



Facultés universitaires Saint-Louis

Boulevard du Jardin Botanique, 43 - 1000 Bruxelles

Tél.: +32 (0) 2 211 79 70

Fax : +32 (0) 2 211 79 95

<http://centres.fusl.ac.be/ces>

Les trajectoires scolaires des filles et des garçons dans l'enseignement secondaire général, technique et professionnel en Communauté française de Belgique

Rapport Final

Septembre 2009

Recherche subventionnée par la Direction de l'Égalité des Chances du Ministère de la Communauté Française dans le cadre de l'appel à projets « Encourager la recherche de genre portant sur les inégalités entre les filles et les garçons dans l'enseignement de la Communauté française de Belgique »

Promoteurs du projet : Abraham FRANSSSEN

Chercheuse : Emmanuelle LENEL

avec la collaboration de Sophie PIOT

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	4
Un retournement scolaire historique.....	4
Méthodologie d'une enquête à multiples facettes.....	5
I - L'ORIENTATION AU 1^{ER} DEGRÉ : UN PALIER DÉTERMINANT	8
1. DE QUELLES INEGALITES PARLE-T-ON ?	8
Des progressions sociales et sexuées relatives	8
Une réussite « paradoxale » ?	9
2. L'ENJEU DU PREMIER DEGRE : PROLONGER OU QUITTER	10
Limiter la différenciation au départ : la réforme du « tronc commun ».....	10
Tendance à la complexification des parcours	11
Émancipation et participation : l'orientation par le projet	13
3. LE PROCESSUS D'ORIENTATION DANS LES ECOLES	15
L' Ecole des arts et métiers.....	16
L' Ecole des filles.....	17
L' Ecole ds mixités.....	18
II – DYNAMIQUES D'ETABLISSEMENTS	19
1. L' « IDENTITE D'ETABLISSEMENT ».....	19
2. L'ECOLE DES ARTS ET METIERS	21
Une culture du métier	21
Des profils de métier sexués.....	22
logiques d'évaluation : « Capacités supposées » contre « comportements agaçants »	23
3. L' ECOLE DES FILLES	26
Préserver un « espace de liberté ».....	26
Dialectique de mise en cohérence entre image et culture	27
Effet de composition sur les rapports sexués.....	28
4. L' ECOLE DES MIXITES	29
La mixité sociale, bannière de l'école	29
Le latin au premier degré, un opérateur de sélection... en faveur des filles ?	31
L'orientation au deuxième degré, une question de goûts	32
5. DIFFERENTS MODELES D'ECOLE	34
III – LES TENSIONS DE L'EXPERIENCE SCOLAIRE	38
1. DE L'HERITAGE CULTUREL A L'INVESTISSEMENT SCOLAIRE.....	38
L'investissement dans la scolarité	38
La triple dimension de l'expérience scolaire	40
2. ENTRE PRUDENCE ET AMBITION. LA SCOLARITE « REUSSIE » DES JEUNES FILLES D'ORIGINE IMMIGREE	42
Chiffres et tendances	43

Un diplôme « à la hauteur de son nom »	44
Des conduites scolaires prudentes	45
L'école comme lieu d'affranchissement.....	46
La double identification.....	47
3. DE L'IDENTITE SEXUEE A L'INDIVIDU. L'EXPERIENCE SCOLAIRE DES ETUDIANTES EN SCIENCES	49
Chiffres et tendances	49
Choisir « qui on est », choisir ses études	50
Avoir le temps	52
Garantir la curiosité	54
Surmonter les obstacles	55
4. GERER LES TENSIONS : DIFFERENTES FIGURES D'ELEVE.....	58
IV - OUVERTURE ET PERSPECTIVES	60
La mobilité identitaire dans l'épreuve scolaire.....	60
Une réussite plurielle.....	62
Perspectives et recommandations	64
Bibliographie	66

INTRODUCTION

UN RETOURNEMENT SCOLAIRE HISTORIQUE

Depuis quelques décennies, l'institution scolaire a connu des transformations sociopolitiques profondes. Le rôle de l'école dans la construction des inégalités sociales est souligné par les sociologues dès le début du siècle passé, alors que les divisions sont nettement marquées entre une école primaire accessible à tous et une école secondaire élitiste. Dès l'après Seconde Guerre Mondiale, la démocratisation de l'accès à l'instruction devient une préoccupation centrale des politiques scolaires qui conduit à des modifications institutionnelles telles que la gratuité de l'enseignement secondaire, l'obligation scolaire ou le développement des filières professionnelles. Perçue comme un vecteur de l'émancipation socioprofessionnelle et de l'égalité des chances, l'école est aussi devenue à partir des années 1960 un terrain privilégié pour les politiques de cohésion sociale – même si à cette époque elles ne disent pas encore leur nom. Elle est investie de plusieurs missions : assurer la mobilité sociale, promouvoir l'éducation au sein de toutes les couches de la société, jouer un rôle intégrateur pour des jeunes venus d'horizons divers.

Le développement de l'offre scolaire a ainsi entraîné un long mouvement de massification des études qui a bénéficié aux filles d'abord, aux jeunes issus des populations immigrées et d'origine modeste ensuite. Les mutations qui ont touché presque à la même époque le marché du travail, avec l'expansion des emplois tertiaires, et la famille qui adhère à un idéal plus égalitariste dans le couple ont encore accéléré ce mouvement de rattrapage féminin. C'est enfin par un changement dans les usages des diplômes que s'explique le retournement qui s'est opéré au début des années 1970 et qui a vu les filles devenir non seulement aussi nombreuses que les garçons mais aussi meilleures qu'eux à l'école. Désormais, les études sont devenues une clé à l'émancipation féminine.

La scolarisation généralisée s'est traduite cependant dans des trajectoires et des pratiques scolaires différenciées non seulement en fonction des classes mais aussi des sexes, entraînant une véritable « fracture sexuée » [AUDUC, 2007] et sociale de l'enseignement. Si la démocratisation de l'accès au savoir est bien réelle, elle contraste avec la différenciation des orientations au travers de laquelle s'opère une recomposition « qualitative » des inégalités. Du moins ce que l'on considère généralement comme telles. Désormais ouverte à tous, les frontières de l'école persistent mais de manière moins évidente. Et ce qui était vécu autrefois comme un destin social est maintenant intériorisé comme un échec personnel [CACOUAULT-BITEAUD & OEUVRARD,

2009]. Dans le nouveau système, les trajectoires des élèves sont devenues de véritables « carrières scolaires » qui se déroulent comme une succession d'étapes objectives autant que subjectives, d'« épreuves » [MARTUCCELLI, 2006] au travers desquelles l'élève se construit. La diversité des choix et des conduites des élèves ne traduit pas seulement les structures de l'institution mais exprime la nature des expériences qui s'y jouent et les significations qui leur sont données.

La tâche dévolue à cette recherche était précisément d'éclairer le jeu des divers mécanismes objectifs et subjectifs à l'œuvre dans la différenciation sexuée des parcours scolaires. Ce fil rouge a été déroulé dans deux directions en partie autonomes mais surtout complémentaires. Après une mise en contexte de la question (premier chapitre), on verra en effet à travers trois études de cas que le « moment de l'orientation » met en jeu certains facteurs institutionnels dont les incidences sur les parcours fonctionnent en sens variable (deuxième chapitre). Mais si l'analyse de la situation sociale et scolaire est nécessaire pour rendre compte du déroulement des « carrières » des élèves, elle ne prend véritablement tout son sens que dans la confrontation à la version subjective des élèves eux-mêmes. *A fortiori* pour comprendre les trajectoires sexuées « contre-culture » dont le franchissement des étapes met le mieux en relief la manière dont l'élève se construit aussi comme sujet. Cette « mise à plat » des logiques subjectives, sans jugement *a priori* de leur bien-fondé ni du sens qu'elles prennent au regard des logiques sociales, a constitué le second grand objectif de la recherche (troisième chapitre). Enfin, la confrontation de certains facteurs contextuels avec le vécu subjectif des élèves permettra d'esquisser différents modes de scolarisation articulant de manière variable la dimension du genre aux autres dimensions de l'identité dans la construction de soi ainsi que d'interroger la signification de la réussite. Que veut dire réussir sa scolarité ? Comment doit être une « école de la réussite » ? (quatrième chapitre).

METHODOLOGIE D'UNE ENQUETE A MULTIPLES FACETTES

Le principe majeur qui a présidé aux choix méthodologiques de la recherche était celui de cerner les mécanismes de l'expérience scolaire « en train de se faire ». Dans cette logique, le dispositif méthodologique a associé plusieurs techniques. Trois enquêtes ethnographiques parallèles ont été réalisées durant toute l'année scolaire dans des classes de deuxième année appartenant à des établissements différents, en combinant *entretiens individuels compréhensifs*¹ avec les différents acteurs de l'école (directeur, enseignants, PMS, élèves) pour saisir les systèmes de valeurs et de représentations sous-tendant les logiques d'action et *observations participantes* aux « moments-clés » de l'orientation (conseils de classes, animation, séances d'information...) pour saisir les dimensions non verbales des interactions. Les exigences de familiarisation et d'imprégnation propres à la méthode ethnographique ont plaidé pour une investigation en profondeur d'un

¹ Pour une présentation de la méthode compréhensive, cf. KAUFMANN, J.-CL., (2001), *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan/collection 128.

nombre de classes limité mais appartenant à des établissements suffisamment contrastés – selon les critères de taille, d’implantation, de public et d’offre éducative – pour qu’elles puissent révéler des dynamiques d’établissements et des logiques d’orientation différentes. D’autre part, deux *analyses en groupe*² avec des jeunes filles ayant suivi une trajectoire scolaire atypique et positive – l’une avec des étudiantes en sciences, l’autre avec des rhétoriciennes d’origine immigrée « brillantes » – ont permis de récolter une part significative du matériau sur le vécu scolaire. Le premier groupe, composé d’une dizaine d’étudiantes, s’est réuni durant deux demi-journées tandis que le deuxième groupe a été séparé en deux sous-groupes d’une quinzaine de rhétoriciennes réunis chacun durant une matinée.

Les deux analyses en groupes et les dix-neuf entretiens ont fait l’objet de retranscriptions fidèles et d’une analyse approfondie. Dans les pages qui suivent, quelques extraits d’entretiens, toujours anonymes (tous les prénoms sont fictifs), viendront appuyer l’analyse. Les observations ont elles aussi été consignées soigneusement tout au long de l’enquête. Quelques-unes seront rendues dans les études monographiques et les « portraits » d’élèves égrainés au long des différents chapitres.

Au total, plus de soixante personnes ont été rencontrées. Quelques hommes et garçons mais surtout des femmes et des jeunes filles, en raison non seulement de l’orientation privilégiée de la recherche – les trajectoires féminines atypiques – mais aussi, en ce qui concerne les acteurs scolaires, de leur surreprésentation dans le secteur de l’enseignement. Deux des trois directeurs étaient des hommes, les huit titulaires de classe, agentes PMS et autres coordinatrices de degré rencontrées étaient des femmes. La grande majorité des personnes interviewés est cependant composée d’élèves (de deuxième et sixième années) et étudiantes puisque c’était avant tout le vécu de leur expérience que l’on souhaitait comprendre. Tous ont entre 14 et 24 ans et présentent des profils sociaux et scolaires contrastés : des trajectoires atypiques et des choix conformistes, des bachelières en sciences appartenant à des milieux privilégiés et des élèves d’origines étrangères (du Maghreb, d’Afrique subsaharienne et de Turquie) dont les parents ne sont pas diplômés, des filles aux résultats excellents et des garçons au bord de l’échec, mais aussi des filles « chahuteuses » et des garçons très « scolaires ». *Bref*, un échantillon on ne peut plus hétérogène mais qui présente toutefois une caractéristique commune : tous avait quelque chose à dire sur leur expérience de l’école, aucun ne vivait la scolarité écrasé sous le poids de la contrainte.

Cet échantillon ne prétend nullement à la représentativité statistique mais plutôt – dans les limites imparties à cette recherche – de permettre l’identification d’expériences contrastées et susceptibles de faire apparaître divers types de représentations et de logique d’action, apportant leur propre éclairage sur la problématique. Eclairage au demeurant particulier puisqu’il est

² Pour une présentation de cette méthode, cf. VAN CAMPENHOUDT, L, FRANSSEN, A. et CHAUMONT, J.-M., (2005), *La méthode d’analyse en groupe. Applications aux phénomènes sociaux*, Paris, Dunod.

construit à partir des trajectoires d'élèves plutôt rares et presque toujours positives. Forcément subjectives et ne rendant compte que partiellement du rapport sexué à la scolarité, les diverses expériences ainsi dégagées mériteraient certainement d'être confrontées à un plus grand nombre de témoignages, notamment ceux des garçons aux trajectoires atypiques dont l'expérience des épreuves scolaires pourrait faire apparaître l'incidence d'autres facteurs dans leur construction identitaire³.

Il faut encore signaler certaines contraintes propres aux conditions de réalisation de l'enquête. En particulier, les contraintes pratiques d'organisation des analyses en groupe nous ont amené à constituer des groupes plutôt « homogènes » alors que la méthode repose sur la confrontation des points de vue. Le premier était composé de bacheliers dans diverses disciplines de la Faculté des sciences d'une seule et même université, ce qui constitue probablement un biais dans la mesure où les différentes universités attirent des publics dotés de caractéristiques sociales en partie spécifiques. L'autre groupe a quant-à-lui été constitué en tirant profit de la collaboration avec un des trois établissements de l'enquête, ce qui a également favorisé une proximité dans les profils des participantes. Sans doute des groupes plus hétérogènes auraient davantage permis la mise en évidence de conflits de représentations et de logiques d'action liés à la diversité des positions face aux enjeux scolaires. Toutefois, cet écueil a été en partie évité. Outre l'avantage que comportait cette homogénéité en favorisant un espace de parole plus libre – le choix des chercheuses n'était pas non plus innocent –, privilégier la mise en évidence des divergences et convergences dans le processus d'analys, notamment par une adaptation des outils méthodologiques, a permis d'éviter de figer le débat dans une position commune et de tomber dans une fausse unanimité de points de vue.

³ Pour arbitraire qu'il puisse paraître, se limiter aux trajectoires atypiques (et réussies) féminines constituait un choix dans la conception même du projet de recherche, afin de réaliser une démarche de recherche positive et de se démarquant des approches plus classiques des inégalités sexuées à l'école postulant des rapports de domination qui discriminent les filles.

I - L'ORIENTATION AU 1^{ER} DEGRÉ : UN PALIER DÉTERMINANT

1. De quelles inégalités parle-t-on ?

DES PROGRESSIONS SOCIALES ET SEXUEES RELATIVES

La massification de la fréquentation scolaire a été soutenue un peu partout en Europe, à partir des années 1960, par une série de politiques publiques en matière de réduction des inégalités sociales à l'école – les réformes du « rénové » et du « tronc commun » en sont des pièces centrales en Communauté française, comme on va le voir. Ces politiques ont néanmoins partiellement « échoué » [MARRY, 2004] dans la mesure où le développement historique des scolarisations dans toutes les catégories sociales s'est accompagné d'une hiérarchisation sociale croissante des filières, celles-ci n'ayant pas la même valeur, ni sur le plan scolaire, si sur le plan des débouchés professionnels. Ainsi les inégalités sociales d'accès aux filières ont perduré, tout en se déplaçant vers le haut. La discrimination sociale n'a désormais plus lieu à l'entrée mais au sein et par le système éducatif lui-même.

Mais les effets de ces politiques éducatives sur la progression des réussites des filles doivent eux-mêmes être nuancés, la division sexuée des champs de savoirs et de compétences semblant résister autant que les inégalités sociales. Sans conclure à l'inefficacité des politiques scolaires – dont on peut penser qu'elles ont notamment favorisé l'accès des filles à certains « bastions » masculins comme les sciences –, force est toutefois de constater leur peu d'effet sur la diversification des orientations. Deux ou trois décennies ont passé depuis la généralisation de la mixité dans les écoles et pourtant ces dernières expriment toujours une forte ségrégation à la fois horizontale et sexuée des filières. Si les filles sont aujourd'hui massivement présentes à l'école, elles sont en fait inégalement réparties dans les filières et les options.

La division sexuée de l'orientation n'est pas pour autant le seul produit du manque de diversification des choix des filles, la persistance des choix sexués étant autant le fait des filles

que des garçons. Alors que les filles ont renforcé leur préférence pour la formation générale, filière dans laquelle elles restent aussi en moyenne plus longtemps, les choix des formations techniques et professionnelles ont par contre augmenté pour les garçons. Et lorsque les premières s'orientent vers les filières qualifiantes, les choix sont clairement différenciés : les filles représentent par exemple 75% des inscrits dans le secteur « service aux personnes » en technique de qualification et 92% en professionnel, alors que les garçons constituent par exemple la quasi-totalité (98%) des inscrits dans les secteurs « industrie » et « construction »⁴.

UNE REUSSITE « PARADOXALE » ?

Différents, les secteurs investis par les unes et par les autres ne sont pas non plus équivalents sur le marché du travail. Les filles s'orientent en fait globalement dans des filières et des options si ce n'est socialement moins valorisées, en tous cas professionnellement moins « rentables », c'est-à-dire menant à une insertion et une situation professionnelles plus difficiles. Au niveau de l'enseignement secondaire général, elles ne représentent par exemple que 42%⁵ des inscrits dans l'option « maths fortes » qui compte au moins six heures de mathématiques par semaine – option qui préfigure presque toujours des études universitaires longues. Les choix des filières techniques et professionnelles sont soumis à la même logique sexuée : les filières de formation les plus porteuses professionnellement (avec le plus de débouchés et les plus rémunératrices) sont souvent très masculines tandis que les filles s'orientent majoritairement dans les filières du secteur tertiaire offrant des emplois plus souvent précaires. Mais plus généralement, l'enseignement qualifiant, plus suivi par les garçons, peut s'avérer professionnellement plus « rentable » que certaines filières générales scolairement valorisées (littéraire par exemple) et *a fortiori* que des filières techniques très féminisées.

Ce constat a souvent été souligné comme étant un paradoxe au regard de la meilleure réussite des filles. Certes, considérer les chiffres permet de se rendre compte qu'aujourd'hui, non seulement les filles réussissent mieux que les garçons à tous les étages de l'appareil scolaire mais elles ont aussi des parcours plus rapides et plus longs. En Communauté française, les filles sont par exemple 41% à être « en retard » dans le secondaire ordinaire alors que c'est le cas pour 51% des garçons⁶. Parmi les élèves de la génération de 1984 présents à 17 ans dans l'enseignement secondaire général, elles sont aussi 43% à accéder à l'université contre 34% pour les garçons⁷. Mais leurs choix d'orientation relèvent-ils pour autant d'une contradiction avec leurs meilleures

⁴ « Les indicateurs de l'enseignement », troisième édition (2008), Ministère de la Communauté française/ETNIC, indicateur 9.

