

*Quelles sont les représentations des parents, enfants et enseignants à  
l'aube de l'orientation scolaire de niveau secondaire ?*

**Rapport final concernant la recherche menée pour le  
Comité Subrégional de l'Emploi et de la Formation de Charleroi.**

**(31 mars 2010)**

**Rapport rédigé par Miguel Souto Lopez  
et Jean-Émile Charlier**

**Recherche effectuée sous la direction de Jean-Émile Charlier  
par Miguel Souto Lopez,  
avec la collaboration de  
Sarah Croché,  
Sebastiano D'Angelo,  
Frédéric Moens,  
David Urban.**



## Sommaire

<i>Introduction générale</i>	7
<i>Présentation générale</i>	9
Les équipes de recherche	9
Structure du rapport final	10
<i>Note méthodologique</i>	10
La méthodologie proposée par le commanditaire lors de l'appel d'offre	10
La méthodologie proposée par les équipes de recherche lors de la réponse à l'appel d'offre	10
La méthodologie adaptée aux contraintes du terrain	11
Le choix des filières, des établissements et des classes ciblées	11
<i>Première partie</i>	
Le point de vue des enseignants : l'identification des obstacles à une orientation optimale des élèves	15
<i>Introduction</i>	17
<i>La logique budgétaire</i>	17
<i>Le(s) processus de relégation</i>	18
<i>Une conséquence de la relégation : la dévalorisation du qualifiant</i>	20
<i>Les obstacles structurels vécus par les élèves : une orientation hasardeuse</i>	22
<i>En guise de conclusion sur les obstacles</i>	27
<i>Deuxième partie</i>	
Le point de vue des élèves : premiers éléments de réponse	29
<i>Introduction</i>	31
<i>Une vision utilitariste de l'école</i>	31
<i>Un attrait pour la pratique</i>	32
<i>Cours généraux contre cours pratiques : la question de la transversalité</i>	34
À quoi ça nous sert ?	34
Observations au sein de deux cours généraux	36
<i>La relation élèves/enseignants</i>	38
<i>Quelques portraits d'exception</i>	41
<i>Des projets d'avenir plus ou moins bien définis</i>	45
<i>En guise de conclusion</i>	49

<i>Troisième partie</i>	
Les attitudes des familles vis-à-vis de l'école et de l'orientation	51
<i>Présentation de la troisième partie</i>	53
<i>Le matériau</i>	55
<i>L'hypothèse du poids de l'héritage culturel dans l'orientation scolaire</i>	55
<i>La question des hiérarchies</i>	58
<i>Les études du bas de la hiérarchie</i>	62
<i>Discussion de quelques portraits</i>	63
<i>Conclusion : S'orienter / Être orienté</i>	67
<i>Quatrième partie</i>	
Vers une meilleure information	71
<i>Introduction</i>	73
<i>Les arguments</i>	74
Les arguments d'ordre général	74
Les arguments spécifiques	75
<i>Option électricité</i>	75
<i>Option usinage</i>	75
<i>Option couvreur</i>	76
<i>Option sanitaire-chauffage</i>	76
<i>Les modes de communication</i>	77
Les publics-cibles	77
Les publics d'élèves	77
<i>L'information en cinquième et sixième primaire : entendre, voir et toucher</i>	77
<i>Le premier degré de l'enseignement secondaire</i>	78
<i>Le second degré de l'enseignement secondaire</i>	79
Les acteurs majeurs de l'orientation	79
<i>Les entreprises</i>	79
<i>Les établissements d'enseignement général</i>	80
<i>Conclusions générales</i>	85
Annexes	87





# **Introduction générale**



## **Présentation**

Le Comité subrégional de l'emploi et de la formation (CSEF) de Charleroi est le commanditaire de la recherche dont les résultats sont présentés dans ce rapport. Le CSEF a répertorié une série de professions qui connaissent une pénurie de travailleurs, notamment dans les domaines de l'industrie et de la construction. Or, les sections de l'enseignement qualifiant qui mènent à ces métiers sont peu fréquentées par les élèves.

Au cours de cette enquête, nous avons tenté de comprendre quelles étaient les raisons de cette désaffection et comment tenter de l'endiguer. La parole a été donnée aux acteurs qui vivent au quotidien dans ces formes d'enseignement, à savoir les directions, les enseignants et les élèves. Ce n'est qu'à partir de leur point de vue et de leur expérience quotidienne qu'il nous a été possible de *comprendre* la manière dont des représentations de la valeur des différentes options d'études contribuent à organiser l'ordre scolaire et à orienter les élèves. C'est également à partir de leur point de vue que des propositions ont été avancées, à la fin de ce rapport, afin d'atténuer les effets des processus de relégation conduisant une grande partie des jeunes poursuivant leur scolarité dans l'enseignement qualifiant à opérer des choix d'option tout à fait hasardeux.

Les chercheurs tiennent à remercier les directions qui leur ont ouvert les portes de leur école, à savoir : le Collège Technique des Aumôniers du Travail de Charleroi (ATC) et l'Institut Provincial d'Enseignement Technique Secondaire (IETS). Nous remercions également les enseignants qui ont accepté que nous opérons des observations dans leur classe, au risque d'en perturber le fonctionnement. Enfin, nos remerciements s'adressent aux cinquante-cinq élèves qui ont accepté de s'entretenir avec nous et de fournir ainsi de précieuses informations.

## **Les équipes de recherche**

Deux équipes de recherche ont été engagées pour mener cette étude : le Groupe de Recherche Sociologie-Action-Sens (GReSAS) des Facultés Universitaires Catholiques de Mons (FUCaM) et le Centre de Sociologie de l'Éducation (CSE) de l'Université Libre de Bruxelles (ULB). La recherche a été dirigée par le GReSAS sous la responsabilité du Professeur Jean-Émile Charlier.

Le GReSAS est composé du Professeur Jean-Émile Charlier (directeur du GReSAS), de Frédéric Moens (Docteur en sociologie, Maître de conférence), de Sarah Croché (Docteur en sociologie et en sciences de l'éducation, chercheuse FNRS), de David Urban (Licencié en sciences politiques, assistant), de Sebastiano D'Angelo (Licencié en communication, doctorant) et de Miguel Souto Lopez (Licencié en sociologie, titulaire de l'AESS en sciences sociales et politiques, chercheur).

Le CSE-ULB est composé de la Professeure Anne Van Haecht (directrice du CSE) et de Philippe Vienne (Docteur en sociologie, chercheur).

## **Structure du rapport final**

Le rapport est divisé en quatre parties. Dans la première partie, grâce aux différents points de vue des membres du personnel pédagogique des deux écoles ciblées, nous avons identifié les principaux obstacles à une orientation optimale des élèves au sein de l'enseignement qualifiant. La deuxième partie exprime le point de vue des jeunes sur leurs parcours scolaires, sur leur vision de l'enseignement qualifiant et de la pratique professionnelle. La troisième partie est destinée à l'analyse des rapports entre les familles et les écoles. Dans la quatrième partie, nous mettons en avant les éléments à prendre en compte pour mieux informer les jeunes vis-à-vis des offres d'enseignement disponibles dans l'enseignement technique et professionnel. A partir de cela, nous proposons quelques actions de communication concrètes.

## **Note méthodologique**

### **La méthodologie proposée par le commanditaire lors de l'appel d'offre**

Lors de l'appel d'offre, il a été recommandé de s'appuyer sur les théories des représentations sociales et d'intégrer d'autres référents théoriques susceptibles d'expliquer les liens entre représentations sociales et positions sociales. Il a été demandé également qu'une attention particulière soit portée sur les facteurs qui favorisent les changements des représentations sociales.

Par ailleurs, les techniques de *focus group* et des entretiens semi-directifs avec les enseignants, les élèves et leurs parents étaient privilégiés.

### **La méthodologie proposée par les équipes de recherche lors de la réponse à l'appel d'offre**

La thèse de Géraldine André<sup>1</sup> nous permet de disposer d'un appui à la fois théorique et empirique sur les affinités entre les positions socioculturelles et les univers professionnels, qui est l'une des hypothèses à tester dans la présente recherche. Par ailleurs, les premières données de la recherche portant sur *Les ruptures dans les trajectoires d'élèves au sortir de l'enseignement primaire*, menée par Philippe Vienne pour le bassin de Bruxelles et par Miguel Souto Lopez pour le bassin de Charleroi, permettent de mettre en évidence les logiques structurelles concernant l'orientation des élèves dès le premier degré de l'enseignement secondaire. Ainsi, la diversité des approches et leur complémentarité apporteront une plus grande finesse dans l'analyse.

Si les théories portant sur les représentations sociales expliquent de façon tout à fait pertinente les blocages et les résistances au changement, elles sont peu efficaces pour expliquer le changement lui-même, ce dernier étant la finalité opérationnelle de cette recherche. Par ailleurs, il est particulièrement difficile d'agir intentionnellement sur les représentations des individus. Or, la finalité opérationnelle de la recherche est d'encourager les générations futures à s'orienter vers les filières d'enseignement qualifiant porteuses d'emploi. C'est pourquoi les équipes de recherche ont choisi de se concentrer sur les facteurs

---

<sup>1</sup> ANDRE G., 2009, *Orientation scolaire et héritages sociaux. Approche socio-anthropologique du processus d'orientation vers l'enseignement qualifiant dans le bassin post-industriel de Charleroi*, Thèse de doctorat, Mons, FUCaM.

qui ont amené les jeunes à choisir judicieusement leur section à partir de laquelle ils auront une forte probabilité de trouver un emploi plus tard.

Les équipes de recherche ont alors proposé, dans un premier temps, de réaliser des *focus group* et des analyses de groupe avec les professeurs de chaque filière ciblée ; dans un deuxième temps, de réaliser la même opération avec les élèves suivant ces filières ; dans un troisième temps, de présenter les derniers résultats de cette enquête aux professeurs en leur permettant d'y réagir soit par écrit, soit par un entretien individuel selon leurs disponibilités ; dans un quatrième temps, de mener des entretiens individuels avec une dizaine d'élèves de chaque filière.

### **La méthodologie adaptée aux contraintes du terrain**

La méthodologie a dû être modifiée suite à plusieurs éléments. Premièrement, les *focus group* par groupe de professeur de chaque filière ont été abandonnés en raison d'un nombre insuffisant d'intervenants. Cependant, la présentation du projet à l'ensemble de l'équipe pédagogique dans chacune des écoles a pris la forme d'un *focus group* et d'une analyse de groupe et nous a permis de dégager des obstacles d'ordre général concernant les orientations optimales dans l'enseignement qualifiant. Deuxièmement, les *focus group* avec les élèves ont également été abandonnés car certaines classes étaient trop peu fournies. Nous avons alors décidé de mener des observations au sein des classes afin de nous imprégner de l'ambiance générale, de relever l'avis des professeurs sur leurs élèves et l'avis des élèves sur leur filière. Les observations ont été faites dans les ateliers sauf pour deux cours généraux (un dans chaque école) que nous avons suivis afin d'avoir une perspective comparative entre cours pratiques et cours généraux. Ces données de terrain nous ont servi de matériau de base afin d'élaborer les questionnaires destinés aux professeurs et aux élèves.

Troisièmement, cinquante-cinq entretiens individuels au total ont été menés auprès des élèves et huit entretiens auprès des enseignants.

### **Le choix des filières, des établissements et des classes ciblées**

Comme il nous l'a été demandé, les filières ciblées ont été les suivantes : Monteur et installateur en électricité – Technicien en usinage – Couvreur – Monteur et installateur en sanitaire-chauffage au sein des deux écoles citées plus haut. Le choix de celles-ci s'est également fait sur proposition du CSEF. Précisons que l'IETS ne dispose pas d'une section couvreur.

Les classes ciblées sont celles du troisième degré (une classe de cinquième année et une classe de sixième année du secondaire au sein de chaque section et dans chaque école) puisque c'est là que l'on observe un projet d'avenir bien défini, avec une plus grande motivation et une plus grande connaissance de la section et de ses débouchés. Au total, quatorze classes ont été observées.

Bien que le nom des écoles ait été rendu public, les équipes de recherche se sont réservé le droit de rendre anonymes les différents intervenants, ainsi que certains cours qui ont pu, ou qui pourraient, faire l'objet de certains jugements négatifs.



## **Première partie**

***Le point de vue des enseignants :  
l'identification des obstacles à une  
orientation optimale des élèves***



## **Introduction**

La présentation du projet de recherche aux équipes pédagogiques des deux écoles ciblées a pris, de façon un peu inattendue, la forme d'un *focus group* et d'une analyse de groupe. Les équipes pédagogiques sont ici les professeurs des cours pratiques, ainsi qu'une psychopédagogue qui était présente lors de la présentation à l'IETS. À partir de la discussion engagée avec les intervenants, nous avons pu répertorier une série d'obstacles entravant l'orientation optimale des élèves au sein de l'enseignement qualifiant, que l'on peut regrouper en deux types : d'une part, des obstacles *structurels* liés à l'application de logiques budgétaires et de réformes au sein du continuum pédagogique<sup>2</sup> ; d'autre part, des obstacles liés à un *manque d'information* sur les différentes options disponibles dans l'enseignement technique et professionnel et des métiers auxquelles elles aboutissent.

Selon les membres du personnel pédagogique, le nœud du problème de l'orientation se situerait au deuxième degré de l'enseignement qualifiant. On y trouve des élèves issus de la relégation, c'est-à-dire qui ont été jugés incapables de réussir dans l'enseignement général et qui se sont retrouvés « parachutés » dans le qualifiant, sans réelle information vis-à-vis de cette forme d'enseignement. On y trouve également des élèves qui ont fait un choix positif, et qui parfois n'ont jamais doublé dans le général, mais qui n'étaient pas convenablement informés sur les différentes options disponibles.

## **La logique budgétaire**

Les écoles sont soumises aux financements par NTPP (Nombre Total de Périodes par Professeur), c'est-à-dire que le nombre d'élèves comptabilisé au 15 janvier détermine le budget alloué à l'école l'année suivante. Dès lors, les établissements d'enseignement général qui ont ouvert des sections d'enseignement qualifiant peuvent être incités à réorienter leurs élèves en leur sein. De cette manière, ces écoles ne perdent pas leur NTPP. D'autre part, les sections techniques et professionnelles ouvertes au sein des écoles d'enseignement général nécessitent, la plupart du temps, un matériel peu coûteux, contrairement aux sections liées à l'industrie ou à la construction. Or, d'après le directeur de l'une des écoles observées, il n'y a pas de différenciation de budget selon les sections et le matériel nécessaire, ce qui défavorise les établissements au matériel coûteux. Le manque de moyen se fait ressentir :

Selon le prof, il y a un manque de budget. À son arrivée dans l'école (il y a trois ans), il avait établi un budget pour le matériel nécessaire au cours. Ce budget s'élevait à 25 000€ mais on lui a dit que l'école ne disposait que de 15 000 € pour toutes les sections liées au bâtiment.

(Notes ethnographiques)

---

<sup>2</sup> Le continuum pédagogique est divisé en trois étapes et « recouvre l'enseignement maternel (1<sup>ère</sup> étape), les six années de l'enseignement primaire (2<sup>ème</sup> étape) et les deux premières années de l'enseignement secondaire (3<sup>ème</sup> étape) » in MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, 27/04/2009, *Réforme du premier degré de l'enseignement secondaire : organisation, conditions d'admission, passage de classe, sanction des études*, Circulaire n°2689.

Il [l'enseignant] est revenu aussi sur le manque de moyens. Conséquence directe : il travaille avec du matériel dépassé ou qui ne fonctionne pas. Par exemple, des chaudières qui ont près de 20 ans.

(Notes ethnographiques)

*Il y a un manque de matériel à l'école. Il est nécessaire qu'ils [les élèves] aillent travailler en stage ou à l'extérieur. Quand ils sortent d'ici ils doivent encore apprendre.*

(Entretien avec un enseignant du troisième degré de l'enseignement qualifiant)

Cette question de stratégie budgétaire interfère également dans les prises de décision concernant les mesures disciplinaires. Certaines écoles, notamment celles qui ont le plus de difficultés budgétaires, peuvent être réticentes à renvoyer un élève. Un directeur nous a indiqué qu'il procédait au vote lorsque la question du renvoi d'un ou de plusieurs élèves était posée, précisant que le risque encouru était la perte de quelques heures de cours l'année suivante. Généralement, les professeurs nommés votent tous pour le renvoi alors que les professeurs au statut de temporaire sont plus hésitants car il y a un enjeu de carrière qui se joue derrière cette décision. De cette manière, la logique budgétaire imposée par le système NTPP engendre des conflits d'intérêts entre la mission générale de l'enseignement et les perspectives personnelles d'emploi.

Par ailleurs, le NTPP peut devenir un moyen de pression sur le travail enseignant. En se promenant dans une salle des professeurs, un chercheur a pu lire l'avis suivant :

Papier affiché mettant en garde contre le « fléau moderne de l'enseignement » : l'absentéisme. Une réunion a eu lieu afin d'apporter des changements dans les prises de présence journalières. Il est demandé aux professeurs de compléter quotidiennement des feuilles de présence situées dans le local de la photocopieuse, d'où elles ne peuvent en aucun cas sortir. Il est expliqué que cette mesure est liée à l'avenir de l'école. En effet, il est stipulé qu'un élève perdant sa qualité d'élève régulier avant le 15 janvier est décompté du registre des fréquentations avec pour conséquence une diminution du capital période, ce qui signifie une diminution du budget de l'école pour l'année suivante (NTPP).

(Notes ethnographiques)

### **Le(s) processus de relégation**

La relégation est un processus complexe et multidimensionnel. Nous ne retiendrons ici que les effets liés à la combinaison de deux réformes<sup>3</sup> : l'« école de la réussite » de 1995 et la restructuration, depuis septembre 2008, du premier degré de l'enseignement secondaire. Cette dernière réforme remplace la classe d'accueil (1B). Elle est destinée aux élèves qui n'ont pas obtenu leur CEB. Ceux-ci sont orientés en première année différenciée (1D) au terme de laquelle, en cas de réussite, ils passent en première année commune (1C) ou en première année complémentaire (1S). En cas d'échec, les élèves sont envoyés en 2D. S'ils réussissent cette année, ils rejoignent le degré commun en 2C ou la 2S. S'ils ratent la 2D, ils sont envoyés

---

<sup>3</sup> Une analyse plus approfondie sur l'effet de ces deux réformes sera disponible sur le site de la Communauté française in VIENNE P. ET SOUTO LOPEZ M., 2010, *Les ruptures dans les trajectoires d'élèves au sortir de l'enseignement primaire*. Toutes les données et analyses relatives au premier degré de l'enseignement secondaire sont issues de cette recherche.

en troisième année de l'enseignement qualifiant ou, éventuellement, en « année spécifique de différenciation et d'orientation » (3 S-DO) qui leur laisse, en principe, la porte ouverte vers toutes les formes d'enseignement.

L'école de la réussite se traduit par une limitation des redoublements dans l'enseignement primaire et dans le premier degré de l'enseignement secondaire. Le parcours primaire doit être réalisé en maximum sept ou, exceptionnellement, en huit années. Dans la même logique, le premier degré du secondaire ne peut excéder trois années de fréquentation.

Jusqu'à présent, aucune alternative pédagogique efficace à la limitation du redoublement n'a été observée. Ceci a pour effet de provoquer une accumulation des retards dans les apprentissages. Peut-être celle-ci est-elle généralisée, ce qui pourrait expliquer que, de façon constante, les enseignants ont l'impression d'une baisse de niveau de leurs élèves<sup>4</sup> :

*« Le niveau des élèves a chuté. Ils n'ont pas d'habitudes de travail. On leur demande beaucoup moins et ils sont moins capables de donner, de fournir du travail.*

[...]

*Il y a aussi une mauvaise compréhension de la langue française. »*

(Entretien avec une enseignante de 1D)

*« On remarque une augmentation du taux d'échecs. En quatrième il y a 60% d'élèves en échec. »*

[...]

(Entretien avec une enseignante de 1C)

*« Le niveau baisse. L'école a supprimé des cours où il y avait beaucoup d'échecs. »*

(Entretien avec une enseignante de 1C)

Cette baisse généralisée du niveau des élèves, si elle est effective, pourrait alors expliquer, en partie, une augmentation sensible et constante des taux de redoublement en troisième, quatrième et cinquième années depuis 1992, telle qu'elle représentée sur la figure 15.2<sup>5</sup> en annexe 1. Le faible taux en sixième année peut s'expliquer par un taux d'abandon relativement élevé. Ce qui nous intéresse plus particulièrement dans ce graphique, ce sont les courbes liées à la première et à la deuxième année. On constate à partir de 1995 – 1996 une baisse brutale du taux de redoublement en première année. De plus de huit pour cent, elle descend à moins de deux pour cent. Cette baisse spectaculaire s'explique par l'application du décret de l'école de la réussite. Il n'est désormais plus possible de rester plus de trois ans dans le premier degré. L'instauration de la 2S vise à absorber les redoublements de première année. Cependant, cette alternative pédagogique semble inefficace pour compenser l'accumulation des retards dans les apprentissages. Ceci peut expliquer, en partie, pourquoi la courbe de la deuxième année suit *de façon beaucoup plus régulière*, à partir de 1997 – 1998, la même tendance que les troisième, quatrième et cinquième années. En 2002 – 2003, la courbe atteint un pic avec plus de 10 % de redoublements. Parallèlement, la courbe de la première année subit une augmentation brutale, pour retrouver environ le même taux qu'en 1994 – 1995.

Après 2002 – 2003, nous assistons à une inversion de courbe des taux de redoublement des deux années du premier degré. Cette inversion s'explique par l'instauration, en 2001,

---

<sup>4</sup> VIENNE P., SOUTO LOPEZ M., 2010, *op. cit.*

<sup>5</sup> MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, Indicateurs 2009, *Indicateur n°15 : Redoublement dans l'enseignement ordinaire de plein exercice.*

([http://www.enseignement.be/download.php?do\\_id=6380&do\\_check=](http://www.enseignement.be/download.php?do_id=6380&do_check=))

d'une première année complémentaire. Dès lors, les élèves qui étaient envoyés en 2S, parce qu'ils n'avaient pas atteint le niveau de compétences requis au terme de la première année commune, sont à présent envoyés en 1S. De cette façon, la deuxième année n'absorbe plus les échecs de la première année.

Si la limitation du nombre d'années de fréquentation de l'enseignement primaire et du premier degré du secondaire a pour effet de réduire les statistiques d'échecs à cette période de la scolarité, ces réformes ne font que déplacer la visibilité de l'échec, comme on vient de le voir avec l'inversion des courbes, et retarder le problème qui s'aggrave par effet d'accumulation. Comme l'ont relevé certains professeurs, le retard des élèves ne fait que s'accumuler, leurs échecs se répètent et, malgré tout, ils avancent dans leur scolarité<sup>6</sup> :

*« Combattre l'échec en ne mettant pas sous le nez leur échec, c'est les leurrer tout le temps. Ils ne peuvent plus doubler mais ils ne réussissent pas pour autant. On est de moins en moins exigeants et ça ne marche pas. Plus on leur donne de facilités, plus on dégringole. Depuis la maternelle jusqu'en secondaire, on ne leur demande plus de travailler mais de jouer avec eux, de les mettre en situation, etc. Ils ne savent plus étudier par cœur, ils veulent tout dire avec leurs propres mots mais en même temps ils ne sont pas capables d'exprimer des choses plus complexes sans un vocabulaire nouveau. »*

(Entretien avec une enseignante de 1D)

Ceci n'est pas sans conséquence sur les perspectives d'avenir de ces élèves. En effet, selon les équipes pédagogiques, cette situation participe à une absence totale de projection dans l'avenir. Il arrive que des élèves, âgés entre 15 et 18 ans, affirment haut et fort à leurs professeurs qu'ils voient leur avenir dans le chômage. Cette absence de projection peut se traduire par des aspirations irréalistes chez les plus jeunes<sup>7</sup> :

*« Les élèves n'ont pas de rêves, pas de projet d'avenir. Il y en a qui disent qu'ils veulent être footballeur. Mais quand je leur demande ce qu'ils feront si ça ne marche pas, pour eux la question ne se pose pas. Ils seront footballeurs point barre. »*

(Entretien avec un enseignant de 1D)

Ces élèves sont ensuite relégués au second degré de l'enseignement qualifiant et c'est pourquoi on y constate un très haut taux d'échecs. Cette situation risque de s'aggraver dans les années à venir par la mise en place du premier degré différencié. En effet, en parcourant les dossiers d'élèves de deux classes de première année différenciée, on constate une grande disparité : certains ont raté leur CEB de peu, d'autres proviennent d'une cinquième ou d'une quatrième primaire qui n'a pas été réussie, d'autres encore sont issus de l'enseignement spécialisé et, enfin, quelques élèves sont primo-arrivants et maîtrisent mal le français malgré le passage par une classe-passerelle à leur arrivée en Belgique. La distribution des résultats des élèves est corrélative à cette variété des parcours scolaires. A titre d'illustration, voici le classement d'élèves, à partir des moyennes pondérées des bulletins de notes, d'une classe de 1D<sup>8</sup> :

---

<sup>6</sup> VIENNE P., SOUTO LOPEZ M., 2010, *op. cit*

<sup>7</sup> *Ibidem*

<sup>8</sup> *Ibidem*

	<b>Moyenne pondérée (%)</b>	<b>Nombre d'échecs</b>	<b>Niveau de scolarité atteint en 2008-2009 et/ou statut de primo-arrivant</b>
1.	78,26	0	6è primaire
2.	76,77	1	6è primaire
3.	71,65	0	6è primaire
4.	66,69 (2D)	1	1D
5.	66,35	2	6è primaire
6.	65,31	1	5è primaire
7.	65,27	2	Enseignement spécial
8.	60,46	2	Enseignement spécial
9.	54,04 (2D)	3	1D
10.	53,54	3	Enseignement spécial
11.	53,42	2	Enseignement spécial
12.	49,58	2	Primo-arrivant
13.	44,81 (2D)	4	Primo-arrivant (classe-passerelle)
14.	26,67 (2D)	4	Primo-arrivant (classe-passerelle)

Le degré différencié devient une sorte de « fourre-tout » dans lequel on place les élèves, aux profils très différents, qui n'ont pas terminé leurs primaires en huit années. Il est difficile pour l'enseignant(e) de faire face à une telle hétérogénéité et de mettre en place une pédagogie différenciée prônée par les pouvoirs publics. Ce type de pédagogie est d'autant plus difficile à appliquer pour un enseignant seul en classe que l'on a fixé à quinze le nombre d'élèves pouvant être regroupés dans une même classe de 1D, et à dix-huit dans une même classe de 2D<sup>9</sup>. Le tableau ci-dessus montre très clairement que les différences importantes de niveaux entre les élèves favorisent le décrochage des plus faibles. Le degré différencié risque ainsi davantage de se résumer à de l'occupationnel, jusqu'à l'entrée de ces élèves dans l'enseignement qualifiant.

