissement : « on peut lui mettre comme conseil dans le bulletin d'aller à l'école des devoirs et lui mettre un parrain sinon il va se démotiver complètement ». Le professeur de français plus sceptique quant à la motivation de l'élève souligne à nouveau la logique du

renom : « il n'a pas l'air démotivé, plutôt complètement à côté de ses pompes! Ce n'est pas un bon élément pour l'école ». L'agent PMS ennuyée par la dernière intervention apporte des excuses en recourant à l'environnement familial : « il n'a pas besoin d'affectif, il est suivi depuis la deuxième primaire! C'est juste que le week-end, il ne travaille pas parce que les parents travaillent dans le club de basket. Ce jeune ne peut pas gérer à la fois l'école et le sport. Je pense que ce garçon a besoin de faire une option sportive ». Finalement aucune décision claire n'est prise et le coordinateur propose de s'en remettre aux parents : « de toute façon, il vaut mieux en discuter avec les parents. On va les convoquer à la réunion »

En dépit d'un capital économique relativement élevé, les acteurs institutionnels des *Trois Vallées* éprouvent des tensions éthiques. D'une part, bénéficiant d'un capital culturel à la structure spécifique, la qualité sociale de leurs élèves ne correspond pas aux valeurs promues, leurs stratégies de reproduction sont plus objectivées qu'incorporées. Et cette dissonance entre leur prétention et leur capital culturel réel les conduit aux questionnements moraux. D'autre part, en l'absence d'une raison morale supérieure telle que la culture de leur établissement, l'acte d'orientation s'apparente comme à *Montesquieu* à un bricolage de plusieurs logiques d'orientation.

4. Conclusion

Ce texte a voulu comprendre comment les acteurs institutionnels (enseignants, agent des centres psycho-médico-sociaux, directeurs) participent au processus qui conduit des jeunes de l'enseignement général à des formes d'enseignement secondaire moins valorisées dans la hiérarchie scolaire. En s'appuyant sur des descriptions ethnographiques où le sens que l'orientation scolaire prend pour les acteurs institutionnels transparaît, ce texte a voulu aller au-delà de la lecture de l'orientation comme une relégation, laquelle suppose que le rôle des acteurs institutionnels dans ce phénomène est prédominant.

En analysant les représentations spécifiques qu'ils ont sur les différentes filières de l'enseignement secondaire, ce texte a voulu indiquer combien sont nombreuses les logiques d'orientation des acteurs institutionnels qui les conduisent à guider les élèves vers l'enseignement général. Cependant, pratiquant également l'orientation selon leurs propres dispositions, les dispositions de leurs élèves et l'image incorporée de leur établissement et des autres écoles du champ scolaire, ils développent de manière non objectivée des stratégies de reproduction de la position de leur établissement scolaire. En d'autres termes, alors même qu'ils dévalorisent l'enseignement technique et professionnel, leurs dispositions, celles de leurs élèves et l'image incorporée de leur établissement les conduisent à orienter des élèves vers ces formes d'enseignement. Malgré les réformes et malgré les constats dressés par les sociologues depuis les années 1960, au-delà des volontés conscientes d'assumer ou de transformer positivement la réputation de leur école, les acteurs institutionnels participent ainsi largement, mais implicitement, à l'équilibre de la structure scolaire et à la reconduction des inégalités en cours dans la société. Cependant, les prises de décision vers l'enseignement technique et professionnel ne se font pas sans soulever des tensions éthiques dans le chef des acteurs institutionnels. En analysant les pratiques d'orientation en fonction de leur inscription dans un champ scolaire au sein duquel les établissements scolaires occupent une position distinctive selon les capitaux détenus, ce texte a voulu souligner que l'établissement de décisions d'orientation vers l'enseignement qualifiant ne va pas toujours de soi pour les acteurs institutionnels. Si dans le contexte d'établissements scolaires avec un capital économique et un capital culturel élevés, de telles décisions sont prises avec aisance, un faible capital économique et un faible capital culturel soulèvent de profondes tensions éthiques.

Ces tensions éthiques ne sont pas sans lien avec le processus en cours depuis le décret Missions qui vise à renforcer le droit des parents et limiter l'influence des acteurs institutionnels sur l'issue des décisions d'orientation. En 2005, le *Contrat pour l'école* instauré par Arena visait aussi à restreindre, par l'accent mis sur le projet personnel de l'élève dans l'orientation, le rôle des enseignants dans les conseils de classe. Et récemment, dans les colonnes d'un quotidien belge, l'ASBL « Association de parents luttant contre l'échec scolaire » faisait part d'un souhait : ouvrir le conseil de classe aux parents et aux élèves. Sur la base de nos analyses présentées dans ce texte, on peut avancer que cette ouverture serait bénéfique à plus de titre. En effet, l'ouverture des conseils de classe à des acteurs extérieurs, soit « non-initiés » à la culture des établissements, pourrait amener les agents institutionnels à expliciter leurs critères de décision. L'éviction d'élèves en raison de leur non-conformité à la culture de l'établissement pourrait être réduite, à supposer que les représentants des parents et des élèves reflètent la diversité des parents et des élèves. Un second bénéfice de l'ouverture concerne les enseignants eux-mêmes. Les parents et les élèves, conçus comme de réels partenaires dans les échanges des conseils de classe, non pas comme les « juges » des acteurs institutionnels, pourraient apaiser nombre de questionnements moraux qui ont été analysés ici. Cela faciliterait une tâche qu'ils sont de plus en plus nombreux à considérer comme « le sale boulot ». Ainsi, on peut raisonnablement faire l'hypothèse que l'ouverture perturberait moins qu'on ne le pense le *modus operandi* de conseils de classe déjà beaucoup plus « ouverts » qu'autrefois. Contrairement à une idée préconçue, elle pourrait l'apaiser. Cependant, cette ouverture et la nécessité qu'elle reflète la diversité sociale suppose des moyens, du temps et un véritable travail, mais elle s'avère essentielle dans une société démocratique !