⁵ « Statistiques rapides. Effectif scolaire de l'enseignement de plein exercice 2006-2007. Diplôme et certificats délivrés en plein exercice, évolution de 1996 à 2006 », Ministère de la Communauté française de Belgique/ETNIC.

⁶ « Les indicateurs de l'enseignement », *op.cit.*, indicateur 13.

⁷ *Ibid.*, indicateur 20.

performances ? Considérer la scolarité des filles comme une contradiction suppose que l'on adopte une approche passive de leurs trajectoires, comme étant non pas le résultat de leur mérite mais le produit de décisions soumises à un conformisme sexué systématiquement à leur désavantage. Or, on a toutes les raisons de croire – et la suite tentera de le montrer – que les filles ont aussi ce que Raymond Boudon a appelé de « bonnes raisons » de faire les choix qui sont les leurs, c'est-à-dire qu'elles font aussi des choix rationnels, des bons choix du point de vue subjectif.

2. L'enjeu du premier degré : prolonger ou quitter

LIMITER LA DIFFERENCIATION AU DEPART : LA REFORME DU « TRONC COMMUN »

Quelles qu'en soient les raisons, filles et garçons s'envisagent toujours différemment dans leurs projections d'avenir et les différences dans leurs projets scolaires sont bien réelles. Longtemps fer de lance de l'égalité des chances, l'institution scolaire a connu des transformations qui visaient, pour partie au moins, à répondre à cet enjeu d'une meilleure distribution des orientations. Mais avant les inégalités de sexe, c'est d'abord aux inégalités sociales qu'elles ont tenté de répondre. Historiquement, l'évolution de la structure scolaire en Communauté française est en effet ponctuée de trois grandes réformes. En mettant en œuvre des modèles spécifiques d'organisation de l'offre scolaire, ces réformes ont chacune repoussé à leur manière les limites du possible scolaire pour les élèves, en fonction de certaines caractéristiques comme l'origine sociale et le sexe.

Dans les années 1970, alors que depuis la fondation de l'institution scolaire au 19ème siècle c'était les critères d'excellence et le modèle de la ségrégation (sociale et sexuée) qui prévalaient, l'idéal démocratique et la promotion des conditions de chances égales pour tous qui l'accompagne ont donné lieu à une première grande REFORME SUR LA MIXITE. S'avérant insuffisant pour garantir des résultats identiques, le principe de mixité est en outre remis en question aujourd'hui par certains sociologues qui y voient le contexte d'un renforcement des rapports de genre exacerbant les stéréotypes sexués [DURU-BELLAT, 2005]. De son côté, Catherine Marry [2004] avance même que la confrontation aux meilleures performances scolaires des filles induirait chez les garçons un vacillement identitaire pouvant expliquer certains comportements de repli masculins défavorables à la scolarité.

Ensuite, la promotion de l'égalité des chances est passée par un modèle d'orientation « à la carte » qui devait, en principe, permettre à chacun de faire ses choix d'orientation selon son individualité plutôt qu'en fonction des appartenances de classe et des rôles sexués établis. La REFORME DU RENOVE visait ainsi à donner droit, à 12 ans, à une phase d'expérimentation de

matières très diverses, suite à laquelle les élèves devaient choisir selon leurs « goûts personnels » des filières et, à l'intérieur des filières, des options. Toutefois, malgré l'ouverture des possibles théoriques engendrée par cette réforme, on n'a pas pu observer le brassage de sexe et de classe attendu, ni dans les filières, ni dans les options. En fait, c'est désormais les choix effectués dès l'entrée dans le secondaire qui s'avèrent déterminants. Les premières bifurcations étant irréversibles, les choix d'orientation vers des filières et des options diversement cotées et connotées constituent, de manière plus ou moins consciente ou stratégique, une forme d'anticipation des parcours à venir.

La troisième grande réforme sur la logique du « TRONC COMMUN » et le principe du non redoublement dans le premier degré, mise en place dans les années 1990, tente de corriger les effets pervers de la réforme précédente. Il s'agissait en effet de limiter la différenciation au départ afin de permettre à chacun d'acquérir une base de compétences communes. Cette dernière réforme a donné lieu à un modèle d'orientation selon un « menu identique » pour tous jusqu'à 14 ans qui conduit désormais à des orientations plus tardives, le premier palier d'orientation ne se situant qu'en troisième année. Cependant, une série de décrets récents sur l'organisation du premier degré et les multiples usages stratégiques des différents acteurs ont pour conséquence, comme on le montrera la suite, le contournement des effets bénéfiques attendus de cette réforme.

TENDANCE A LA COMPLEXIFICATION DES PARCOURS

Ces dernières années, le premier degré est devenu une période cruciale pour l'orientation future des élèves en raison de la double logique qu'il articule. D'une part, en limitant les options et les redoublements, la réforme sur la logique du « tronc commun » a fait du passage vers le deuxième degré le premier palier d'orientation et une étape structurante du parcours scolaire. En effet, ce passage constituant aussi la première « soupape » laissant s'échapper vers des filières moins prestigieuses les élèves les plus faibles scolairement, le maintien dans la filière générale - au prix éventuellement du redoublement - est généralement prédictif d'un parcours de formation longue (études supérieures) tandis que les réorientations vers les filières techniques et professionnelles sont souvent le début d'un parcours moins rectiligne. Les choix d'orientation à ce premier stade conditionnent donc en partie la suite du parcours dans un système « en entonnoir » où les réorientations, malgré les passerelles théoriquement possibles, sont presque toujours descendantes (vers des filières moins prestigieuses) et verticales (changement de filière plutôt que d'option).

D'autre part, certains décrets récents tendent à complexifier et à diversifier les parcours au premier degré. D'abord, dans une logique de différenciation à contre-courant de la réforme du « tronc commun », le redoublement au cours du cycle interdit depuis 1995 a été réintroduit en 2001 sous la forme déguisée des classes de remédiation pour les élèves en difficulté, qui leur donnent en théorie la possibilité soit de réintégrer la classe commune en cours d'année, soit

d'accéder au mois de septembre suivant dans l'année d'après. Seulement, dans les faits, les élèves qui réintègrent normalement le cycle sont très rares et comme le redoublement n'est autorisé qu'une seule fois en cours de cycle, après être passé en deuxième commune ils sont le plus souvent réorientés vers l'enseignement professionnel et technique. Dès lors, orienter l'élève vers cette classe de remédiation qui constitue généralement l'antichambre de la deuxième professionnelle (2P) est une bifurcation précoce décisive. Ensuite, un « degré différencié » a été mis en place en 2008-2009 pour les élèves n'ayant pas obtenu le certificat d'études de bases (CEB) en fin de primaires, cursus destiné à remplacer la première « accueil » (1B) et la deuxième professionnelle (2P) dès la rentrée 2009. L'ambition de ce tout dernier décret est d'éviter que les élèves en difficulté ne glissent trop rapidement vers la filière professionnelle – désormais supprimée au premier degré – sans que cela ne corresponde à un choix positif de leur part et de « tirer vers le haut » un maximum d'élèves en leur donnant la possibilité de réintégrer par la suite un cursus scolaire normal. Dans le même ordre d'idée, une troisième année dans le degré a tout récemment été rendue obligatoire avant de pouvoir réorienter éventuellement vers le professionnel.

Cette organisation combinant tronc commun et différenciation des parcours a donc des effets importants sur les trajectoires scolaires, dans la mesure où les différentes possibilités qui s'« offrent » aux élèves en fin de premier degré – réussite, redoublement, orientation vers une autre option ou filière – engagent toutes fortement leur avenir scolaire. Or, à en croire les chiffres, les décisions du conseil de classe de fin d'année suivent des tendances légèrement différentes selon le sexe. En 2006 en Communauté française, l'attestation A (réussite) a été délivrée à 78% des filles en deuxième commune et 73% des garçons ; l'attestation B (réussite avec restriction, et donc réorientation) à 16% des filles et 18% des garçons ; l'attestation C (échec) à 6% des filles et 9% des garçons⁸.

Ces différences sont-elles l'effet de la meilleure réussite des filles uniquement ou de conduites différenciées à l'égard des unes et des autres ? Si les meilleures performances des filles expliquent sans conteste leur plus haut taux de certificats de réussite dans toutes les formes d'enseignement à l'exclusion de la forme professionnelle, il n'empêche que quand difficultés scolaires il y a, celles-ci donnent lieu à des décisions pouvant fortement varier parmi le panel des possibilités. La tendance actuelle est en effet de ne pas sanctionner « seulement sur base des résultats » (Jacques, directeur d'école) mais de prendre en compte la trajectoire de l'élève, son âge, ses compétences ou qualités et même dans certains cas son « profil » (*cf.* ci-dessous le portrait de Jérémy ou plus loin celui de Bradley). Autrement dit, l'évaluation de l'échec est faite au « cas par cas », ce qui laisse place aux attentes et aux représentations sexuées du « cas » en question, pouvant dès lors guider des stratégies de décision différentes. Selon nos observations lors des conseils de classe, il semble d'ailleurs y avoir une certaine tendance parmi les

⁸ *Ibid.*, indicateur 19.

enseignants à encourager plus souvent les filles en difficultés à rester dans l'enseignement de transition en changeant d'option ou même en passant par une année complémentaire, tandis que les garçons en difficulté semblent plus facilement réorientés vers les filières qualifiantes – ce que tendent à confirmer les chiffres indiquant que les filles sont plus nombreuses à passer en deux ans vers la troisième générale⁹. Par ailleurs, certains auteurs [DURU-BELLAT, 2005] constatent la tendance inverse en ce qui concerne certaines matières spécifiques comme les maths : les professeurs ayant plus d'attentes envers les garçons vont les sanctionner plus sévèrement en cas d'échec et les encourager à redoubler pour pouvoir garder l'option, alors que les filles sont davantage réorientées vers une option plus littéraire.

ÉMANCIPATION ET PARTICIPATION : L'ORIENTATION PAR LE PROJET

Ce rôle prépondérant des acteurs scolaires dans l'orientation en Communauté française a été redessiné récemment dans le décret « Missions ». C'est particulièrement vrai en ce qui concerne le conseil de classe, rebaptisé « conseil de classe et de guidance ». Cette instance a en outre acquis tout récemment un rôle plus directif dans l'orientation de l'élève : ne pouvant plus se contenter de restreindre l'accès à certaines options ou filières par la délivrance des certificats A, B ou C¹⁰, le conseil de classe doit désormais soit prononcer la réussite, soit définir une orientation pour l'élève vers telle ou telle filière, telle ou telle option.

Par ailleurs, tout en étant définie comme faisant partie intégrante du processus éducatif, l'organisation du processus d'orientation est laissée libre aux établissements, contrairement à d'autres pays comme la France où ce processus est réglementé de manière précise. Séances d'information, journées de découverte, rencontres avec les parents, sensibilisation par le centre PMS à la diversité des possibilités y compris hors de l'école... : les ressources mises à la disposition de l'élève et de sa famille pour les guider dans les choix varient dès lors fortement d'une école à l'autre. Et cela peut avoir des conséquences sur la trajectoire scolaire dans la mesure où tous les milieux familiaux, distribués inégalement dans les écoles, ne maîtrisent déjà pas *au départ* de la même manière les informations permettant de prendre les décisions les plus avantageuses. Ce qui est surtout vrai pour les familles des milieux populaires qui sont le plus concernés par la question de l'orientation – les élèves de milieux plus favorisés suivant le plus souvent la voix « royale » du général.

On trouve par ailleurs dans le décret « Missions » une prise en compte de la dimension sexuée de l'orientation en prévoyant explicitement que le processus d'orientation doit « veiller à assurer un accès égal à toutes les formations aux filles et aux garçons ». Ce principe s'inscrit plus

⁹ *Ibid.*, indicateur 19.

¹⁰ Dont on a vu plus haut les significations en terme de possibilités d'accès aux différentes filières, *cf.* première section de ce chapitre.

globalement en accord avec le principe de l'égalité des chances et des conditions de participation à la société qui sous-tend, on l'a vu, le développement du champ éducatif depuis plusieurs décennies. C'est toutefois dans le décret du 14 juillet 2006 relatif aux missions des centres PMS que l'on retrouve le plus explicitement ce principe. Celui-ci prévoit notamment que les centres PMS assurent « des tâches de guidance au profit des élèves de l'enseignement tout au long du parcours scolaire du maternel au secondaire », à savoir :

- « contribuer à rendre optimales les conditions psychologique, psycho-pédagogique, médicale, paramédicale et sociale de l'élève [...] afin de lui offrir les meilleures chances de développement harmonieux de sa personnalité et de son bien-être individuel et social ;
- fournir aux élèves [...] des informations et des avis concernant les possibilités scolaires et professionnelles, en vue de promouvoir le processus de choix individuel. »¹¹

Ce décret inclut donc l'orientation scolaire dans les missions des centres PMS et les tâches de guidance y sont conçues comme un accompagnement de l'élève visant à favoriser son émancipation sociale, y compris sa prise de distance par rapport aux stéréotypes sexués, et l'accomplissement de son projet en tant que futur adulte autonome et actif dans la société. Le principe de l'orientation par le projet repose en effet sur le « mythe » selon lequel toutes les options sont d'une égale valeur sur le marché du travail et également accessibles à tous les élèves, sans distinction de classe ni de sexe. Il revient ainsi aux centres PMS de soutenir l'élève et sa famille dans « la maturation progressive de [ses] choix, aidant celui-ci à faire le point sur lui-même, sur ses compétences, sur ses représentations par rapport aux métiers, études et formations et à se dégager des stéréotypes sociaux et sexistes ». Selon Abraham Franssen et Brice Champetier [2008], le décret « Missions » a toutefois redéfini le rapport de force entre l'école et les centres PMS, perçu par ces derniers comme leur étant défavorable. Selon eux, les acteurs des centres PMS ont l'impression que l'école fournit une orientation « clé sur porte » aux élèves et à leurs familles, bien opposée à la mission initiale définie dans les termes de l'accompagnement et du projet.

Portrait de Jérémie : Capable mais « sous pression »

De parents divorcés, Jérémie vit depuis l'an dernier chez son père, ce qui l'a aussi conduit à s'inscrire à l'École des arts et métiers, plus proche de chez lui et où son père enseigne. Il est content de sa nouvelle école où, dit-il, « *on peut apprendre son métier, autre chose que juste ce qu'il y a dans le milieu* »

¹¹ Selon les termes du décret, consultable sur le site de la communauté française, à l'adresse <http://www.restode.cfwb.be/pgens/cpms/cpms.htm>.

scolaire ». A 15 ans, il termine sa deuxième secondaire avec difficulté, malgré qu'il soit décrit par ses professeurs comme étant un élève « jusqu'au-boutiste »¹² et « très capable ». Jérémie se confie beaucoup à l'enseignant chargé de le suivre, son « parrain ». Et pour lui, le problème est très clair : il est « sous pression à la maison, harcelé par sa belle-mère » qui s'investit énormément dans son suivi scolaire. Tous les jours ou presque, elle scanne ses cours, « *enlève les réponses et met des petits points* » pour qu'il puisse compléter et étudier. Jérémie qui dit ne pas beaucoup aimer sa belle-mère, estime cependant cette « prise en main » bien utile. Depuis quelques temps, Jérémie est aussi plus déconcentré en classe, il fait plus le « gamin » selon sa titulaire, ce que lui-même explique de façon très rationnelle : « *J'étais bien parti jusqu'au moment où j'aille avec des gars de la classe et que ça n'aille plus. Mais ça, c'est un peu... l'influence. (...) Je suis le bouc émissaire de la classe, ça c'est sûr. Maintenant je commence à me faire intégrer dans la classe parce que je commence à faire des conneries. C'est comme ça qu'on doit faire souvent.* »

En conséquence de tout cela, il termine son année avec de gros échecs, sauf en arts, son option, où il « est vraiment bien » d'après l'enseignante. D'ailleurs, son souhait à lui est de poursuivre en arts, « *en qualification ou en transition, mais en arts* » ! Et surtout pas en professionnel parce que pour lui, c'est là où on met « *ceux qu'on n'arrive pas à rattraper (...). Là-bas, ce sont ceux qui n'ont pas envie de travailler, qui s'en foutent de l'école. Alors que je pourrais très bien aller en professionnel pour faire la bijouterie par exemple, mais non, je veux être au-dessus des professionnels. Parce que pour moi, professionnel, c'est le bas de l'échelle, qualification, c'est bon, c'est le milieu de l'échelle tandis que transition, c'est le nec plus ultra.* » Ses parents non plus ne veulent pas entendre parler de professionnel. S'il devait rater son année, ils préféreraient le mettre en contrat d'apprentissage parce qu'ayant presque 16 ans, il devra sortir du degré, quoi qu'il arrive. Au moins de juin finalement, et malgré l'ampleur des échecs dans les branches principales, la décision prise par le conseil de classe sera de le réorienter en troisième vers la filière de qualification, dans la section artistique parce que l'option arts, « c'est celle qui lui convient vraiment, pensent ses professeurs, celle où il pourra s'épanouir ».

3. Le processus d'orientation dans les écoles

Régi par des principes et règles de fonctionnement communs, le processus d'orientation est néanmoins mis en oeuvre dans chaque école de manière bien spécifique. Non seulement l'organisation du premier degré est à géométrie variable en raison des stratégies diverses des acteurs scolaires mais les études ethnographiques des établissements montrent que l'accompagnement de l'élève dans la « maturation progressive de ses choix » est réalisé de

¹² Les guillemets sans italique sont utilisés ici, comme dans tous les autres portraits par la suite, pour distinguer les propos tenus par les acteurs scolaires (enseignant, directeur, PMS...) des propos des élèves eux-mêmes, indiqués en italiques dans le texte.

manières et avec des moyens qui peuvent fortement différer d'une école à l'autre. Pour la réalisation de ces études de cas – sur lesquelles nous reviendrons en détails dans le chapitre suivant –, trois écoles ont été choisies selon des critères liés au public (origine socioculturelle, sexe), à l'offre de formation (formes d'enseignement, options plutôt « féminines » ou « masculines », culture éducative traditionnelle...) et à l'implantation géographique (ville, quartier). Les contrastes entre ces trois établissements rebaptisés avec des noms fictifs soulignent déjà que la gestion du processus d'orientation peut avoir certains effets sur les trajectoires des élèves.

L' ECOLE DES ARTS ET METIERS

À l'école des arts et métiers, les élèves doivent faire des choix d'orientation dès le premier degré. Après une première année commune, ils avaient la possibilité jusqu'à présent – ce que les changements récents dans le décret vus plus haut ne permettront plus dès la rentrée 2009 – soit de continuer dans l'enseignement de transition et choisir une option parmi les suivantes : arts plastiques, arts graphiques, activités littéraires-informatique ou techniques bois et métal ; soit de s'orienter directement vers la filière professionnelle qui propose les options arts graphiques, arts appliqués, imprimerie, bois, électricité, métal et fine mécanique.