D'autre part, la suppression de la 2P induit des effets pervers. Les directeurs des deux écoles ciblées dans la présente recherche se sont accordés sur l'observation selon laquelle en 2008 – 2009, à peu près un tiers des élèves du degré différencié mettait en place, parfois avec l'appui des parents, une stratégie qui visait à rater les première et deuxième années de l'enseignement différencié afin de rejoindre l'enseignement qualifiant plus rapidement. Cette information a été confirmée au cours d'entretiens menés avec des enseignants de première année secondaire du bassin de Charleroi<sup>10</sup> :

*« Il y a des élèves qui se mettent en échec car ils ont peur du général. »*  
(Entretien avec un directeur)

*« Moi, je donne cours en 2D et il y a un fort absentéisme. Ça ne les intéresse pas. Ils ratent pour aller en professionnel. Aucun ne fera une première ou une deuxième normale. Il y a beaucoup de « cas sociaux » dans le degré différencié. »*

<sup>9</sup> MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, 27/04/2009, *op. cit.*, 37.

<sup>10</sup> VIENNE P., SOUTO LOPEZ M., 2010, *op. cit.*

(Entretien avec un enseignant de 1C)

« Je sais qu'il y a des élèves qui veulent aller en coiffure et qui ratent exprès pour aller en 3P. »

(Entretien avec une enseignante de 1D)

La réussite d'une première différenciée permet à l'élève d'obtenir son CEB mais le reconduit en première année commune ou complémentaire. Comme la deuxième année professionnelle a été supprimée, cela oblige les élèves à patienter trois années avant de s'engager dans l'enseignement qualifiant. Au contraire, en ratant les première et deuxième années différenciées, les élèves passent en troisième professionnelle en deux ans.

La limitation des redoublements présente des incohérences dans le premier degré. Un élève qui échoue la 1S, peu importe s'il vient d'une 1D ou d'une 1C, est de toute façon envoyé en deuxième année puisqu'il a droit à un maximum de trois ans dans le premier degré<sup>11</sup> :

« Comme en ratant leur première complémentaire, ils passent quand même en deuxième, ils ne font plus rien et c'est comme ça qu'ils commencent à décrocher. »

(Entretien avec une enseignante de 1D)

### **Une conséquence de la relégation : la dévalorisation du qualifiant**

Dans la mesure où le processus de relégation se traduit par une orientation des élèves à partir de leurs (trop faibles) performances scolaires, censées exprimer leur inaptitude à poursuivre dans l'enseignement général et justifiant ainsi leur réorientation vers le qualifiant jugé plus facile, l'effet d'accumulation des retards dans les apprentissages devient l'un des principaux moteurs de ce processus. De cette manière, celui-ci participe activement à une représentation hiérarchique des différentes filières d'enseignement. Une hiérarchie dite « absolue » qui « ordonne les formes d'enseignement et valorise le général au détriment du technique et du professionnel »<sup>12</sup>.

Nous avons vu plus haut que si la limitation des redoublements a pour conséquence de déplacer la visibilité statistique de l'échec scolaire, elle ne résout pas pour autant le problème du retard des apprentissages qu'elle tend à masquer.

La figure 14.1<sup>13</sup>, proposée en annexe 2, relative aux « rythmes scolaires individuels dans l'enseignement ordinaire » en 2007 – 2008, présente la répartition des élèves, toutes filières confondues, selon le retard scolaire et par année de scolarité. Si l'on constate une croissance constante du retard dès la troisième maternelle, on ne peut s'empêcher d'être frappé par l'augmentation brutale en troisième année du secondaire du pourcentage d'élèves ayant « 2 ans de retard et plus ». Par ailleurs, si l'on se penche sur la figure 14.4<sup>14</sup>, proposée en annexe

---

<sup>11</sup> *Ibidem*

<sup>12</sup> CHARLIER J.-É., 1987, *Les logiques internes des districts scolaires. Rites et images d'écoles secondaires*, (thèse doctorale non publiée), Louvain-la-Neuve, Faculté de Sciences économiques, politiques et sociales, p. 260 – 262.

<sup>13</sup> MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, INDICATEURS 2009, *Indicateur n°14 : Retard scolaire dans l'enseignement ordinaire de plein exercice*.

([http://www.enseignement.be/download.php?do\\_id=6379&do\\_check=](http://www.enseignement.be/download.php?do_id=6379&do_check=))

<sup>14</sup> *Ibidem*

3, on peut voir comment l'accumulation progressive du retard scolaire se répartit selon les filières d'enseignement et le genre. Si la croissance du retard est sensible entre la sixième primaire et la cinquième générale, elle n'en devient pas pour autant significative. En revanche, elle le devient dès que nous passons dans l'enseignement technique de transition et elle l'est de plus en plus au fur et à mesure que nous nous dirigeons vers l'enseignement professionnel.

En voyant ces données, on ne peut s'empêcher de faire un parallèle entre la représentation hiérarchique des filières d'enseignement et la répartition du retard scolaire au sein de chaque filière. L'échec scolaire se montre, de façon spectaculaire, en troisième année de l'enseignement qualifiant. Compte tenu de ce qui a été dit plus haut sur la visibilité statistique de l'échec, la prudence est requise car cette surreprésentation peut s'interpréter comme l'effet statistique des techniques d'orientation par relégation. Les élèves les moins performants dans l'enseignement général sont dirigés vers le qualifiant qui voit son taux d'élèves en retard scolaire s'accroître de façon significative.

La figure 15.3<sup>15</sup> de l'annexe 4 présente l'évolution du taux de redoublement en troisième et cinquième secondaire ordinaire, selon la forme d'enseignement. On remarque que ce taux est relativement faible dans le général, tout comme l'écart entre la troisième et la cinquième année. En revanche, c'est en technique de qualification qu'il est le plus élevé, avec un écart important entre la troisième et la cinquième année. À nouveau, il faut être prudent dans l'interprétation. D'une part, bon nombre d'élèves ont le choix de redoubler dans le général ou de « passer » dans l'année supérieure, à condition d'être réorientés. Ce qui indique que l'échec au sein du général n'y est pas comptabilisé. Il devient important en technique de qualification car il est l'expression d'une accumulation des retards dans les apprentissages et d'une mauvaise orientation des élèves, d'une orientation par relégation, qui parachute le jeune dans une forme d'enseignement qu'il ne connaît pas et où le choix des options se fait de façon hasardeuse avec, pour conséquence, des changements successifs d'options. La différence d'écart avec la cinquième année peut s'expliquer par le fait qu'au troisième degré, les élèves ont été triés et que la plupart de ceux qui poursuivent leurs études ont un plan de carrière bien défini.

Représenté au sein de l'enseignement général et par les pouvoirs publics comme un enseignement de la relégation, l'enseignement qualifiant est souvent perçu par les élèves comme plus facile. Or, les enseignants constatent que les élèves issus de l'enseignement général éprouvent souvent beaucoup de difficultés à réussir car certaines sections nécessitent, par exemple, un certain bagage en mathématiques ou certaines compétences techniques qui ne s'acquièrent pas dans le général.

*« J'ai triplé ma troisième générale. Après je suis allé en technique... en électromécanique, en troisième. Puis j'ai fait ma quatrième et après je suis allé en usinage [en cinquième année]. En fait, je croyais que le technique était plus facile mais ce n'est pas vrai... Mais je n'ai jamais doublé depuis que je suis en technique. En fait, je préfère et donc je réussis. »*

(Entretien avec un élève de cinquième usinage)

*« Les gens ne comprennent pas, ils croient tous que c'est facile comme option et ils nous prennent pour des ânes mais ce n'est pas vrai, ils n'ont qu'à venir voir. »*

(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire-chauffage)

---

<sup>15</sup> MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, Indicateurs 2009, Indicateur n°15 : Redoublement dans l'enseignement ordinaire de plein exercice.

*« Avant, je pensais que le sanitaire ce n'était que placer des lavabos et un peu de tuyauterie. Je ne pensais pas aux calculs. Mais c'est plus dur. Il faut faire des calculs et de la théorie sanitaire. »*

(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire-chauffage)

Selon certains enseignants, cette dévalorisation est accentuée par le fait que le FOREM propose des formations de six mois pour pouvoir pratiquer des métiers dont l'apprentissage nécessite au moins deux ans à l'école. Qui plus est, le FOREM disposerait de moyens beaucoup plus importants. Les enseignants dénoncent une forme de concurrence déloyale.

*« Le FOREM est en quelque sorte une concurrence déloyale : on donne l'illusion que quelqu'un obtient un diplôme après 6 mois en ayant les mêmes compétences qu'un élève qui suit une formation en technique de 3 ans. On dévalorise notre filière. »*

(Entretien avec un enseignant)

### **Les obstacles structurels vécus par les élèves : une orientation hasardeuse**

L'orientation par relégation et le manque d'informations au sein des écoles d'enseignement général à propos des options disponibles dans le qualifiant ont pour effet de « parachuter » des élèves dans une forme d'enseignement qu'ils ne connaissent pas vraiment. Les choix d'option deviennent hasardeux :

*« De la 2P à la 4P, j'étais en électricité. Après, je suis passé en usinage. Un diplôme professionnel, c'est mieux qu'un diplôme du général parce qu'après on a un métier. J'ai choisi un peu au hasard. »*

(Entretien avec un élève de cinquième usinage)

L'élève est entré en usinage en 5<sup>ème</sup>, avant il était en électromécanique. C'est lorsqu'il a vu comment cela se passait réellement, c'est lorsqu'il a touché les machines qu'il a pu se décider à (re)changer d'orientation. Pour lui, il faut toucher pour pouvoir bien choisir, parce que cela reste abstrait sur papier. Si on ne touche pas, ce sera un choix négatif.

(Entretien avec un élève de sixième usinage)

*« C'est ici qu'on se salit le moins ».*  Quand il était petit, il voulait être médecin, puis garagiste. Il ne connaissait rien à l'option électricité, il a choisi par hasard. En 2G il avait le choix entre doubler ou passer en professionnel, il est passé en 3P.

(Entretien avec un élève de cinquième électricité)

Il veut faire du démotique. Il est arrivé en 3P. Il aime car *« on ne se salit pas et c'est un bon métier »*. Choix hasardeux, il ne connaissait rien sur la section.

(Entretien avec un élève de cinquième électricité)

Il voulait faire électromécanique mais il a choisi électricité en 3P. Choix hasardeux.

(Entretien avec un élève de cinquième électricité)

Il est arrivé en électricité par défaut.

(Entretien avec un élève de sixième électricité)

Il ne voulait pas choisir cette formation mais il a été renvoyé et comme il le dit si bien  
*« je devais faire quelque chose donc ... »*  
(Entretien avec un élève de sixième électricité)

Il n'avait aucune notion d'électricité particulière avant de commencer sa formation dans l'enseignement qualifiant. En 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>, il était en électromécanique et là il s'est rendu compte qu'il aimait *« bien le travail en électricité et [il a] voulu continuer après. »*  
(Entretien avec un élève de sixième électricité)

Fernand découvre la section *« par hasard »* en 3<sup>ème</sup>.  
En fait, il a doublé la troisième année qualification. *« Je me suis dit que c'est facile, je continue là-dedans. Je suis venu comme cela. »*  
(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire-chauffage)

Il ne connaissait rien des formations qualifiantes et semble avoir choisi cette option après 2 années passées dans l'enseignement général *« Il n'y a pas de travail en sortant de là et c'est trop dur. »*  
(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire-chauffage)

*« Je ne connaissais rien du tout. »*  
(Entretien avec un élève de sixième sanitaire-chauffage)

Dans le meilleur des cas, un membre de l'entourage a suivi la même formation et/ou pratique le métier, influençant ainsi le choix d'option :

*« J'avais des copains en électromécanique et j'ai pu comparer les cours théoriques et les cours pratiques. »*  
(Entretien avec un élève de cinquième usinage)

À noter qu'il avait commencé ses secondaires dans le général (deux jours) mais il a choisi l'enseignement technique en partie parce que ses *« amis »* s'y trouvaient.  
(Entretien avec un élève de sixième usinage)

Il a plusieurs fois travaillé avec son père chez lui et cela l'a conduit à réorienter son parcours en technique.  
(Entretien avec un élève de sixième usinage)

*« J'étais perdu, je ne savais pas quoi faire. Après la 4<sup>ème</sup>, on pouvait choisir entre 5 sections. J'ai un cousin qui a fait de l'électromécanique...*  
[...]  
*Après la troisième technique, je n'avais pas d'idée précise. Quand j'ai arrêté la 2<sup>ème</sup> secondaire, je pouvais passer en 3<sup>ème</sup> technique, l'école m'a accepté tout de suite. »*  
(Entretien avec un élève de sixième usinage)

Père électricien. Il ne connaissait pas grand-chose, il pensait qu'électricien c'était réparer des interrupteurs.  
(Entretien avec un élève de cinquième électricité)

Plusieurs membres de sa famille sont électriciens. Il ne connaissait pas grand chose.  
(Entretien avec un élève de cinquième électricité)

*« Il y a quatre ans on a refait toute la maison chez moi et j'ai travaillé avec mon parrain sur l'électricité et j'ai vraiment aimé donc j'ai continué. »*  
(Entretien avec un élève de cinquième électricité)

Depuis qu'il est jeune il aime travailler, regarder, s'occuper d'électricité. Son grand-père était électricien à ses heures perdues.  
(Entretien avec un élève de cinquième électricité)

*« Mon cousin a fait la 7<sup>ème</sup> professionnelle en électricité, mon voisin aussi. »*  
(Entretien avec un élève de cinquième électricité)

*« Car mon père est dans le bâtiment et ça me plaisait de travailler avec lui. »*  
(Entretien avec un élève de sixième électricité)

*« Au départ, j'étais dans une école générale. Je suis passé en en électromécanique mais je devais doubler ma 5<sup>ème</sup> et je ne voulais pas alors je suis passé ici en électricité.  
[...]  
Mes cousins m'en ont parlé. »*  
(Entretien avec un élève de sixième électricité)

Son père a fait des études d'électromécanique. *« Je fais des installations, cela me plaît ».*  
(Entretien avec un élève de sixième électricité)

Son frère a suivi une formation en chauffage dans la même école. Il a vu ses cours et ça lui a plu.  
(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire-chauffage)

Son frère est chauffagiste. Lui ne voulait pas faire cette formation mais il a suivi les conseils de sa mère.  
(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire-chauffage)

*« L'ancien petit copain de ma sœur était en sanitaire-chauffage et il m'a montré, expliqué. On a travaillé un peu à la maison et j'ai aimé ça. »*  
(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire-chauffage)

Il a choisi sanitaire car sa famille y travaille et il voulait faire la même chose.  
(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire-chauffage)

*« Je cherchais un métier manuel et mon grand père travaillait dans le chauffage, ça me plaisait de travailler avec lui. »*  
(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire-chauffage)

*« Des personnes de ma famille travaillent dans le bâtiment et ça me plaisait. J'ai donc choisi chauffage. J'avais un bon ami dont le père était chauffagiste et le fait que l'on y recherchait de la main d'œuvre m'a motivé. Je ne connaissais pas grand-chose, j'ai beaucoup appris quand je suis arrivé, je ne connaissais pas vraiment les cours. »*  
(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire-chauffage)

Il a découvert le métier de chauffagiste avec son oncle qui exerce cette profession.  
(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire-chauffage)

*« Quelqu'un de ma famille est chauffagiste, et un copain aussi, je les ai vus travailler plusieurs fois et j'ai bien aimé. Je connaissais le métier en général, et je l'ai appris grâce aux chauffagistes dans mon entourage. »*

(Entretien avec un élève de sixième sanitaire-chauffage)

*« Je n'avais aucune connaissance à la base, mais le cousin de mon papa est chauffagiste et je l'avais quand même vu travailler 2 ou 3 fois. »*

(Entretien avec un élève de sixième sanitaire-chauffage)

Il y avait des travaux chez lui. Il refaisait l'installation du chauffage et il a vu travailler le chauffagiste, lui a parlé et regardé ce qu'il faisait. Il a été intéressé par ça et s'est orienté dans une formation sanitaire chauffage.

(Entretien avec un élève de sixième sanitaire-chauffage)

Si certains élèves ont eu la chance de *tomber* sur une option qui leur convient, d'autres se sont réorientés parfois plusieurs fois, selon un principe « d'essai/erreur » :

Il a commencé par une 1<sup>ère</sup> année en sport étude puis s'est redirigé vers une deuxième et troisième en électromécanique car *« j'étais plus manuel et j'avais travaillé à la maison »*. Par la suite, il a choisi une 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> sanitaire-chauffage parce que *« j'aimais bien faire l'installation »*.

(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire-chauffage)

*« Avant j'étais dans le social, mais je n'aimais vraiment pas. »*

(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire-chauffage)

Non, il a *« foiré »*. Il fait du rap, il mène un combat social. Il préfère aider les jeunes, il donne des conseils aux petits de son quartier. Il voit qu'ils l'écoutent. Il veut être éducateur. Il compte suivre une formation l'année prochaine.

(Entretien avec un élève de cinquième électricité)

Il a redoublé sa 6<sup>ème</sup> primaire et il est directement passé en 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> option vente. Il n'aimait pas du tout. Quand il est arrivé en 3<sup>ème</sup> année il n'a plus voulu poursuivre. Il s'est présenté à [nom de l'école] en octobre et la seule section qui pouvait encore l'accueillir, c'était la section électricité.

(Entretien avec un élève de sixième électricité)

Il a commencé par une 1<sup>ère</sup> année générale qu'il n'a pas réussie. Il a ensuite effectué une 1<sup>ère</sup> complémentaire qui lui a ouvert les portes du technique (2<sup>ème</sup>). Ensuite il a continué en 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> électromécanique. Lors de sa première 5<sup>ème</sup>, il a choisi l'électromécanique mais a échoué *« trop de cours de technique théorique pour moi »*. Par la suite, il s'est orienté en 5<sup>ème</sup> professionnelle.

(Entretien avec un élève de sixième électricité)

*« Jusqu'à la première secondaire, j'ai suivi le général. La deuxième et la troisième année du secondaire, j'ai fait des études de sport. Puis je me suis blessé au genou. J'ai fait alors l'hôtellerie en 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>. Puis je suis directement rentré en 4<sup>ème</sup> professionnelle électricité. [...] J'ai déjà perdu 2 années »*

(Entretien avec un élève de sixième électricité)

Il n'a pas l'air passionné par ces cours et d'ailleurs n'envisage même pas d'entamer une carrière dans le secteur de l'usinage. « *Je préfère travailler tout seul, être plus indépendant.* »

(Entretien avec un élève de sixième usinage)

À titre d'illustration sur le processus de relégation, voici cinq parcours scolaires décrits brièvement par des élèves :

« *Si j'avais réussi ma 2<sup>ème</sup> général, je ne serais pas venu en professionnelle ici. Quand je suis arrivé j'ai vraiment vu le contraste.* »

(Entretien avec un élève de sixième électricité)

« *J'ai fait le général jusqu'en 3<sup>ème</sup>. Mais j'ai doublé la deuxième et la troisième. Puis j'ai fait l'électromécanique durant le 3<sup>ème</sup> et la 4<sup>ème</sup>.* »

(Entretien avec un élève de cinquième électricité)

« *Ça n'allait pas dans le général. J'ai doublé la 1<sup>ère</sup> et la 3<sup>ème</sup>.* »

(Entretien avec un élève de sixième sanitaire-chauffage)

Il a doublé sa 1<sup>ère</sup> primaire car il venait [d'un pays étranger]. Il a doublé sa 6<sup>ème</sup> primaire, il est passé ensuite en 1b puis 2P.

(Entretien avec un élève de cinquième électricité)

Il a habité en [pays étranger], puis en [pays étranger]. Il est arrivé en 6<sup>ème</sup> primaire en Belgique à 12-13 ans. Il a été ensuite en classe d'accueil (1B), puis en 1G, puis 2P.

(Entretien avec un élève de cinquième électricité)

La situation des deux primo-arrivants correspond aux données que nous avons présentées plus haut sur la distribution des résultats scolaires selon le parcours des élèves. Dans les deux parcours décrits ici, les élèves sont passés par la classe d'accueil (remplacée aujourd'hui par le degré différencié). L'un d'entre eux est tout de même passé en première année commune mais, en bout de course, tous les deux ont rejoint l'enseignement professionnel. Les primo-arrivants constituent donc la population la plus faible en termes de performances scolaires, elle est particulièrement menacée par le processus de relégation. Celui-ci, nous l'avons dit, participe activement à la représentation hiérarchique des filières d'enseignement. Cette représentation peut être vécue de façon dévalorisante par les élèves qui la subissent. Cela se perçoit dans le vocabulaire parfois utilisé pour expliquer leur arrivée dans l'enseignement qualifiant. Les élèves s'expriment en termes de *redescence* ou d'*incapacité*. On peut y voir l'intériorisation d'un jugement scolaire implacable, avec parfois une certaine ambiguïté.

Il a fait une 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> général puis « *je suis redescendu car c'était trop difficile pour moi* ». Il a continué une 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> électromécanique.

(Entretien avec un élève de cinquième usinage)

Il a commencé en 1<sup>ère</sup> général mais a doublé son année car « *je n'étais pas fait pour les cours généraux, je n'aimais pas* ». Il dit être « *redescendu* » en technique, en électromécanique.