Bibliographie

- BALL S. (2003), *Class strategies and the Education market: the Middle Classes and Social Advantage*, London : Routledge Falmer.
- BALUTEAU F. (1993), *Le conseil de classe : peut mieux faire!*, Paris : Hachette.
- BEAUD S. et PIALOUX M. ([1999] 2004), *Retour sur la condition ouvrière. Enquêtes aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Paris : Fayard.
- BILLEMONT H. (2006), *L'écologie politique : une idéologie des classes moyennes*, Université d'Evry Val d'Essonne, Thèse de doctorat. http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/12/24/90/PDF/These-sociologie_sur_Ecologie-Politique.pdf.
- BOUMARD P. (1997), *Le conseil de classe. Institution et citoyenneté*, Paris : PUF.
- BOURDIEU P. et CHAMPAGNE P. (1992), « Les exclus de l'intérieur », *Actes de la Recherche en sciences sociales*, 91-92, 71-75.
- BOURDIEU P. (1989), *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. (1975), « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, 68-93 (avec M. de Saint Martin).
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-Cl. (1970), *La Reproduction*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-Cl. ([1964]1985), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- BROCCOLICHI S. (2000), « Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture », *Enjeux. Ville, École, Intégration*, 122, 36-47.
- CALICCHIO V. et MABILON-BONFILS B. (2004), *Le conseil de classe est-il un lieu politique? Pour une analyse des rapports de pouvoirs dans l'institution scolaire*, Paris : L'Harmattan.
- CHARLIER J.-É (1987), *Les logiques internes des districts scolaires. Rites et images d'écoles secondaires*, Louvain-la-Neuve, Thèse de doctorat, Unité de sociologie.
- CHARLOT B. ([1999]2001), *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris : Anthropos.
- COUSIN O. (1993), « L'effet établissement. Construction d'une problématique », *Revue française de sociologie*, XXXIV, 395-419.
- DELVAUX B. et JOSEPH M. (2003), *Les espaces d'interdépendance entre écoles : étude de cas en Belgique francophone, (rapport de recherche)*, Cerisis-UCL.
- DEROUET J.-L. (1987), « Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique », *Revue française de pédagogie*, 78, 86-108.

- DEROUET J.-L. (1985), *Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986). Éléments pour une sociologie des établissements scolaires*, *Revue française de pédagogie*, 83, 5-22.
- DEVINEAU S. (1998), *Les projets d'établissement*, Paris : PUF.
- DUBET F. (1991), *Les lycéens*, Paris : Seuil.
- DUMAY X. et DUPRIEZ V. (2004), « Effet établissement: effet de processus et/ou effet de composition », *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 34.
- DURU-BELLAT M. (1988), *Le fonctionnement de l'orientation*, Neufchâtel : Delachaux and Niestlé.
- GEWIRTZ S., BALL S. J. and BOWE R. (1995), *Markets, Choice and Equity in Education*, Cambridge : Cambridge University Press.
- LEGRAND M., NIZET J. et VAN HAECHT A. (1983), *La psychologie dans l'école : éléments pour une analyse sociale des centres psycho-médico-sociaux en Belgique francophone*, Namur : Presses Universitaires de Namur.
- MACRAE S., MAGUIRE M. and BALL S. J. (1996), « Opportunity Knocks : Choice in the Post-16 Education and Training Market », *Proceedings of Markets in Education : Processes and Practices*, University of Southampton.
- MAUGER G. (2006a). *Les bandes, le milieu et la bohème populaire. Études de sociologie de la déviance des jeunes des classes populaires (1975-2005)*, Paris : Belin.
- PAYET J.-P. (1995), *Collèges en banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris : Méridiens - Klincksieck.
- VIENNE PH. (2008), *Comprendre les violences à l'école*, Bruxelles : De Boeck.
- WAGNER A.-C. (2007), *Les classes sociales dans la mondialisation*, Paris : La Découverte.
- GOUVERNEMENT DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE (2005), *Contrat Stratégique pour l'éducation (Projet). Document soumis à large consultation et à la concertation des Organisations signataires de la Déclaration Commune*, Bruxelles.