Outre les conseils de classe réguliers, trois moments forts jalonnent le processus d'orientation en deuxième année :

- Vers la fin du mois d'avril, le centre PMS, extérieur à l'école, organise une animation en classe de deux heures « sur les métiers ». Il s'agit de travailler avec eux les représentations des élèves, les critères de classification et les différentes questions qu'ils peuvent se poser pour faire leurs choix de manière « personnelle ». Implicitement, cette animation souligne ainsi le principe d'émancipation des élèves cher au système éducatif en Communauté française (rappelé également au détour d'un commentaire, peut-être en raison de la présence de la chercheuse, sur l'annotation au tableau des métiers au masculin mais seulement « par facilité »).
- Une journée « Ecole ouverte » est également organisée lors du congé de l'ascension afin de valoriser les travaux des élèves des degrés supérieurs d'abord, de permettre ensuite aux élèves (de l'école ou d'ailleurs) de se faire une idée plus concrète de ce que les différentes sections proposent. Cette journée semble remporter chaque année un franc succès et l'ambiance y est surtout « à la fête ».
- Enfin, au mois de mai également, les parents des élèves en difficulté sont convoqués pour discuter avec eux du redoublement ou de la réorientation probable de leur enfant.

Mais plus qu'à ces moments eux-mêmes, c'est surtout à la remédiation que l'école « consacre beaucoup d'énergie » selon son directeur. Dans les classes de « remise à niveau » (1S et 2S), en

plus du renforcement des compétences de base imposé par le décret, l'école « injecte » des heures pratiques pour que les élèves puissent évaluer leurs aptitudes et cela, afin de préparer au mieux et de manière active leur choix d'option par la suite. Ainsi, ces « quatre heures d'approche des métiers » non seulement mettent l'accent, comme le faisait aussi à sa façon le PMS, sur le fait que dans cette école, le choix d'orientation est un choix de métier – le nom fictif donné à cette école n'est pas anodin comme le montrera aussi la petite monographie présentée dans le chapitre II – mais pourraient en outre induire dans le chef des acteurs de l'école, enseignants et élèves, une signification du redoublement comme préalable à la réorientation vers l'enseignement qualifiant.

L' ECOLE DES FILLES

Comme on le verra, son statut d'école en discrimination positive fait bénéficier l'Ecole des filles de moyens supplémentaires, notamment plus d'acteurs scolaires (des coordinatrices de degré, une psychologue, une médiatrice scolaire...), dans la mise en oeuvre de son dispositif de soutien aux élèves en difficulté à travers des activités de remédiation, d' « encouragement » et d'orientation. Autant grâce à ces moyens que par une volonté forte de la direction, l'école est un des rares établissements qui utilisent presque la totalité des 10 jours qui leur sont octroyés pour l'orientation par le décret « Missions ».

Ainsi, l'orientation est appréhendée par l'école comme un processus au sens fort, se déroulant « un peu tout le temps » et visant à accompagner une réflexion progressive de la part des élèves et leurs familles autour de leur projet. Ce processus est organisé non seulement pour les élèves du premier degré mais également pour ceux des autres degrés et particulièrement les élèves en fin de scolarité qui doivent s'orienter vers l'enseignement supérieur. À ces élèves-là, c'est surtout une réflexion sur soi qui est proposée, qui soit la plus ouverte possible, c'est-à-dire – contrairement à la précédente – qui ne soit « *pas trop lier aux métiers, pour ne pas trop les enfermer* » (Nathalie, coordinatrice du troisième degré). Au premier degré, plusieurs activités sont organisées dans ce sens :

- Dès le conseil de classe de décembre, si un élève présente de grosses difficultés, les parents sont convoqués « *pour les préparer tout doucement à une réorientation ou à un redoublement* » (Mariane, la directrice). Dans cette école, la réorientation vers l'enseignement qualifiant est une décision qui se veut positive, l'occasion de travailler son projet plutôt qu'une décision signifiant le « déclassement » de l'élève.
- Au mois de mars, une soirée est généralement organisée à l'attention des parents des élèves de deuxième année pour leur présenter les filières techniques et professionnelles de l'école et cela, dans le but avoué de redonner à ces parents qui maîtrisent généralement assez peu les enjeux scolaires (*cf.* chapitre III) « le pouvoir sur l'orientation de leur enfant ».

- La « journée de l'orientation » pour les élèves qui a également lieu en mars s'organise en trois temps. Une première partie de la journée est consacrée à la présentation des différentes filières, options et cycles d'enseignement par le PMS durant laquelle sont rappelés très explicitement cette fois les principes de non hiérarchie entre les filières et de l'orientation par le projet. Ensuite, les élèves passent dans plusieurs salles de classe où les enseignants de troisième année proposent des « ateliers » de présentation des options de la filière générale. Enfin, ils partent en visite dans le site consacré à l'enseignement qualifiant où leurs sont présentées les différentes sections en valorisant autant que possible les aptitudes auxquelles elles préparent.

L' ECOLE DS MIXITES

Le processus d'orientation est beaucoup plus léger à l'Ecole des mixités. Aucune activité particulière n'est organisée pour les élèves de deuxième année si ce n'est la présentation par la titulaire des différentes options au mois de juin et, certaines années, une animation proposée par le PMS. Les choix d'orientation sont en fait surtout laissés à la gestion des familles. Même le conseil de classe est peu directif dans ses recommandations d'orientation qu'il formule comme des « conseils » plutôt que des décisions. On peut supposer que cela est dû en partie à la forme d'enseignement principale de l'école, le général, dans laquelle la question de la réorientation se pose en des termes moins décisifs pour la trajectoire scolaire.

Mais cela ne veut pas dire pour autant que les décisions soient sans effet sur les trajectoires. D'une part, nos observations lors des conseils de classe permettent d'avancer que la décision de redoublement vise plutôt à essayer de maintenir l'élève dans la filière générale, qui tend à y être perçue comme le meilleur choix possible, alors qu'ailleurs le redoublement peut préfigurer une réorientation. D'autre part, le premier stade de décision, qui confronte déjà les élèves à devoir choisir entre une deuxième latine ou une deuxième générale où les heures de maths et de sciences sont renforcées, a de toute évidence un effet important de ségrégation des élèves – puisque, comme on le verra dans le chapitre suivant, ce sont les moins performants scolairement qui abandonnent précocement le latin.

Loin de constituer un véritable « tronc commun » pour tous les élèves, l'organisation du premier degré relève de plus en plus d'une gestion propre à chaque établissement. Alors que certaines écoles le conçoivent comme une période d'expérimentation d'activités diverses, d'autres y intègrent des choix décisifs pour la suite de la scolarité. Dans tous les cas, la manière dont est organisé le premier degré et la manière dont est conçu le processus de sa sortie posent déjà

certaines limites à l'orientation des élèves, que ce soit par la façon dont l'école valorise les différents choix possibles ou par les significations qu'elle associe au choix lui-même.

II – DYNAMIQUES D'ETABLISSEMENTS

Dans le sillage des transformations du système éducatif, des changements sont apparus ces dernières décennies dans le débat social sur l'école. Les formes de sélection plus masquées à l'œuvre dans le nouveau système ont remis en question l'idéal de l'égalité des chances par l'école et fait apparaître les fortes disparités existant à l'intérieur du système. Aujourd'hui, le débat se penche plus sur le système éducatif lui-même et les conditions d'enseignement et montre qu'à côté des facteurs macrosociologiques de types familiaux et culturels¹³, certains facteurs institutionnels pèsent sur les trajectoires scolaires. L'élève et sa famille sont guidés dans leurs décisions par une série de déterminants dont certains se situent en effet bien en amont de leur volonté. Non seulement le système éducatif et ses hiérarchies exprimées par l'école peuvent surdéterminer les choix mais les établissements, organisations ayant chacune leur propre mode de fonctionnement, de rapports sociaux, de style de direction, de normes de conduite, ont aussi une « efficacité propre » [CACOUAULT-BITAUD & OEUVRARD, 2009]. Les différences de scolarisation ne se construisent pas seulement dans les familles et par le système social mais aussi dans le « microcosme » que constitue chaque établissement scolaire.

1. L' « identité d'établissement »

Selon Hugues Draelants et Xavier Dumay, on assiste depuis quelque temps à « un changement de perception à l'égard de l'établissement scolaire » [2005 : 6]. Du point de vue politique, l'établissement n'est plus vu comme une unité neutre ou interchangeable du système éducatif mais le contexte de solutions locales aux questions d'inégalités scolaires. Du point de vue individuel, les familles mettent en œuvre selon les auteurs des stratégies de « consommation »

¹³ Ces facteurs socioculturels étant abondamment traités dans la littérature sur l'école, on ne les présentera plus ici de manière extensive même si leur impact incontestable est montré, en toile de fond, au long des différents chapitres. Pour des analyses de l'impact de ces facteurs sur les trajectoires scolaires sexuées, voir par exemple DURU-BELLAT, M., (2005), *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan ; BAUDELLOT, CH., ESTABLET, R. (2007), *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et liberté*, Paris, Nathan.

dans leurs choix d'établissements en fonction de la perception qu'elles ont de leur efficacité dans l'accès aux titres scolaires – stratégies qui peuvent par ailleurs être rattachées à des transformations sociales plus générales marquées par les référentiels du « marché » et de la concurrence. Ce contexte institutionnel qui appelle à la différenciation et à la spécialisation des établissements conduit les écoles à défendre, tacitement ou explicitement, leur légitimité et leur position sur le « marché scolaire ». Son image, son projet pédagogique, sa culture organisationnelle traditionnelle plutôt féminine ou plutôt masculine sont des ressources symboliques qui marquent la spécificité d'une école sur le « marché scolaire » et fonctionnent dès lors comme autant de « contraintes » pour les acteurs de l'école : ces ressources produisent des représentations, de valeurs et de normes auxquelles ils se doivent de référer dans leurs conduites.

En fait, ces ressources symboliques forment ensemble ce que d'autres ont appelé l'« identité de l'établissement », c'est-à-dire selon Draelants et Dumay, « la manière dont les acteurs [...] présentent ou définissent socialement leur établissement » [*ibid.* : 9] et dont on peut distinguer deux aspects : la définition pour soi et la définition pour autrui. Dans une perspective processuelle et dynamique, ces auteurs conçoivent en effet l'« identité d'établissement » selon le même modèle de base que Mead [1963] utilisait pour définir l'identité individuelle et collective, c'est-à-dire le modèle d'une dialectique d'identification interne-externe. Au plan de l'organisation, la différenciation entre une définition interne et une définition externe de soi renvoie à la différence entre une culture organisationnelle et une image organisationnelle. La *culture organisationnelle* comprend notamment l'offre de formation, les valeurs portées par le projet pédagogique, les normes partagées, *bref* les éléments au travers desquels les acteurs de l'établissement donnent sens à ce qu'ils vivent (auto-définition de soi). Tandis que l'*image organisationnelle* est la réputation supposée ou l'image que l'établissement croit avoir auprès des acteurs de son environnement institutionnel, notamment les autres établissements, et de son public potentiel (hétéro-définition de soi).

Ainsi, on peut concevoir l'identité d'un établissement comme « le point de rencontre entre une histoire organisationnelle et des images projetées et attribuées au collectif "établissement" » [*op. cit.* : 9]. La culture de l'établissement et son image s'influencent l'une l'autre dans une dynamique qui crée, maintient ou transforme son identité. Pour schématiser cette dynamique, on peut dire que la réputation de l'école influence les conduites des acteurs qui vont agir dans le sens soit de correspondre à cette réputation, soit de la modifier. En retour, les conduites et la manière dont le projet pédagogique est mis en œuvre produisent certaines impressions à l'extérieur de l'école, ce qui a pour effet de renforcer ou au contraire de modifier son image. Et les conduites en matière d'orientation n'échappent pas à cette dynamique. Outre les effets qui ont été montrés de longues dates de la culture organisationnelle et pédagogique ainsi que de la composition sociale de l'établissement sur les trajectoires des élèves [DUMAY & DUPRIEZ, 2004], l'étude monographique de trois établissements secondaires nous a conduit à poser l'hypothèse que l'identité d'un établissement produit aussi certains « effets d'établissement » sur la

différenciation sexuée des trajectoires scolaires, en fabriquant des « élèves » différents.

2. L'école des arts et métiers

UNE CULTURE DU METIER

Située en milieu urbain, le premier établissement est une grande école reconnue d'enseignement secondaire technique et professionnel. Les bâtiments modernes qui composent l'établissement, entourés d'un parc arboré, accueillent environ 1500 élèves. Un internat permet également d'héberger les élèves provenant d'autres régions du pays. L'école des arts et métiers propose des formations artistiques allant des métiers de tradition aux métiers qui font appel aux technologies de pointe. Traditionnellement, l'offre de formation a attiré une population masculine, même si l'école compte aujourd'hui à peu près 60% de garçons et 40 % de filles. Certaines options restent toutefois majoritairement, voire uniquement masculines.

Au coeur de son projet pédagogique, l'école des arts et métiers prône avec force le principe d'autoréalisation de l'élève par l'accompagnement dans son projet personnel, ce qui implique une valorisation formellement égale de toutes les filières et options, sans hiérarchie de reconnaissance. Les options se veulent toutes porteuses d'emploi et sont en principe sélectionnées sur cette seule base. Les formations techniques et professionnelles dispensées par l'école sont ainsi très spécialisées et requièrent pour la plupart un niveau élevé de compétences, ce qui fait jouir l'école d'une très bonne réputation. Il est d'ailleurs assez courant de voir des adultes détenteurs d'un CESS revenir se former dans le troisième degré professionnel pour préparer un projet de métier spécifique, la formation d'ébéniste par exemple étant la seule manière d'obtenir le diplôme donnant accès au métier. L'école entretient en outre des liens privilégiés avec certains secteurs socioprofessionnels au travers d'accords et de partenariats divers.

Ces différentes caractéristiques éducatives de l'école s'inscrivent dans une culture pédagogique professionnalisante (et pas seulement au sein de la filière professionnelle), qui vise la formation d'un élève-acteur de la société, préparé par l'apprentissage « du métier », des compétences qu'il requiert et de ses normes de fonctionnement, à occuper une place sur le marché du travail à sa sortie de l'école. Comme on le verra dans la suite, cette culture du métier imprègne fortement l'image de l'école autant que le discours que les différents acteurs tiennent sur elle.

Sans doute dans le but de préserver cette image, l'idéologie du projet qui accompagne cette culture du métier semble aussi justifier une certaine forme de sélection du public. Depuis quelques années, l'école qui fait l'objet d'une très forte demande privilégie en effet tacitement les élèves les plus « motivés » – ceux qui sont aussi, de l'aveu du directeur, les moins susceptibles de

développer des problèmes de comportement (*cf.* ci-dessous le portrait de Bradley). Le directeur présente d'ailleurs son institut avec une fierté non dissimulée et vante les trajectoires professionnelles « brillantes » de certains de ses anciens élèves. En conséquence de cela, l'école draine des jeunes d'autres villes dont les parents souhaitent « autre chose » que l'offre de formation qualifiante qu'ils y trouvent. Or, ce sont les familles appartenant aux milieux les plus favorisés qui sont généralement capables de telles stratégies de « consommation » parce qu'elles ont une meilleure maîtrise de l'offre scolaire. Ce pré-requis du projet a également pour effet de trier sur le volet toute une frange du public de l'enseignement technique et professionnel dont le milieu familial les prépare moins, par manque de modèle notamment, à se projeter concrètement sur le marché du travail.

DES PROFILS DE METIER SEXUES

La culture éducative de l'école des arts et métiers est cependant traversée d'une tension paradoxale. Tout en s'inscrivant dans la volonté de donner aux élèves les moyens nécessaires à leur émancipation socioprofessionnelle à travers la réalisation de leurs projets, la culture organisationnelle de l'école a pour effet de renforcer la séparation entre filières de formations traditionnelles qui attirent les garçons et filières de formations plus modernes qui attirent les deux sexes. La culture du métier tend en effet à associer aux différentes formations certaines compétences spécifiques, des normes et des rôles professionnels qui sont eux-mêmes définis parallèlement aux représentations sexuées. Lorsque Nathalie, titulaire de classe en deuxième année, explique pourquoi selon elle il y a bon nombre de filles en « bijouterie » - section traditionnelle qui fait figure d'exception puisqu'elle attire une population mixte – alors qu'il n'y en a quasiment pas dans la section « microtechnique », on aperçoit bien ce que l'on est tenté d'appeler un mécanisme « d'attribution des compétences et qualités » :

« [Pour la bijouterie], il faut être minutieux, précis, [avoir de la] créativité aussi. Microtechnique c'est plus cartésien on va dire, bijouterie on peut quand même plus faire aller son imagination. Microtechnique, il faut mettre cette petite cellule sur cette petite cellule, il faut être fin, minutieux, plus rigoureux à mon avis. »

Dans l'explication de Nathalie, les deux formations ne sont pas tant différenciées par le type de compétences techniques qu'elles développent – et qui sont d'ailleurs assez proches, toutes deux requérant la manipulation précise d'un outillage bien spécifique, la « minutie » – que par les qualités personnelles qu'elles supposent : d'un côté, la créativité et l'imagination, qualités que l'opinion courante suppose être plutôt féminines ; de l'autre, la rationalité et la rigueur supposées être des qualités plutôt masculines. Les compétences associées aux formations plus traditionnelles sont donc des compétences sexuées. Ce mécanisme d'attribution induit ainsi la définition de « profils » sexués de formation pour certaines sections, qui implique des attentes sexuées spécifiques à l'égard des élèves de ces sections. Or, la définition de ces « profils » a, d'une certaine manière, pour effet de figer les représentations des filières qu'ils concernent selon

un modèle de ségrégation sexué traditionnel des métiers – modèle qui, au départ, a présidé aux choix des sections dans cette école de garçons.

C'est sans doute de cette manière que l'on peut expliquer les disparités de distribution des filles et des garçons dans les différentes options de l'école. Comme on l'a vu, certaines options présentent une bonne mixité alors que d'autres ne comptent pas ou quasiment pas une seule fille. Et ce sont les options préparant aux métiers les plus traditionnels (et les plus traditionnellement masculins) qui sont aussi les plus masculines. Tandis que les « nouveaux métiers » de la technologie semblent échapper en partie à cette ségrégation sexuée. Tout se passe comme si, malgré le principe d'indifférenciation des sexes au nom de l'individu qui est largement partagé dans cette école, il y avait les filières « pour tous » et les filières « pour eux ».

Il est d'ailleurs intéressant d'observer que ce sont les options traditionnelles qui remportent le plus d'opinions d'adhésion ou de rejet, selon le sexe, alors que les avis concernant les options préparant aux « nouveaux métiers » sont moins clairement prononcés. C'est par exemple le cas de Laura qui pense à choisir en troisième l'option « français parlé » mais sans en être encore trop sur, mais qui sait par contre très bien qu'elle n'ira jamais ni en « microtechnique » (« *ça non, pas du tout !* »). Les sections traditionnelles sont en fait non seulement celles qui font généralement l'objet d'un véritable projet chez l'élève plutôt que d'un choix « par défaut », lors d'une réorientation et pour pouvoir rester dans l'école, comme c'est souvent le cas pour les autres options, mais sont clairement des projets masculins et des rejets féminins.