(Entretien avec un élève de sixième usinage)

*« J'ai doublé ma première année générale mais bon on passe quand même en deuxième même si on rate ! Puis j'ai doublé ma deuxième et là je suis **redescendu** en professionnel. »*

(Entretien avec un élève de sixième électricité)

*« Je préfère le professionnel par rapport au général. J'étais en général jusqu'à la troisième. Je suis venu au technique, puis je suis **redescendu** en professionnel. »*

(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire-chauffage)

*« Je ne me sens **pas capable** de faire un graduat. J'aimerais plutôt me lancer. J'ai déjà perdu 2 années. »*

(Entretien avec un élève de sixième électricité)

Il a suivi l'enseignement général jusqu'en troisième (il a échoué et recommencé sa deuxième). En début de troisième, il a choisi l'option sanitaire et depuis continue son parcours. *« Le niveau général était **trop dur pour moi** ».*

(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire-chauffage)

*« S'il est bien dans le général il doit rester là mais si maintenant **il a raté** il peut venir voir ce qui se passe dans le professionnel et discuter avec les professeurs. Comme ça il aura **quand même** quelque chose en main. »*

(Entretien avec un élève de sixième électricité)

Dès lors, s'opposer à cette représentation dominante prend presque l'allure d'une lutte :

*« Le professionnel est mal vu par certaines personnes. Il y a des élèves qui sont pas ici pour apprendre... en technique ça va... C'est surtout en professionnel parce que c'est réputé plus facile. Ils empêchent les autres d'apprendre. En un an il y a beaucoup de bordel et le niveau en fin d'année baisse. Et puis il y a beaucoup de profs qui partent parce qu'ils en ont marre de ces élèves. Et il y en a d'autres qui aimeraient bien s'inscrire en électricité mais qui ne le font pas à cause de ceux qui foutent le bordel.*

*Le professionnel et le technique, ça se vaut. On n'est pas bête parce qu'on est en professionnel. Je sais qu'il y a des gens qui pensent ça. Ils généralisent. Mais ils se trompent. On n'est pas tous les mêmes, c'est chacun ses choix, sa direction. En même temps, je comprends qu'ils croient ça quand on voit certains élèves. Il faudrait une direction plus sévère, changer les règles, faire plus attention au comportement en classe. Il faut virer plus.*

*Je n'aimerais pas être prof, il faut trop de courage pour ça. »*

(Entretien avec un élève de sixième électricité)

Cet extrait montre à quel point l'élève est parfaitement conscient du regard porté sur l'enseignement professionnel. Sa façon de voir les choses est nuancée. Il dit comprendre ce regard à travers le comportement de certains élèves, qui va jusqu'à dissuader d'autres jeunes de s'inscrire dans cette filière. Il soulève le courage qu'il faut parfois pour être enseignant et la nécessité d'être plus strict. En d'autres termes, ce jeune semble avoir déjà réfléchi sur la question de la dévalorisation de sa filière. Il refuse que le comportement de certains soit une raison suffisante pour juger unilatéralement l'ensemble des élèves du professionnel.

## *En guise de conclusion sur les obstacles*

Les obstacles majeurs à l'orientation optimale des élèves se situent avant tout dans les processus de relégation, qui commencent par l'application de réformes qui finissent par créer ou multiplier les situations qu'elles visent précisément à combattre. L'école de la réussite a pour effet une accumulation des retards dans les apprentissages. Le redoublement n'est permis qu'une seule fois en primaire et une seule fois dans le premier degré du secondaire. Il ne s'agit pas ici de défendre le système des redoublements mais force est de constater qu'en l'absence d'alternatives pédagogiques efficaces, la limitation des redoublements a des effets désastreux qui alimentent le processus de relégation. Le premier degré différencié fait partie des alternatives pédagogiques. Mais nous avons vu que ce système renforce davantage le processus de relégation qui s'exprime par la mise en place de stratégies d'échecs ou par le décrochage des plus faibles. Parmi ceux-ci, les primo-arrivants et les jeunes issus de l'enseignement spécial constituent la population d'élèves la plus fragile.

Ces jeunes se retrouvent ensuite parachutés dans l'enseignement qualifiant dont ils ne connaissent pas la variété de l'offre disponible. Les choix d'option deviennent hasardeux. Dans le meilleur des cas, un membre de l'entourage du jeune, famille ou ami, pratique le métier ou a suivi les cours dans le qualifiant et influence alors son choix.

Lors de la présentation du projet dans les deux écoles ciblées, nous avons pu dégager deux types d'obstacles majeurs : des obstacles structurels et des obstacles liés à un manque d'information. A cette étape-ci du rapport, nous pouvons d'ores et déjà avancer que le manque d'information est corrélé au processus de relégation. Les élèves sont relégués, envoyés vers des filières dévalorisées sans qu'ils ne soient efficacement informés. De cette manière, ce manque d'information s'exprime dans le deuxième degré de l'enseignement qualifiant par des taux de redoublement élevés et des réorientations successives entre les options disponibles. Ceci a pour effet d'accentuer la dévalorisation de cette forme d'enseignement au sein de laquelle les conditions de travail, aussi bien des enseignants que des élèves, sont difficiles.

Cette dévalorisation peut être intériorisée par l'élève qui se sent « incapable » ou qui estime être « redescendu ». Les élèves sont effet conscients du regard qui est porté sur eux, de la stigmatisation dont ils font l'objet simplement parce qu'ils ne suivent pas le chemin le plus valorisé : l'enseignement général préparatoire aux études supérieures. Or, cette valorisation de l'enseignement général oublie que bon nombre d'élèves issus de cette forme d'enseignement ne poursuivent pas, ou ne terminent pas, des études supérieures. Pour peu qu'ils ne maîtrisent pas une autre langue, leurs espoirs de trouver un travail sont plus minces qu'un diplômé porteur de qualification dans un domaine bien précis.

## **Deuxième partie**

***Le point de vue des élèves :  
premiers éléments de réponse***



## Introduction

Dans cette deuxième partie, nous nous sommes penchés sur le sens que les élèves de l'enseignement qualifiant attribuent à l'école. Ce sens est essentiellement utilitariste, l'école étant un moyen pour parvenir à la réalisation d'un projet d'avenir, plus ou moins bien défini selon les élèves. Donner la parole aux jeunes est une manière de dégager les premiers éléments de réponse au manque d'information qui les amène à s'orienter au hasard. Les éléments positifs qu'ils mettent en avant à propos de leurs études peuvent être une source de motivation pour les générations suivantes et les conduire vers une meilleure orientation qui correspond le mieux aux affinités de chacun, c'est-à-dire vers un épanouissement personnel. Dès lors, si la conception de l'école de ces jeunes ne correspond pas forcément à un idéal de l'enseignement, ignorer leur point de vue serait, à nos yeux, une grave erreur.

## Une vision utilitariste de l'école

Les élèves ont, pour la plupart, développé une vision utilitariste de l'école. Ils sont là pour apprendre un métier qui leur permettra de gagner de l'argent plus rapidement que s'ils étaient restés dans le général. La référence à la motivation pécuniaire apparaît de façon récurrente. Ils ont en général conscience de l'importance d'un diplôme sur le marché de l'emploi, même si ce diplôme n'est pas nécessairement lié au métier exercé.

Il apprécie sa formation mais ne veut pas en faire son métier. Il considère juste qu'il pourra avoir un diplôme en suivant une formation qu'il aime et que cela constitue un « plus ».

(Entretien avec un élève de cinquième usinage)

*« On a des notions en électricité et en mécanique. On sait fabriquer des pièces, à condition d'avoir les outils. Ça nous aide dans la vie de tous les jours. »*

(Entretien avec un élève de cinquième usinage)

*« Faire un graduat pour avoir un meilleur diplôme et être mieux payé. Je le sais depuis la 2<sup>ème</sup>. »*

(Entretien avec un élève de cinquième usinage)

Usineur ou alors un graduat en électromécanique, il doit se renseigner, l'idée lui est venue cette année. En 5<sup>ème</sup> ça devient plus sérieux, on se spécialise.

*« C'est toujours ça de plus, ça permet d'avoir une meilleure situation. »*

(Entretien avec un élève de cinquième usinage)

Sa volonté de gagner tout de suite sa vie a été un élément décisif dans sa décision d'abandonner le général.

(Entretien avec un élève de sixième usinage)

Il voudrait faire une 7<sup>ème</sup> car *« j'aurai un meilleur diplôme et je serai mieux payé car j'aurai un meilleur job »*.

(Entretien avec un élève de cinquième électricité)

Il voudrait poursuivre ses études. Faire un graduat en électromécanique. Avec la crise, il juge utile d'améliorer ses compétences afin de bénéficier d'un emploi de meilleure qualité. Il veut faire son graduat depuis la 6<sup>ème</sup>.  
(Entretien avec un élève de sixième électricité)

*« J'hésite à faire une année d'étude. S'il le faut pour obtenir un boulot, alors je le ferai. »*  
(Entretien avec un élève de sixième électricité)

Oui. Il aime les TP, c'est propre, on se salit pas les mains. Il n'aime pas sciences humaines et morale, il aime bien français et math car ça fait partie de la vie.

[...]

Il veut faire une 7<sup>ème</sup> et puis un graduat en électromécanique car c'est la crise. Il restera plus longtemps aux cours.

(Entretien avec un élève de sixième électricité)

Ça vaut la peine. C'est pratique, on a des connaissances en électricité et ça peut nous servir dans la vie de tous les jours. C'est un métier d'avenir.

(Entretien avec un élève de sixième électricité)

Il ne sait pas ce qu'il veut faire plus tard. Il ne se voit pas comme chauffagiste mais il me dit lui-même *« on ne sait jamais, peut-être que je vais apprendre à aimer ça. Le plus important pour moi c'est d'avoir un diplôme »*.

(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire-chauffage)

*« Que l'on gagne bien une fois sorti, le métier rapporte financièrement. [...] On peut ouvrir une entreprise avec un diplôme comme celui-ci. »*

(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire-chauffage)

*« Faire la section chauffage car ça paie bien par la suite. »*

(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire-chauffage)

*« C'est un métier qui rapporte, cela me plaît. »*

(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire-chauffage)

*« C'est simple, je lui dirais qu'il peut se faire une bonne place bien payée, et qu'il est sûr de trouver du boulot. »*

(Entretien avec un élève de sixième sanitaire-chauffage)

### **Un attrait pour la pratique**

Cette vision utilitariste de l'école favorise un attrait particulier pour la pratique et davantage pour les stages où les élèves sont insérés dans de réelles situations de travail. Ce contact avec la pratique leur permet de voir directement « à quoi ça leur sert », et de donner ainsi du sens à leurs cours. Les stages en entreprise connaissent un succès particulier car les élèves sont placés en situation de travail et ils peuvent apprendre d'autres choses :

Il ne comprend pas pourquoi il n'a toujours pas eu de stage en 5<sup>ème</sup> et trouve qu'avoir les stages en 6<sup>ème</sup> *« c'est un peu tard, on pourrait avoir plus de pratique sur le terrain »*.

(Entretien avec un élève de cinquième électricité)

Le travail lui plaît, les stages seront faits fin du mois.  
(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire)

« *Oui, ça me plaît, l'arrivée du stage me plaît.* »  
(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire)

« *J'ai bien aimé mon stage.* »  
(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire)

« *J'ai fait mon stage à Binche. On était beaucoup dans les Flandres. J'ai appris plus sur le terrain.* »  
(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire)

Il a effectué ses stages en février et il dit en avoir appris beaucoup. « *J'ai installé complètement une chaudière et j'ai appris encore plus qu'à l'école* ». Il voudrait supprimer le cours de religion pour renforcer les cours en atelier ou en technologie « *on n'a pas assez avec trois heures* ».  
(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire)

Il a fait son stage à Couillet pour un indépendant en chauffage et il dit avoir appris « *quelques trucs en plus qu'à l'école* ».  
(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire)

[J'aime] « *tout, mais surtout les stages parce que c'est une mise en situation.* »  
(Entretien avec un élève de sixième sanitaire)

[J'aime] « *les stages, parce qu'en atelier c'est tout le temps la même chose et on fait tout le temps de la soudure, alors que sur le terrain ça ne se fait presque plus.* »  
(Entretien avec un élève de sixième sanitaire)

Il veut être chauffagiste et rajoute que ce sont les stages qui lui ont montré « *que le boulot de chauffagiste était vraiment bien* ».  
(Entretien avec un élève de sixième sanitaire)

Ce qu'il aime c'est toucher au métier, il aime faire ses stages (3 semaines de stage à Caterpillar) et pense que le boulot sera pareil à ce qu'il apprend au cours, seules les machines vont différer.  
(Entretien avec un élève de sixième usinage)

Il a suivi un stage chez Caterpillar qu'il a vraiment aimé  
(Entretien avec un élève de sixième usinage)

Malgré tout, les professeurs déplorent un certain absentéisme, que nous avons pu observer au cours des observations en atelier :

7 élèves inscrits, cinq absents au cours.  
(Notes ethnographiques)

Il y a 13 étudiants inscrits pour le cours mais ce jour-là ils n'étaient que cinq.  
(Notes ethnographiques)

Deux élèves inscrits, un absent.  
(Notes ethnographiques)

Trois élèves inscrits, un absent.  
(Notes ethnographiques)

5 étudiants (2 absents)  
(Notes ethnographiques)

Cet absentéisme ne semble pas forcément indiquer une démotivation vis-à-vis de la section proprement dite, mais plutôt vis-à-vis de l'école en général. Cette nuance s'exprimerait dans le fait que certains élèves, dont le taux d'absentéisme est très élevé, font parfois partie de ceux qui ont les remarques les plus positives de la part des maîtres de stage ou des patrons.

*« Ce qui est assez paradoxal, c'est que certains étudiants qui ne fréquentent pas (ou peu) les cours sont par contre toujours très actifs lors des stages (remarques positives de la part des patrons et autres responsables de chantiers). »*

(Entretien avec un professeur)

## **Cours généraux contre cours pratiques : la question de la transversalité**

### **À quoi ça nous sert ?**

S'il y a un véritable attrait pour la pratique du métier, il se manifeste, le plus souvent, au détriment de la « théorie ». Les élèves portent en général un relatif intérêt pour les cours qui concernent plus ou moins directement leur option ou qui « leur servent » (comme les cours de français et de mathématiques) mais n'éprouvent, le plus souvent, aucun intérêt pour les cours qui n'ont aucun lien immédiat avec le métier qu'ils apprennent.

Il n'aime pas les cours généraux, il n'est pas fort en [cours général] et le prof est souvent absent. Il aime bien le cours de mécanique mais pas mécanique théorique, c'est comme un cours de physique.

(Entretien avec un élève en cinquième usinage)

Il trouve que certains cours sont inutiles car pas de rapport direct avec l'usinage (histoire, religion, éducation physique, ...)

(Entretien avec un élève en sixième usinage)

Il critique les cours généraux (math, français, géo, économie et anglais) : « J'ai déjà les bases ! Je sais faire un cv, une lettre de motivation alors pourquoi refaire encore et encore les même choses depuis la 4<sup>ème</sup> ? »

(Entretien avec un élève en sixième usinage)

Il aime le cours de techno, TP et dessin.

Il n'aime pas les cours généraux, il « n'accroche pas ». Son père lui a dit qu'avant, les cours généraux étaient liés à la pratique du métier, mais que ce n'est plus le cas aujourd'hui.

(Entretien avec un élève de cinquième usinage)

[Il aime le qualifiant parce qu'il n'y a] « *pas trop de cours généraux et plus de cours pratiques. [...] Le [cours général] ça va, sauf le prof, parce qu'on voit directement à quoi ça nous sert.* »

(Entretien avec un élève en cinquième électricité)

Il aime les cours pratiques mais pas les cours généraux (il n'aime pas étudier).

(Entretien avec un élève en cinquième électricité)

« *Je n'aime pas les cours généraux. Surtout le français. C'est casse-tête.* »

(Entretien avec un élève en cinquième électricité)

« *Je n'aime pas la théorie. De tous les cours, je préfère l'atelier.* »

(Entretien avec un élève en cinquième électricité)

Il aime les TP mais pas les cours généraux qui ne servent à rien pour l'électricité.

(Entretien avec un élève de cinquième électricité)

Il n'aime pas les cours généraux à part français. Il n'aime pas math car il ne comprend pas.

(Entretien avec un élève de cinquième électricité)

Il apprécie tous ses cours mais n'aime pas celui de religion qu'il considère comme « inutile ».

(Entretien avec un élève de cinquième électricité)

« *Les cours généraux je n'aime pas vraiment mais je les suis pour me former à l'électricité.* »

(Entretien avec un élève de cinquième électricité)

Il trouve que les cours sont moins théoriques que dans le général. Il n'aime pas les cours de sciences humaines (géo, histoire) car il n'en voit pas l'intérêt.

(Entretien avec un élève en sixième électricité)

Il aime les cours pratiques, « *c'est propre, on ne se salit pas les mains* ». Il n'aime pas sciences humaines et morale, il aime bien français et math car ça fait partie de la vie.

[...]

C'est pratique, on a des connaissances en électricité et ça peut nous servir dans la vie de tous les jours.

(Entretien avec un élève en sixième électricité)

Il aime les cours de français mais en général il estime que les cours généraux servent peu.

(Entretien avec un élève en sixième électricité)

Il apprécie particulièrement les travaux pratiques car comme il le dit « *on est directement en situation* ».

(Entretien avec un élève de sixième électricité)

Il dit néanmoins préférer les cours en atelier aux cours plus théoriques.

(Entretien avec un élève de sixième électricité)

Il n'aime ni le cours de français, ni le cours de math.  
(Entretien avec un élève de sixième électricité)

Il préfère les cours qui sont directement en lien avec son option comme atelier mais n'aime pas les cours annexes comme morale. « *Ce n'est pas ça qui va m'apprendre mon métier et puis l'éducation c'est fait par mes parents.* »  
(Entretien avec un élève en cinquième chauffage)

« *Comme cours, j'aime bien le sanitaire, le chauffage, les mathématiques, le français.* » Il aime le français parce que « *c'est facile. On voit de récits, on regarde des films* ». « *Je n'aime pas le [cours général], la prof « fait chier », le [cours général], il faut écrire tout le temps, et le [cours général], il y a eu trop de changement de prof.* »  
(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire)

Il est très satisfait de ses études « *c'est vraiment un bon métier. Grâce à nous, les gens se chauffent, c'est de la fierté* ». Il a moins d'intérêt pour les cours généraux : « *rester assis 8 heures moi ça ne me dit rien* ». Il a effectué ses stages en février et il dit en avoir appris beaucoup. « *J'ai installé complètement une chaudière et j'ai appris encore plus qu'à l'école* ». Il voudrait supprimer le [cours général] pour renforcer les cours en atelier ou en technologie : « *on n'a pas assez avec trois heures* ».   
(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire)

« *En plus ce sont des [cours généraux] qui ne servent pas à grand-chose dans ce qu'on fait, à part à l'ouverture d'esprit.* »  
(Entretien avec un élève de sixième sanitaire)

« *Je suis dispensé des cours généraux mais même je peux quand même vous dire que je suis mieux en atelier parce que là j'apprends toujours et je ne m'ennuie jamais.* »  
(Entretien avec un élève de sixième sanitaire)

Ceci renvoie à la question de la transversalité des cours généraux exigée par la Communauté française de Belgique mais irréalisable sur le terrain. En effet, comme il n'y a pas assez d'élèves par professeur, les écoles sont souvent obligées de rassembler différentes options au sein des cours généraux. Or, chacune d'entre elles a ses spécificités et les professeurs de cours généraux se trouvent dans l'incapacité de les adapter aux programmes des cours imposés par la Communauté française.

« *Comment voulez-vous faire du transversal dans un cours de math si vous êtes face à des élèves dont l'un fait du chauffage, l'autre de l'électricité et l'autre de la maçonnerie ?* »  
(Entretien avec un enseignant)

### **Observations au sein de deux cours généraux**

Au cours de nos observations, nous avons choisi d'assister à un même cours général, en cinquième et sixième année. Dans les deux classes observées, les élèves ne manifestaient que très peu d'intérêt à l'égard de ce cours, indépendamment de leur nombre.

Dans l'une des deux classes, six élèves étaient présents. Ils étaient plutôt agités, se moquaient les uns des autres et surtout du professeur qui a dû sévir en en mettant un à la porte. La relation avec le professeur est conflictuelle :

Le cours a très mal commencé. Il a débuté par un incident entre l'enseignant et quatre des six élèves. [...] D'une manière générale, seuls trois étudiants prennent note, trois d'entre eux sont super excités, mais la plupart répondent quelque chose au professeur. Le professeur ne maîtrise pas sa classe. Tout le monde lui répond en même temps, chacun donne des réponses différentes aux questions du prof, les élèves se contredisent et contredisent le professeur, les élèves rient les uns des autres et du professeur.

[...]

Ras-le-bol du prof qui met celui qu'il a appelé au premier rang à la porte. L'élève doit rester dans le couloir et claquer la porte. Face à cet incident, le professeur est accusé par les cinq élèves qui restent qui lui disent : « *c'est pas légal de le mettre à la porte* », « *quand on répond faux à vos questions, alors on est mis à la porte ?* », « *quelle image vous donnez de vous Monsieur* », « *faut pas s'énerver comme ça* », etc. Le professeur se justifie ensuite devant les élèves : « *je l'ai mis dehors parce qu'il racontait des bêtises* ».

[...]

Ce suivi des élèves n'empêche toutefois pas les remarques et les jeux des élèves qui passent leur temps à rire, notamment du prof : « *Monsieur, vous avez fait une faute, il faut un s à 'les propriétés'* », « *Monsieur, on ne sait pas répondre et écrire en même temps* », « *hé ça va à la tête ? On n'est pas des filles, à la maison on essaie de travailler le moins possible* », [...].

(Notes ethnographiques en cinquième année)

Cependant, bon gré mal gré, les élèves répondent aux questions, se corrigent les uns les autres et s'expliquent mutuellement les exercices, des questions pertinentes sont posées, ce qui indique que malgré tout, ils suivent et comprennent le cours.

L'expulsion d'un élève a tout de suite remis un peu de calme dans la classe et les cinq élèves restants sont devenus un peu plus participatifs. [...] Durant le reste du cours, le professeur a fait participer les élèves en leur demandant tour à tour de réaliser un [exercice] au tableau. Afin d'inciter les élèves à bien faire, il a noté dans son carnet si les élèves répondent correctement ou pas. Les élèves sont plus ou moins volontaires, se corrigent entre eux, s'aident et s'expliquent mutuellement les [exercices]. Certains élèves posent des questions pertinentes, signe qu'ils suivent le cours et comprennent.

(Notes ethnographiques en cinquième année)

Dans l'autre classe, dix-sept élèves étaient présents, provenant de trois sections différentes. La relation avec le professeur semble moins conflictuelle mais les élèves étaient peu motivés.

Ils étaient assez dissipés et ne travaillaient que si le prof venait contrôler les exercices donnés en début de cours [...] J'ai vu un étudiant dormir sur son cahier avec son mp3.

[...]

(Notes ethnographiques en sixième année)

Les bavardages étaient constants et portaient sur leurs activités extrascolaires (sorties, consoles de jeux, sport) mais aussi et surtout sur leur travail d'atelier. Cette situation illustre

parfaitement le décalage entre l'intérêt porté aux cours théoriques et celui porté aux cours pratiques.

Entre eux ils discutaient de leurs activités extrascolaires (PlayStation, sport, sorties) mais aussi (et surtout) de ce qu'ils avaient réalisé en atelier. À la fin du cours, j'ai discuté avec le professeur qui a expliqué que la motivation et la participation des étudiants pour son cours dépendaient de leur option.

(Notes ethnographiques en sixième année)

Le manque de motivation des élèves à ce cours a clairement une incidence négative sur la relation avec leur professeur et sur la qualité de l'enseignement prodigué. Le professeur de cinquième année affirme que les élèves de l'enseignement qualifiant en Communauté française de Belgique, quelle que soit l'école, « sont impossibles », aussi bien dans les cours généraux que dans les ateliers. Bien que cette affirmation semble plus ou moins correspondre aux observations faites dans ces deux cours généraux, elle contredit pleinement les données récoltées dans l'ensemble des classes observées du troisième degré.

La classe de sixième année était plus calme, le manque de motivation des élèves allait de pair avec un manque apparent de motivation du professeur qui semblait expliquer la matière de façon lapidaire, et qui se contentait d'écrire les réponses des exercices au tableau sans réelle explication :

À ce sujet, je ne peux pas dire que le prof était très « motivé ». Il se contentait de passer entre les différents bancs en essayant de faire travailler les étudiants. Les réponses aux exercices ont été données au tableau (afficher la réponse) sans réelles explications. Néanmoins, je crois qu'il est un peu dépassé par la situation mais essaye de faire de son mieux.

(Notes ethnographiques en sixième année)

Comme le précise l'observateur, le professeur a l'air d'être « un peu dépassé par la situation mais essaye de faire de son mieux ». En d'autres termes, il ne s'agit pas de pointer une prétendue incompetence de l'enseignant mais bien des conditions de travail difficiles qui agissent sur le degré de motivation du professeur. De toute évidence, la transversalité est une condition nécessaire pour susciter l'intérêt des élèves aux cours généraux. Encore faut-il qu'il soit possible de la mettre en œuvre.

### **La relation élèves/enseignants**

La relation entre enseignant et élèves semble être un facteur déterminant dans le bon déroulement des cours. Cette relation n'est, et ne peut être, la même avec des professeurs de cours pratiques et des professeurs de cours généraux. Les premiers connaissent généralement mieux leurs élèves, étant donné que les classes ne sont, en principe, pas mélangées. Cela leur permet de travailler de façon plus individuelle.