LOGIQUES D'ÉVALUATION : « CAPACITÉS SUPPOSÉES » CONTRE « COMPORTEMENTS AGAÇANTS »

Une autre dimension importante de la culture de l'école des arts et métiers a trait à ses conceptions des relations pédagogiques et l'élève. Comme on l'a déjà mentionné, l'école offre une large palette de choix d'options dès la deuxième année. En adéquation avec l'injonction contemporaine à l'émancipation qui traverse aussi le champ éducatif, cette large palette de possibilités s'inscrit dans un projet d'établissement qui met l'accent sur la valorisation de chaque élève en lui donnant la possibilité de réaliser ses choix – et sans doute aussi, on peut le supposer, dans une volonté de garder au sein de l'école les élèves devant se réorienter. L'accompagnement dans cette émancipation personnelle est notamment réalisé par la mise en place d'un dispositif pédagogique de parrainage. Pour chaque élève, un enseignant-« parrain » est désigné en fonction de ses préférences, qui va prendre en charge son suivi scolaire durant une année. Il est son premier référent dans l'école et son *coach* en cas de difficultés. Au besoin, le « parrain » joue également un rôle de médiateur entre l'école, l'élève et sa famille. Ce dispositif qui remplace la fonction classique de titulaire de classe et fait la part belle à la dimension relationnelle du rôle d'enseignant vise à assurer une prise en charge plus personnalisée de l'élève, en le prenant en compte de manière « globale », c'est-à-dire dans ses dimensions scolaires, sociales et

psychologiques (le portrait de Jérémy met bien en évidence la prise en considération des souffrances psychiques et sociales dans l'explication des comportements scolaires dans cette école, cf. chapitre I).

D'ailleurs, contrairement au sentiment partagé parmi les centres PMS d'être tenu un peu en marge du fonctionnement des écoles [FRANSSSEN & CHAMPETIER, 2008], le PMS qui a l'école des arts et métiers sous sa tutelle dit se sentir particulièrement bien intégré dans l'école – ce que nos propres observations tendent à confirmer. Sans doute faut-il y voir le signe de la mise en oeuvre de cette conception éducative « globale » où le PMS a tout son rôle socio-psychologique à jouer.

La manière dont sont menés les conseils de classe en deuxième année est également révélatrice de cette culture éducative. Non seulement le PMS y participe et est invité à collaborer activement dans les évaluations, mais les difficultés scolaires des élèves sont aussi presque systématiquement appréhendées dans une approche psychologique et sociale. Les discussions, longues, portent généralement sur la situation familiale et les traits de personnalité de l'élève et les solutions envisagées vont dans le même sens : redonner confiance à l'élève, lui permettre de s'épanouir en changeant d'option, etc. Et le directeur adjoint qui mène le conseil de classe veille aux grains : tantôt il rappelle que c'est l'ensemble du parcours de l'élève qui doit être considéré et non pas uniquement ses résultats, tantôt il suggère de prendre les décisions les plus « porteuses » au niveau personnel plutôt que celles visant à « éviter un plantage », principe qui implique parfois la décision de faire passer l'élève pour le « mettre au travail », au risque de rater l'année suivante.

Cette conception pédagogique d'un élève qui n'est pas seulement « élève » mais « individu en devenir » implique certains critères de décision qui tendent, paradoxalement, à différer selon le sexe. Dans le cas des filles, les difficultés sont souvent évaluées en considérant le processus de construction identitaire et sexuée, supposée être en pleine ébullition chez une jeune fille de quatorze ou quinze ans « *titillée par ses hormones* » (Auriane, rapportant des propos fréquemment entendus lors des conseils de classe). À côté des résultats, sont ainsi souvent invoquées les capacités scolaires supposées des filles mais mises en veille par un manque de volonté ou de travail dû à un désintérêt passager pour la scolarité, au profit d'un intérêt nouveau pour les garçons ou d'une phase de rébellion identitaire.

Portrait d'Ysaline : « Une petite fille qui se la jouait rebelle »

L'évaluation du cas d'Ysaline est emblématique de la tension paradoxale qui traverse cette culture de l'individu. Ysaline est arrivée dans l'école des arts et métiers en première année. Elle a des gros problèmes d'orthographe et le conseil de classe qui ne la considère « pas dépourvue » de compétences soupçonne plutôt une dyslexie. En deuxième année, ses performances scolaires ont fortement baissé, mais c'est surtout son attitude qui a changé selon ses professeurs. De « petite élève studieuse », elle serait devenue

« moins battante » et cette baisse de régime, ils la mettent sur le compte de l'adolescence : « Ysaline est encore une petite fille mais qui grandit et se la joue rebelle » avance une enseignante. Dès le mois de décembre, le conseil de classe décide de veiller « à ce qu'elle reste dans un truc positif » pour éviter l'échec en fin d'année. En juin, ses résultats ne se sont cependant pas améliorés, parce qu'« elle ne travaille pas » disent ses professeurs. Après avoir discuté les différentes possibilités qui s'offrent à elle, et balayé celle du redoublement parce que le problème chez elle ne serait pas l'acquisition des compétences de base mais celui d'arriver à « la mettre au boulot », persuadé qu'elle est capable d'« embrayer », le conseil de classe décide finalement de l'envoyer en troisième professionnelle. Loin de constituer une option « roue de secours », cette décision est présentée comme celle qui permettra le mieux de s'épanouir à cet élève au tempérament « pratique », de « bonne exécutante ».

Du côté des garçons, c'est plus souvent les comportements anti-scolaires « agaçants » (il est dit d'eux qu'ils bavardent, se lèvent tout le temps, oublient leur matériel...) ou les défauts (la fainéantise, la malhonnêteté, l'excès d'orgueil...) qui sont invoqués pour expliquer l'échec. Or, ces comportements servent souvent à justifier, dans le chef des enseignants, une réorientation vers le professionnel (et cela malgré les récurrentes mises en garde du directeur adjoint de ne pas y coller une étiquette négative), filière supposée être plus adéquate à ce type de personnalité parce moins « scolaire ». Cette tendance renvoie en fait à un constat plus général fait par certains auteurs, selon lequel une logique de qualification par les qualités (ou les défauts) plutôt que par les compétences est généralement mise en oeuvre pour les sections les moins « nobles » et pour les moins « motivés » des élèves. Mais dans l'école des arts et métiers, cette logique concerne beaucoup plus fréquemment les garçons que les filles, ce qui conduit à enfermer les moins scolairement performants d'entre eux dans un « profil professionnel » définis parallèlement à ces comportements anti-scolaires. Et, dès lors que ces comportements sont représentés comme des traits masculins, cette logique de qualification contribue également à renforcer la connotation masculine des sections professionnelles de l'école.

Portrait de Bradley : Un « profil professionnel » obligé de passer par le 2S

Au conseil de classe de décembre, le cas de Bradley cause des soupirs à ses professeurs : « Il est pénible ! », « il a des comportements violents » disent-ils. La prof de math explique qu'un jour, Bradley a donné un coup dans le mur afin de faire savoir à son voisin de banc qu'il prenait trop de place... Une procédure disciplinaire est envisagée mais l'idée est finalement abandonnée au profit de celle d'un changement de filière. Pour le directeur, Bradley n'est pas à sa place dans l'enseignement de transition. Une enseignante estime même qu'« il n'a rien à faire dans l'école ». Au cours de l'année, ses résultats déjà mauvais en décembre se sont encore dégradés, sauf dans les cours techniques où il semble « accrocher manifestement plus » qu'ailleurs. Lorsque le cas de cet élève qu'une enseignante qualifie sans mâcher ses mots de « brut de décoffrage » est discuté en fin d'année, c'est la filière professionnelle qui est d'emblée envisagée. Et malgré que tous s'accordent à dire qu'« il a vraiment le profil professionnel », cet élève qui

n'a pas encore 15 ans sera envoyé en 2S. Un des effets pervers des derniers changements de décret en date selon le directeur.

3. L' école des filles

PRESERVER UN « ESPACE DE LIBERTE »

Situé dans un quartier urbain populaire à forte population d'origine immigrée, le deuxième établissement est une école en discrimination positive dont le public provient essentiellement du quartier et des communes avoisinantes. L'école des filles est répartie sur deux sites situés à quelques rues de distance. Le site principal, composé d'un ensemble de bâtiments disparates et vétustes organisés autour d'une cour centrale, regroupe tout le premier degré et la filière de transition pour les deuxième et troisième degrés. L'enseignement qualifiant est donné sur le site secondaire, beaucoup plus petit mais plus moderne et plus soigné. Doit-on y voir, comme la suite y invite, le signe d'une valorisation particulière de ces filières ? Les filières techniques et professionnelles sont en tous cas celles qui accueillent le plus d'élèves et qui font la réputation de l'école.

De tradition féminine, cet établissement accueille des garçons depuis seulement quatre ans. Malgré l'obligation de mixité depuis les années 1990, les filles constituent toujours l'écrasante majorité du public, surtout aux deuxième et troisième degrés. En fait, toute l'organisation de l'école vise à répondre à ce que la direction et une partie du corps enseignant perçoivent comme un besoin ou une demande spécifique de son public potentiel. Ainsi Josiane, titulaire d'une classe de deuxième année, explique :

« On a triché un petit peu. C'est-à-dire qu'on n'a pas voulu commencer quand c'est devenu obligatoire, bon on a toujours trouvé que dans le milieu... La direction a toujours essayé de contourner la loi. En disant que bon, vu le milieu, si on faisait mixte, on avait le problème que les filles ne seraient plus aussi bien scolarisées que maintenant. »

Le maintien de la non mixité avait donc pour but de préserver ce que l'école considère être « un espace de liberté » pour des jeunes filles, d'origines turque et maghrébine et de confession musulmane pour l'immense majorité d'entre elles, qui proviennent d'un milieu culturel dans lequel les rapports entre les sexes plus traditionalistes, voir soumis à une certaine forme de hiérarchisation, sont perçus comme étant défavorables à leur scolarisation.

DIALECTIQUE DE MISE EN COHERENCE ENTRE IMAGE ET CULTURE

Plutôt qu'un frein posé volontairement à l'émancipation féminine – valeur qui constitue, bien au contraire et comme on le verra, un des principes fondamentaux du projet pédagogique de l'école – , ce choix de non mixité doit être compris davantage comme une manière pour l'école d'affirmer son identité d'établissement et par là, de défendre sa place sur le marché de la formation. Ce choix n'en produit pas moins certains effets sur l'orientation des élèves, effets qui fonctionnent en sens inverse de certaines valeurs pourtant explicitement défendues.

En fait, malgré l'ouverture récente aux garçons, toute la dynamique d'organisation interne de l'école des filles apparaît comme le résultat d'un processus de mise en cohérence entre l'image de l'école et sa culture organisationnelle, processus qui peut être schématisé en quatre points.

- L'ÉCOLE SUPPOSE AVOIR AUPRÈS DE SON PUBLIC (POTENTIEL) UNE RÉPUTATION d'école de quartier, qui accueille une population défavorisée tout en offrant un enseignement de bon niveau. Selon certains acteurs scolaires, l'école serait en effet perçue comme étant, parmi les diverses écoles de l'environnement immédiat, la meilleure opportunité de scolarisation, en particulier pour les jeunes filles du quartier. Ce que confirme d'ailleurs les élèves, comme Leila, rhétoricienne : *« c'était d'office une école dans le quartier et mon entourage m'a dit que celle-là avait une bonne réputation »*.
- L'ÉCOLE INTÈGRE CETTE IMAGE d'elle-même renvoyée par le public dans son organisation interne et tente d'y répondre dans les différents aspects de sa culture éducative et organisationnelle. Un premier élément concerne l'offre de formation de l'école qui essaye de maintenir « à tout prix » sa filière générale – cette filière voyant son nombre d'inscrits diminuer non seulement au fur et à mesure que l'on monte dans les grandes classes mais aussi d'année en année – pour ne pas « condamner » les jeunes filles du quartier à des choix techniques ou professionnels généralement moins rentables sur le marché du travail et qui sont les seules filières offertes par les autres écoles du quartier. D'autre part, les options qualifiantes proposées, traditionnellement très féminines (assistante nursing, puériculture, service d'aide aux personnes...), ont été choisies afin de pouvoir correspondre aux intérêts et aux projections professionnelles supposées plus traditionnelles de ce public. Un dernier élément de cette culture concerne le projet pédagogique qui porte très clairement des valeurs d'émancipation féminine. L'école interdit notamment dans l'enceinte de l'école le port du foulard, considéré dans la vision occidentale comme un des plus forts attributs symboliques de la domination des femmes.
- L'ÉCOLE AFFIRME CETTE IDENTITÉ d'établissement « émancipateur » dans le discours qu'elle tient sur elle-même, identité qui la distingue des autres écoles du quartier. Elle s'affiche explicitement comme une échappatoire par rapport au destin probable d'épouse et mère au foyer des jeunes filles du quartier. En témoigne notamment le discours du sous-directeur à la

soirée des anciennes qui haranguait véritablement les élèves présentes en leur disant, à peu près dans ces termes : « Est-ce que vous ne trouvez pas formidable ce qu'elles sont devenues ? N'êtes-vous pas impressionnées par tous ces parcours ? Alors, vous voyez que même dans ce quartier, à réputation parfois difficile, on peut faire des études et faire un métier impressionnant ! » Le discours que l'école tient sur elle-même rejette donc les stigmates des écoles de sa catégorie institutionnelle (en discrimination positive), c'est-à-dire des écoles qui n'offriraient pas d'avenir professionnel aux élèves. Au contraire, l'École des filles affiche un projet éducatif organisé autour de la formation d'un élève futur citoyen et se donne pour mission l'émancipation personnelle et professionnelle des jeunes filles qu'elle accueille (les quelques garçons étant systématiquement oubliés lorsque les interlocutrices de l'école parlent de leur public, « elles »).

- En exprimant ainsi son identité, L'ÉCOLE INDUIT UN RENFORCEMENT DE L'IMAGE qu'elle a auprès de son public, qui exprime dès lors de plus amples attentes auxquelles elle tente continuellement de répondre en adaptant son organisation interne.

Ce processus dialectique de mise en cohérence entre image et culture organisationnelles produit en fait une dynamique qui a pour effet pervers de renforcer la « sexuation » de l'école, au niveau de la composition de son public et au niveau des filières. Non seulement l'offre de formation traditionnellement féminine attire un public essentiellement féminin mais elle conduit aussi les garçons à s'auto-exclure de l'école, la plupart d'entre eux quittant l'établissement lors du passage au deuxième degré, c'est-à-dire au moment où ils doivent faire des choix d'orientation parmi les sections qualifiantes. Ce double processus contribue dès lors à renforcer la connotation féminine des filières de formation proposées. En outre, par cette dynamique de mise en cohérence, les filles de l'école sont cantonnées à des choix d'orientation qui sont tous très fortement associés aux stéréotypes liés à la division sexuelle du travail, plaçant le travail féminin du côté du lien social et du travail domestique alors que le travail masculin se trouve du côté de la technique.

EFFET DE COMPOSITION SUR LES RAPPORTS SEXUES

Contrairement à une certaine forme de « domination » supposée par l'école, l'arrivée des garçons ne semble pas avoir entraîné des rapports de sexe défavorables à la scolarité des filles comme elle le craignait. Leur domination numérique semble à l'inverse induire une plus grande affirmation identitaire de leur part. Grâce à cette position majoritaire ou position « de force », elles peuvent essayer de renverser le rapport de sexe tel qu'elles le connaissent habituellement dans leur milieu familial. Dans ce dialogue, Yasmine exprime bien ce désir assorti d'une volonté forte de connaître les garçons sous un autre jour :

Question : Il n'y a jamais de conflits filles-garçons ?

Yasmine : De temps en temps... nous les filles, ont fait beaucoup de conflits.

Q : Entre vous ?

Y : Non, avec les garçons. On les cherche...

Q : C'est dur pour eux alors parfois !

Y : De temps en temps oui... comment dire... on leur donne la vie dure !

Q : Et pourquoi ?

Y : Parce que... il n'y a pas beaucoup de garçons et on aime bien chercher les garçons, parce qu'après, lorsque... après, ils montrent un autre visage d'eux, ils montrent une autre partie du caractère qu'ils ont d'habitude.

Dans cette tentative de connaissance, les filles utilisent la taquinerie, la provocation pour essayer de déconstruire les rapports traditionnels basés sur la distance à l'autre sexe, assuré notamment par le rôle de l' « 'éternel masculin', gardien du noyau dur de la culture traditionnelle » [HASSINI, 1998 : 166]. À l'école, ce rôle masculin est incarné par les garçons en refusant de travailler avec une fille, en préférant « *s'asseoir sur un banc plutôt qu'avec [elle] à une table* » (Hananeh, élève en deuxième année). Les filles s'appuient ainsi sur leur force numérique (« on a les filles avec nous ») pour tenter de faire basculer les codes sexués. Et cette possibilité de s'affirmer, si elle n'aboutit pas toujours à une transformation des rapports avec l'autre groupe, participe en tous cas d'une transformation des rapports à soi-même et à son groupe, qui tend à être défini par cette volonté d'échapper à l'emprise de la tradition – ce que confirme aussi l'image qu'ont d'elles-mêmes leurs aînées, comme on le verra. Et cette volonté est particulièrement propice à la bonne intégration des filles dans le milieu scolaire.

4. L' école des mixités

LA MIXITE SOCIALE, BANNIERE DE L'ECOLE

Cette grande école bruxelloise jouit d'une bonne réputation. École d'enseignement général principalement, elle propose néanmoins les trois formes d'enseignement secondaire afin de « *pouvoir garder les élèves jusqu'en sixième année et ainsi éviter le système pyramidal* » (la directrice de l'école) de l'enseignement général qui verrait les élèves les plus faibles scolairement quitter l'établissement au fur et à mesure de leur avancement. L'offre de formation a donc une visée explicitement démocratique (éviter les écoles « ghettos »), en même temps qu'elle répond elle aussi probablement à une logique de concurrence, en permettant aux élèves de se réorienter sans devoir changer d'école. Les filières techniques et professionnelles qui proposent des options du secteur administratif ne rassemblent toutefois ensemble que 20% des élèves.

Les bâtiments agréables et bien tenus, les affichettes progressistes aux murs (sur l'écologie, le développement durable, la participation citoyenne...) témoignent d'une école au public plutôt favorisé économiquement et culturellement, même si la mixité du public est revendiquée avec force et fierté, autant par les acteurs scolaires que par les élèves, comme une des richesses de

l'école (*cf.* ci-dessous le portrait d'Adeline). « La mixité sociale et culturelle (...) relève d'une longue tradition, c'est un des piliers de notre projet d'établissement » peut-on ainsi lire dans le rapport d'activité 2007-2008. Et de fait, la population de l'école est bigarrée par ses origines ethniques, un quart provenant directement de la commune caractérisée par une forte mixité culturelle. Mais au-delà du mélange des milieux sociaux et culturels, c'est sur le principe de mixité dans son acceptation large que repose en grande partie l'identité de l'école. D'autres principes organisationnels visent en effet à répondre également à cet objectif. Ces dernières années notamment, une politique de mixité a présidé à l'organisation des classes qui doivent désormais réunir en leur sein une diversité à la fois d'options et d'élèves. Contrairement à ce qui se fait dans beaucoup d'écoles, les doubleurs (ou les élèves des classes « complémentaires ») sont ici mélangés aux autres élèves au premier degré. Ce qui ne semble cependant pas empêcher de la part de certains professeurs une forme de stigmatisation de ces derniers comme étant les « mauvais élèves » (les « zozos ») de la classe.

Plus généralement et malgré la bonne volonté de l'école, certains éléments tendent à indiquer un relatif échec de cette politique de « brassage des populations » – sociales, ethniques, scolaires – mise en œuvre comme moyen de favoriser l'égalité des chances, selon un des leitmotifs sociétaux contemporains. De même que le font certains acteurs scolaires, on constate en effet dans l'école des mixités, comme ailleurs, un processus de séparation progressive des élèves selon le milieu socio-culturel, conduisant ceux qui ont moins accès dans leur famille à la culture légitime (une « certaine culture » dit Laila) diffusée par l'institution scolaire¹⁴ à se concentrer dans les sections les moins prestigieuses de l'établissement :

« Pour être honnête, en technique, et c'est encore plus vrai en professionnel, ce sont des élèves qui sont issus d'un milieu socioprofessionnel... d'un milieu plus défavorisé. Pas toujours financièrement, mais plutôt socio-culturellement. Et puis [il y a aussi] la structure familiale qui fait qu'ils ont été à la rencontre d'une certaine culture ou pas. Par exemple, s'ils se sont retrouvés en maison d'accueil et qu'il n'y a pas eu quelqu'un qui les a amenés à la culture ou parce que leur maman travaillait très tard et du coup, ils se sont retrouvés avec leur télé. » (Laila, titulaire de classe)

En fait, la culture organisationnelle de l'école tend à renforcer la dévalorisation de sa filière professionnelle davantage encore qu'elle ne l'est déjà au près du public « doté ». À l'évidence, la filière d'enseignement général est celle qui domine à l'école des mixités, autant du point de vue de la fréquentation que du point de vue symbolique. Non seulement cette filière imprègne bien plus que les autres l'image de l'école, mais la filière professionnelle est perçue par les élèves comme la dernière possibilité de ne pas quitter l'école lorsqu'on en est menacé. Ainsi, cette filière en marge de la tonalité dominante de l'école a auprès des élèves véritablement le statut de

¹⁴ Ce point qui ne concerne évidemment pas seulement les élèves de cet établissement est développé dans la première partie du chapitre III.

filière « poubelle », ou plutôt de filière « hors système »¹⁵ - celle des « racailles », des élèves « qui ne voulaient pas étudier » comme dit Adeline). Puisque c'est une filière qu'on ne choisit pas mais où « on tombe » en fin de course et après avoir vécus plusieurs échecs, la réorientation vers le professionnel contribue à construire une image négative de soi. Et cette image souvent exprimée par les élèves eux-mêmes (« *nous on est là parce qu'on n'est pas bons* ») imprègne l'image de la filière et renforce d'autant son rejet par les élèves de l'école.

LE LATIN AU PREMIER DEGRE, UN OPERATEUR DE SELECTION... EN FAVEUR DES FILLES ?

Le choix précoce d'orientation entre une deuxième latine ou une deuxième générale que nous avons vu plus haut (chapitre I) préfigure déjà ce mécanisme de séparation progressive des élèves puisque ce sont les élèves avec des performances scolaires moyennes ou faibles qui abandonnent la possibilité de faire du latin dès la deuxième année. Or, comme le montre la situation d'Adeline (cf. ci-dessous), abandonner le latin signifie se fermer déjà deux portes sur cinq en troisième (les options « latin-grec » et « latin-sciences-math »). Et pour peu que les maths et les sciences ne soient pas le point fort de l'élève – que ce soit du point de vue « objectif » des résultats ou subjectif du goût, ce qui est beaucoup plus souvent le cas des filles –, il ne reste plus alors qu'une seule possibilité, l'option « langues modernes » (les deux dernières étant « sciences-math » et « eco-sciences »). Autrement dit, continuer en latin signifie se laisser toutes les portes ouvertes alors que son abandon équivaut à s'engager dans une trajectoire de restriction des possibles.

Pour tenter de remédier à l'effet pervers de ce premier stade de décision, l'école des mixités a récemment changé les appellations des options. Aujourd'hui, les élèves doivent choisir entre une deuxième latine ou une deuxième scientifique, l'objectif de ce changement étant de les mettre face à un véritable choix, entre deux options alternatives, plutôt qu'à la possibilité d'emprunter ou non la voie d'élite (« soit latin, soit pas latin »). Cependant, au vu de la fréquentation des options troisième année¹⁶ mais surtout des représentations chez certains enseignants, il n'est pas certain que le changement formel ait eu un réel effet sur la hiérarchisation des options, ni donc sur l'auto sélection par rapport au latin. Les acteurs scolaires semblent en effet se représenter les élèves de l'option scientifique comme étant moins performants et surtout, moins « bon élèves », moins appliqués, plus chahuteurs. En tous cas, la différence est clairement marquée au sein de la classe suivie durant l'enquête. Cette classe (qui contrairement à toutes les autres classes de deuxième année compte plus d'élèves en sciences qu'en latin) est décrite comme n'étant « *pas une mauvaise classe mais une classe fatigante* » (la titulaire). Ce sont surtout les mauvais

¹⁵ Dans le portrait de Sylvain (cf. *infra*), on voit bien cette représentation d'une filière professionnelle « hors système », celle dans laquelle c'est déjà « comme si on te sortait... ».

¹⁶ Pour l'année académique 2007-2008, l'option de troisième générale qui compte le plus d'élèves est l'option « sciences-maths » avec 53 élèves sur 144, suivie de l'option « langues modernes », les options avec du latin ne comptant à elle deux que 47 élèves.

résultats et les difficultés de comportements avec les scientifiques qui sont soulignés, un de leurs enseignants avançant même que ces derniers tirent vers le bas l'ensemble de la classe dans laquelle « même » avec les latines il y aurait des difficultés.

On peut constater que cette dévalorisation relative de l'option scientifique par rapport à celle du latin joue plutôt en faveur de filles dans cette école. Même si ce n'est pas le cas dans la classe observée, il y a un peu plus (environ un quart) de filles que de garçons dans l'option « latin » dans l'ensemble de la deuxième année. Si la ségrégation précoce profite davantage aux filles¹⁷, c'est en raison probablement de leur meilleure réussite mais il semble que ce soit aussi lié à une conception plutôt traditionnelle de l'« élève ». En effet, les attentes, formulées ou non, à leur rencontre concernent avant tout leur « métier d'élève », plutôt que leur émancipation personnelle par exemple, comme c'est le cas dans d'autres écoles. Seuls les résultats scolaires et l'attitude à l'égard de la discipline font office de critères d'évaluation. Le conseil de classe n'hésite d'ailleurs pas à recourir lorsqu'il le juge nécessaire aux « contrats de comportements » dès lors que l'élève, par ses retards, ses absences répétées, son attitude en classe désordonnée ou dissipée ne remplit pas comme il est attendu de lui son « métier ». Or, les sanctions sur le comportement – qui peuvent avoir, lorsqu'elles sont répétées, des conséquences sur le déroulement de trajectoire scolaire – concernent beaucoup plus souvent les garçons. Ce constat qui n'est pas propre à l'école des mixités a été expliqué par certains sociologues comme Christian Baudelot et Roger Establet [2007] par la prime socialisation. Selon les auteurs, en leur laissant plus de libertés, la socialisation des garçons les « encourage » à transgresser les règles alors que celle des filles les prépare mieux à s'adapter à la « société scolaire », sa culture de la présentation et ses exigences de conformité. Mais le poids de la socialisation semble ici renforcé à l'avantage des filles par une image des élèves « latines », plus souvent des filles, plus *ad hoc* à celle que suppose leur « métier ». Dans cette école, le processus d'orientation des filles ne semble donc pas tant être un processus d'élimination progressive de la filière sciences-math comme cela est constaté ailleurs, qu'un processus de maintien dans la filière royale du latin.

L'ORIENTATION AU DEUXIEME DEGRE, UNE QUESTION DE GOUTS

Si l'option « latin » agit en deuxième comme opérateur de sélection des élèves scolairement performants, il semble bien qu'il s'agisse d'un mécanisme propre à ce stade précoce de décision – ce qui permet dès lors de considérer l'effet de ségrégation qu'il produit comme un effet de la culture organisationnelle de l'école. Le choix d'orientation en troisième se pose aux élèves en effet dans de tout autres termes :

¹⁷ Nous restons prudents avec cette observation et celles qui suivent car elles demanderait à être confrontées aux chiffres de fréquentation des options en fin de parcours secondaire dans l'école et que nous n'avons pas obtenus.

« 'Latin-grec', ça franchement, je n'ai pas envie. Je fais latin cette année parce que je trouvais que 'sciences-math' c'était un peu trop simple, mais 'latin-grec', c'est hyper dur et comme je n'ai pas envie de faire des métiers comme mathématicien et tout, ça ne me sert pas à grand chose d'aller en latin-grec » (Maël, élève de deuxième année)

Alors que le premier choix est guidé par une logique stratégique qui vise pour les élèves scolairement performants à rester dans le bon créneau et pour les autres à éviter l'échec, la décision à prendre au premier palier formel d'orientation a une toute autre signification. Comme Maël qui pense à de potentiels ou Sylvain qui veut s'assurer un avenir ouvert (*cf. infra*), les élèves semblent considérer que le choix à faire en fin de premier degré a des implications directes sur leur avenir. Ce choix est guidé plutôt par une logique de réalisation personnelle qui met en avant les goûts et les projets d'avenir. Selon une image de l'« individu neutre » largement partagée, cette réalisation de soi tente généralement de s'élaborer en prenant distance avec les représentations sexuées :

« C'est comme quand il y a une dame qui est enceinte, qui a un bébé et si c'est un petit garçon : 'ha, il va être footballeur' et la petite fille : 'elle va être danseuse'. C'est un peu débile quoi ! (...) Ça n'apporte rien. Et ce n'est pas vrai je trouve. Parce qu'une fille, elle pourrait très bien aimer le foot et faire du foot quoi. Bon, c'est sûr que le foot c'est peut-être un jeu plus pour les garçons à la base mais bon, moi je trouve qu'on ne classe pas comme ça (...) parce que ce ne sont que les critères ça. » (Adeline)

Sans doute cette image d'un individu qui ne se réduit pas aux catégories imposées par son sexe (aux « critères ») que les élèves utilisent pour affirmer leurs choix n'est-elle pas sans lien avec la culture de l'école qui valorise la mixité, le mélange des gens mais aussi des genres. Cette culture, qui est souvent proche de la culture des familles « dotées » culturellement que l'école attire, va généralement de pair avec un plus grand affranchissement par rapport aux stéréotypes sexués. C'est dans cette école en effet (parmi les trois de l'enquête) que les acteurs, élèves et enseignants, ont le plus fortement et explicitement affirmé ne pas « *analyser les choses sous cette angle-là* » (Laila, titulaire). Ce qui ne signifie pas qu'ils ne font pas la distinction entre les sexes. Au contraire, ici comme ailleurs ils reconnaissent des différences de comportements entre filles et garçons mais ils tentent dans leurs pratiques (évaluatives, relationnelles, scolaires...) de ne pas tenir compte de la catégorie sexuée d'appartenance.

Portrait d'Adeline : Des représentations taillées dans les valeurs de l'école

Après avoir passé ses six années de primaires dans une école ucloise, Adeline est arrivé en première secondaire à l'École des mixités. Ses parents ont choisi cette école parce qu'ils aimaient le mélange de sa population – ce qu'Adeline traduit comme le fait « *qu'il n'y avait pas que des gros 'bourges'* » - ce qu'elle apprécie aussi « *parce que, pour elle, ça aide à s'intégrer dans la société* ».

Elle a échoué sa première année, de son propre aveu par manque d'étude, ce qui la rendue particulièrement motivée cette année-ci: *« je ne peux pas doubler parce que, comme j'ai doublé une fois, donc là c'est ma troisième... donc si je double, je vais là quoi »*. « Là », c'est en professionnel. Et la filière professionnelle, ça, elle n' *« aime pas du tout »* ! Pour elle, c'est une filière à la fois inintéressante et où il n'y a que des *« racailles »*. Cette année-ci, elle s'est donc mise à étudier. Et ses parents, divorcés, l'aident quand elle les sollicite, chacun selon ses compétences : son père, journaliste, l'aide en français : *« souvent, même quand je suis chez ma mère, quand j'ai un problème, je l'appelle et il passe »*. Sa mère qui a travaillé par le passé comme éducatrice et dans le cinéma, ce sont *« plutôt les branches sciences, géographies, histoire »* pour lesquelles elle donne un coup de main. Adeline apprécie l'aide de ses parents mais surtout le fait qu'il la responsabilise devant ses études qui concernent, comme ils le lui répètent, son avenir. Du coup, ils suivent quotidiennement son travail (*« ils signent et tout »*) et régulent ses sorties en semaine, mais sans toutefois exiger l'excellence et en la laissant libre dans ses choix du moment qu'elle réussit. Et Adeline a pas mal d'idées pour son avenir. Elle a par exemple pensé aussi au métier de pompier ou de policier *« parce que c'est un peu dangereux »* et qu'elle considère que ce sont des métiers *« autant pour les filles que pour les garçons et même, que c'est un peu « ridicule de classer »...* Mais ces idées émancipées n'ont en fait jamais réellement remis en cause le projet qu'elle a depuis toujours : elle veut devenir institutrice, parce qu'elle aime les enfants !

Cette année, Adeline avait choisi l'option scientifique pour ne pas prendre trop de risque : *« j'avais peur de rater avec le latin. J'ai bien réussi en latin mais en deuxième ça se compliquait »*. Mais ses résultats ne sont pas très bons, surtout en maths, sans toutefois menacer réellement son année. Selon son professeur, *« elle a décrété qu'elle ne comprenait rien en maths »*, du coup elle ne *« fait plus rien »* pour réussir cette branche. Et globalement, le conseil de classe la trouve très peu investie en classe, très *« jouette »*. Elle est d'ailleurs sous *« contrat de comportement »* cette année. En troisième, elle voudrait prendre l'option *« sciences-maths »*, un peu par défaut : *« j'ai arrêté le latin, donc je ne peux pas prendre les options avec du latin. Et les langues, ce n'est pas mon truc donc je prendrai sciences-maths »*. En juin, le certificat de réussite sans restriction lui est délivré mais le conseil de classe décidera toutefois de lui déconseiller ce choix.

5. Différents modèles d'école

Au-delà du constat de la prégnance et de la permanence de représentations sexuées dans les interactions à l'école, les contrastes entre les trois études de cas permettent de proposer différents modèles d'école infléchissant chacun de manière spécifique les parcours scolaires. Il ne s'agit pas ici de suggérer que les écoles étudiées constituent à elles seules l'entièreté des modèles (ou des positions) possibles sur le marché de la formation en Communauté française, ni d'ailleurs qu'elles s'identifient trait pour trait à ces modèles. Il s'agit plutôt d'esquisser, à partir des divers éléments organisationnels et composants du *« climat »* des écoles qui ont émaillés les études

monographiques, certains modèles-types permettant de situer dans une typologie¹⁸ qui dépasse les cas locaux les facteurs institutionnels susceptibles d'avoir une incidence sur les trajectoires des filles et des garçons, qu'ils s'y posent en obstacles ou adjuvants, ou simplement qu'ils contribuent à produire une forme de réussite particulière.

Le déroulement de la « carrière scolaire » résulte en effet de deux processus combinés : la réussite scolaire accumulée et les multiples choix qui la jalonnent. Autant en ce qui concerne la réussite que l'orientation, de nombreux paramètres – le sexe mais aussi comme on le verra l'origine sociale et l'origine ethnique notamment – viennent affecter la logique méritocratique censée régir les trajectoires des élèves. Mais la façon dont ces paramètres interviennent et la mesure dans laquelle ils interviennent dépendent aussi de la dynamique du contexte scolaire et des systèmes de valeurs, de hiérarchies, de priorités, de possibilités et de contraintes qui y sont en vigueur [MARQUES BALSÀ & VAN CAMPENHOUDT, 1991]. Pour le dire autrement, chaque modèle d'établissement médiatise ou module à sa façon la différenciation sexuée des trajectoires scolaires. Davantage qu'elles ne sont des déterminants au sens fort, ses caractéristiques forment un système de contraintes propre dans lequel s'inscrit l'expérience scolaire de l'élève et s'élaborent progressivement les choix et les parcours individuels. Les études de cas ont mis en évidence trois types de caractéristiques :

- Le premier type renvoie à la *composition de l'établissement*. Le niveau socio-économique, l'homogénéité ou l'hétérogénéité sexuée, sociale et ethnique du public produisent certains « effets de composition » sur les trajectoires scolaires. Davantage qu'ils ne renvoient à l'impact direct des caractéristiques agrégées des élèves, ces effets sont en fait médiés par les processus organisationnels et pédagogiques de l'école. Selon Xavier Dumay, « les établissements plus favorisés semblent offrir un programme de cours plus conséquent [...] et confronter les élèves à des évaluations plus exigeantes » [2004 : 17]. Les enseignants se forment en effet une image de l'élève « moyen » de l'école sur laquelle se modèlent leurs exigences. À cela s'ajoute un phénomène symétrique du côté des élèves dont les interactions les conduisent à déterminer ensemble ce qui apparaît « normal » de faire ou de rêver faire. Par un effet socialisant, la composition de l'établissement va donc conditionner progressivement les attentes et les projets des élèves. De la même manière, évoluer dans un milieu plutôt masculin ou plutôt féminin va marquer différemment les aspirations et l'image de soi.
- Ensuite, les écoles mettent en œuvre différents types de *politiques d'établissement* qui combinent plusieurs logiques d'action. La recherche de l'épanouissement des élèves, de l'équité entre eux et de leur performance scolaire – logiques d'action qui correspondent aux trois fonctions éducatives de l'école, comme on va le voir – guident l'élaboration

¹⁸ Considérant que le terme « typologie » est celui qui s'approche le mieux de ce que nous visons à faire dans cette section, nous l'utilisons ici avec toute la prudence requise étant donné les limites imparties à cette recherche. Il va de soi que les typologies et modèles proposés ici reposent sur une part d'arbitraire et de simplification et demanderaient, dans un autre cadre, à être affinés.

d'un « accord » entre les différents acteurs (le projet d'établissement) qui va justifier les conduites et les politiques pédagogiques [DUMAY, 2004]. Parmi les éléments de cette « accord », le statut de l'élève au sein de l'école oriente l'évaluation de sa réussite et les décisions prises à son sujet. Dans leur étude sur la diversification du choix des études des filles, Marques Balsa et Van Campenhoudt [1991] ont mis en évidence un axe qui oppose deux conceptions bien différentes du statut de l'élève au sein de l'école. D'un côté, la figure de l'« élève » limite, dans sa version radicale, l'existence du jeune à l'espace scolaire et à ses relations pédagogiques (professeur/élève). De l'autre, la figure du « citoyen » prend en compte ses dimensions sociales et son insertion dans la société.