Les cours pratiques sont l'occasion pour les élèves d'être plus autonomes et plus libres dans leurs mouvements et comportements, pourvu que le travail avance. Nous pensons que cette autonomie et cette liberté de mouvement favorisent une plus grande autodiscipline pour des cours qui ont du sens à leurs yeux :

Le professeur est peu présent durant le cours mais son absence de l'atelier n'entraîne pas de fainéantise de la part des étudiants. À la fin du cours, l'enseignant est passé auprès de chaque élève pour voir comment il avait travaillé.

(Notes ethnographique)

Ils travaillent de façon très autonome (fraisage).

(Notes ethnographique)

Arrivés à l'atelier, les élèves se mettent rapidement au travail, ils savent ce qu'ils doivent faire.

(Notes ethnographique)

L'autorité du professeur de cours pratique n'est généralement pas remise en question, les élèves n'hésitent pas à faire appel à lui lorsqu'ils ont besoin d'un conseil ou d'une aide. On sent qu'il y a une véritable relation de confiance.

L'enseignant insiste donc sur l'importance de la relation « maître / apprenti » : « *certains élèves m'ont dit qu'avec le temps que je passe avec eux, ils pourraient m'appeler père* ».

(Entretien avec un enseignant)

Les élèves n'hésitent pas à interroger le prof pour des conseils / questions.

(Notes ethnographiques)

Relation professeur/élève : l'enseignant appelle ses élèves « em'gamin ».

(Notes ethnographiques)

Dans ces cas de figure, il y a une bonne relation avec les enseignants, que les élèves admettent volontiers :

« *Les profs [de cours pratique] sont sympas, le contact est différent, plus proche.* »

(Entretien avec un élève de cinquième usinage)

« *L'ambiance est bonne, les profs [de cours pratique] sont bien, mais 7h d'atelier, c'est peu.* »

(Entretien avec un élève de sixième usinage)

« *L'ambiance est très bonne ici, les profs nous font confiance et on a assez bien de pratique. Les profs nous font très confiance surtout dans les travaux pratiques. [...] J'aimerais aussi être prof d'atelier mais il faut 5 ans de pratique minimum pour pouvoir l'être.* »

(Entretien avec un élève de cinquième électricité)

« *Je lui dirais que les profs sont sympas et que le métier est génial.* »

(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire-chauffage)

« *Je lui dirais que les profs sont bien, que c'est un bon métier et qu'il rapporte.* »

(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire-chauffage)

*« Les profs sont compétents et ont envie de nous faire apprendre quelque chose. [...] Le [cours général] ne me plaît pas du tout. C'est plutôt avec la prof que ça n'accroche pas. »*  
(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire-chauffage)

D'autres cas de figure sont également apparus dans les entretiens. La relation avec l'enseignant n'est pas toujours considérée comme positive, ce qui peut avoir une incidence sur le déroulement du cours, comme on l'a vu lors des observations aux deux cours généraux :

*« Les profs des cours généraux mettent tout le monde dans le même sac. »*  
(Entretien avec un élève de cinquième électricité)

Il n'aime pas le [cours général]. Sa critique ne porte pas véritablement sur le cours en lui-même mais plutôt sur le professeur qui n'aurait pas de pédagogie adéquate.  
(Entretien avec un élève de cinquième électricité)

*« Je n'aime pas le [cours général]. Ça n'accroche pas avec le prof. »*  
(Entretien avec un élève de sixième électricité)

*« Je n'aime pas le [cours général]. Le prof n'est pas intéressant. »*  
(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire)

*« Je n'aime pas les cours généraux mais ça dépend des profs. »*  
(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire)

Il a commencé dans l'enseignement général jusqu'en troisième parce que il n'aimait pas l'ambiance avec les profs.  
(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire-chauffage)

*« Je n'aime pas le [cours général] et le [cours général], pas pour la matière mais pour les profs. »*  
(Entretien avec un élève de sixième sanitaire)

Il aime les cours généraux (math, français) mais n'aime pas l'atelier (parce qu'il n'aime pas le prof). Pour lui, le professeur fait beaucoup, si les élèves ne l'aiment pas cela n'ira pas pour eux. Les profs qui lui mettent zéro alors qu'il présente un certificat médical sont détestables. [...] *« Pour avoir plus d'élèves en électricité, il faudrait simplement changer d'abord le professeur qui ne motive pas les élèves à venir à son cours. »*  
(Entretien avec un élève)

Les élèves peuvent parfois ressentir un jugement à leur égard :

*« Les éduc ne nous prennent pas pour des gens, mais pour des gamins. »*  
(Entretien avec un élève de cinquième électricité)

*« Les profs nous prennent pour des cons je crois [...] Bon moi c'est vrai que je ne fais rien mais pour les autres qui bossent ce n'est pas très sympa. »*  
(Entretien avec un élève de cinquième électricité)

*« Aux cours généraux ils nous prennent pour des cons. En [cours général] on a un cours de primaire. [...] Les profs nous prennent pour des cons. »*  
(Discussion avec une classe de sixième année)

Enfin, les élèves considèrent que les enseignants doivent montrer l'exemple et leur apprendre des choses :

*« J'ai l'impression que les profs ici ils sont là pour faire leurs heures et basta. Si nous on est motivé et que les profs ne sont pas là ou qu'ils ne veulent rien nous apprendre ... moi je reste deux heures et je rentre. »*  
(Entretien avec un élève de cinquième électricité)

*« Les profs des fois je trouve que ce sont des profs de figuration. Ils font leurs heures et puis c'est tout. Nous, on apprend presque rien des fois. »*  
(Entretien avec un élève de sixième électricité)

*« Y a des profs qui n'en ont rien à foutre. Ils changent tout le temps. On n'a pas les mêmes à la fin d'année. On ne stagne pas, on fait marche arrière à force de rien foutre. Les nouveaux profs ne connaissent pas notre niveau ; donc ils recommencent à zéro. [...] Les profs qui ont fait l'université, on ne les comprend pas. [...] C'est au prof de gérer la classe, c'est lui l'adulte. Un bon prof : c'est rigoler un peu et puis bosser avec nous. On parle un peu 5 minutes, puis on bosse une heure. C'est ça un bon prof. »*  
(Discussion avec une classe)

### **Quelques portraits d'exception**

Dans la première partie de ce rapport, nous avons illustré, à partir des entretiens menés avec les élèves, la façon dont ils vivent le processus de relégation. Si certains élèves issus de la relégation affirment aimer leur option, on peut se demander dans quelle mesure ils ne font pas de « nécessité vertu » pour reprendre une expression chère à Pierre Bourdieu. Fort heureusement, les entretiens nous ont permis de dégager quelques « portraits » d'élèves dont on ne peut douter de la réelle motivation personnelle quant au choix de leur orientation. Nous avons choisi d'insérer ces portraits dans cette deuxième partie, car ces choix font partie intégrante d'un point de vue personnel de l'élève.

#### **Portrait 1**

L'élève est un primo-arrivant. Il est attiré par le design, l'esthétique et par l'autonomie dans le travail. Il aime s'exprimer sur la toiture, faire des dessins, « faire parler le toit ».  
*« Si tu aimes t'exprimer tu peux venir en toiture. »*

Lorsque le chercheur lui demande s'il est content de son choix d'option, l'élève répond :  
*« Oui, je suis super content, je me sens bien ».*

Être en altitude lui plaît. Il n'a pas beaucoup de cours mais il les aime tous. Il veut être couvreur quand il aura terminé l'école. Il met en avant les notions d'innovation et de créativité : *« Ce que l'on fait ici n'est pas qu'apprendre, c'est un travail d'artiste ».*

(Entretien avec un élève de sixième couvreur)

Dans ce premier portrait, l'élève semble fasciné par les toitures. Lors des observations en classe, il avait affirmé que l'une des premières choses qui l'avait frappé à son arrivée en

Belgique était la différence, par rapport à son pays d'origine, des toitures et des matériaux de construction. Cela l'a intrigué et il a décidé de prolonger ses connaissances dans le bâtiment, acquises dans son pays d'origine, en étudiant la toiture. Son professeur a dit à l'observateur que c'était un élève extrêmement motivé. L'élève compte bien être couvreur quand il aura terminé l'école. Il définit son travail avec beaucoup de poésie : « *faire parler le toit* » et insiste sur la créativité : *c'est un travail d'artiste* ».

### **Portrait 2**

Il était en général à [nom de l'école] jusqu'en 2<sup>ème</sup> année (année réussie). Il a changé parce qu'on lui disait qu'il n'apprendrait pas de métier, qu'il faudrait seulement attendre l'enseignement supérieur pour cela. Il voulait apprendre des connaissances utiles tout de suite. Il est directement venu à [nom de l'école] parce que c'était la meilleure école technique. La meilleure option est électricité, même s'il a d'abord été en électromécanique.

Il n'a pas choisi seul, sa maman (qui est femme au foyer) l'a un peu aidé à l'orienter. Quant au reste de sa famille (père qui travaille chez Caterpillar, frère élève en sanitaire et un autre en primaire, sœur élève en couture), elle ne l'a pas orienté. Il ne regrette pas d'avoir quitté le général, il aime avoir quelque chose dans les mains.

(Entretien avec un élève de sixième électricité)

Dans le portrait 2, l'élève refuse de rester dans le général car il veut travailler le plus rapidement possible, gagner son autonomie. Il est bien conscient de l'avantage que son diplôme lui procure, en matière de perspective professionnelle directement accessible, par rapport à celui de l'enseignement général. Il soulève un point important qui est souvent occulté dans la représentation hiérarchique des filières d'enseignement.

Cet élève semble chercher l'excellence puisque, selon lui, l'école dans laquelle il est inscrit est la meilleure, tout comme il considère que son option est la meilleure. Il dit ne pas avoir été influencé par sa famille dans son choix. Probablement ne l'a-t-elle pas influencé dans le choix d'option, mais le fait que le père travaille chez Caterpillar, qu'un frère soit en sanitaire et une sœur en couture, indique que l'héritage culturel a guidé l'élève dans son choix de filière. Cependant, les choix d'école et d'option ont fait l'objet d'une réflexion préalable, ce qui exprime un choix positif.

### **Portrait 3**

Il veut devenir expert en gaz et il me dit que pour cela il doit avoir une formation de chauffagiste d'où son orientation. De plus, il voudrait être pompier volontaire et une formation dans ce secteur ne peut être qu'un plus selon lui.

Il n'a aucun regret bien au contraire. Il affectionne tout particulièrement sa formation en atelier où « *je suis vraiment dans mon métier* ».

« *Je lui dirais que c'est un métier vraiment cool, il faut calculer, réfléchir, on gagne bien sa vie. S'il vient parce que c'est facile comme on dit, je lui dis de rester chez lui parce que c'est plus compliqué que ce que les gens disent.* »

Il veut faire une 7<sup>ème</sup> puis faire un graduat (expert en gaz).

(Entretien avec un élève de sixième sanitaire-chauffage)

Dans ce portrait 3, l'élève a choisi son option à partir d'une profession : expert en gaz. Par ailleurs, cette formation pourrait être complémentaire avec une occupation de pompier volontaire. Il met en avant une motivation pécuniaire mais cet argument n'apparaît qu'en dernier lieu. Il insiste avant tout sur le plaisir du métier et sur la nécessité de devoir réfléchir

et calculer : « *c'est plus compliqué que ce que les gens disent* ». Son orientation lui plaît beaucoup et il ne compte pas en rester là. Par la suite, il compte faire une septième année et commencer un graduat.

#### **Portrait 4**

Il est toujours resté dans la même école et a d'abord été dans le général jusqu'en 4<sup>ème</sup> avant de changer d'orientation. Cela marchait plutôt bien pour lui, il était en math forte et réussissait toutes ses années. Seuls quelques problèmes existaient dans l'apprentissage des langues. En 4<sup>ème</sup> générale, il a réfléchi à son avenir et a choisi de se réorienter. Ce qui l'intéressait était la création, chose qu'il ne pouvait faire dans le général.

Sa réorientation est un choix personnel.

Il n'a aucun regret d'avoir changé d'orientation, il préfère le technique. Sa classe est la plus grande de la section mécanique, elle attire beaucoup d'élèves.

Ce qu'il aime c'est toucher au métier, il aime faire ses stages (3 semaines de stage à Caterpillar) et pense que le boulot sera pareil à ce qu'il apprend au cours, seules les machines vont différer. Il espère faire une 7<sup>ème</sup> année de spécialisation qui lui permettra d'aller trois jours par semaine en entreprise (travail rémunéré) et 2 jours aux cours.

Pour l'élève, l'argent est intéressant, même quand on est à l'école il en faut, mais il peut faire sans pour l'instant. Il ne court pas après l'argent. Après la 7<sup>ème</sup>, il espère trouver un emploi mais n'a pris encore aucun contact (il pense prendre des contacts notamment pendant son stage de 6<sup>ème</sup> ou lorsqu'il sera en 7<sup>ème</sup>). Il pense ne pas bien gagner sa vie tout de suite, ce qui ne le dérange pas. Pour lui, il faut un peu d'argent pour vivre, mais ce n'est pas une motivation pour le travail.

(Entretien avec un élève de sixième usinage)

L'élève du portrait 4 a choisi de se réorienter lui-même à partir de la quatrième année. L'enseignement général ne lui apportait pas ce qu'il cherchait : la création. Cette notion de création a souvent été mise en avant par les élèves et les enseignants de l'option usinage. Son changement de parcours ne lui donne aucun regret, bien au contraire. Il semble avoir trouvé sa place dans l'enseignement technique. On sent qu'il éprouve un véritable plaisir à pratiquer son métier et une volonté de se spécialiser pour parfaire sa formation.

#### **Portrait 5**

Il vient du général. Il a changé après la 3<sup>ème</sup> année, parce qu'il ne voulait pas faire des études supérieures. Il aime bricoler avec son père, qui lui a donné l'idée de changer d'études (pour aller d'abord en 4<sup>ème</sup> électromécanique). Il réussissait bien dans le général (même s'il ratait en math), mais se désintéressait des cours. Son directeur lui avait dit qu'il était dommage de fuir le général pour aller en technique. Cela n'y a rien changé, l'élève voulait être qualifié à la sortie de l'école et pouvoir travailler. Il n'aime pas l'école et veut travailler rapidement.

Sa mère ne l'a jamais influencé. Son père (chauffeur de poids lourds) lui a dit de choisir ce qu'il voulait faire de sa vie et l'a emmené à [nom de l'école] pour voir. Il n'a pas été repoussé par l'image du technique et du professionnel, l'image qui en est donnée est mal véhiculée.

Il dit qu'il a fait un bon choix, parce qu'il n'aurait pas réussi jusqu'en 6<sup>ème</sup> générale, à cause du désintérêt. Il n'est pas fait pour le général. Le technique lui ouvre des portes après la 6<sup>ème</sup> (il hésite à faire une 7<sup>ème</sup> année). Le monde du travail a changé, avec la crise une 7<sup>ème</sup> ne serait pas de trop pour pouvoir ensuite trouver du boulot. Il n'a toutefois encore aucun contact pour un boulot et espère pouvoir trouver une place après son

stage (s'il ne fait pas de 7<sup>ème</sup>). L'élève pense qu'il va moyennement gagner sa vie. C'est important l'argent mais il faut surtout faire ce que l'on aime. Sa volonté de gagner tout de suite sa vie a été un choix décisif pour l'abandon du général.  
(Entretien avec un élève de sixième usinage)

L'élève du portrait 5 a abandonné l'enseignement général parce qu'il ne l'intéressait pas. Ses seules difficultés étaient les mathématiques. La réaction de son ancien directeur d'école est intéressante ici : il lui dit de ne pas « fuir » le général pour aller en technique. Là encore, nous pouvons observer la représentation hiérarchique des filières d'enseignement à l'œuvre : le directeur pense que l'élève n'a pas le « courage » de poursuivre dans l'enseignement général et que, en conséquence, il le fuit pour aller se réfugier dans le qualifiant. Or, l'élève insiste et affirme qu'il s'agit d'un désintérêt et non d'un manque de capacités : « il dit qu'il a fait un bon choix, parce qu'il n'aurait pas réussi jusqu'en 6<sup>ème</sup> générale, à cause du désintérêt ». L'élève dit ne pas du tout aimer l'école, ce qui ne l'empêchera pas pour autant de poursuivre une septième année en raison de la crise économique. Il est parfaitement conscient des risques liés au marché de l'emploi. Il préfère repousser son désir de travailler tout de suite d'une année afin de maximiser ses chances par la suite. Il y a donc un réel investissement réfléchi à la base de ses décisions. L'élève ne se sentait tout simplement pas à sa place dans le général. La motivation pécuniaire est nuancée. D'un côté, il met en avant la volonté de vouloir gagner sa vie et que cette volonté a été décisive dans son choix d'orientation. D'un autre côté, il pense qu'il « va moyennement gagner [sa] vie. C'est important l'argent mais il faut surtout faire ce que l'on aime ». Il s'agit donc de concilier plaisir et salaire, avec une priorité pour le premier.

### Portrait 6

Il a un parcours assez différent des deux autres. Dès sa première année générale, il a opté pour des études techniques. En première et en deuxième, les cours techniques étaient assez généraux (c'est-à-dire qu'il a appris à travailler différents matériaux et à utiliser diverses machines). En troisième et quatrième, il a choisi de s'orienter en électromécanique. Il a continué ensuite en usinage.

Il a choisi usinage parce que « j'aime la création, on peut créer tout ce qu'on veut comme pièces. Ce qui est bien en usinage c'est qu'on ne fait pas que monter ou démonter une pièce, installer des tuyaux ou câbler des maisons. On crée toutes les pièces ».

Il est sûr de vouloir faire une 7<sup>ème</sup> en commande numérique et ensuite il envisage de travailler soit chez Caterpillar, soit pour l'armée de métier (il s'est déjà rendu sur les lieux pour une sorte de journée portes ouvertes). Plus tard, il est revenu sur ses propos en me confiant que s'il ne trouvait pas de travail tout de suite il voudrait probablement essayer un graduat en dessinateur industriel « j'ai déjà fait des cours du soir et j'ai vraiment apprécié ... et puis c'est pour travailler dans un bureau d'étude on est bien là ».

(Entretien avec un élève de sixième usinage)

Cet élève a choisi très tôt de s'orienter dans l'enseignement qualifiant. La deuxième année professionnelle lui a permis de toucher à un ensemble de domaines. Cette diversité l'a aidé à choisir une option qui lui plaisait. Il a opté pour l'électromécanique et a tout naturellement continué en usinage. Comme dans le portrait 4, l'élève met en avant l'idée de création, de fabriquer lui-même les pièces. Il ne sait pas encore très bien ce qu'il veut faire plus tard mais les différentes directions qu'il entrevoit sont précises : travailler chez Caterpillar, dans l'armée de métier ou faire un graduat dans le dessin industriel. L'élève est donc parfaitement conscient des différentes portes que son diplôme lui ouvrira.

## Portrait 7

*« Je cherchais un métier où je devais réfléchir et manuel en même temps. »*

Il est très satisfait par son choix. *« Bonne ambiance en classe et la matière est intéressante. Je suis dispensé des cours généraux mais quand même je peux vous dire que je suis mieux en atelier parce que là j'apprends toujours et je ne m'ennuie jamais. »*

Il veut faire sa 7<sup>ème</sup> d'abord pour accumuler les diplômes. Ensuite, il voudrait travailler tout de suite pour avoir de l'expérience. Il ne veut pas être indépendant tout de suite car *« en plus je veux faire des cours du soir en électromécanique »*.

Il a effectué un parcours complet dans l'enseignement général à [nom de l'école] sans échouer une année. *« J'avais juste des difficultés en anglais »*. Et après ça, il a décidé d'entamer une formation dans le qualifiant pour avoir *« un métier manuel et où je peux faire marcher mon cerveau »*.

*« En fait pendant que j'étais à l'école à Gembloux, j'ai retapé deux maisons avec mon père. Surtout la deuxième où on a dû presque tout refaire et c'est là que j'ai eu envie de faire un métier avec mes mains. »*

(Entretien avec un élève de sixième sanitaire-chauffage)

Le cas de l'élève du portrait 7 est tout à fait particulier. Il a effectué un parcours sans faute dans l'enseignement général et s'est ensuite inscrit dans l'enseignement qualifiant. Il veut concilier travail manuel et travail de réflexion. L'idée de s'orienter dans le qualifiant lui est venue en retapant une maison avec son père. On sent qu'il a de l'ambition : il veut faire une septième année, travailler tout de suite tout en suivant des cours du soir en électromécanique. Il veut ainsi élargir ses compétences et entrer dans le monde du travail le plus rapidement possible.

Sur les cinquante-cinq entretiens menés avec les élèves, seuls sept nous paraissent parfaitement illustrer ce que peuvent être des choix d'orientation positifs, c'est-à-dire volontaires et réfléchis, soutenus par une grande motivation. Ce petit nombre montre à quel point le processus de relégation est encore présent.

### **Des projets d'avenir plus ou moins bien définis**

A côté de ces choix positifs mûrement réfléchis avec des perspectives de carrière précises, on observe également, au troisième degré, des projets d'avenir plus ou moins bien définis, sauf pour quelques élèves qui ne savent pas vraiment quoi faire. À la question *Qu'est-ce que tu voudrais faire quand tu auras fini l'école ?*, les élèves ont répondu :

*« Je ne sais pas. »*

(Entretien avec un élève de cinquième électricité)

Il ne sait pas où il va aller avec son diplôme. Il espère toutefois bien gagner sa vie, travailler dur.

(Entretien avec un élève de sixième électricité)

Il ne sait pas ce qu'il veut faire plus tard. Il ne se voit pas comme chauffagiste mais il me dit lui-même *« on ne sait jamais, peut-être je vais apprendre à aimer ça. Le plus important pour moi c'est d'avoir un diplôme »*. Il envisage néanmoins d'entamer une carrière dans la police.

(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire-chauffage)

Bon nombre d'élèves veulent continuer leurs études, qu'il s'agisse d'une septième année, d'une formation complémentaire ou d'un graduat. L'objectif est généralement toujours le même, maximiser leurs chances pour obtenir une meilleure situation qu'avec un diplôme de sixième année :

*« Un graduat pour avoir un meilleur diplôme et être mieux payé. Je le sais depuis la 2<sup>ème</sup>. »*

(Entretien avec un élève de cinquième usinage)

Usineur ou alors un graduat en électromécanique, il doit se renseigner, l'idée lui est venue cette année. *« En 5<sup>ème</sup>, ça devient plus sérieux, on se spécialise. C'est toujours ça de plus, ça permet d'avoir une meilleure situation. »*

(Entretien avec un élève de cinquième usinage)

Aujourd'hui, il voudrait bien essayer de faire une spécialisation en soudure. Il va terminer usinage et après il va y réfléchir et peut-être essayer un graduat.

(Entretien avec un élève de cinquième usinage)

Faire une septième et un graduat. Peut être prof d'électricité ou travailler dans le bâtiment ou en entreprise. Il veut être prof depuis sa 3<sup>ème</sup>.

(Entretien avec un élève de cinquième électricité)

Faire une septième, peut-être un graduat en démotique.

(Entretien avec un élève de cinquième électricité)

Il voudrait faire une 7<sup>ème</sup> car *« j'aurai un meilleur diplôme et je serai mieux payer car j'aurai un meilleur job »*.

(Entretien avec un élève de cinquième électricité)

Il voudrait poursuivre ses études. Faire un graduat en électromécanique. Avec la crise, il juge utile d'améliorer ses compétences afin de bénéficier d'un emploi de meilleure qualité. Il veut faire son graduat depuis la 6<sup>ème</sup>.

(Entretien avec un élève de sixième électricité)

Il dit lui-même *« je n'ai jamais eu l'envie d'arrêter l'école »*. Il voudrait d'ailleurs poursuivre ses études et commencer un graduat en informatique industrielle.

(Entretien avec un élève de sixième électricité)

Il voudrait faire une formation complémentaire et pourquoi pas d'abord une 7<sup>ème</sup> *« de toute façon quelque chose qui reste proche de l'électricité »*.

(Entretien avec un élève de sixième électricité)

Il voudrait faire une 7<sup>ème</sup> en chauffage centrale et panneaux solaires et pourquoi pas un graduat en électricité/froid.

(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire-chauffage)

D'autres élèves veulent également poursuivre leurs études, soit en travaillant en même temps, soit avant d'entamer une carrière. Un lien plus précis entre études et perspective de carrière est avancé :

Il veut être usineur fraiseur et faire deux ans de soudure en cours du soir. Objectif : fabriquer des pièces de moteurs automobiles.

Quand il avait 10 – 11 ans, son père l'a emmené dans l'usine où il travaillait. Ça lui a plu (le travail, la technologie, la précision).