- Le troisième type de caractéristiques concerne la *culture organisationnelle* de l'école. En se référant toujours aux éléments de typologie avancés par Marques Balsa et Van Campenhoudt, on peut caractériser la culture organisationnelle et singulièrement l'offre éducative d'une école en relation avec la dynamique de changement. À nouveau, les auteurs ont montré que la culture organisationnelle de chaque établissement s'inscrivait quelque part sur un axe à deux pôles. Du côté de la tradition, la référence dans l'organisation des formations se situe dans le passé, dans ce que l'école hérite de son histoire. Du côté de la projection, l'école s'organise selon une image nouvelle de son avenir, selon une volonté de changement de façon à s'adapter à l'évolution de la société ou de la promouvoir.

Sans renvoyer dos-à-dos les « conservateurs » et les « modernes » ou les écoles « ghettos » et les écoles « ouvertes », le croisement de ces trois types de caractéristiques autorise à tracer le contour de trois modèles-types, parmi d'autres possibles, qui permettent de situer les écoles selon la manière dont elles filtrent les paramètres des trajectoires scolaires. Loin de correspondre de manière exclusive à l'un ou l'autre pôle qui incarne, de manière toujours un peu abusive ou réductrice, les spécificités de chaque école, ces modèles-types sont plutôt formés par des tensions dynamiques guidant l'action de manières variées et variables.

Dans le MODELE COMMUNAUTAIRE, l'homogénéité culturelle et ethnique du public constitue une ressource symbolique importante pour l'école. Détourner les politiques de mixité – sociale et sexuée – peut constituer un moyen de préserver le caractère de l'institution parce que cet héritage correspond à une image idéale de soi. Malgré les contraintes des réformes et les évolutions du système éducatif, il y a une volonté « militante » de garder son identité spécifique. L'entre-soi « protecteur » est perçu comme favorable à la réussite d'un public dont les ressources culturelles et scolaires lui seraient *a priori* défavorables dans la compétition avec les autres. L'école ne prétend pas accueillir tout le monde mais seulement les élèves qui correspondent à son projet, quitte à réorienter les autres. Cette volonté de ne pas changer n'est pas pour autant une forme d'inertie. Elle peut passer au contraire par une adaptation des filières de formation aux évolutions du marché du travail afin de faire perdurer les réponses proposées aux besoins scolaires « spécifiques » de ses élèves. Dans ce modèle, les représentations culturalistes du public induisent chez les acteurs scolaires des attentes conformes aux rôles sexués et aux projets

professionnels les plus courants dans son milieu d'appartenance. Non seulement l'organisation de l'école mais également les exigences et les conduites d'orientation vont se calquer sur ces représentations.

Se situant sous plusieurs aspects à l'opposé du premier, le MODELE CITOYEN est basé sur la conviction que les élèves ont la possibilité d'infléchir leur trajectoire scolaire selon leurs attentes ou préférences propres. Le contexte scolaire, qui se veut ouvert à leurs sollicitations, doit leur fournir les conditions d'équité pour rendre le « libre choix » possible. Cela passe notamment par une organisation qui vise à contrer les effets de composition et de conformité aux normes de groupe et de classe. L'hétérogénéité du public et des classes est ici véritablement un projet politique. Sans forcément s'opposer à son identité traditionnelle, l'école se conçoit tournée vers le projet idéal d'une école de l'égalité des chances. Dans cette perspective, il s'agit de soutenir l'élève dans son devenir d'individu libéré des déterminismes liés à ses appartenances, en lui ouvrant des horizons culturels (par des activités extracurriculaires notamment) mais aussi en proposant des filières « pour tous », qui ne soient connotées ni socialement, ni sexuellement. En même temps, l'égalité des chances se mesurant à l'aune d'un objectif commun – celui de la participation à la société –, l'offre éducative vise la formation d'un élève acteur de la société et compétitif sur le marché du travail, qui est dès lors sanctionné selon le mérite qu'il a dans la réalisation de son « métier d'élève ».

Dans le MODELE ENTREPREUNERIAL, l'école est pensée comme une entreprise qui prend en compte les contraintes du marché du travail et propose des contenus de formation qui s'y adaptent. Ce caractère entrepreneurial est une ressource symbolique qui la distingue sur le marché de la formation qualifiante. Il ne s'agit donc pas de bouleverser l'organisation de l'école mais plutôt de l'adapter partiellement, en alliant les formations traditionnelles à des formations qui trouvent place dans des niches professionnelles porteuses ou prometteuses. Les évolutions du marché du travail, et notamment la place grandissante qu'y occupent les femmes, conduisent aussi l'école à se rendre plus attrayante pour les filles sans toutefois supprimer ce qui fonde son identité principale. Davantage que de l'« émasculer » [MARQUES BALSÀ & VAN CAMPENHOUDT, 1991], il s'agit de la rendre plus ouverte en diversifiant les activités et les choix possibles, ce qui entraîne l'organisation de l'offre éducative dans une double dynamique. Tout en conservant des filières à fort caractère sexué, d'autres qui sont mixtes dans leur conception apparaissent. Sa culture de l'individu définit également un principe phare d'encadrement qui consiste à aider l'élève dans l'accomplissement de son projet, tandis que l'évaluation est basée sur la progression et la « réalisation de soi » davantage encore que sur les résultats.

III – LES TENSIONS DE L'EXPERIENCE SCOLAIRE

1. De l'héritage culturel à l'investissement scolaire

L'INVESTISSEMENT DANS LA SCOLARITE

Dans une certaine tradition sociologique à la suite notamment des travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron [1970], des chercheurs ont mis en évidence le rôle décisif de l'origine socio-économique sur la réussite, avant tout autre facteur, en raison de la connivence qui existe entre la culture des classes dominantes et la culture scolaire. Des travaux sur les contenus de socialisation et de formation¹⁹ ont notamment montré que cette connivence permettait une meilleure inculcation (implicite) des valeurs et des exigences scolaires à ceux dont la culture familiale les y a préparés. Selon Jean-Marie Berthelot [1983], à l'opposé de ce « mode de scolarisation favorable » où les ressources peuvent être valorisées de manière optimale, le manque de connaissance des règles implicites de fonctionnement de l'institution scolaire des familles populaires les entraînent dans un « piège scolaire » : tout en reconnaissant généralement l'enjeu de la réussite scolaire, ces familles ne peuvent investir l'institution scolaire à défaut de stratégie d'appropriation de ses ressources. Pour un même niveau de réussite, ces inégalités sociales se traduisent par une auto-exclusion plus grande des voies très valorisées de la part des jeunes issus de milieux populaires et des choix d'orientation plus prudents ou moins ambitieux.

Mais toutes les trajectoires de réussite « paradoxales » des élèves de milieux populaires obligent à regarder, au-delà d'une approche par les inégalités culturelles, les conditions éducatives favorables à la réussite. Les inégalités de scolarisation se construisent dans les familles, certes, mais aussi en raison de principes éducatifs, de valeurs et de systèmes d'attitudes différents à l'égard de l'institution scolaire. Les différences d'investissement des familles dans la scolarité de leur enfant ne concernent en effet pas seulement le suivi pédagogique – tributaire des compétences des parents et donc du milieu social – mais aussi la mobilisation autour du projet scolaire [CACOUAULT-BITAUD & OEUVRARD, 2009]. Comme les parents d'Adeline ou de Sylvain

¹⁹ Cf. notamment LAHIRE, B.,(1995), *Tableaux de famille : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard.

(*cf. infra*) qui « signent » les journaux de classes sans pour autant exiger l'excellence, certaines familles témoignent de leur intérêt pour l'école à travers une attention quotidienne à la scolarité de leur enfant.

La perception que l'élève a des valeurs transmises par sa famille et de leurs comportements éducatifs induit différentes formes d'investissement scolaire. « Apprendre, explique Bernard Charlot, fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à son image de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres » [2005 : 85]. Appréhender les trajectoires scolaires par l'investissement ou le *rapport à la scolarité* permet de concevoir la scolarité différentielle autrement qu'à travers le manque (d'ambitions, de stratégies, de moyens...) ou le « handicap socioculturel », c'est-à-dire comme le produit des caractéristiques « naturelles » de l'élève. La notion de rapport suppose en effet une construction et toute construction met en relation un individu et son contexte. En poursuivant des ambitions et des projets d'avenir qui peuvent s'inscrire en continuité ou en rupture avec son monde familial et social, les divers motifs d'investissement dans la scolarité mettent donc toujours en jeu la construction de soi.

- La scolarité peut être investie comme une manière de S'EMANCIPER par rapport à la situation des parents. Perçue comme une souffrance ou une aliénation, « vivre mieux » que ses parents peut être à l'origine des ambitions scolaires. Comme Alexandra, étudiante en bio-ingénieur qui voulait « *faire les sciences pour ne pas faire comme [ses] parents, un boulot où ils s'ennuient tous les jours* », ces élèves-là attendent beaucoup de l'école. La scolarité est le moyen de s'assurer si ce n'est un avenir heureux, à tout le moins une ouverture des possibilités professionnelles et culturelles.
- La scolarité peut également être perçue comme le moyen de S'ASSURER DE LA RECONNAISSANCE en favorisant l'accès à un bon statut social. C'est notamment le point de vue de Loubna, réthoricienne, pour qui, « *s'il faut être honnête, (...) vous allez mieux vous tenir devant un professeur à l'Université que devant un éboueur* ». Jérémy exprime la même attitude vis-à-vis de la scolarité lorsqu'il affirme qu'il ne choisira pas son orientation selon ses passions parce qu'il veut poursuivre ses études « à tout prix » dans la filière de transition « *pour avoir un minimum de culture* ». La scolarité peut-être une manière de devenir « quelqu'un », dans une société qui tend à imposer la réussite scolaire comme moyen privilégié, voire comme passage obligé pour y parvenir [*Ibid.*].
- Un troisième motif d'investissement scolaire est celui de L'EPANOUISSEMENT DE SOI, à travers l'ouverture des possibles et des horizons culturels. Plus courant parmi les milieux favorisés dont les conditions de vie moins contraignantes permettent un certain détachement par rapport aux préoccupations matérielles et de reconnaissance sociale, ce type de rapport à la scolarité ne leur est toutefois pas réservé (*cf. ci-dessous* le portrait de Sylvain). Le rapport à la

scolarité se construit dans ce cas à travers le désir de pouvoir se réaliser, « devenir soi-même », en se donnant les moyens d'un avenir choisi.

Portait de Sylvain : « Faire ce que je veux »

Le rapport que Sylvain entretient avec sa scolarité incarne bien la figure de l'élève loyale (cf. *infra*) qui place beaucoup d'attentes dans l'école. Élevé par une mère Ivoirienne arrivée en Belgique après une escale en Espagne, Sylvain est étiqueté par ses professeurs « sans facilité mais bosseur ». Après un début de scolarité sans trop d'histoire, il recommence à 14 ans sa deuxième secondaire. Son redoublement, il le met sur le compte d'une titulaire trop scolaire et « *trop stricte* ». Pour lui, « *c'était trop (...). On ne pensait qu'au latin, on ne faisait pas d'activité extrascolaire* ». Sylvain voit en effet dans l'école le lieu certes d'un apprentissage scolaire, mais aussi l'occasion de faire des découvertes, de sortir de ses habitudes et des limites de son monde : « *C'est vrai qu'après l'école il y a une vie extérieure avec des amis et tout, mais c'est bien de découvrir avec des profs des trucs... Il y a des lieux où on n'est jamais allé, on y va avec l'école, on découvre. Ou bien il y a des lieux où on n'a pas assez d'argent pour payer, on peut y aller avec l'école, on demande pas une grande somme : 2,50 euros ou 3,50 euros et on peut y aller quoi.* »

Pour réussir sa scolarité, Sylvain y met toute sa volonté et sans compter sur le soutien pédagogique de ses parents, dont il dit ne pas avoir besoin – quand il ne comprend pas, il va au rattrapage organisé par l'école. Il perçoit toutefois leur mobilisation pour sa scolarité comme étant nécessaire à sa réussite : « *Ce n'est pas qu'ils me laissent comme ça, ils me contrôlent bien sûr, ils regardent mon agenda, ils vérifient souvent que j'ai bien fait mes devoirs. (...) Je trouve ça bien, parce qu'il y a certains parents qui ne le font pas (...), comme s'ils s'en foutaient. C'est dommage pour eux, ils risquent d'avoir des problèmes.* » Si Sylvain rêve de devenir artiste ou acteur, ce qu'il veut avant tout c'est en effet réussir ses études et rester aussi longtemps que possible dans l'« espace scolaire » qui se résume pour lui à la filière du général. Car pour lui, la filière professionnelle, « *c'est comme si on te déplaçait, c'est comme si tu ne faisais plus partie... On te donnait déjà un travail que toi... bon, je ne sais pas si en professionnel tu as vraiment le droit de choisir. En professionnel là, tu dois exercer un métier, c'est fini, tu ne peux plus continuer tes études (...), tandis que moi, je veux faire ce que je veux.* » Bien conscient que la réalité a aussi ses contraintes, que « *l'avenir pourrait [lui] réserver autre chose* », la scolarité est pour Sylvain un moyen de s'assurer un avenir ouvert, une carte à jouer au cas où il rencontrerait des obstacles dans la réalisation de ses rêves. Ainsi, il a décidé de se concentrer sur ses projets d'avenir : « *les études, le foot et la danse* » ; les filles, « *ça ne [l']intéresse pas* ». L'année prochaine, il prendra une option où il pense qu'il sera « *à l'aise* », il va choisir « *langues modernes* ».

LA TRIPLE DIMENSION DE L'EXPERIENCE SCOLAIRE

Pour comprendre les écarts qu'il peut y avoir entre les trajectoires individuelles et les « destins » sociaux et sexués – écarts auxquels nous référons à travers la notion de trajectoires atypiques –,

l'analyse en terme d' « expérience scolaire » de François Dubet [1991 ; 1994] se révèle d'une grande fécondité. Sans nier qu'il existe des contraintes à l'action de l'acteur, cette analyse postule qu'il y a du jeu possible, ce qui permet d'appréhender toutes les nuances des conduites autrement trop facilement étiquetées comme le produit d'un rapport social, d'une culture ou même de la domination.

Cherchant à rompre avec la sociologie classique (celle de Durkheim ou de Parsons) qui définit la société comme une « unité fonctionnelle » au sein de laquelle l'individu intériorise les normes, les valeurs et les intérêts qui y sont en jeu, Dubet considère en effet que l'ensemble social est aujourd'hui formé par la co-présence de trois systèmes régis par des logiques différentes : un système culturel, un système compétitif et une « communauté ». De la même façon, loin d'être un système unifié, l'école est structurée par plusieurs logiques en rapport avec les trois grandes fonctions qu'elle remplit. Destinée à produire un type de sujet particulier en référence au modèle culturel, aux valeurs qu'elle porte, l'école a d'abord une *fonction éducative*. Comme on l'a vu plus haut, les grandes lignes du projet éducatif défini par la Communauté française mandatent les écoles pour la formation d'un individu autonome, responsable et actif, même si la mise en œuvre de cette prescription institutionnelle dépend en dernière instance de la culture de chaque établissement. En tant qu'elle est aussi un lieu de vie pour l'élève, l'école remplit également une *fonction d'intégration*. Instance de socialisation, l'école doit permettre à l'élève de développer son intégration dans un groupe de pairs selon des normes spécifiques de la vie en commun. Enfin, par sa *fonction de distribution des compétences et des qualifications*, l'école est chargée de préparer les élèves à la compétition sur le marché du travail.

En raison d'une autonomisation croissante de ces fonctions, explique Dubet, chaque élève vit dans ces trois systèmes et est tenu d'articuler trois logiques fort différentes. Il le fait selon des modalités particulières en fonction de chaque formation sociale. Tout d'abord, l'élève, placé dans un univers qu'il conçoit lui-même comme un « marché » où les écoles, les filières et les options sont implicitement ou explicitement hiérarchisées, développe une *action stratégique*. Il s'agit pour lui de réussir selon certains critères de la réussite communément partagés et, par sa performance, de se distinguer. À côté de cette « sphère individualiste de la stratégie », il y a aussi une sphère plus collective régie par des principes opposés. L'école, c'est aussi une « communauté juvénile » où l'élève vise l'intégration dans un groupe d'égaux qui valorise l'amitié et la solidarité – comme Jérémie qui « fait des conneries » pour se faire reconnaître par les « gars de la classe », cf. premier chapitre. Par son *action d'intégration*, l'élève tente de maintenir ou de faire reconnaître une identité fondée sur des valeurs partagées par le groupe de pairs. Selon Dubet, « la dualité de l'expérience scolaire est 'arbitrée' par une troisième sphère, celle de la formation d'une subjectivité » [1994 : 204]. L'enjeu des études – aussi bien perçu par les élèves qu'explicitement affiché dans nombre de projets pédagogiques – c'est aussi la formation de sa personnalité. Selon une logique d'*épanouissement personnel*, l'élève perçu comme ayant une personnalité

« authentique » est celui qui arrive à se dégager à la fois de la compétition (pas trop « intello ») et du conformisme (pas trop « comme tout le monde »).

Le poids relatif et variable de ces différentes logiques installe des tensions dans le vécu scolaire de l'élève. Parce qu'elle évoque l'hétérogénéité plutôt que la cohérence et l'ordre – comme le fait la notion de « métier d'élève » -, l'analyse en terme d'« expérience scolaire » permet d'appréhender ces tensions. Engendrées par la co-existence de systèmes différents, ces tensions sont aussi « psychiques », c'est-à-dire qu'elles s'inscrivent profondément dans la personnalité de l'élève. Ainsi, les pratiques scolaires peuvent être lues comme des manières de gérer ces tensions, en tentant de rendre compatibles les différentes sphères de la scolarité. Dans cette perspective, les pratiques « atypiques » dans le sens où elles échappent aux « destins » probables, par ailleurs de plus en plus courantes, n'apparaissent pas comme un hasard du destin mais comme le résultat de gestions singulières.

2. Entre prudence et ambition. La scolarité « réussie » des jeunes filles d'origine immigrée

Alors que la meilleure réussite des filles est aujourd'hui un fait établi, on constate que toutes les catégories sociales ne sont pas marquées du même écart de réussite entre filles et garçons, faible parmi les classes supérieures et plus fort parmi les élèves issus des milieux populaires. Autrement dit, l'effet de l'origine sociale est beaucoup plus accentué chez les garçons. Mais la différenciation des pratiques scolaires a également lieu selon ce que Bastenier [2004] appelle l'« ethnicité » et qui ne désigne pas le résidu d'une tradition mais bien la manière dont les acteurs mobilisent leur histoire et les différences culturelles pour faire face à certains enjeux. De toute évidence, le genre atténue ou module les effets sociaux et culturels sur la scolarité. Mais de quelle manière ce facteur agit-il ? Et dans le cas singulier des jeunes filles d'origine immigrée²⁰ qui ont une scolarité positive, du point de vue d'une orientation choisie aussi bien que de celui des résultats, comment cette dimension de l'identité interagit-elle avec les autres dimensions, ethnique, sociale et personnelle ? Le sens des pratiques scolaires des jeunes filles d'origine immigrée peut être interprété *grosso modo* de deux manières. Soit ces pratiques sont lues comme le « produit » d'une culture qui les inscrit dans un double rapport de domination, à la fois culturelle et sexuée, rapport qui construit leur signification. La tendance à suivre une trajectoire courte de formation est alors interprétée comme un déficit d'ambition. Soit, tout en reconnaissant

²⁰ Nous nous référons ici aux filles, et à d'autres endroits aux fils, d'immigrés originaires du Maghreb, d'Afrique noire et de Turquie, qu'elles soient nées ou non en Belgique ou en France (puisque certaines statistiques concernent ce pays). Et cela, sans ignorer que les termes utilisés – culture d'origine, pays d'origine, origine ethnique, tradition, etc. - pour parler de la situation spécifique de ces jeunes filles appellent une discussion importante, ce qui dépasse largement l'objet de cette recherche.

la dimension culturelle qui les caractérise, ces pratiques scolaires sont interprétées en elles-mêmes, « de l'intérieur », à partir des significations qu'elles revêtent pour ces jeunes filles. Parce qu'elle autorise une représentation moins passive de l'acteur, c'est cette deuxième lecture que nous adoptons.

CHIFFRES ET TENDANCES

La trajectoire scolaire qui mène une fille d'immigrés en fin de rhétorique dans l'enseignement général en étant à peu près « à l'heure » correspond à ce que nous avons défini plus haut comme étant une trajectoire atypique. Car si le facteur du sexe joue en sa faveur, il n'en reste pas moins que les performances scolaires des élèves d'origine immigrée sont globalement en dessous de la moyenne. Le principe de protection de la vie privée dans les enquêtes réalisées par la Communauté française sur la situation scolaire des jeunes ne permet pas de faire état, pour étayer ces affirmations, de statistiques sur la réussite et l'orientation selon le critère ethnique au niveau de l'ensemble de la Communauté française. Toutefois, dans une étude sur les rhétoriciens des écoles francophones de la ville de Bruxelles réalisée en 2006, Dirk Jacobs et Andrea Rea [2007] constatent qu'un peu plus de 40% des parents des élèves de l'enseignement général sont nés à l'étranger alors que c'est le cas de plus de 80% des parents des élèves de l'enseignement technique et professionnel. Cette catégorie d'élèves est donc surreprésentée dans ces filières.

Mais comparons ce qui est comparable. Les populations d'origines immigrées appartiennent en effet généralement à des milieux modestes. Cette « superposition de l'origine sociale et de l'origine ethnique » [*ibid.* : 5], particulièrement marquée à Bruxelles, explique pour une bonne part leurs moins bonnes performances scolaires. Les études sur le sujet²¹ montrent qu'à niveau socio-économique similaire, les jeunes issus de l'immigration, et surtout les jeunes filles, réussissent systématiquement un peu mieux que les autres. Ce que Brinbaum et Kieffer [2005] expliquent par le fait que les parents immigrés ont des attentes plus fortes et plus ambitieuses à l'égard de l'école que les autres parents ayant les mêmes caractéristiques sociales et familiales. Et cela, en raison de la sélectivité de ces populations, selon ces auteurs, qui, du fait de leur bonne volonté de réussir leur migration, construisent leur projet autour de la scolarité de leurs enfants, percevant le système éducatif comme moyen d'intégration et de mobilité sociale.

Il semble d'ailleurs que les élèves pour qui le projet parental d'ascension sociale se concrétise à travers une scolarité positive revendiquent plus que les autres leur histoire migratoire, comme pour en affirmer la dimension de réussite. Il y aurait donc une certaine plasticité à l'usage de l'identification à l'immigration qui, avec la connotation péjorative du point de vue de la réussite

²¹ Cf. par exemple HASSINI, M., (1997), *L'école, une chance pour les filles de parents maghrébins*, Paris, L'harmattan/CIEMI ; ZEROULOU, Z., (1988), « La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation », in *Revue française de sociologie*, n°29.

sociale qu'elle comporte, est pour ces élèves-là à la fois une source de reconnaissance et « un registre de justification » de leur mérite. A l'inverse de ceux pour qui « cette caractéristique constitue un stigmate, comme dans l'enseignement technique ou professionnel » [JACOBS & REA, 2007 : 8].

UN DIPLOME « A LA HAUTEUR DE SON NOM »

Lorsqu'elles parlent de leur avenir, les rhétoriciennes d'origine immigrée « brillantes » expriment de fortes ambitions. Elles se voient architectes, infographistes, scientifiques, médecins, logopèdes... L'obtention du diplôme du secondaire est dès lors pour elles le « *premier pas* » qui doit leur donner accès à l'Université, en tous cas aux études supérieures. Bien conscientes de la valeur différentielle des diplômes sur le marché du travail, elles élaborent leurs stratégies scolaires avec en point de mire cet objectif du CESS qui, bien qu'intermédiaire, est investi de significations qui en font un objectif essentiel : le diplôme du secondaire est perçu comme un passeport pour l'autonomie et la liberté, « *un bout de papier qui va tout déterminer* » comme dit Samira. Il représente pour la majorité d'entre elles le moyen d'acquérir l'autonomie financière que leurs mères n'ont pas eue, gage autant d'une indépendance par rapport à leur famille et surtout à leur futur mari que d'un horizon d'avenir plus large (pouvoir voyager, avoir le choix de sa profession...). Pour d'autres, c'est davantage pour gagner une place en tant que professionnelle dans la société, et avec elle de la reconnaissance, qu'elles investissent leur scolarité. Plus fondamentalement, il s'agit par l'obtention de ce diplôme de s'autoriser une identité autonome. Il semble bien que ce soit le sens du propos d'Amira, rhétoricienne qui affirme un peu maladroitement que « *si on a un diplôme et un travail, personne ne peut se mêler de nous* » ou encore de cette autre rhétoricienne, Sultan, pour qui être indépendante, « *c'est être cheffe de soi-même* ». Ces phrases contiennent bien cette idée puissamment ancrée dans les valeurs de notre société que les décisions individuelles doivent être libérées du poids des contraintes, des normes et du contrôle social.

Les heures passées à travailler presque toujours seules à la maison, les nuits blanches, les malaises en période d'examen sont des « coûts » que ces jeunes filles acceptent de payer pour obtenir ce sésame de l'autonomie, le CESS, un diplôme dont elles espèrent qu'il sera à « *hauteur de son nom* » (Karima, rhétoricienne). Et il s'agit de l'obtenir sans trop tarder, parce qu'elles ont peur de perdre courage, de « baisser les bras », d'abandonner si la scolarité devait être prolongée plus que de mise. C'est donc au prix parfois d'une réorientation vers la filière de qualification qu'elles obtiennent le diplôme, dès lors que ça leur permet d'avancer.

« On m'a proposé soit de me diriger vers le technique, soit de redoubler suite à mes échecs. J'ai choisi technique parce que je ne voulais pas perdre un an. » (Dudu, rhétoricienne)

« Dans le passé, moi j'ai eu des difficultés parce que j'ai changé chaque fois d'école. J'ai fait mes quatre premières années en général et on m'a proposé soit de continuer en général mais je devais

recommencer ma quatrième, soit de faire technique. J'ai préféré passer et aller en technique. » (Leyla, rhétoricienne)

DES CONDUITES SCOLAIRES PRUDENTES

Tout en ayant des ambitions fortes, elles font la plupart du temps des choix scolaires qui peuvent être qualifiés de prudents. Selon Mohammed Hassini [1997], l'ambition s'inscrit chez les filles d'origines immigrées dans un processus d'évaluation entre la probabilité de réussite, les coûts et les avantages escomptés. Or, les sanctions de l'échec sont souvent perçues comme étant trop immédiates ou trop lourdes que pour en prendre le risque. En cas d'échec, elles vont ainsi généralement préférer changer d'option ou de filière (arrêter le latin ou « descendre en technique » par exemple) plutôt que « perdre un an » par rapport à leur projet d'autonomie²². Et globalement, même les filles qui ont de bons résultats font plus facilement le choix des filières qualifiantes – alors que pour d'autres, on l'a vu, elles sont perçues comme les filières « poubelles », surtout la filière professionnelle, dans lesquelles « on tombe », au mieux où l'« on est orienté » mais en tous cas qu'on ne choisit pas. Il s'agit de s'assurer de la réussite, c'est-à-dire de passer à l'année suivante, pour éviter de se décourager dans ce cheminement scolaire au cours duquel elles n'ont généralement pas pu compter avec un soutien pédagogique au sein de leur famille ou bien, pire encore, d'être mariées précocement.

Les enjeux de la réussite sont donc non seulement perçus en lien avec les règles du marché du travail – arriver à s'y positionner – mais aussi en rapport avec les normes et les référents en vigueur dans la culture d'origine. En effet, dans l'école²³ des rhétoriciennes de l'enquête, la communauté des paires est aussi la communauté culturelle d'appartenance, la majorité d'entre elles venant non seulement du même pays et souvent de la même région, mais plusieurs d'entre elles vivent aujourd'hui dans la même rue. Dès lors, les conduites qui procèdent de l'intégration au groupe-classe et qui valorisent l'« ambiance », la solidarité, expriment la recherche de connivence et le désir d'être reconnues et acceptées [DUBET, 1987] selon les normes du groupe mais qui sont aussi des normes culturelles. Ainsi, toute la pression ressentie et exprimée à réussir le CESS provient notamment de la signification culturelle dont il est porteur, comme passage à l'âge adulte, signification renforcée par la dynamique du groupe. De la même manière, les représentations de l'avenir probable renforcées par une tendance au conformisme de groupe guident aussi les choix. Si l'épouvantail du mariage précoce²⁴ agit pour la plupart comme un

²² Il est à noter que ce constat tiré des résultats de notre enquête infirme celui que Mohamed Hassini avance dans son étude sur la réussite des filles de parents maghrébins en France et selon lequel, au collège (niveau d'étude équivalent au premier degré), à l'inverse, celles-ci préfèrent redoubler de manière à augmenter leur chance de faire des études longues. HASSINI, M., *op. cit.*

²³ Il s'agit de l'école des filles dont nous avons fait une étude de cas dans le deuxième chapitre.

²⁴ Par mariage précoce, nous entendons ici le mariage qui survient dès la majorité accomplie.

facteur important de motivation scolaire, le rôle d'épouse et de mère n'en n'est pas moins attendu comme un horizon fortement probable. Ainsi, leurs conduites scolaires prudentes sont une forme d'anticipation de la probabilité à se retrouver assez vite mère de famille et à ne pas travailler, rendant le coût d'une trajectoire longue (par le choix du redoublement notamment) trop élevé. Ces jeunes filles évoluent donc scolairement selon le cadre de référence communautaire qui tient place dans la sphère collective au sein de l'école – et dont on peut dire, sans trop anticiper sur la suite, qu'il entretient un rapport de tension avec le cadre de référence du « marché scolaire ».

L'ÉCOLE COMME LIEU D'AFFRANCHISSEMENT

Anticiper les normes culturelles et le rôle sexué qui sera probablement le leur ne veut pas dire accepter l'emprise qu'exerce généralement sur elles le milieu familial. Selon M. Hassini [*op. cit.*], les pratiques scolaires des jeunes filles d'origine immigrée – et singulièrement de parents maghrébins, objet de son étude – sont aussi synonymes d'un affranchissement de la culture parentale. L'école, c'est aussi le lieu où elles peuvent « compenser » les limitations qui leur sont généralement imposées, explicitement par les parents ou les grands frères, ou plus insidieusement par le contrôle social exercé par la « communauté ». Pour elles, l'école, c'est un lieu où « *on apprend ce qu'est la vie* » (Yasmine), le lieu d'une ouverture, d'un élargissement des pratiques socioculturelles. L'école c'est aussi la « cafétéria », lieu de convivialité et de rencontre, et les « toilettes séparées » qui inscrivent la mixité dans l'espace. C'est en effet souvent par l'intermédiaire de l'école qu'elles font la rencontre avec l'autre, le sexe opposé :

« Je préfère que ce soit une école mixte comme ça on apprend un peu ce qu'est un garçon, parce que trop renfermé sur une école avec des filles... c'est un peu... il n'y a que des filles dans l'école, donc on sait comment elles se comportent, tandis qu'un garçon, s'il vient, il a un autre comportement qu'une fille. Donc on trouve des choses que nous, les filles, on n'a pas. » (Yasmine, élève de deuxième année)

Ainsi, loin d'être vécue comme une entrave à la liberté – selon l'interprétation culturaliste que formulaient certains acteurs de l'école des filles, cf. chapitre II –, la mixité est perçue par ces jeunes filles comme une richesse. C'est une occasion de sortir de l'entre-soi bien connu, de faire des découvertes permettant d'aller voir au-delà des frontières de la tradition. En effet, selon Hassini, « l'institution scolaire autonomise et individualise leurs pratiques scolaires et culturelles (...) en autorisant des modes de communications élargis » [*op. cit.* : 200]. Par l'intermédiaire de l'école, ces filles peuvent « apprendre des nouvelles parties de [soi] » (Jamila), « plus que ce qu'il y a dans les livres et les syllabus » (Filiz, rhétoricienne), c'est-à-dire former leur personnalité par la découverte d'autres valeurs, d'autres comportements, d'autres normes que celles véhiculées dans le milieu d'origine. Il ne s'agit pas de nier l'identité sociale et l'appartenance, mais davantage de construire une autre dimension de soi (« des nouvelles parties »), personnelle, « authentique ».

S'il est si important d'acquérir à l'école plus que les savoirs scolaires, c'est aussi pour préparer la vie post-scolaire et un avenir dont elles espèrent qu'il se déroulera en dehors de l'espace domestique et des contraintes traditionnelles, là où il faut arriver à prendre une place bien à soi. Or, pour arriver à occuper une place dans la société et obtenir de la reconnaissance (« devenir quelqu'un »), la construction de sa personnalité apparaît essentielle : « *Devenir quelqu'un, ce n'est pas [être] quelqu'un qui se cache derrière son diplôme, c'est [être] quelqu'un qui a une personnalité je pense, qui a vraiment vécu une expérience* » (Farida). Mais préparer cet avenir passe néanmoins et avant tout par l'obtention du diplôme. Ainsi, l'obligation scolaire jusqu'à dix-huit ans est réinterprétée positivement par la plupart, non pas comme une contrainte mais comme une sorte de garde-fou par rapport aux poids des normes familiales et traditionnelles. L'obligation scolaire permet non seulement d'éviter le mariage précoce mais surtout, cette contrainte protège contre soi-même et la tentation de l'abandon.

LA DOUBLE IDENTIFICATION

L'écart entre les ambitions professionnelles, les aspirations personnelles, les projets d'avenir d'un côté, et les normes communautaires, les contraintes familiales, les ressources culturelles de l'autre, est vécu avec d'autant plus d'intensité que la jeunesse des sociétés contemporaines est la période où l'acteur est sociologiquement et existentiellement tenu d'élaborer des projets et des stratégies de mobilité [DUBET, 1987]. Dans cette perspective, les conduites scolaires des jeunes filles d'origine immigrée peuvent être lues comme le produit d'une tension entre un modèle de société axé sur la performance et la participation de tous et un système inégal de distribution des ressources culturelles (les normes et valeurs) et symboliques (les représentations) pour y arriver.

En effet, s'identifiant à la « jeunesse », la majorité de ces jeunes filles sont désireuses de vivre « comme les autres » et se représentent elles-mêmes selon les valeurs individualistes et égalitaristes de notre société. Elles rêvent de gagner « beaucoup d'argent », de voyager, de faire un métier passionnant, d'être libres et autonomes. Elles revendiquent l'égalité par rapport aux garçons et la possibilité, dès la fin de leurs études, de jouir d'une vie qui ne leur est généralement pas encore autorisée, une vie faite de loisirs, de sorties et de célibat pour « enfin profiter de la vie », comme elles le répètent à l'envi, avant de s'engager dans une vie de famille :

« Même si j'ai mon diplôme... c'est pas que le jour où j'aurai mon diplôme, le lendemain je vais aller me marier ! Ca vraiment, pour moi, c'est pas mon projet ! » (Filiz)

« Dans 5 ans, nous serons des jeunes diplômées en architecture, en pharmacie et en sciences. Et dans 10 ans, nous aurons trouvé l'homme de notre vie. » (Sultan)

Leurs aspirations expriment à la fois un désir de mobilité par rapport aux conditions d'existence de leurs mères (la vie d'épouse c'est *leur* projet) et une volonté d'ouverture de la communauté. Si quelques-unes assument comme leur la représentation d'une différence des sexes qui conditionne

des vies spécifiques, la majorité se heurte cependant aux représentations très sexuées et traditionnelles (« héritées du Moyen-âge » selon Jamila) des hommes et des femmes qui ont cours dans leur milieu mais qui ne correspondent pas entièrement à leurs propres valeurs. Farida exprime bien cette confrontation : « *Quand on s'ouvre et qu'on regarde à l'extérieur, on voit bien que les hommes peuvent faire puériculteur. Mais si moi je dis ça à la maison (...), ils vont dire : 't'es folle ou quoi ?' »*. Or, l'affranchissement par rapport aux stéréotypes sexués favorise la prise de distance par rapport aux rôles sexués traditionnels, défavorables à l'investissement scolaire féminin [MARRY, 2004]. Tout en reconnaissant une variabilité dans la prégnance de ces représentations traditionnelles selon que les familles sont plus ou moins ouvertes sur l'extérieur – parce qu'elles n'associent pas uniquement, et avec raison, ces représentations à leur culture d'origine –, ce désir de mobilité et cette volonté d'ouverture sont avant tout vécus en termes de conflits de générations :

« Mon père par exemple, si mon frère avait dit 'je veux faire pédiatrie' ou je ne sais pas... un truc qu'on dit de femme, un métier de femme, mon père il aurait été choqué. Mais par exemple, mon frère, il a un fils et mon neveu, on le voit vraiment bien dans un métier de fille. Parce que mon neveu, il fait de la salade et tout avec ma belle-sœur... par exemple mon frère quand il va laver la voiture, il emmène ma nièce... Et si ma nièce dit qu'elle veut devenir plombière, ça va nous choquer mais... mon père aurait pas accepté, mais mon frère et nous on va accepter quoi. » (*Farida*)

Le conflit que décrit Farida entre la génération de ses parents et la sienne exprime aussi les tensions entre le « dedans », les obstacles propres aux référents culturels plus traditionalistes dont les parents se font souvent les gardiens, et le « dehors », les idéaux égalitaristes de la société portés par les jeunes. Parce que, même s'ils vont quand même être « choqués », les jeunes eux accepteraient de voir une fille devenir plombière. Le « noyau culturel dur » [HASSINI, 1997] qui assigne les femmes à un rôle traditionnel est *jugé* dépassé mais il continue toutefois, dans une certaine mesure, d'exister dans les *attitudes* envers les « métiers de fille » et les « métiers de garçons », à travers les normes intériorisées.