(Entretien avec un élève de cinquième usinage)

*« Je veux faire une 7<sup>ème</sup>. J'aimerais faire électricien dans l'armée. Je verrai ce qui se propose à moi mais je ne ferai pas de l'électricité tout le temps. J'aimerais aussi être prof d'atelier mais il faut 5 ans de pratique minimum pour pouvoir l'être ».*

(Entretien avec un élève de sixième électricité)

*« Refaire le plafonnage comme formation en plus, puis entrer dans le bâtiment. »*

(Entretien avec un élève de sixième électricité)

Il veut d'abord faire une 7<sup>ème</sup> et ensuite travailler pour un patron en chauffage-sanitaire pour progresser. *« Et après je verrai comment ça va se passer. »*

(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire-chauffage)

Certains n'ont pas la volonté de poursuivre des études et veulent trouver un travail directement :

*« Travailler dans l'automobile. »*

(Entretien avec un élève de cinquième usinage)

Il envisage de faire une 7<sup>ème</sup> si et seulement si il ne trouve pas d'emploi durant les vacances d'été. Il veut absolument continuer dans ce secteur et travailler dans le milieu de l'usinage. Il a suivi un stage chez Caterpillar qu'il a vraiment aimé et un job d'étudiant dans une boîte à Anvers comme monteur – démonteur.

(Entretien avec un élève de sixième usinage)

*« Pour travailler dans le bâtiment. »*

*« Ou faire l'automatique. »*

(Entretien avec un élève de cinquième électricité)

*« J'aimerais être électromécanicien. Mais si je pouvais vraiment choisir, j'aimerais être PDG, gagner pleins de thunes. J'aimerais avoir mon A2 puis travailler direct. Je n'ai pas le courage de faire autre chose après. »*

(Entretien avec un élève de cinquième électricité)

*« Travailler »*

(Entretien avec un élève de cinquième électricité)

Il aimerait travailler dans un brico pour avoir un contact avec les gens. Autre chose est envisageable mais de préférence en lien avec l'électricité.

(Entretien avec un élève de cinquième électricité)

*« Maintenance en industrie. S'occuper des machines, de la programmation des machines. Il y a le côté technologie. »* Il a envie de faire ça depuis la 4<sup>e</sup>.  
(Entretien avec un élève de sixième électricité)

Il voudrait travailler le plus rapidement possible et de préférence dans le secteur du bâtiment.  
(Entretien avec un élève de sixième électricité)

*« Chauffagiste, car je fais des études de ce type ici et j'ai des bases sûres dans ce domaine. »*  
(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire-chauffage)

*« Travailler pour gagner ma vie. »*  
(Entretien avec un élève de sixième sanitaire-chauffage)

*« Trouver un travail. »*  
(Entretien avec un élève de sixième sanitaire-chauffage)

Il veut être chauffagiste et rajoute que ce sont les stages qui lui ont montré *« que le boulot de chauffagiste était vraiment bien »*.  
(Entretien avec un élève de sixième sanitaire-chauffage)

D'autres sont partagés entre plusieurs perspectives d'avenir, qu'ils voudraient, d'une façon qui paraît peu réaliste, réaliser en même temps :

*« J'aimerais devenir pompier et travailler dans le chauffage sur le côté. Je veux devenir pompier depuis longtemps déjà. Travailler dans le chauffage me plaît aussi. »*  
(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire-chauffage)

*« Je veux faire d'abord une 7<sup>ème</sup>. Mais j'aimerais entrer dans la police et faire chauffagiste en même temps. »*  
(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire-chauffage)

Enfin, quelques-uns ne veulent pas s'engager dans un emploi lié à la formation. On constate souvent un certain penchant pour les professions liées à la sécurité, la police ou l'armée :

Il voudrait être policier. Il apprécie sa formation mais ne veut pas en faire son métier. Il considère juste qu'il pourra avoir un diplôme en suivant une formation qu'il aime et cela constitue un « plus » pour lui au cas où il ne serait pas sélectionné à l'école de police.  
(Entretien avec un élève de cinquième usinage)

Il voudrait devenir policier. À vrai dire, il va à l'école par obligation.  
(Entretien avec un élève de sixième électricité)

Une personne dans sa famille travaille dans l'armée, c'est ce qui le motive à y aller.  
(Entretien avec un élève de sixième électricité)

*« Je vais passer ma 7<sup>ème</sup> et puis passer le test pour devenir agent de sécurité ».*

Être policier ou agent de sécurité lui a toujours plu, mais son père ne voulait pas à la base.

(Entretien avec un élève de sixième électricité)

Éducateur. L'idée lui est venue l'année dernière.

(Entretien avec un élève de cinquième électricité)

Il n'a pas l'air passionné par ces cours et d'ailleurs n'envisage même pas d'entamer une carrière dans le secteur de l'usinage. *« Je préfère travailler tout seul, être plus indépendant ».*

Après sa dernière année, il compte faire un graduat en haute école en comptabilité. Il m'a dit clairement qu'il envisageait de travailler avec son père qui s'occupe d'un garage automobile (achat et vente de véhicules d'occasion). Et dans le cas où il ne ferait pas la haute école, il est sûr de ne pas continuer en usinage. Il m'a laissé l'impression d'un jeune étudiant arrivé dans cette option par défaut et faisant tout son possible pour finir ses études secondaires.

Cette impression de « mauvaise orientation » ou « orientation par défaut » s'appuie sur une phrase qu'il m'a dite : *« la mécanique c'est ma passion, mon hobby. J'aime travailler dans un garage mais pas pour faire de la mécanique c'est plutôt vendre et acheter comme mon père ».*

(Entretien avec un élève de sixième usinage)

### **En guise de conclusion**

Les élèves ont développé une vision utilitariste de l'école. Cet utilitarisme est le principe même du sens qu'ils donnent à l'école, à leurs cours et à leur situation d'élève. L'école est un moyen pour parvenir à gagner leur vie et leur autonomie. Ce principe de sens est le moteur de leur motivation. Il soutient l'attrait pour la pratique et pose la question de la transversalité. Les cours généraux qui n'entrent pas dans ce prisme utilitariste, n'ont, aux yeux des élèves, aucun sens. Dès lors, ils n'éprouvent aucune motivation à les suivre et cela va même jusqu'à dégrader la relation avec l'enseignant, ce qui influe directement sur le déroulement du cours et rend difficiles les conditions de travail.

Les « portraits d'exceptions » que nous avons dégagés montrent, d'une part, qu'il est tout à fait possible de tirer une grande satisfaction personnelle et un épanouissement au sein de l'enseignement technique et professionnel. D'autre part, leur faible nombre, dû au processus de relégation, en font des exceptions. À côté de ces portraits, nous avons pu, malgré tout, constater que les élèves du troisième degré ont élaboré, pour la plupart, des projets d'avenir plus ou moins bien définis. Un grand nombre d'entre eux veulent devenir indépendants, ce qui peut s'interpréter comme une volonté d'être autonome. Cette dernière caractéristique semble très importante à leurs yeux, même au sein de l'école.

Cette deuxième partie du rapport nous indique qu'il est impératif de prendre en compte cette vision utilitariste de l'école, même si elle ne correspond pas forcément à une image idéalisée de l'enseignement qui, par définition, ne correspond pas à la réalité telle que la vivent ces jeunes. Il est néanmoins possible d'augmenter les possibilités d'épanouissement personnel par une meilleure information.



## **Troisième partie**

***Les attitudes des familles vis-à-vis de  
l'école et de l'orientation***



## Présentation de la troisième partie

Cette troisième partie porte essentiellement sur les attitudes des familles par rapport aux différentes formes d'enseignement dans le Bassin de Charleroi. L'essentiel des données factuelles est tiré de la thèse de doctorat en anthropologie de Géraldine André défendue en juin 2009 aux Facultés universitaires catholiques de Mons<sup>16</sup>.

Nous ne nous sommes toutefois pas contentés de produire un résumé ou une synthèse de son travail. Les objectifs poursuivis dans la recherche que nous avons menée pour le Comité subrégional de l'Emploi et de la Formation ne sont pas les mêmes que ceux que Géraldine André s'était assignés pour sa thèse de doctorat. Une de ses intentions était de théoriser à nouveaux frais les relations entre les orientations d'études et les classes sociales. Elle a pleinement atteint cet objectif, qui ne nous intéresse que très marginalement dans la mission qui nous a été confiée par le Comité subrégional de l'Emploi et de la Formation.

Cette troisième partie du rapport présente donc une analyse secondaire du matériau sur lequel s'est basée Géraldine André et des conclusions auxquelles elle a abouti. Par cette analyse secondaire, nous entendons reprendre de la thèse de Géraldine André les éléments qui pourront être les plus utiles au Comité subrégional de l'Emploi et de la Formation.

Ajoutons que les questions de recherche posées par le Comité subrégional, les visites d'écoles professionnelles que nous avons effectuées pour cette recherche, les discussions que nous avons eues entre chercheurs qui effectuons ces observations ont infléchi le regard que nous avons sur les formes d'enseignement. Pour dire les choses rapidement, nous partageons globalement l'hypothèse implicite de la majorité des travaux qui portent sur l'école secondaire en Belgique francophone selon laquelle les enseignements qualifiants sont dévalorisés<sup>17</sup> et le parcours normal de l'élève passe par l'enseignement général. Celui-ci s'impose généralement comme la référence indiscutée de l'école secondaire et il fournit l'étalon qui sert à mesurer toutes les autres formes d'enseignement. Il en résulte bien logiquement que les formes qui s'en éloignent le plus sont aussi celles qui apparaissent les moins intéressantes et les moins valorisées et valorisables.

Pour ce qui concerne l'objet de notre recherche, un des mérites de la thèse de Géraldine André est d'avoir porté une attention soutenue au fait que les parcours d'orientation et les formes d'enseignement pouvaient tout aussi bien être évalués au départ des critères de la culture dominante, comme le font la théorie de la reproduction de Bourdieu et les multiples déclinaisons qu'elle a suscitées, ou de la culture populaire, comme le fait la théorie de la résistance de Willis et de ses épigones. La volonté de Géraldine André d'intégrer les deux approches est particulièrement stimulante. Cela étant, la référence première qui structure et

---

<sup>16</sup> ANDRE G., 2009, *Orientation scolaire et héritages sociaux. Approche socio-anthropologique du processus d'orientation vers l'enseignement qualifiant dans le bassin post-industriel de Charleroi*, Thèse de doctorat inédite, Mons, Facultés universitaires catholiques de Mons.

<sup>17</sup> Voir entre autres, sur les raisons de cette dévalorisation VANDENBERGHE V., 2000, « Enseignement et iniquité : singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles », *Cahiers de recherche du GIRSEF*, n°8 ; VANDENBERGHE V., 2002, *L'enseignement : état des lieux et utopie*, Bruxelles, Labor ; VANDENBERGHE V., 2003, « Un enseignement secondaire (dé)valorisé », *Cahiers de recherche du GIRSEF*, n°22.

guide sa réflexion est indubitablement la théorie de Bourdieu, qui ne regarde les pratiques des groupes les moins bien dotés qu'en les mettant en perspective avec celles des groupes les mieux dotés, parce que son projet intellectuel était de repérer et de dénoncer toutes les entraves à la mobilité sociale et tous les facteurs qui permettent aux inégalités de se maintenir et de se perpétuer dans nos sociétés mobilisées qui ont inscrit l'idéal d'égalité des chances au cœur de leur projet politique.

Toute analyse doit se doter de points de repère, toute évaluation s'opère en référence à un idéal et ordonne les éléments en fonction de leur proximité relative à cet idéal. Dans la tradition de la dénonciation des inégalités face à l'école dont Bourdieu a été un des initiateurs et la voix la plus forte, il est sain et logique de prendre comme étalon du curriculum scolaire le parcours sans faute à travers les options les plus réputées de l'enseignement général. Cette position ne peut pas être critiquée en soi, elle ne deviendrait inacceptable que si elle était affirmée universelle et la seule à avoir une validité scientifique.

Notre mission n'est pas ici de faire une dénonciation des inégalités face à l'école, elle est de tenter de repérer comment il est possible de guider plus efficacement les élèves de l'enseignement qualifiant vers les orientations qui leur offrent de bonnes chances d'emploi. Pour arriver à cette fin, nous tenterons de ne pas privilégier les analyses ou les évaluations de l'enseignement professionnel qui sont construites sur des logiques ou des critères qui lui sont extérieurs. En effet, il est hautement plausible que la valorisation de l'enseignement professionnel exige comme préalable obligatoire de le doter de ses propres références, de le considérer tel qu'il est dans son projet pédagogique, dans la hiérarchie de savoirs qu'il promeut, dans le rapport qu'il construit entre la pratique et la théorie. Ce n'est qu'après avoir identifié ce qui fonde cet enseignement professionnel qu'il pourrait devenir possible (si c'est utile ou nécessaire) de le comparer aux autres formes d'enseignement en cherchant à comprendre ce qui les différencie du professionnel, pris cette fois comme étalon. Cette inversion de perspective permettrait de ne pas définir l'enseignement professionnel en termes de différences et de manques par rapport à une norme externe, mais aiderait à le décrire et à l'analyser au départ des missions qui lui ont été données et des caractéristiques qui le différencient des autres formes d'enseignement. Des questions pourraient alors être posées sur les dynamiques internes qui traversent l'enseignement professionnel : pourquoi certaines orientations se révèlent-elles davantage attirantes aux yeux des jeunes dans un temps et un lieu donnés ? quels sont les effets de l'organisation actuelle de l'enseignement secondaire et des normes qui le régissent sur la qualité perçue de diverses orientations du professionnel et leur attractivité ? comment la dévalorisation objective du professionnel est-elle vécue par ses acteurs, élèves et agents institutionnels ?

La relecture que nous proposons de la thèse de Géraldine André est donc opérée à deux niveaux. Il s'agit d'une part de présenter la partie de son travail qui concerne prioritairement les opinions et les attitudes des parents, mais aussi des élèves et des professeurs. En contrepoint, il s'agit, en se servant du large balayage qu'elle a réalisé des travaux qui portent sur l'enseignement secondaire aujourd'hui, de mettre en évidence l'image implicite de l'enseignement qu'ils donnent des diverses formes d'enseignement et de la manière dont elles se différencient l'une de l'autre.

## Le matériau

Le travail de terrain a été effectué de mars 2005 à octobre 2007, au départ de cinq établissements scolaires d'enseignement secondaire de la région de Charleroi<sup>18</sup>. « Tous les jeunes rencontrés [étaient] issus des milieux populaires et [étaient] originaires de cette région »<sup>19</sup>.

Quarante-trois jeunes inscrits dans l'enseignement technique et professionnel ont été suivis par la chercheuse pendant deux années consécutives dans ce qu'elle nomme la sphère scolaire, la sphère familiale et la sphère des sociabilités juvéniles.

Il n'est pas question de présenter ici la totalité des observations et des analyses auxquelles elles ont donné lieu. Nous n'avons repris que les éléments susceptibles d'être exploités dans le cadre de la mission qui nous a été confiée par le Comité subrégional de l'Emploi et de la Formation de Charleroi.

Dans sa thèse de doctorat, Géraldine André a utilisé une méthodologie qui, au départ d'un matériau vaste et divers, a abouti à la présentation de quinze portraits de jeunes. La galerie qu'elle a ainsi composée illustre les diverses manières dont les familles peuvent se situer par rapport à l'orientation scolaire. Elle lui a permis de montrer que ces diverses manières ne sont qu'autant de facettes de l'attitude globale que le groupe social que Géraldine André identifie aux classes populaires, exprime par rapport à l'école. Nous ne reviendrons pas sur la totalité de ces portraits : seuls ont été retenus ceux qui paraissaient susceptibles de nous aider à identifier les traits culturels des familles sur lesquels il est possible d'agir en leur proposant une orientation des élèves vers des qualifications pour lesquelles une demande se manifeste aujourd'hui et le fera sans doute encore ces prochaines années. Ceci signifie aussi que nous avons négligé les témoignages émanant de jeunes dont le parcours vers le qualifiant n'a été le fruit que d'échecs successifs et qui ne sont pas parvenus à dégager un projet positif de leur expérience.

## L'hypothèse du poids de l'héritage culturel dans l'orientation scolaire

La recherche de Géraldine André « accorde une attention particulière aux traditions et aux héritages culturels de classes sociales »<sup>20</sup> en postulant qu'ils se situent « au cœur du processus d'orientation scolaire »<sup>21</sup>.

*Le poids du passé culturel dans la région est d'autant plus important, que malgré certaines transformations qui ont affecté la morphologie sociale et les conditions d'existence de toutes les classes, certaines attitudes, représentations et pratiques liées à l'ancienne structure sociale se maintiennent, tout en étant en décalage ici et là avec les conditions objectives dans lesquelles elles se déploient*<sup>22</sup>.

---

<sup>18</sup> ANDRÉ, 2009, *op.cit.* : 9.

<sup>19</sup> *Id.* : 14.

<sup>20</sup> *Id.* : 11.

<sup>21</sup> *Ibid.*

<sup>22</sup> *Id.* : 15.

*Ce qu'on qualifie ici de « pan hérité » des attitudes renvoie au passé industriel de la région et à une série d'oppositions liées à la distinction classique entre les classes populaires et les classes moyennes, les blue-collar et les white-collar<sup>23</sup>, telles que l'opposition entre la pratique et la théorie, la valorisation de la force virile et la reconnaissance des choses de l'esprit<sup>24</sup>, l'opposition entre la culture de l'immédiateté et l'importance du mouvement projectif dans le futur<sup>25</sup>, ou encore, dans le domaine éducatif, l'opposition entre les attitudes de résistance des classes populaires et les comportements de bonne volonté culturelle des classes moyennes<sup>26</sup>, la distinction entre la sensibilité des classes populaires à la "pédagogie visible" avec des modalités de contrôle de type hiérarchique et domestique et l'affinité relative des classes moyennes à la "pédagogie invisible"<sup>27</sup>, etc.<sup>28</sup>.*

La majorité des travaux sur lesquels Géraldine André s'appuie sont des classiques peu contestables. Cependant tous, à l'exception de Mangez, sont datés, ce qui signifie aussi qu'ils partent de l'observation et de l'analyse de situations dont certaines sont sans doute attachées à des temps partiellement révolus. La description des ensembles de caractéristiques des classes populaires et des classes moyennes se base clairement, dans les quelques lignes citées ci-dessus, sur une connaissance et une valorisation des traits culturels et comportementaux des secondes. Les classes populaires ne sont alors approchées que négativement, par leur distance à la culture des classes moyennes, imposée comme seul étalon.

La mobilisation des travaux de Savage<sup>29</sup> a permis à Géraldine André<sup>30</sup> de nuancer ce que son recours aux classiques l'avait amenée à présenter :

*Les travaux de Savage consacrés à une analyse des classes sociales "dans la postmodernité" étudient les transformations organisationnelles et structurelles du travail. Ils permettent de thématiser l'apparition de nouvelles oppositions symboliques entre les classes populaires et les classes moyennes, tout en montrant que certaines distinctions culturelles plus anciennes se perpétuent à travers les processus de transmission culturelle. En étudiant l'évolution de l'organisation et de la structure de l'emploi, il montre que l'opposition entre les classes populaires et les classes moyennes reposant sur la distinction entre le travail manuel et le travail de bureau s'affaiblit progressivement, sans pour autant que les héritages culturels liés à cette opposition ne disparaissent [...]. Toujours selon Savage, cette opposition générale se voit*

---

<sup>23</sup> GALLIE D. & LANE C., 1996, "New technology and the class structure : the blue-collar/white-collar divide revisited. Commentary", *The British Journal of Sociology*, 47(3), 447-480.

<sup>24</sup> BOURDIEU P., 1979, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.

<sup>25</sup> BARBICHON G., 1987, "Culture de l'immédiat et cultures populaires", *Philosophies. Mélanges offerts à Michel Verret*, Saint-Sébastien s/ Loire, ACL, 125-136.

<sup>26</sup> BOURDIEU 1979, op. cit. ; WILLIS P., 1979, *Learning to labour: how working-class kids get working-class jobs*, Westmead and Farnborough and Hants, Saxon House.

<sup>27</sup> MANGEZ É., 2006, *Production, médiation et réception d'un nouveau référentiel pédagogique en Communauté française de Belgique. Une approche sociologique du champ pédagogique*, (thèse doctorale non publiée), Louvain-la-Neuve, Faculté des Sciences économiques, politiques et sociales.

<sup>28</sup> ANDRÉ, 2009, *op.cit.* : 15-16.

<sup>29</sup> SAVAGE M., 2000, *Class analysis and social transformation*, Buckingham and Philadelphia, Open University Press.

<sup>30</sup> ANDRÉ, 2009, *op.cit.* : 16-17.

*progressivement supplantée par une nouvelle distinction qui tient au degré de liberté et de marge de manœuvre que les individus détiennent par le biais de leur occupation. Celle-ci oppose des individus occupant des professions qui leur permettent de poursuivre des projets de réalisation individuelle et des individus que les tâches manuelles ou non manuelles mais routinières identifient à des exécutants<sup>31</sup>. Ces nouvelles oppositions symboliques sont aussi étudiées par Chauvel qui, en définissant les classes sociales, insiste sur la nécessité d'intégrer les "qualifications reconnues" et "la maîtrise organisationnelle de production" de telle sorte qu'il regroupe dans l'ensemble des "classes populaires" à la fois les ouvriers non qualifiés, et d'autres professions tels que les employés qui sont, dans le secteur tertiaire, des travailleurs routiniers dont le labeur est aussi peu valorisé économiquement et symboliquement que celui des ouvriers non qualifiés<sup>32</sup>.*

La distinction introduite dans ces lignes par Géraldine André est de première importance. À la lecture des travaux de Savage, elle en vient à considérer que les clivages traditionnels comme ceux qui ont été présentés et commentés plus haut sont pour partie supplantés, pour partie corrigés par un clivage nouveau qui s'organise sur le degré de liberté dont disposent les travailleurs dans l'exercice de leur métier<sup>33</sup>. Ce critère contribue à revaloriser l'enseignement professionnel, qui peut dans de nombreux cas conduire à un statut d'indépendant voire à la création d'une petite entreprise<sup>34</sup>. Plus encore, ce critère réorganise les catégories socio-économiques d'une manière inédite en mettant d'un côté les classes moyennes, qui acceptent des cadres de travail contraignants et les routines parce qu'ils ont un aspect sécurisant et de l'autre les catégories extrêmes, qu'elles soient supérieures ou inférieures, dont le trait culturel commun est l'incapacité à accepter un ordre autre que choisi<sup>35</sup>.

Le degré de liberté dont dispose l'individu a été évoqué à d'autres moments importants du travail de Géraldine André. Un des points cruciaux concerne le degré de liberté dont dispose l'individu en fonction de son orientation d'études :

*Le refus de Jordy de s'orienter vers l'enseignement technique trouve son origine dans l'ouverture des parents à l'école et à ses qualifications les plus élevées, c'est-à-dire celles issues de l'enseignement général. Ce type d'ouverture, plus caractéristique des classes moyennes et supérieures que des classes populaires, s'oppose à la spécialisation et à l'attachement précoce de l'individu à un métier et à une formation. Plus précisément, ils valorisent une formation, un enseignement qui donnent une liberté de choix à l'individu. En*

---

<sup>31</sup> *Id.*, 123 et 145.

<sup>32</sup> CHAUVEL L., 2001, "Le retour des classes sociales", *Revue de l'OFCE*, 79, 321.

<sup>33</sup> Cette distinction est assez proche de celle que met en évidence MANGEZ 2002 : « la hiérarchie ne s'appuierait plus simplement sur le type de contenu (du plus abstrait au plus concret) mais aussi voire surtout sur le type d'institutionnalisation de l'individu qui s'y réalise (de la valorisation des compétences d'autorégulation à la soumission à une normativité extérieure) » (MANGEZ É., 2002, « Régulation et complexité des rapports familles-écoles. Éléments d'analyse », *Cahiers de recherche du GIRSEF*, n°13.

<sup>34</sup> La même observation a déjà été opérée dans les deux premières parties : il est plus difficile à un diplômé du secondaire général de trouver un emploi qu'à certains diplômés du secondaire qualifiant.

<sup>35</sup> Nous sommes bien conscients qu'en livrant cette description rapide sans l'étayer par des observations de terrain, nous nous exposons au risque d'être accusés à juste titre de caricaturer et de généraliser abusivement les attitudes des diverses catégories sociales.

*matière de profession et de métiers, c'est également l'individu, ses goûts, ses choix et ses intérêts qui dominent*<sup>36</sup>.

La lecture opérée par Géraldine André est puissamment garantie par une littérature spécialisée très abondante, elle se nourrit du modèle théorique de la dénonciation des inégalités sociales face à l'enseignement déjà évoqué dans ces pages. Ce modèle théorique a une puissance analytique et interprétative exceptionnelle. Il n'a pas pour autant la prétention de rendre compte de la totalité de la réalité. Il n'exclut pas l'hypothèse selon laquelle des jeunes, aux marges du système, puissent se construire des projets de formation et de métier dans lesquels ils s'affirment comme individus singuliers, comme sujets d'une histoire qu'ils se réapproprient à leur manière. Prolonger cette hypothèse conduit à conclure que la « liberté de choix » de l'individu est moins attachée au niveau de sa formation qu'au contexte dans lequel il met ses compétences en œuvre.

### **La question des hiérarchies**

Le raisonnement qui disqualifie l'enseignement professionnel part du double postulat selon lequel d'une part, tous les emplois peuvent être classés selon des critères qui dérivent d'une hiérarchie unique, connue et comprise de tous et, d'autre part, qu'elle est parfaitement ajustée à une hiérarchie des formes et des orientations d'enseignement, elle aussi perçue par tous de la même manière. Cette position, répétons-le, est pleinement cohérente avec le projet de dénoncer les inégalités sociales face à l'école : relever l'injustice de l'orientation scolaire n'a de sens que si les chances de réussite professionnelle croissent avec la montée dans la hiérarchie scolaire.

Ce double postulat est difficile à réfuter, parce qu'il suggère des questions qui supportent des réponses différentes en fonction de la position adoptée pour les traiter. Ainsi, l'examen de toutes les statistiques officielles atteste qu'il est incontestable que les universitaires bénéficient d'une meilleure protection contre le chômage que les titulaires de diplômes sanctionnant des études moins longues. On ne peut pourtant en déduire qu'il suffirait de faire accéder toute la population au diplôme universitaire pour supprimer le chômage. On ne peut pas davantage considérer que tous les universitaires ont un emploi qui correspond à leurs ambitions et à leur formation : les titres situés en haut de la hiérarchie ont sur ceux qui sont moins bien placés l'avantage de permettre à leurs titulaires de se solder, c'est-à-dire d'accepter d'être engagés à des conditions moins bonnes que celles qui en sont généralement attendues. Compliquons les choses : une part des salaires qualifiés à juste titre d'extravagants sont aujourd'hui attribués à des individus dont la compétence valorisée ne doit pas grand-chose aux appareils institutionnels de production de la certification scolaire : les sportifs de premier plan, les artistes les mieux cotés s'appuient peu sur leurs titres scolaires et font valoir la qualité de leurs prestations sur le terrain qui est le leur pour justifier la hauteur de leur rémunération. L'idéologie du don fait ainsi son retour, et il annonce une société où les mobilités sociales, professionnelles ou économiques sont de plus en plus rares<sup>37</sup>. Ne nous y

---

<sup>36</sup> ANDRE, 2009, *op.cit.* : 150.

<sup>37</sup> Voir à ce sujet les travaux de Mistral J. et Salzmann B. (MISTRAL J. et SALZMANN B., 2006, « La préférence américaine pour l'inégalité », *En temps réel*, Cahier 25) qui montrent entre autres que « la corrélation entre les revenus des pères et des descendants est, contrairement au mythe, plus élevée aux États-Unis que dans des pays comme l'Allemagne, la Finlande ou le Canada » (*op. cit.* : 19). La fascination des pays européens pour le modèle américain n'est

trompons pas, il s'agit encore là d'une manifestation de cette idéologie qui survalorise l'individu aux dépens du collectif : le héros sportif contemporain est né dans un contexte difficile, il ne doit son succès qu'à son talent et/ou à l'action d'un mécène messianique et désintéressé. La réussite de ce héros contribue à disqualifier les appareils d'enseignement obsédés de justice et d'égalité.

Géraldine André rappelle l'hypothèse de co-existence de deux hiérarchies scolaires. Selon cette hypothèse, la première hiérarchie, dite absolue, « ordonne les formes d'enseignement et valorise le général au détriment du technique et du professionnel »<sup>38</sup>. Géraldine André ajoute qu'elle a constaté que les acteurs institutionnels ont une grande affinité avec cette hiérarchie absolue inscrite dans les normes scolaires (quelles études l'élève peut-il poursuivre quand il est en échec partiel ? où est-il versé quand il passe en secondaire parce qu'il a dépassé l'âge d'être en primaire ? etc.) et qui guide les décisions des conseils de classe et de la majorité des professionnels de l'orientation. Elle admet l'existence de « hiérarchies secondaires », sans pour autant leur accorder la capacité de guider les conduites aussi sûrement que les hiérarchies absolues<sup>39</sup>.

La position défendue dans ce rapport sera légèrement décalée. En effet, si la hiérarchie absolue de l'enseignement avait la capacité de s'imposer à tous de façon uniforme et de ne tolérer aucune alternative ou aucune réinterprétation partielle, il nous serait impossible de nous acquitter de la mission que nous a confiée le Comité subrégional de l'Emploi et de la Formation. Nous ne pouvons tenter d'y répondre qu'en cherchant les traces de ces hiérarchies secondaires et les moyens de les faire se développer et s'épanouir. Nous adopterons donc une position radicale qui nous conduira à ne porter qu'un intérêt secondaire aux manifestations de la hiérarchie absolue et à accorder une attention soutenue et constante à toutes celles qui pourront être imputées aux hiérarchies secondaires. Nous allons ci-dessous tenter de justifier la pertinence de cette position, non par rapport à l'objet de l'étude qui nous est confiée, mais par rapport à l'état de la connaissance sur l'enseignement secondaire aujourd'hui.

S'il n'est guère contestable que les orientations et les formes d'enseignement sont ordonnées dans une « hiérarchie absolue » confusément perçue de tous, il ne nous paraît pas du tout établi que tous les citoyens se rallient sans réserve à ces classements et sont prêts à les

---

donc pas fondée sur des arguments raisonnables, ce qui n'empêche malheureusement pas les gouvernements de s'inspirer de recettes américaines pour revivifier la politique sociale européenne. Voir aussi les travaux de Chauvel, déjà cités, sur la diminution significative des chances de mobilité sociale offertes aux jeunes générations.

<sup>38</sup> CHARLIER, 1987, *op. cit.* : 260. Une observation très semblable est opérée par Delvaux (2001) quand il remarque que la hiérarchisation entre les filières est très apparente alors que celle qui organise les options au sein d'une même filière est nettement moins univoque (DELVAUX B., 2001, « Indépassable hiérarchie des enseignements ? », in LIENARD G., *L'insertion : défi pour l'analyse, enjeu pour l'action*, Bruxelles, Mardaga.

<sup>39</sup> « Cette valorisation secondaire de l'enseignement qualifiant renverse-t-elle la hiérarchie absolue au point de conduire ces jeunes à délaisser "spontanément" la filière la plus valorisée dans la hiérarchie scolaire, en l'occurrence, la filière générale ? C'est de cette manière que nous chercherons à savoir si les jeunes de classes populaires interviewés contribuent à leur propre "relégation scolaire" » (ANDRE 2009, *op.cit.* : 25).

faire leurs<sup>40</sup>. On peut en dire tout autant des emplois : s'il est évident qu'ils sont hiérarchisés et présentent des degrés différents de désirabilité, le classement qui peut en être opéré peut varier avec une grande amplitude d'un individu à l'autre. Un des principaux apports des travaux de Boltanski et Thévenot<sup>41</sup> ou de Derouet<sup>42</sup> est d'avoir montré que nos sociétés connaissent une grande variété de « cités » ou de « mondes », c'est-à-dire de références fortes au départ desquelles il est possible d'opérer un travail cohérent de classement.

On peut déduire de ceci que de multiples hiérarchies, d'une part des formes et des orientations d'études et d'autre part des métiers, coexistent dans les sociétés contemporaines. Cette situation nous paraît relativement nouvelle. En d'autres temps, la désirabilité d'une orientation et d'une forme d'études était sans doute largement déterminée par l'origine sociale de celui qui les accomplissait : chaque curriculum était associé à un état particulier de capital économique et de capital culturel. Une hiérarchie absolue relativement univoque était perçue par tous : il était plus valorisé de faire des humanités classiques que des modernes, l'enseignement général était celui de l'élite et formait ceux qui dirigeraient les diplômés du technique qui eux-mêmes commanderaient ceux du professionnel. Les salaires attendus allaient en décroissant des titres les plus prestigieux aux moins valorisés. Les hiérarchies des formes d'enseignement et des métiers étaient parfaitement ajustées, l'appareil scolaire dirigeait dès le plus jeune âge les élèves vers les filières correspondant à leur destin social. Ces hiérarchies ont été rendues confuses par de multiples réformes opérées au sein de l'appareil scolaire, qui ont contribué, à l'instar du rénové, à brouiller les catégories et les frontières. Elles ont par ailleurs été remises en question par les performances des diplômés sur le marché de l'emploi : la sécurité d'emploi n'existe plus pour aucune catégorie de diplômés<sup>43</sup>, les rémunérations ne sont pas liées au degré d'abstraction des études. L'observation est triviale : de bons artisans peuvent obtenir un salaire nettement plus élevé qu'un brillant universitaire et, dans un certain nombre de cas, une plus grande autonomie et une meilleure qualité de vie. Ces diverses observations suggèrent qu'en même temps que les hiérarchies absolues se brouillaient, elles se sont de plus en plus décalées par rapport aux préoccupations concrètes de citoyens, ce qui a dégagé un espace de plus en plus large pour les hiérarchies secondaires<sup>44</sup>.

Si les hiérarchies sont multiples, chacune d'elles pourrait être nichée dans un endroit particulier de la structure sociale : à chaque position pourraient correspondre des préférences pour certaines gammes d'études, et cette correspondance assurerait la reproduction des positions sociales. Pour être plausible, cette relation n'est pas certaine et il est inopportun de la considérer comme établie. Et cette fois encore, si cette relation pouvait être prouvée, il

---

<sup>40</sup> De la même manière que le sportif occasionnel peut reconnaître la totale pertinence de l'ATP sans envisager pour autant de devenir professionnel et sans même participer aux compétitions qui lui permettraient d'être classé.

<sup>41</sup> BOLTANSKI L. et THEVENOT L., 1991, *La justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.

<sup>42</sup> DEROUET J.-L., 1992, *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris, Métailié.

<sup>43</sup> Une étude récente de Marie Duru montre qu'en France, seul un tiers des diplômés universitaires en sciences humaines ont un travail qui correspond à leur niveau d'études et à leur formation.

<sup>44</sup> Le raisonnement peut être mis en perspective avec celui du déclin des institutions : il n'est plus attendu d'elles qu'elles prescrivent ou imposent, le sens n'est produit que par l'expérience sensible des individus singuliers.

resterait à en mesurer les conséquences, c'est-à-dire à évaluer les liens entre l'obtention d'un diplôme donné et un certain niveau de salaire. La question, on le voit, n'est pas simple.

Cette complexité est partiellement escamotée dans de nombreux travaux universitaires. Le sommet de la hiérarchie scolaire étant constitué sans conteste par le doctorat, tous les parcours qui permettent de s'en approcher peuvent être considérés positivement, ceux qui s'en écartent ne le méritent en aucune manière. Cette manière de représenter l'univers des études est cohérente, elle n'a pas pour autant la capacité de réduire ou d'évacuer toutes les autres manières de les hiérarchiser. Et il suffit de confronter les études à un critère autre que l'excellence académique pour que les ordres induits par ces hiérarchies se modifient. Ce critère peut être par exemple d'acquérir vite une compétence qui permet d'entrer dans le monde des travailleurs professionnels ; il disqualifie totalement les études générales. Il peut être aussi d'acquérir un savoir-faire pratique qui permet d'agir sur les choses, de les transformer, de voir les effets concrets de son action ; celui-ci aussi disqualifie les études générales.

La question de l'affinité entre chacun des critères possibles et les positions sociales ne sera pas traitée dans ces pages. Elle demanderait une investigation extensive dans toutes les catégories sociales. Il n'est pas indispensable d'y répondre pour élaborer les propositions demandées par la Comité subrégional de l'Emploi et de la Formation de Charleroi. Même si nous ne sommes pas convaincus que les différents critères de classement des études dont Géraldine André identifie la mise en œuvre par des jeunes ou leurs familles sont associés étroitement à des positions socio-économiques, il est intéressant de les repérer précisément : ils forment un fondement sur lequel il est possible de construire un argumentaire présentant aux jeunes les filières les plus prometteuses.

Au fil des pages, on peut donc relever que « certaines filles de classes populaires s'approprient aussi leur parcours scolaire en suivant les directions fournies par les relations familiales et de proximité, interprétations concurrentes à celles en cours dans le cadre scolaire »<sup>45</sup>. « Les foyers populaires [...] sont dominés par une certaine relation à l'école, à ses qualifications, à la culture perçues comme des principes à respecter »<sup>46</sup>. Elle voit à l'œuvre « les valeurs populaires telles que la valorisation de la force physique, l'attachement à un métier »<sup>47</sup>. Plus précisément, elle repère les « éléments d'une lecture populaire de la virilité qui survalorise la force physique, le "doigté" du manuel, l'humour propre à la culture d'atelier alliant machisme, sexualité et une certaine forme de racisme »<sup>48</sup>. Ce qu'elle résume comme suit : « l'attachement à la sphère locale et aux relations de proximité, d'une part, et le familialisme, l'importance accordée aux liens domestiques, d'autre part, structurent la perception du champ scolaire d'un grand nombre de jeunes auprès desquels nous avons investigué »<sup>49</sup>.

Géraldine André assure une reprise ordonnée de ses observations de la culture populaire une vingtaine de pages plus loin<sup>50</sup>.

---

<sup>45</sup> ANDRE, 2009, *op.cit.* : 97.

<sup>46</sup> ANDRE, 2009, *op.cit.* : 103.

<sup>47</sup> ANDRE, 2009, *op.cit.* : 111.

<sup>48</sup> ANDRE, 2009, *op.cit.* : 125.

<sup>49</sup> ANDRE, 2009, *op.cit.* : 113.

<sup>50</sup> ANDRE, 2009, *op.cit.* : 138.

*En tant qu'elles sont partagées dans le cercle familial et vécues dans les relations de proximité, certaines références populaires comme l'autochtonie, le familialisme, le localisme, la sociabilité directe, le piston, la force physique, une certaine culture de la féminité etc., constituent des directions signifiantes et structurent les parcours scolaires vers le bas de la hiérarchie scolaire. En donnant du sens à des formes d'enseignement plus dominées que dominantes, ces références conduisent ces jeunes à se détourner des formes d'enseignement situées dans le haut de la hiérarchie.*

### **Les études du bas de la hiérarchie**

L'appréciation qui peut être émise sur les études professionnelles en partant de l'enseignement général est évidemment peu positive. Les jeunes n'y arrivent que parce qu'ils sont « contraints d'en rabattre ». Seule la hiérarchie absolue est ici mise en avant, elle fournit les arguments qui permettent de qualifier la réorientation vers le professionnel comme une « exclusion intérieure ».

*Les jeunes des milieux populaires, animés cette fois par d'importantes attentes à l'égard de l'école, font les frais d'une scolarité, d'options et de filières déclassées : "obligés par les sanctions négatives de l'École de renoncer aux aspirations scolaires et sociales que l'École même leur avait inspirées, et contraints, en un mot, d'en rabattre, ils traînent sans conviction une scolarité qu'ils savent sans avenir"<sup>51</sup>. Le processus d'orientation qui conduit les jeunes de classes populaires vers le bas de la hiérarchie scolaire prend ainsi la forme d'une "exclusion intérieure"<sup>52</sup>.*

Dans les analyses dont la finalité est de dénoncer les inégalités sociales face à l'enseignement, le choix pour des études professionnelles ne peut être que négatif. L'ordonnancement des formes scolaires, à l'intérieur duquel il est permis à l'élève qui a de petites faiblesses dans l'enseignement général de passer dans le technique, à celui qui ne s'en sort pas dans le technique de glisser dans le professionnel, est utilisé pour fonder une hiérarchie des savoirs et des compétences à ce point évidente qu'il ne semble plus indispensable de la mettre à l'épreuve de l'empirie<sup>53</sup>.

*la culture anti-école n'est pas le simple reflet d'une appartenance de classe ; elle est profondément liée aux échecs scolaires qui jalonnent les trajectoires individuelles : sur fond d'amertume, voire d'aigreur liée à l'échec scolaire qui ne se manifeste que progressivement, ceux que l'on peut appeler les malgré nous des études longues [...] sont conduits à développer une certaine forme de "culture anti-école" et "d'anti-intellectualisme"<sup>54</sup>. Cette rupture des affiliations ouvrières ne se marque pas que dans les processus d'orientation scolaire. Elle apparaît aussi en dehors de celle-ci, notamment, dans les parcours d'insertion professionnelle qui sont de plus en plus*

---

<sup>51</sup> BOURDIEU P. & CHAMPAGNE P., 1992, "Les exclus de l'intérieur", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91-92, 71-75.

<sup>52</sup> ANDRE, 2009, *op.cit.* : 54.

<sup>53</sup> ANDRE, 2009, *op.cit.* : 57.

<sup>54</sup> BEAUD S., 2002, *80% au bac et après. Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.

*accompagnés par des catégories propres aux modules d'insertion étatique, plutôt que par des références symboliques propres aux classes populaires*<sup>55</sup>.

Même si cette lecture du passage à l'enseignement professionnel et au CFA est fondée sur de multiples témoignages et sur l'analyse des conditions formelles auxquelles s'effectue ce passage, nous ne pouvons envisager qu'elle en donne la seule interprétation possible. La section suivante soumet à une analyse secondaire des résultats présentés dans la thèse de Géraldine André.

### **Discussion de quelques portraits**

Géraldine André rapporte plusieurs entretiens qu'elle a eus dans des familles, et ce qu'elle en livre est d'autant plus précieux que la manière dont les échanges ont été conduits n'était pas orientée vers le repérage des éléments susceptibles d'éveiller l'intérêt des élèves pour les filières les plus porteuses d'avenir.

Le premier entretien concerne « Jo », il a confronté la chercheuse à l'intéressé à ses parents et à sa sœur cadette. Ses conclusions sont sans appel<sup>56</sup> :

*Culture manuelle, virilité et valorisation de la force physique, importance de la pratique et de tout ce qui entre dans un rapport de nécessité au métier, localisme et familialisme, l'ensemble de ces éléments structurent l'univers familial de Jo, animent les relations entre ces membres et, de la sorte, donnent à Jo du sens et une direction à une orientation vers les filières du bas de la hiérarchie scolaire, d'abord dans l'enseignement professionnel, ensuite, dans l'enseignement en alternance, et, enfin, une position dans le bas de la hiérarchie sociale.*

Cette lecture peut indubitablement être faite des éléments d'interview qui ont été rapportés. Une autre lecture, qui ne contredit pas la première, peut être amenée de façon complémentaire : la première s'adosse à la hiérarchie absolue, qu'elle accepte de considérer comme une référence dont la prétention à l'universalité n'est pas indue, la seconde atteste la vigueur des manifestations de la hiérarchie secondaire. Cette seconde lecture prend au sérieux les propos de Jo, quand il affirme qu'il « se vit et se ressent "ouvrier", "maçon", "travaillant dans le bâtiment" »<sup>57</sup> et « n'aimant pas rester assis »<sup>58</sup>.

Dans cette seconde lecture, le critère premier d'appréciation de l'expérience scolaire est sa capacité à préparer les apprenants à être efficaces quand ils seront en milieu réel. La filière d'études est de peu d'importance, le passage par l'école n'est d'ailleurs qu'une des voies qui peut conduire à la compétence, seule compte l'habileté professionnelle<sup>59</sup>. Jo l'exprime sans détour quand il précise : « mon patron, il a engagé l'année passée un type de cinquième secondaire et deux semaines après, il le virait parce qu'il ne savait rien faire que nous avec le

---

<sup>55</sup> BEAUD S. & PIALOUX M., 1999/2004, *Retour sur la condition ouvrière. Enquêtes aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Paris, Fayard.

<sup>56</sup> ANDRE, 2009, *op.cit.* : 96-97.

<sup>57</sup> ANDRE, 2009, *op.cit.* : 93.

<sup>58</sup> ANDRE, 2009, *op.cit.* : 96.

<sup>59</sup> Jo se destine à la maçonnerie et a fait sien, sans aucun recul, l'adage qui affirme que c'est au pied du mur qu'on voit le maçon.

CEFA on a déjà fait un terrassement la semaine passée »<sup>60</sup>. La compétence acquise, qui se teste en milieu réel donne la mesure du travailleur. L'enseignement ne se justifie dès lors que s'il donne accès à cette compétence : « Si on te donne 200 euros pour aller à l'école pour ne rien faire ou si on te donne rien mais que tu travailles, alors je vais travailler »<sup>61</sup>.

Plusieurs autres interviews valorisent l'activité professionnelle avec la même passion intransigeante. Pour Jordan, « le travail c'est le bonheur. Le bonheur c'est le travail, oui vraiment c'est ce qui est le mieux [...] je préfère avoir les mains sales, sentir le travail que de faire travailler les autres »<sup>62</sup>. Ces mots sont très proches de ceux de Nathan quand il déclare « je préfère travailler que faire travailler »<sup>63</sup>. Les trois jeunes disent fondamentalement la même chose : seul est digne d'être estimé celui qui sait faire, et son aptitude est d'une plus grande valeur que les diplômes ou que l'argent. Dans les trois cas, l'interview a été recueillie dans le milieu familial, en présence d'au moins un des parents du jeune. Ceux-ci ne sont pas intervenus pour rectifier ce qui leur était donné d'entendre. Leur attitude a plutôt été approuvée, de la même manière que les parents de Jo ne se sont pas opposés à ce qu'il passe une semaine de congé scolaire sur un chantier où il a été recommandé par son père. « Cette semaine de travail ne visait pas explicitement la rétribution monétaire ou même la formation. Pour Jo, il s'agissait de travailler »<sup>64</sup> parce qu'il n'y a que dans le travail qu'il peut s'épanouir.

L'interview de Jessy, élève en coiffure, est susceptible d'une lecture par certains aspects très similaire. Sa mère, nous dit-elle, « a fini par ouvrir sa propre "sandwicherie" dans les environs de Charleroi. Jessy éprouve une certaine fierté pour sa mère « devenue indépendante par elle-même sans avoir fait l'école jusqu'au bout »<sup>65</sup>. Comme dans l'interview précédente, la formation n'est pas évaluée par des critères abstraits, elle doit aider à résoudre des problèmes concrets immédiats. La valorisation ne va pas au diplôme, mais à la capacité de s'en sortir face aux vrais problèmes de la vie, quand celle-ci devient compliquée pour diverses raisons. Cette exigence nous paraît totalement fondée et est tout aussi respectable que la volonté de maîtriser des énoncés spéculatifs, qui va servir de justification aux projets d'études dans d'autres univers sociaux.

La mise en œuvre de cette exigence entraîne des conséquences logiques : l'apprentissage sur le tas apparaît infiniment plus efficace que les heures passées en salle de classe : « À l'école on n'apprend rien, c'est avec l'expérience qu'on en apprend ! Quand je dois me lever pour aller à l'école j'arrive tout le temps en retard. Mais quand il faut travailler, je me lève tôt, des fois même à six heures sans problème ! »<sup>66</sup>. On le voit, Jessy ne refuse pas l'effort pourvu qu'il ait un sens et qu'elle comprenne ce qui est attendu d'elle au moment où elle doit produire cet effort. Sa réaction est très similaire à celle de Jo quand il affirme qu'il préfère aller travailler gratuitement que de venir à l'école sans rien y apprendre en étant payé pour le faire.

L'exigence de sens accompagne une exigence éthique. Le milieu professionnel est conçu comme celui de l'entraide, de la mobilisation collective pour arriver à un but explicite connu

---

<sup>60</sup> ANDRE, 2009, *op.cit.* : 96.

<sup>61</sup> *Ibid.*

<sup>62</sup> ANDRE, 2009, *op.cit.* : 123.

<sup>63</sup> ANDRE, 2009, *op.cit.* : 119.

<sup>64</sup> ANDRE, 2009, *op.cit.* : 92.

<sup>65</sup> ANDRE, 2009, *op.cit.* : 97.

<sup>66</sup> ANDRE, 2009, *op.cit.* : 99.

de tous. L'ennemi est externe, qu'il soit le client ou le concurrent. Dans les deux cas, il incite à conclure des alliances internes. Rien de tel à l'école, qui ne connaît aucun ennemi externe, et dans laquelle toutes les concurrences sont internes : « c'est une école de dingues, je crois, on doit travailler vraiment beaucoup à ce qu'il paraît, c'est l'école des gros cerveaux et des devoirs [...]. Là-bas, les élèves sont méchants entre eux [...]. Ils ne se soutiennent pas devant les profs »<sup>67</sup>.

L'interview des parents de Brandon conforte les observations précédentes. « Si, nous dit sa mère, l'année prochaine il va en professionnelle hôtellerie - parce que bon je ne pense pas qu'il va rester en général, comme ses frères, il veut un métier- »<sup>68</sup>. Le clivage entre d'un côté les études où on n'apprend rien de tangible et de l'autre côté les expériences ou les formations dans lesquelles le jeune forge sa compétence professionnelle se retrouve une fois encore. L'école générale est un monde externe aux références culturelles de la famille de Brandon. Géraldine André en infère que « l'importance de la pratique et l'attachement à un métier sont ce qui guide progressivement Brandon vers le bas de la hiérarchie scolaire »<sup>69</sup>. Son observation est correcte. Il convient de la dépasser en trouvant des lignes de fuite permettant de sortir de l'enseignement général par le haut, ou par le flanc, mais pas par le dessous.

La majorité des ingrédients de ce qu'il convient de mettre au point semblent présents dans les propos de la maman de Brandon rapportés ci-dessous. Elle y ordonne les critères d'évaluation des diverses filières en donnant le primat à la capacité dont peut faire preuve la personne formée à résoudre des problèmes complexes dans des univers variés. Dans d'autres mondes, cette capacité est considérée comme l'expression la plus convaincante de l'intelligence. Les critères de mesure de l'excellence d'une formation mis en œuvre par les groupes sociaux considérés comme les plus déshérités ne sont donc en rien des leurres, ils mobilisent les plus hautes aptitudes des hommes.

*Pour un métier, je ne vais pas dire que l'école est suffisante [...]. D'accord ils ont besoin de cours. Mais dans le professionnel, il n'y a pas assez d'apprentissage [...]. Parce que ce qu'on apprend à l'école et ce qui se passe dans une entreprise c'est vraiment différent. [...] Comparant Luc, son fils qui est passé par le CEFA à un autre de ses fils passé par l'enseignement professionnel, elle précise : Luc a toujours suivi. Et quand il a repris une autre place dans ce genre de choses, et il s'est tout le temps débrouillé parce que c'est des choses qu'il a tout le temps vécues [...] il a eu plus facile à s'adapter à son travail*<sup>70</sup>.

Toutes ces interviews mettent en évidence que des jeunes qui sont dans ces orientations techniques ou professionnelles ont un projet, savent ce qu'ils veulent faire dans la vie et sont prêts à mettre en œuvre des stratégies éventuellement complexes pour arriver où ils ont décidé qu'ils arriveraient. L'analyse critique est prompte à relever que les destins professionnels qu'ils se projettent sont des extensions de ce qu'ils ont vécu jusque là. C'est peu contestable, de la même manière que les ambitions des enfants des meilleurs milieux ne sont que prolongements de leur expérience personnelle. Une société qui n'autoriserait chacun de ses enfants à ne s'imaginer que dans la même position que celle qu'ont occupée ses pères ne pourrait pas être qualifiée de juste. La meilleure société serait-elle pour autant celle où

---

<sup>67</sup> *Ibid.*

<sup>68</sup> ANDRÉ, 2009, *op.cit.* : 104.

<sup>69</sup> ANDRÉ, 2009, *op.cit.* : 105.

<sup>70</sup> *Ibid.*

chaque fils aurait à cœur de se démarquer le plus possible de la position de son père et de renier son héritage culturel ? Ce n'est pas sûr.

Sylvie est une de ces jeunes filles que Géraldine André a suivies et observées longuement. Dans ses propos, elle entend faire admettre qu'elle a une vocation qui, pour avoir été souvent contrariée, n'en est pas moins puissante : « je voulais aller en esthétique pour faire mon métier [...]. Déjà quand j'étais petite je me maquillais et je faisais des photos, je maquillais mes poupées [...]. Je me vois bien là-dedans plus tard<sup>71</sup>. Ce discours peut certes être interprété comme une rationalisation *ex post*, par laquelle une jeune fille qui s'est trouvée en échec dans des études générales impute un sens à son itinéraire scolaire en renouant artificiellement sa condition présente à des prédispositions révélées dès l'enfance. Mais des rationalisations de ce genre prolifèrent dans les autobiographies des grands hommes et il n'y a pas plus de raison valable de douter de ce qu'avance Sylvie que de ce qu'ils rapportent.

Dans son interview, Sylvie livre aussi des informations précieuses sur la manière dont la hiérarchie absolue est diffusée dans les milieux qui sont les plus éloignés des logiques qui l'organisent : « les profs ont dit à mon père, quand il disait que je changerais, que professionnel fallait éviter ! »<sup>72</sup>. À leurs yeux, de ce qu'elle nous rapporte, « c'est d'abord le général qui est le mieux, puis le technique, puis le professionnel »<sup>73 74</sup>. Ce jugement a pu orienter ses choix : « j'aurais bien pris coiffure aussi, mais c'était en professionnel et professionnel, c'est vraiment tout en-dessous »<sup>75</sup>.

Que peut bien signifier ce « vraiment tout en dessous » ? On le pressent, le jugement porte moins sur l'essence de la formation que sur sa réputation. Peu importe finalement le fond pourvu que l'image soit excellente. Et *a contrario*, que faire d'une formation qui démultiplierait les capacités sans que cela soit visible et perçu partout dans la cité ? Cette interview amène un nouveau critère d'évaluation de l'enseignement suivi : il faut que la qualification qui se forme soit considérée positivement. Pour certains de ses bénéficiaires, son contenu compte moins que son image.

Ce critère valorise indubitablement l'enseignement général aux dépens des autres formes d'enseignement. Il ne le fait toutefois que de façon abstraite : il vaudrait sans doute mieux – dans l'absolu – suivre des études générales, mais celles-ci étant organisées dans un autre monde, il est indispensable d'établir une hiérarchie pratique ajustée aux besoins et capacités des gens.

L'interview de Kelvyn et de ses parents aide à décrire précisément la manière dont le jeune qui a un projet professionnel précis et ne connaît pas de problème dans sa scolarité peut voir ses choix remis en question, voire niés par la structure scolaire. « Le préfet a dit que comme j'avais reçu le diplôme de sixième primaire avec 89%, c'était dommage de redescendre en professionnelle tout de suite et il a conseillé de commencer par quatre ans de technique et deux ans de professionnelle à la fin »<sup>76</sup>. Comme dans l'interview précédente, le

---

<sup>71</sup> ANDRÉ, 2009, *op.cit.* : 108.

<sup>72</sup> ANDRÉ, 2009, *op.cit.* : 109.

<sup>73</sup> *Ibid.*

<sup>74</sup> Ceci conforte le propos de Géraldine André quand elle affirme que la hiérarchie absolue guide les comportements et les choix des agents scolaires institutionnels.

<sup>75</sup> *Ibid.*

<sup>76</sup> ANDRÉ, 2009, *op.cit.* : 111.

projet de l'élève n'est pas pris au sérieux par les agents scolaires parce qu'il ne correspond pas aux catégories de leur entendement. Son projet semble pourtant clair, il s'est inscrit dans cette école « parce que c'était là que je pouvais faire mon métier »<sup>77</sup>. La raison en est simple, au moment où est venu le choix de son orientation, on lui a présenté de nombreux métiers et des entreprises très différentes, mais, nous dit-il « j'avais vu des grues et tout et ça m'avait ébloui ! »<sup>78</sup>.

Le postulat selon lequel la forme supérieure d'enseignement secondaire est le général se retrouve aussi dans l'interview de Giovanni qui déclare « j'ai fini ma première secondaire ici mais les profs m'ont dit que j'étais trop intelligent pour faire les techniques. Mes parents étaient fiers et ils se sont dit [...] qu'il fallait que je tente ma chance »<sup>79</sup>.

### **Conclusion : S'orienter / Être orienté**

L'analyse secondaire d'une partie des résultats auxquels a abouti Géraldine André permet de dégager plusieurs conclusions qui sont utiles à la recherche que nous menons pour le Comité subrégional de l'Emploi et de la Formation de Charleroi.

1. Les familles des élèves de filières professionnelles qu'elle a rencontrées n'ont pas les ressources pour entrer en négociation avec les agents scolaires. Ce qui a pour conséquence que seules deux attitudes sont possibles. Soit ils obéissent à l'école en se faisant violence et sans croire pour autant que la direction adoptée est la bonne, soit ils résistent, et la première manière de le faire qui leur est accessible est d'encourager les comportements de résistance pratique de leur enfant à l'ordre scolaire et à tous les messages institutionnels.

Construire un bon dispositif d'orientation supposerait d'installer d'abord un climat de confiance réciproque entre les familles, les élèves, les agents scolaires. L'école n'a pas la possibilité, à elle seule d'installer ce climat, elle peut seulement contribuer à ce qu'il apparaisse puis se maintienne.

2. Dans tous les cas, l'univers scolaire est vu comme de moins d'importance que le milieu professionnel, que ce soit par les élèves ou par leurs parents. En enseignement de qualification, il n'y a pas un « métier d'élève », comme on peut en identifier un dans le général<sup>80</sup>. Il y a un métier, qui constitue le point d'aboutissement de l'apprentissage et qui est seul capable de justifier les éléments constitutifs de son programme. La virtuosité dans une matière, quelle qu'elle soit, n'est recherchée que si elle est nécessaire sur le terrain et si elle est valorisée par les professionnels.

La référence forte et structurante au monde du travail incite à suggérer que les informations destinées aux élèves et à leur famille soit autant que possible données par des professionnels ou, à tout le moins, que des professionnels y participent. Il serait utile aussi que les jeunes et leur famille puissent avoir un contact direct avec matérialité la plus concrète du métier.

---

<sup>77</sup> *Ibid.*

<sup>78</sup> *Ibid.*

<sup>79</sup> ANDRE, 2009, *op.cit.* : 115.

<sup>80</sup> Sur cette question, voir entre autres PERRENOUD P., 1994, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, E.S.F.

- 3 Parmi les parcours d'élèves que Géraldine André a mis en évidence, il y a évidemment ceux qui ne sont constitués que d'une longue suite d'échecs. Il est indéniable qu'une partie, que nous sommes incapables de quantifier, des élèves du qualifiant y arrivent non par choix positif mais parce qu'ils ont raté dans les études de transition. La majorité d'entre eux sont issus d'univers où les ressources économiques et culturelles pertinentes par rapport à l'enseignement sont rares. C'est le constat que font, avec bien d'autres, Demeuse, Lafontaine et Straeten : « il apparaît nettement que les filières de qualification attirent plus d'élèves d'un milieu socio-économique peu stimulant que les filières de transition »<sup>81</sup>.

Ce constat est indéniable. Le rôle d'enseignement de la dernière chance qui est objectivement assigné au professionnel nuit immensément à son image. Il entretient une représentation de cette forme d'enseignement qui l'assimile sans autre forme d'analyse à des contenus simplifiés, une discipline délétère, des élèves sans projet ni avenir et une pauvreté culturelle, économique et sociale.

- 4 Parmi les parcours, il y a aussi ceux des élèves qui savaient ce qu'ils voulaient, avaient un projet professionnel et en ont été provisoirement détournés parce que leurs performances scolaires dans le primaire ou le général étaient globalement satisfaisantes. Le rôle des agents scolaires est ici de première importance. Dans tous les cas rapportés par Géraldine André, le rappel de la hiérarchie absolue des formes d'enseignement passe par eux, ils parviennent à influencer sur la trajectoire des jeunes dont ils se disent qu'ils vont se tromper en se dirigeant vers le professionnel.

Le constat de cette action conduit à revenir sur la distinction entre s'orienter et être orienté<sup>82</sup>. Le fonctionnement idéal du système scolaire ne pourrait être atteint que si tous les élèves s'orientaient eux-mêmes, c'est-à-dire décidaient des études qu'ils entreprennent en acceptant dès lors de mobiliser tous les moyens nécessaires pour réussir dans la voie choisie. Tous les choix personnels des élèves qui vont dans le sens de la hiérarchie absolue, c'est-à-dire qui visent l'orientation d'études la plus élevée, selon cette hiérarchie, de toutes celles que l'élève peut viser, sont spontanément assimilés à des décisions raisonnables et pertinentes, elles sont interprétées comme des signes de maturité personnelle et intellectuelle.

Par contre, les choix qui vont dans un autre sens, qui ne conduisent pas l'élève vers les études les plus « élevées » qu'il peut atteindre, vont être considérés comme des signes d'immaturité ou de faiblesse culturelle. Les motivations des agents scolaires sont évidentes, il s'agit d'aider l'élève à ne pas poser un « mauvais » choix. L'objectif n'est pas de confisquer la décision du jeune, mais de l'aider à prendre lui-même les « bonnes » décisions. « Ainsi, l'horizon d'une formation professionnelle reste fixé, mais il est l'aboutissement du développement de la personne, gouverné et dirigé par la personne elle-même : orienter un enfant, c'est le rendre capable de s'orienter »<sup>83</sup> (Garnier 2010 :380).

La question qu'il convient de se poser aujourd'hui est celle de la pertinence de cette attitude des agents scolaires. Elle était fondée, logique et nécessaire au moment où les

---

<sup>81</sup> DEMEUSE M., LAFONTAINE D., STRAETEN M.H., 2005, « Parcours scolaire et inégalités des résultats », in DEMEUSE M., BAYE A., STRAETEN M.H., NICAISE J., MATOUL A. (Ed), *Vers une école juste et efficace : 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*, Bruxelles, De Boeck.

<sup>82</sup> DUBET F., 1997, "Ne pas être orienté", *Éducatifs*, 11, 19-21.

<sup>83</sup> GARNIER B., 2010, *Figures de l'égalité*, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant.

hiérarchies scolaires, professionnelles et sociales étaient parfaitement ajustées. Aujourd'hui qu'elles ont cessé de l'être, cette attitude n'a peut-être plus la moindre raison d'être, devient nocive et problématique pour les jeunes concernés.



## **Quatrième partie**

***Vers une meilleure information***



## Introduction

C'est en partant du point de vue du personnel pédagogique et des élèves que nous avons pu mettre en évidence les obstacles qui interdisent aujourd'hui une orientation optimale dans l'enseignement qualifiant. L'analyse des parcours scolaires tels qu'ils sont décrits par les élèves met en évidence que la question de l'orientation se pose au deuxième degré : c'est là que peuvent être observées de multiples réorientations au sein des options disponibles dans l'enseignement qualifiant. Ces réorientations sont la conséquence à la fois du processus de relégation vers le qualifiant des élèves qui apparaissent peu performants dans le général et de la mauvaise information de ces élèves, de leurs parents et des agents scolaires, qui conduit à des choix peu opportuns. Il faut attendre le troisième degré pour que les jeunes, qui sont parvenus à se maintenir jusqu'à ce stade de la scolarité, réfléchissent sérieusement à leur avenir et construisent des projets plus ou moins bien définis. Ceci implique que la population qui doit être visée prioritairement par les campagnes d'information est celle des dernières années de l'enseignement primaire et celle des premier et deuxième degrés de l'enseignement secondaire.

Dans l'enseignement qualifiant, le premier critère d'appréciation d'une matière, d'un cours, d'une filière, est son utilité directe, immédiatement perceptible. Il est indispensable de tenir compte de cette donnée et de considérer qu'il est fort peu probable que cette culture de l'utilitarisme immédiat soit appelée à reculer. L'utilité n'existe bien entendu pas en soi, elle réfère à un ou des objectifs concrets : un apprentissage est envisagé positivement parce qu'il aide à réaliser un but valorisé positivement. En l'occurrence, les jeunes semblent accorder une valeur particulièrement élevée à l'autonomie et la liberté. Pour le dire autrement, les orientations d'études à promouvoir doivent l'être en mettant en avant d'une part qu'elles conduisent à des professions qui donnent une liberté financière, d'autre part que ces professions permettent à ceux qui les occupent de faire preuve d'autonomie et de créativité. Faire place à la culture utilitariste comporte aussi des dangers dont il est utile de rester conscient : il est impossible de justifier le contenu de chaque instant de chaque cours par l'utilité de l'apprentissage qui y est réalisé. La relation entre l'élève et l'institution doit être faite de confiance : l'horizon de la formation est clairement défini, des marques fortes, dans le programme de cours attestent que l'on va vers cet horizon, il est donc demandé aussi aux élèves d'accepter de suivre ce qui leur est proposé.

À partir des réponses obtenues dans les entretiens que nous avons eus avec les enseignants et les élèves, nous allons, dans cette troisième partie, dégager les éléments positifs susceptibles d'inciter les jeunes à s'orienter dans les options sous-fréquentées de l'enseignement technique et professionnel. Pour ce faire, nous allons, dans un premier temps, mettre en évidence les caractéristiques générales qui rendent le qualifiant attrayant. Dans un deuxième temps, les caractéristiques, jugées positives par les enseignants et les élèves, spécifiques à chaque option ciblée seront présentées.

Rappelons que toutes les personnes interrogées font partie du qualifiant. Les qualités que nous présentons de cette forme d'enseignement sont donc bien celles que ses familiers lui reconnaissent.

## Les arguments

Lors des entretiens avec les enseignants et les élèves, nous avons dégagé deux types d'arguments en faveur de l'enseignement qualifiant : des arguments d'ordre général qui revenaient de façon répétitive, quelle que soit l'option, et des arguments spécifiques à chaque option. Ce point-ci sera particulièrement utile pour toute forme de publicité : brochures, messages radios, etc.

### Les arguments d'ordre général

Nous avons vu qu'aux cours pratiques, les élèves bénéficient d'une plus grande liberté de mouvement et d'une plus grande autonomie que dans les cours généraux. Cela leur permet de travailler dans une ambiance plus décontractée sans pour autant que l'assiduité et la qualité du travail soit négligée, bien au contraire. Cette manière de travailler entraîne une relation particulière entre les professeurs de cours pratiques et les élèves. Il s'agit généralement d'une relation de confiance et de proximité.

*« L'ambiance est très bonne ici, les profs nous font confiance et on a assez bien de pratique. »*

(Entretien avec un élève de sixième électricité)

Les élèves se sentent reconnus par leurs professeurs de pratique. Ceux-ci sont des experts qui les guident et avec qui ils travaillent très concrètement, pas des juges inaccessibles qui stigmatisent et condamnent les erreurs. Ces conditions d'apprentissages, telles que nous les avons observées dans les écoles, sont objectivement très agréables et structurantes pour les élèves. Elles sont susceptibles d'attirer un certain nombre de jeunes déçus par l'abstraction de l'enseignement général, sa valorisation du travail individuel, son intolérance à l'erreur.

Par ailleurs, la pratique des stages, fort appréciée par l'ensemble des élèves, offre un contact direct avec la pratique du métier et les professionnels.

[J'aime] *« tout, mais surtout les stages parce que c'est une mise en situation. »*

(Entretien avec un élève de sixième sanitaire)

Il faut également insister sur le fait que l'enseignement qualifiant ouvre plusieurs portes : le diplôme qu'il délivre permet de trouver un travail, c'est-à-dire de gagner sa vie – et donc d'acquérir son autonomie – rapidement ; il permet aussi de devenir indépendant, c'est-à-dire de choisir souverainement son rythme de travail et ses segments de marché. Le projet de devenir indépendant a été évoqué par plusieurs des élèves que nous avons interviewés. Enfin, une septième année offre non seulement la possibilité de se spécialiser davantage mais elle donne accès à des études supérieures dont le diplôme garantit une meilleure situation professionnelle, c'est-à-dire mieux rémunérée et avec plus de responsabilités.

La grande force de l'enseignement qualifiant est de permettre au jeune de donner un sens « concret » à ses études. Cet accès direct au sens des apprentissages par la pratique soutient la vision utilitariste avec laquelle les élèves envisagent l'école : celle-ci n'est pas une institution respectable en soi, ses prescriptions ne méritent d'être respectées que si elles conduisent à une compétence directement valorisable sur un marché clairement identifié.

## Les arguments spécifiques

Convaincus qu'ils étaient les plus à même de vanter les mérites de leurs études, nous avons demandé aux enseignants et aux élèves de quels arguments ils useraient pour inciter les générations suivantes à s'engager dans les options où ils enseignent ou qu'ils suivent. Autrement dit, nous avons voulu dégager des arguments spécifiques à chaque option ciblée. Nous avons repris ci-dessous quelques extraits d'entretiens qui contiennent les arguments les plus récurrents

### Option électricité

Dans cette option, l'accent est mis sur l'utilité que cette formation peut avoir en dehors du travail, pour chez soi. La diversité du travail est particulièrement appréciée et c'est un métier « propre », dans lequel « on ne se salit pas les mains ». Les nouvelles technologies et l'écologie en font un métier d'avenir.

*« Il y a la passion de l'électricité. Les nouvelles technologies : énergies vertes, ... »*  
(Entretien avec un enseignant de l'option électricité)

*« On peut tout faire avec l'électricité, il en faut de plus en plus. »*  
(Entretien avec un élève de cinquième électricité)

*« Je lui dirais que c'est un métier où on fait rarement la même chose. Ça change tout le temps et puis on gagne bien sa vie. »*  
(Entretien avec un élève de cinquième électricité)

*« On ne se salit pas les mains. [...] L'électricité c'est un métier d'avenir, surtout avec la pollution, l'énergie solaire. On aura toujours besoin d'électricité. »*  
(Entretien avec un élève de cinquième électricité)

*« Ca vaut la peine. C'est pratique, on a des connaissances en électricité et ça peut nous servir dans la vie de tous les jours. C'est un métier d'avenir. »*  
(Entretien avec un élève de sixième électricité)

### Option usinage

Ici, l'accent est mis sur la satisfaction que procure l'acte de créer, sur le plaisir de réaliser une pièce soi-même, de la voir se transformer et de suivre le processus de fabrication du début à la fin. La polyvalence de la formation et la certitude de trouver un travail sont d'autres arguments mis en avant.

*« Le plaisir de pouvoir réaliser ce qu'ils veulent. Le plaisir d'avoir un boulot, de réaliser quelque chose, de créer. »*  
(Entretien avec un enseignant de l'option usinage)

*« Le fait de travailler sur différents types de machines, de suivre l'évolution technologique, de faire le lien avec du matériel qu'ils utilisent dans leur quotidien. »*  
(Entretien avec un enseignant de l'option usinage)

*« Je lui dirais que ça nous donne une méthode de travail... puis on fabrique pièce par pièce avec nos propres mains. »*

(Entretien avec un élève de cinquième usinage)

*« D'aller voir les options, quand on sort on a un diplôme et une place assurée. C'est un travail tranquille. »*

(Entretien avec un élève de cinquième usinage)

*« On a des notions en électricité et en mécanique. On sait fabriquer des pièces, à condition d'avoir les outils. Ça nous aide dans la vie de tous les jours. »*

(Entretien avec un élève de cinquième usinage)

[J'ai choisi usinage parce que] *« j'aime la création, on peut créer tout ce qu'on veut comme pièces. Ce qui est bien en usinage c'est qu'on ne fait pas que monter ou démonter une pièce, installer des tuyaux ou câbler des maisons. On crée toutes les pièces. »*

(Entretien avec un élève de sixième usinage)

### Option couvreur

Aussi bien pour l'enseignant que pour l'élève, le métier de couvreur est un « travail d'artiste » dont les limites sont celles de l'imagination du professionnel. Il faut apprécier l'esthétique et l'expressivité. Dans cette orientation également, la créativité et l'inventivité sont mises en avant. L'autonomie est une caractéristique de ce travail en hauteur.

Selon lui, il y a un réel plaisir de travailler de manière personnelle. *« Les limites de ce travail n'a d'égal que notre imagination. »*

(Entretien avec un enseignant de l'option couvreur)

Il est attiré par le design, l'esthétique, par l'autonomie dans le travail.

Il aime s'exprimer sur la toiture, faire des dessins, faire « parler le toit ».

[...]

Être en altitude lui plaît.

[...]

*« Ce que l'on fait ici n'est pas qu'apprendre, c'est un travail d'artiste. »*

(Entretien avec un élève de cinquième couvreur)

### Option sanitaire-chauffage

Comme en électricité, l'utilité de cette formation pour soi est soulignée ainsi que la référence aux nouvelles technologies. La polyvalence de la formation est relevée positivement ainsi que la possibilité d'avoir un bon salaire.

*« Le plaisir de bien gagner sa vie, de résoudre des pannes, d'avoir un contact avec les gens. »*

(Entretien avec un enseignant de l'option sanitaire-chauffage)

*« C'est diversifié, cela rapporte beaucoup, c'est facile mais il faut étudier, notamment le solaire et l'éco énergie. C'est amusant. »*

(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire-chauffage)

« *Je pense que je lui dirais que c'est un métier où on apprend beaucoup.* »

(Entretien avec un élève de sixième sanitaire-chauffage)

« *Le chauffage c'est polyvalent, on touche à tout.* »

(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire-chauffage)

« *C'est simple, je lui dirais qu'il peut se faire une bonne place bien payée, et qu'il est sûr de trouver du boulot.* »

(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire-chauffage)

## **Les modes de communication**

### **Les publics-cibles**

Nous avons vu que les effets négatifs des orientations hasardeuses devenaient visibles au second degré. Les parcours des élèves de la relégation ont principalement trois origines : des élèves n'ayant pas obtenu leur CEB, ni en primaire, ni dans l'ancienne classe d'accueil ou dans l'actuel premier degré différencié ; des élèves n'ayant pas atteint le second degré de l'enseignement secondaire (soit parce qu'ils n'y sont pas parvenus en trois ans, soit parce qu'ils sont âgés de plus de 16 ans) et, enfin, des élèves du second degré de l'enseignement général qui, par une succession d'échecs, sont réorientés soit au second degré, soit au troisième degré du qualifiant (dans ce cas-ci, souvent en ayant le choix entre rater son année dans le général ou la passer en s'orientant dans le qualifiant).

Au sein du second degré, l'attention doit être concentrée sur la 3 S-DO, année spécifique de différenciation et d'orientation, instaurée dans la continuité du degré différencié. Cette année est destinée aux élèves qui n'ont pas terminé leur premier degré du secondaire en trois ans, ou ceux qui ont atteint l'âge de seize ans sans l'avoir mené à son terme.

L'information doit également viser deux types d'acteurs majeurs dans les processus d'orientation. Ce sont les personnels pédagogiques des établissements d'enseignement général et les entreprises.

### **Les publics d'élèves**

#### **L'information en cinquième et sixième primaire : entendre, voir et toucher**

La relégation commence dès l'enseignement primaire. La limitation des redoublements implique que bon nombre d'élèves sont envoyés dans le degré différencié dès leur cinquième primaire. Étant donné, d'une part, le très faible taux d'élèves qui obtiendront leur CEB au terme de ce degré différencié et, d'autre part, que les écoles qui offrent l'une ou l'autre option d'enseignement qualifiant incluent dans le programme des 1D et des 2D un cours de pratique professionnelle, il faudrait, dans un premier temps, répertorier ces écoles afin d'avoir une vision globale de la distribution de ces offres de cours de pratique professionnelle dans le bassin de Charleroi.

Dans un deuxième temps, il pourrait être intéressant que des élèves du troisième degré de l'enseignement qualifiant qui suivent les cours pratiques insérés dans le programme spécifique à leur école puissent se rendre dans des écoles primaires pour parler de leur apprentissage auprès de ces enfants en fin de parcours primaire.

Des mini-ateliers accessibles aux enfants pourraient être organisés de façon ludique. Par exemple, une classe peut se rendre dans une école hôtelière et participer à la préparation de crêpes, de tartes ou d'un goûter qu'ils mangeraient ensuite ensemble.

Des visites d'usines ou d'ateliers de fabrication peuvent également interpeler et susciter une vocation.

Le plus important dans un public d'enfants, est que l'information communiquée ait du sens. Pour cela, l'enfant doit être en mesure de voir par ses propres yeux et de toucher de ses propres mains. Ce n'est qu'en expérimentant l'information, d'une façon ou d'une autre, que celle-ci pourra être mémorisée et qu'elle sera véhiculée dans l'entourage des pairs et de la famille, par le bouche à oreille.

### Le premier degré de l'enseignement secondaire

Ici encore, il faut stimuler les sens pour éveiller l'intérêt. Les mêmes procédés que ceux dont nous suggérons l'application en fin de primaire peuvent être utilisés ici. Les mini-ateliers peuvent cependant se transformer en petits stages d'une semaine pendant laquelle les jeunes pourront s'initier à la pratique d'un métier. Par exemple, leur apprendre à souder des composants électroniques sur une plaque de cuivre en suivant un schéma simplifié pour construire un modulateur de lumière. Ils pourront ensuite rentrer chez eux avec le résultat de leur travail. Nul doute que c'est avec une certaine fierté que ces enfants apporteront leur travail à leurs parents, qu'ils auront construit de leurs mains et qu'ils pourront utiliser chez eux pour tamiser la lumière.

Les professeurs d'initiation à la technologie constituent une ressource importante. Ils peuvent être les intermédiaires entre les différentes filières d'enseignement et participer activement au dialogue entre enseignement de transition et enseignement qualifiant. Dans le cadre de leur cours, des projets interscolaires peuvent être mis sur pied, en impliquant à nouveau des élèves du troisième degré de l'enseignement qualifiant, qui ne se contenteraient plus, cette fois, de parler de leur apprentissage mais également d'encadrer les plus jeunes à la réalisation d'un projet. Il peut s'agir, par exemple, de la construction d'une pièce de vélo, ou de voiture, qui nécessiterait quelques jours de travail seulement. Ce peut être un travail individuel ou un travail d'équipe qui renforcerait la cohésion du groupe et apporterait un avant-goût de l'ambiance qui peut régner dans un atelier.

Là encore il faut favoriser la transmission la plus efficace, c'est-à-dire le bouche à oreille. Un jeune qui parle de son expérience auprès de ses pairs aura bien souvent plus de crédit et d'influence qu'un adulte venant parler de son métier, ou qu'un patron de son entreprise, sans que les élèves puissent le raccrocher à quelque chose qu'ils connaissent, c'est-à-dire d'en construire, et donc saisir, le sens.

Pour inciter les élèves à suivre cette orientation, « *il faut qu'ils aillent aux portes-ouvertes et il faut leur dire de toucher un peu à tout, d'essayer les machines quelques heures, avant de choisir son orientation.* »

(Entretien avec un élève de sixième électricité)

### Le second degré de l'enseignement secondaire

Ici nous affaire à un public d'adolescents dont nous présumons que les idées d'avenir commencent à se préciser. Dès lors, même si cela reste très important, les actions ne doivent plus se contenter de montrer et d'initier la pratique d'un métier, mais également d'amener le jeune à entrevoir l'ensemble des possibilités auxquelles un diplôme technique et professionnel donne accès : trouver un travail rapidement, devenir indépendant, se spécialiser à travers une septième année qui ouvre les portes d'études supérieures. Nous proposons de faire faire à ces adolescents des expériences pratiques, nécessairement porteuses de sens, nous proposons aussi de stimuler son intelligence et son imagination afin qu'il se projette lui-même dans l'avenir.

En d'autres termes, les projets interscolaires, les stages dans les écoles techniques et professionnelles, l'accueil d'élèves du troisième degré et la visite d'entreprises doivent être maintenus et complétés par l'accueil de jeunes travailleurs ou de travailleurs expérimentés expliquant les différentes facettes de leur métier, de patrons présentant les différentes directions professionnelles possibles au sein de leur entreprise, et par une information sur les différentes études supérieures possibles qui permettent de combiner travail intellectuel et travail manuel. Celles-ci doivent prendre appui sur des journées portes ouvertes destinées aussi bien aux établissements d'enseignement général qu'aux établissements d'enseignement qualifiant.

### **Les acteurs majeurs de l'orientation**

#### Les entreprises

Cette enquête porte sur quatre professions en pénurie et il en existe encore une dizaine d'autres. Pourtant, les écoles semblent rencontrer des difficultés à attirer des patrons, tout comme les élèves ont parfois du mal à effectuer un stage en entreprise. Il faut donc resserrer les liens entre établissements scolaires et les entreprises.

Cela peut se faire à travers des concours interscolaires organisés par une ou plusieurs entreprises visant à récompenser le meilleur projet à partir d'un thème.

Nous avons vu que bon nombre d'élèves ont un parent qui travaille dans un secteur du qualifiant. Ceux-ci peuvent intervenir pour présenter leur entreprise et leur travail. Un ancien diplômé de telle école de Charleroi peut également venir présenter l'entreprise dans laquelle il travaille ainsi que les perspectives de carrière.

Enfin, les visites d'entreprises doivent être maintenues.

## Les établissements d'enseignement général

La première partie du rapport nous a montré que les réorientations d'élèves vers le qualifiant à travers le processus de relégation s'opéraient sous la forme d'un parachutage, c'est-à-dire sans aucune information fiable et correctement établie. Par ailleurs, la stigmatisation que subissent les élèves a des aspects contagieux et elle peut se porter sur les enseignants qui proviennent de l'enseignement technique et professionnel, dont les compétences sont remises en question comme l'indique une enseignante : « *Je l'ai ressenti et – c'est revenu à mes oreilles – certains collègues ont demandé, “mais est-ce qu'elle est vraiment capable d'enseigner”. Parce que comme j'enseignais en professionnel, pour eux, on donne une matière plus simple, bête... Pour eux, est-ce que j'étais capable de donner cours, ici, à des... en “général”* »<sup>84</sup>.

Les enseignants ont l'obligation de suivre un certain nombre de formations tout au long de leur carrière. Inclure une formation sur la représentation hiérarchique des filières d'enseignement et des effets de stigmatisation qu'ils participent, bien involontairement, à véhiculer, pourrait aider à limiter ces effets.

Le parachutage des élèves est probablement dû à un manque d'information au sein des établissements d'enseignement général concernant les offres disponibles dans l'enseignement qualifiant. Dès lors, nous proposons la création d'un site internet de référence qui centraliserait toutes les informations relatives aux offres d'enseignement, toutes filières confondues, disponibles dans le bassin de Charleroi et leur distribution dans les écoles. Cet outil de communication pourrait par ailleurs intégrer d'autres informations telles que les dates et lieux des journées portes ouvertes des écoles, les visites d'entreprises, l'accueil de patrons, etc., sous la forme d'un calendrier virtuel. De cette manière, une mise en réseau de tous les établissements scolaires se construirait, apportant ainsi une vision globale des enseignements proposés et des différents événements qui y sont liés.

Dans cette optique, cet outil sera d'autant plus utile que la réforme du premier degré implique l'obligation, pour le Conseil de classe qui choisit de réorienter un élève vers l'une ou l'autre forme d'enseignement, d'émettre un avis sur une orientation précise et de proposer des alternatives à cet avis. L'élève réorienté sera contraint de choisir entre des différentes possibilités, autant qu'elles soient les plus pertinentes et les plus larges possibles.

Cet outil de référence pourrait également renforcer l'efficacité des moyens traditionnels de communication en facilitant leur accès, avec la possibilité de télécharger des brochures relatives à telle ou telle option ou des mini-reportages de présentation de tel ou tel secteur d'activité.

Il ne sait pas trop mais lui il a été convaincu par le « dvd usinage » et quand il a visité des usines en 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> avec l'école. « *Ce qui m'a fait aimer ma formation.* »  
(Entretien avec un élève de sixième usinage)

Des organismes liés à l'emploi, tels que le FOREM, peuvent également participer en publiant des informations sur les secteurs en pénurie, et donc, porteurs d'emploi ou les secteurs « bouchés ».

---

<sup>84</sup> VIENNE P., SOUTO LOPEZ M., *id.*, p. 187

*« Je lui dirais aussi de regarder dans le journal et il verra qu'on cherche vraiment [comme qualifications]. Moi je l'ai déjà fait. »*  
(Entretien avec un élève de sixième électricité)

Si cet outil est, dans un premier temps, prioritairement adressé aux établissements d'enseignement général afin de mieux orienter leurs élèves, il peut, dans un deuxième temps élargir son public. Les écoles pourront organiser des séances de formation sur l'utilisation d'un tel site à leurs élèves, qui pourront ensuite s'informer eux-mêmes sur leur propre orientation. Les entreprises pourront également plus facilement se tenir au courant des différents événements organisés par les écoles.

Un tel site de référence devra être régulièrement mis à jour et son utilisation devra être simplifiée au maximum. Le bassin de Charleroi peut mener une expérience pilote à l'intérieur de son territoire. Si cette expérience rencontre un franc succès, il pourra alors s'étendre à l'ensemble de la Communauté française et faciliter la communication entre bassins scolaires.



# **Conclusions générales**



Nous avons soumis dans cette dernière partie un ensemble de propositions. La profondeur de l'information a été graduée selon l'âge et le cycle des élèves. Nous avons privilégié l'éveil des cinq sens, l'immersion du corps dans la pratique, afin que le jeune puisse saisir le sens d'une activité en la pratiquant lui-même par une initiation, par des visites d'entreprises et d'ateliers, par un dialogue avec le monde professionnel *via* des travailleurs et des patrons. Progressivement, au fil des cycles de scolarité, ces informations deviennent de plus en plus fournies pour terminer par une dimension plus abstraite liée à la projection dans l'avenir au second degré.

Ces propositions d'action de communication auprès des différents publics d'élèves présentés ci-dessus sollicitent une participation active des jeunes du troisième degré de l'enseignement qualifiant. Généralement, nous nous laissons davantage convaincre par des personnes qui sont, d'une façon ou d'une autre, proches de notre quotidien et de notre personne que par des individus qui nous sont éloignés. Il est cependant essentiel de ne pas *contraindre* les élèves du troisième degré à s'impliquer dans cette diffusion d'information. Cette participation, pour qu'elle soit pleinement efficace, doit être volontaire. Il ne fait aucun doute que certains élèves assumeront cette responsabilité avec motivation.

*« Avant de se décider il doit voir comment ça se passe. Moi je veux bien lui montrer mes cours avec tous les schémas. »*

(Entretien avec un élève de cinquième sanitaire-chauffage)

Cette implication ne peut avoir qu'un retour positif pour eux, en valorisant leur futur métier, leur forme d'enseignement, leur école et, par la même occasion, en se valorisant eux-mêmes. C'est une occasion unique de non seulement leur donner la parole, mais également de leur offrir des moyens d'agir sur les représentations hiérarchiques des filières d'enseignement et surtout sur la stigmatisation qu'ils subissent au quotidien.

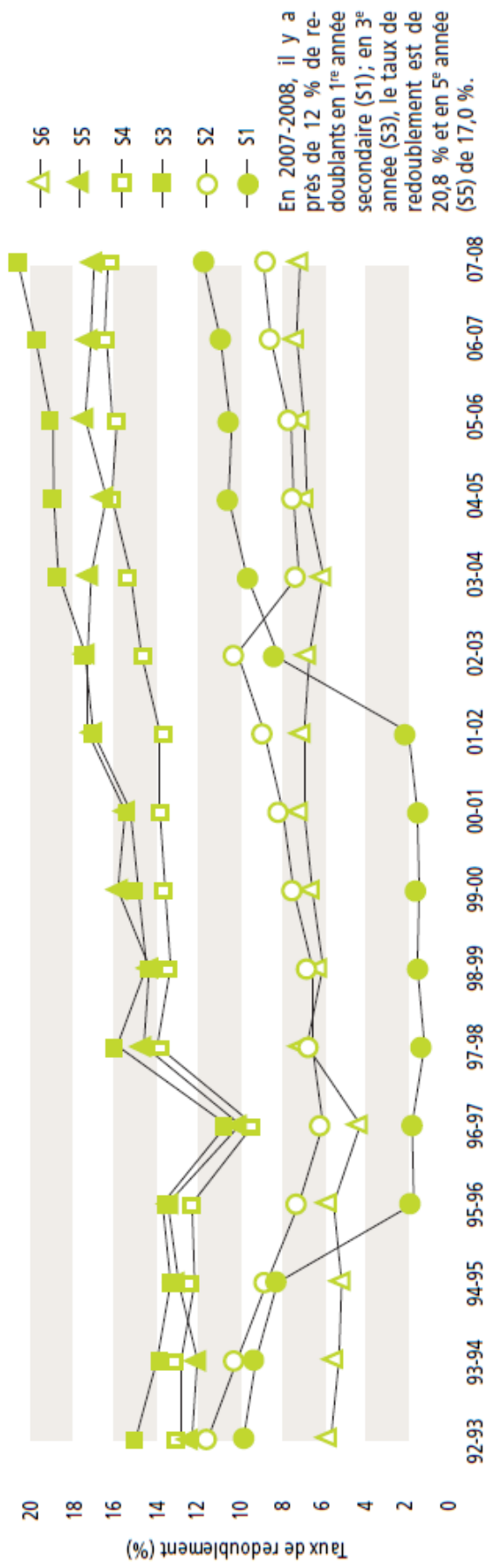
Nous avons vu dans la deuxième partie de ce rapport que près de la moitié des élèves interviewés ont été influencé par un proche dans le choix de leur option. Faire intervenir ces proches dans la communication d'information est une manière de resserrer les liens entre école et familles. Un oncle, un frère, une sœur, un père, ou n'importe quel autre parent peut jouer le rôle du travailleur salarié ou de l'indépendant pour présenter les différentes facettes du métier qu'ils pratiquent. Un ancien diplômé de l'école peut également jouer ce rôle afin de rendre vivant l'aboutissement de la scolarité dans tel ou tel établissement.



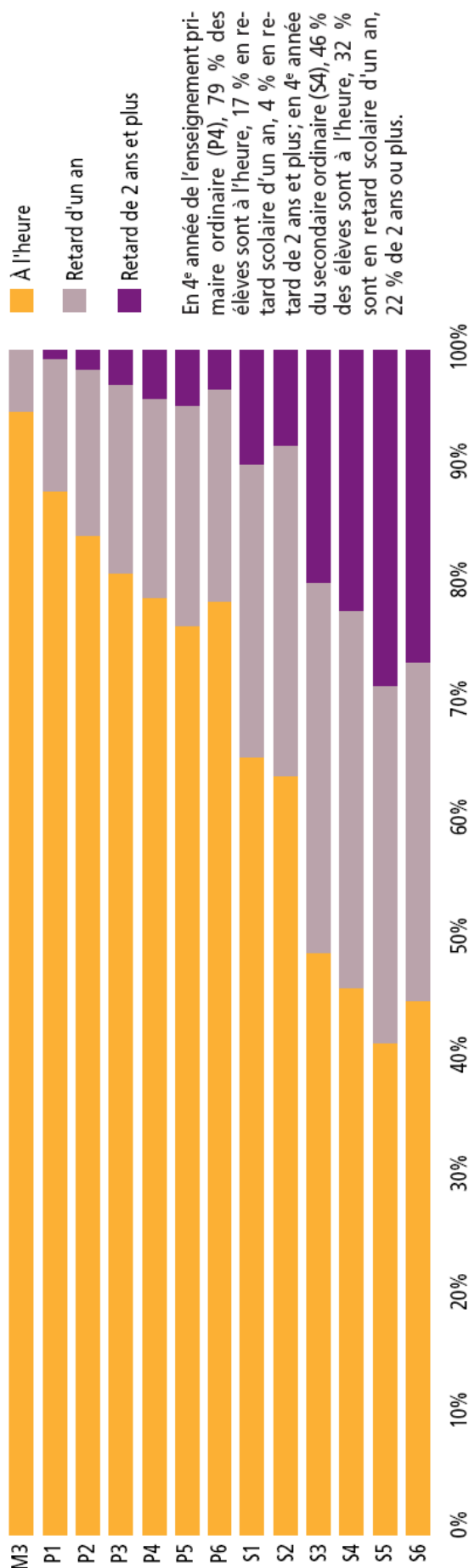
# **Annexes**



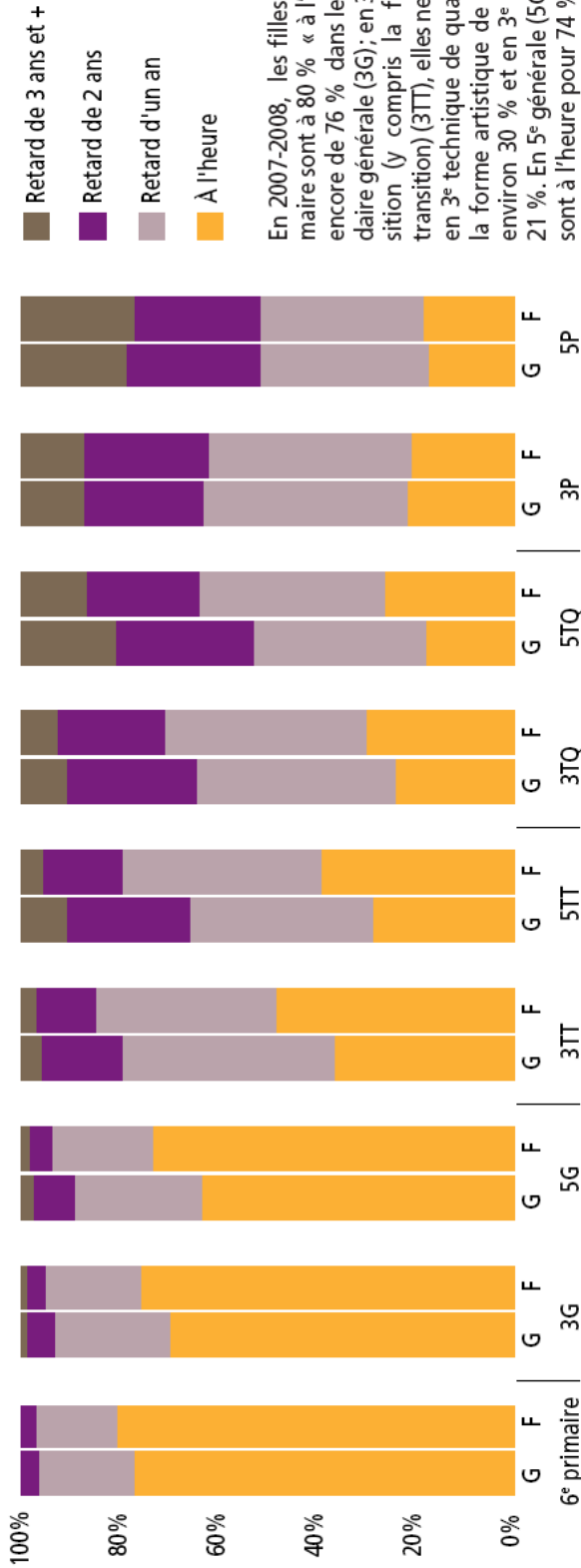
15.2 Évolution du taux de redoublement dans l'enseignement secondaire ordinaire de 1992-1993 à 2007-2008



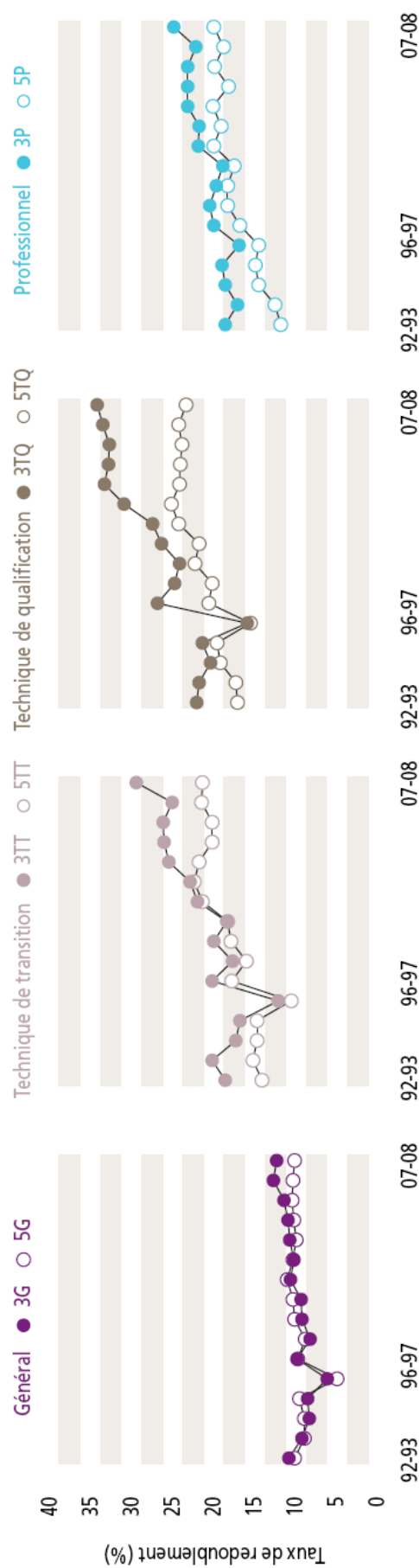
### 14.1 Rythmes scolaires individuels dans l'enseignement ordinaire - Année scolaire 2007-2008



14.4 Rythmes scolaires individuels dans l'enseignement ordinaire selon la forme et le sexe en 6<sup>e</sup> année primaire, 3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années secondaires – Année scolaire 2007-2008



### 15.3 Évolution du taux de redoublement en troisième et cinquième secondaire ordinaire, selon la forme d'enseignement suivie de 1992-1993 à 2007-2008



En 2007-2008, on observe des taux de redoublement très différents en 3<sup>e</sup> année secondaire selon la forme d'enseignement suivie : 12,3 % d'élèves redoublants dans la forme générale (3G), 29,5 % en technique (et artistique) de transition (3TT), 34,3 % en technique (et artistique) de qualification (3TQ) et 24,9 % dans la forme professionnelle (3P).