Cette attitude paradoxale est l'expression d'une activité critique forte dans laquelle ces rhétoriciennes d'origines immigrées à la scolarité réussie, d'un même mouvement, reconnaissent et prennent distance avec les deux logiques – stratégique et intégrative – qui guident leurs conduites. Elles ont la volonté tout à la fois de s'émanciper et d'être reconnues dans leur milieu, ce qui les conduit à faire des choix qui apparaissent du point de vue subjectif comme de « bons compromis ». Elles ne choisissent pas entre les différentes définitions de soi mais sont tout à la fois (bonne élève, turque ou marocaine et jeune), leurs pratiques scolaires apparaissant comme des arrangements qui tentent de combiner leurs différentes identités. En même temps, elles se détachent partiellement de ces logiques : elles valorisent l'investissement scolaire comme le moyen de se former une personnalité, un « caractère », plus important à leurs yeux que le statut social (incarnation de la réussite stratégique) et que le rôle sexué (incarnation de l'intégration).

La contradiction entre la culture éducative familiale qui ne « pousse » pas les filles aux études et celle de l'institution scolaire qui valorise l'égalité par la réussite est au cœur de l'expérience scolaire des jeunes filles d'origine immigrée. La prise de conscience de cette contradiction apparaît comme un facteur de réussite. Le mode de gestion de cette tension qui consiste en la « double identification » [DUBET, 1987], à la « jeunesse » et à la culture d'origine, se traduit dans des logiques d'action qui mobilisent les obstacles symboliques et culturels comme moteurs scolaires. À l'opposé, celles qui sont perçues comme étant « *dans le système* » de la culture d'origine, c'est-à-dire celles qui s'y identifient prioritairement et en adoptent les comportements les plus caractéristiques (mariage précoce, aspirations de mère au foyer ou projets professionnels orientés sexuellement) semblent connaître plus l'échec. Pour réussir, il s'agit de s'extraire de la culture d'origine mais sans la nier. Et toute la pression ressentie, dues aux attentes de l'école et à leur propres attentes, traduit bien cette tension intériorisée entre normes contradictoires.

3. De l'identité sexuée à l'individu. L'expérience scolaire des étudiantes en sciences

Les « carrières » scolaires féminines qui mènent aux études scientifiques constituent un autre type de trajectoire atypique. Qu'est ce qui explique que ces jeunes filles aient elles aussi échappé au « destin sexué » ? Ces trajectoires peu courantes ne sont en effet pas simplement le fait de contingences personnelles. Certaines propriétés sociales et caractéristiques familiales peuvent expliquer ici encore pourquoi elles se distinguent du lot des trajectoires scolaires. Mais ces caractéristiques n'expliquent cependant pas pourquoi, ni surtout *comment* elles s'écartent du lot des trajectoires féminines pour ressembler davantage à certaines trajectoires masculines. Il faut pour cela aller voir du côté de certaines caractéristiques plus personnelles – sans omettre néanmoins de considérer que ces dernières apparaissent plus aisément dans certains contextes familiaux. Les logiques d'action mises en œuvre durant la scolarité nous apprennent en effet comment ces filles-là font pour contourner les « lois » du système social et scolaire.

CHIFFRES ET TENDANCES

Si les filles sont aujourd'hui surreprésentées dans certains ex-bastions masculins comme le droit ou la médecine – encore que la séparation des sexes s'y opère de manière plus subtile à travers les spécialisations [VOUILLOT, 2007] -, les sciences et en particulier les sciences « pures »²⁵

²⁵ Par sciences « pures », terme repris aux étudiantes en sciences de l'enquête, nous désignons les disciplines scientifiques qui ne font partie ni des sciences appliquées, ni de la médecine.

restent très majoritairement des disciplines masculines, à l'exception de la biologie. Pour l'année académique 2006-2007, les femmes ne constituaient que 30% des effectifs dans le secteur universitaire des sciences en Communauté française, ce qui représente néanmoins une progression par rapport aux années précédentes²⁶. Les différences de choix d'orientation dans le secondaire expliquent en grande partie ce chiffre et en particulier, la plus grande proportion de garçons dans l'option « maths fortes » puisque cette option est celle qui conduit le plus souvent aux études scientifiques. Ainsi, en ce qui concerne les filles, plus de 15% de celles qui étaient dans cette option se sont inscrites en sciences « pures » à l'Université Libre de Bruxelles en 2001-2002 contre seulement 3% de celles qui étaient dans une autre option [ALALUF, 2003]. Globalement, les étudiants en sciences se caractérisent par une trajectoire scolaire exemplaire du point de vue des performances.

Contrairement à ce qu'on aurait pu penser, cette trajectoire féminine atypique ne s'explique pas par une sur-sélection du point de vue des qualités scolaires et des atouts familiaux. Les étudiants en sciences sont généralement issus de milieux fortement dotés en capital culturel et scolaire, certes, mais les filles ne se distinguent pas de leurs camarades masculins par leur héritage culturel ou leurs propriétés sociales [BAUDELLOT, 1999]. Ainsi, toujours à l'Université Libre de Bruxelles, environ 80% des parents des filles et 78% des parents des garçons inscrits en sciences « pures » en 2001-2002 ont un diplôme supérieur, universitaire ou non. Selon M. Ferrand, F. Imbert et C. Marry [1999], l'« excellence scolaire » est bien une « affaire de famille » : c'est généralement au prix d'un fort investissement dans le suivi scolaire ou même de l'inculcation de valeurs disciplinaires que se fait la transmission de l'héritage culturel des familles issues des classes dominantes. Cependant, selon les auteures, pour que l'héritage familial donne lieu chez les filles à ces trajectoires scientifiques d'exception, il doit en outre être transmis dans un contexte éducatif égalitaire où le destin scolaire et social ne se dessine pas d'après le sexe.

CHOISIR « QUI ON EST », CHOISIR SES ETUDES

Ainsi, la scolarité et les études en général sont décrites par les étudiantes en sciences de l'enquête dans le registre du choix et de l'investissement personnel. On n'étudie pas par ce « qu'il faut » ou parce qu'on y est obligé mais parce que les études participent d'un projet de vie. Et toutes les décisions qui jalonnent leur parcours scolaire, du choix des options en secondaire au choix de la discipline scientifique à l'Université, sont prises très au sérieux. Face aux décisions d'orientation à prendre, elles adoptent une posture d'implication. Comme Laura, étudiante en physique qui, d'entretiens avec des conseils en orientation en discussions avec ses proches, de « mauvais » choix en décisions d'entamer de nouvelles études, s'est donné le temps et les moyens de trouver les études qui lui permettraient le mieux de s'épanouir. Il faut chercher « les études parfaites » pour soi, celles qui non seulement correspondent à ses intérêts, mais qui permettront surtout de se

²⁶ « Les indicateurs de l'enseignement », 2008 (troisième édition), Ministère de la Communauté française/ETNIC.

réaliser d'une manière personnelle, c'est-à-dire dégagée du poids des conventions et des normes. Et si le choix apparaît trop tôt comme une évidence, il mérite d'être remis en question pour s'assurer qu'il n'est pas la simple reproduction d'une trajectoire familiale, qu'il est donc bien « authentique ». Peu importe que le goût des sciences soit hérité – comme c'est souvent le cas – du moment qu'il suscite en soi un véritable « désir d'apprendre ».

Ce motif d'investissement scolaire pour l'épanouissement de soi que l'on retrouve chez la plupart des étudiantes en sciences rencontrées sert donc presque toujours à justifier des décisions que l'on prend par « goût », voire par vocation (« j'ai toujours su »). On peut toutefois remarquer, comme le fait plus généralement Dubet à propos des « bons élèves », que cette logique se superpose à une logique plus rationnelle. Ces filles investissent – ici au sens « économique » du terme – aussi dans une orientation dont sont attendus des bénéfices importants, notamment une bonne préparation aux études supérieures et à l'avenir en général, pour un moindre coût en raison des ressources familiales et culturelles dont elles disposent le plus souvent. À travers leurs choix, elles arrivent à marier intérêt personnel et utilité ou, comme le dit Dubet, à transformer leur goût en réussite scolaire.

Toujours est-il que leurs discours valorisent avant tout l'émancipation de soi, et cela passe par une prise de position qu'on peut qualifier de « post-genre ». À l'instar de ce que François de Singly [2003] notamment a montré à propos de l'individu moderne, elles affirment que la dimension principale de l'identité n'est pas la dimension du genre et revendiquent de ne pas être trop dépendantes, ni trop associées à une certaine définition – sexuée – d'elles-mêmes. Elles refusent même le qualificatif « atypique » en ce qui concerne leurs choix d'étudier les sciences, parce qu'il implique selon elles que soit établie une démarcation par rapport à des choix qui seraient « typiquement » sexués. Leurs choix à elles, affirment-elles, sont des choix posés en tant qu'*individus* qui se construisent selon leurs propres règles et veulent se réaliser au travers de multiples dimensions. Quand elles envisagent l'avenir, elles se voient réalisant une vie professionnelle mais aussi une vie de famille. Bien qu'à cet égard, elles n'adoptent pas toute la même posture :

- Les tenantes d'une posture d'arbitrage soutiennent qu'en tant que femme, « *il faut savoir dès le départ ce qui est prioritaire pour nous* » (Alexandra, étudiantes en chimie). Conscientes des plus grandes difficultés rencontrées par les femmes sur le marché du travail et ne voulant renoncer ni à la carrière, ni à la famille, elles estiment qu'il leur sera nécessaire de déterminer lequel de ces projets investir prioritairement.
- D'autres, plus nombreuses, défendent une posture de conciliation, en s'appuyant sur les transformations sociales qui permettraient mieux qu'avant de mener ces deux projets de front. Ce sont surtout les changements dans les normes familiales qu'elles soulignent : le recul de l'âge du premier enfant, la plus grande importance accordée à l'entité couple et une plus grande participation des hommes aux charges du ménage leur apparaissent comme des conditions favorables à la conciliation.

Qu'il faille arbitrer ou qu'il soit possible de réellement concilier, leurs projets sont dans tous les cas mus par une logique d'émancipation par rapport aux rôles sexués traditionnels. Mais elles y mettent toutefois une nuance : « *Tout en ayant l'impression d'être des pionnières, d'ouvrir une brèche par rapport à l'émancipation des femmes, on (...) est aussi pleines de préjugés et pas si émancipées que ça* » (Laura). En fait, leurs représentations d'elles-mêmes et leurs projets d'avenir sont traversés par une tension entre valeurs d'émancipation et d'individualisation d'un côté, et la prégnance des stéréotypes sexués, normatifs et ambiants, sur les rôles qu'hommes et femmes doivent jouer dans la société de l'autre. Qu'elles en aient conscience ou pas, cette tension – bien que faible en ce qui concerne les étudiantes interrogées – ou ce double standard dans les conduites a dans certains cas, comme on va le voir, une incidence sur les pratiques scolaires.

AVOIR LE TEMPS

Généralement rapides et rectilignes, les trajectoires scolaires menant aux études scientifiques ne sont pas toujours épargnées par les détours et les changements d'options. Certains parcours plus erratiques mènent parfois aussi à ce choix « d'élite ». Dans ce cas, les détours ne sont pas tant dus aux difficultés scolaires qu'à la nécessité de « toute une prise de conscience » pour arriver à trouver les études qui leur « correspondent », comme l'expliquent ces deux étudiantes :

« Moi ça a plutôt été long et pénible. En rhéto, c'était affreux parce que j'étais obligée de choisir et de me fermer plein de portes. (...) J'ai fait un test d'orientation qui n'a servi à rien du tout et finalement je me suis retrouvée en sociologie, mais ça ne m'a pas convenu. Donc assez vite je me suis dit que j'allais faire en plus une année de géographie, très générale. Et puis finalement, c'était pas la géo mais plutôt la physique et je me suis rendue compte que c'était génial de se lancer à fond dans une matière et de bien la creuser mais il a fallu toute une prise de conscience avant. » (Laura)

« J'ai finalement pris maths fortes mais j'ai raté parce que je n'avais vraiment pas le niveau qu'il fallait. (...) J'ai dû changer (...) et donc j'ai pris une option sciences sociales, anglais et informatique, ce qui m'a permis de terminer la rhéto. Mais finalement en fin de rhéto, je me suis rendue compte que c'est quand même les sciences que je voulais faire. Alors j'ai fait une année préparatoire pour faire bio-ingénieur. » (Alexandra)

Dans leurs cas, les rallongements des parcours sont généralement autorisés par une caractéristique « objective » liée au milieu social d'appartenance. Étant souvent issues de milieux socio-culturellement privilégiés, ces jeunes filles disposent d'un « supplément de temps » [MARTUCCELLI, 2006] par rapport aux classes populaires, qui constitue une ressource s'avérant à terme décisive dans leur trajectoire. Être à l'abri des risques de devoir aller travailler – ou d' « être mariée » comme dans le cas des filles d'origine immigrée – ou disposer de ressources économiques et culturelles permet en effet, selon Martuccelli, de différer la sanction des événements comme l'échec, le redoublement ou même, cas plus fréquent en ce qui les concerne,

le changement d'orientation. Alors que pour d'autres ces évènements sont sanctionnés par une sortie du système scolaire ou bien, moins drastiquement, par une « descente » dans la hiérarchie des filières, pour elles, ils ne font que repousser l'avenir scientifique, sans le compromettre. Plus encore, ces ressources permettent généralement de renverser la sanction scolaire immédiate (prendre du retard), en en faisant une opportunité de mieux réfléchir son choix, de se chercher soi-même, de « trouver sa voie ». Certaines des conduites scolaires de ces jeunes filles sont ainsi guidées par une logique d'action basée sur ce « supplément de temps » dont on dispose dans la construction de son projet personnel – avec d'autres types d'évènements comme la rencontre d'une personne ou la découverte d'un livre « révélateur ».

Portrait de Louisa : « Faire mes preuves »

La trajectoire de Louisa est emblématique des parcours qui permettent par tâtonnements d'affirmer son projet scientifique. Après un début de scolarité tout à fait réussie, elle décide en quatrième secondaire de changer d'école et de s'inscrire dans une filière technique préparant au métier d'agricultrice parce qu'elle a « *toujours été passionnée par l'agriculture, la ferme, etc.* » Dans cette école où il y a majoritairement des garçons, Louisa a dû faire face aux stéréotypes sexués très traditionnels de ses compagnons de classe mais aussi d'un corps enseignant issu pour une part de la « vieille garde » : « *il y avait pas mal de profs qui nous charriaient, surtout les plus vieux, en nous disant 'les filles, on se demande vraiment ce que vous faites là, c'est pas votre place, même à la ferme, la place que vous avez ce n'est pas celle du savoir technique, c'est d'appuyer votre mari'* ». Plutôt que de se laisser découragée par ces commentaires sexistes, Louisa a eu « *envie de faire [ses] preuves et de mordre sur [sa] chic.* » Mais le niveau n'était pas suffisamment élevé à son goût et par peur de se « fermer des portes », elle décide en cinquième secondaire de retourner dans son ancienne école, autrefois réservée aux filles et devenue mixte. Elle prend une option scientifique dans la filière générale, où elles sont trois filles pour une trentaine d'élèves. Sa mère, dont Louisa explique qu'elle était « *mal à l'aise par rapport à cette situation* » questionne la directrice pour comprendre pourquoi les filles sont si peu nombreuses dans cette option, ce à quoi celle-ci répond « *qu'elle ne voyait pas l'intérêt de pousser les filles à des études scientifiques puisque c'était la section qui préparait à des études longues et que les filles ne devaient pas s'attendre à faire des études longues parce qu'elles allaient vite avoir des enfants et qu'elle devraient s'en occuper et que c'était idiot, que c'était une perte de temps et d'argent* ». Pour Louisa, cette réponse de la directrice a été « *un premier choc* » avec la réalité de son institution. L'année suivante, en fin de rétho, alors qu'elle hésitait entre étudier les sciences, la littérature ou la médecine – alors qu'elle avait « *un peu oublié l'agriculture après [son] expérience dans l'autre école* » - la directrice participe à un tour de table en classe sur les projets d'études. C'est là que Louisa a vécu son deuxième choc : la directrice lui conseille de s'inscrire à l'école normale qui convient bien selon elle aux femmes parce que le métier d'enseignant permet de s'occuper de ses enfants. « *Cet entretien (...) m'a laissé en larmes* » dit Louisa. L'année suivante, à demi convaincue que l'orientation littéraire lui convient peut-être finalement mieux, Louisa s'est lancée dans des études de droits. Après une première année très bien réussie, elle a toutefois finalement décidé de recommencer en bio-ingénieur : « *en droit, je me suis rendue compte que je n'aimais pas ça et (...) que ce que je voulais*

faire depuis toujours c'était l'agronomie. (...) Et je crois que j'ai été d'autant plus motivée que je voulais prendre ma revanche sur la directrice ».

GARANTIR LA CURIOSITE

Une autre ressource dont les étudiantes en sciences font état dans le récit de leurs trajectoires est l'investissement des parents dans leur scolarité. Implicitement ou explicitement, elles reconnaissent ainsi le rôle que joue la famille dans le développement d'un rapport à la scolarité favorable aux activités de connaissance fondées sur l'invention et l'implication personnelle [CACOUAULT-BITAUD & OEUVRARD, 2009]. Et l'activité scientifique qu'elles définissent dans les termes de la « passion », la « fascination », le désir de « découvrir les secrets de la matière » en fait clairement partie. À côté de celles qui « héritent » d'une disposition aux études scientifiques parce que leur environnement familial – une mère, un père, un grand-père scientifique – les y a préparées, elles bénéficient généralement dans leur scolarité de comportements éducatifs valorisant le développement de l'esprit critique et de la curiosité. Il existe cependant différentes manières de remplir ce rôle que l'on est tenté d'appeler « d'éveil », qui renvoient à des styles éducatifs différents. Les démarcations entre ces « styles » s'opèrent selon un double axe de tensions :

- Selon un premier axe IMPLICITE versus VOLONTARISTE, les comportements éducatifs se distinguent par la manière dont les parents suscitent la curiosité, le « désir d'apprendre ». Lorsqu'ils sont eux-mêmes des scientifiques, ils participent généralement à cet éveil de manière active mais plutôt implicite. Par la mise à disposition de livres et jeux scientifiques dès la prime enfance, les enfants de ces familles-là sont jetés « dans le bain » très tôt. Sans devoir nécessairement formuler la valeur qui y est accordée, les parents transmettent à leur enfant une familiarité avec la démarche critique et scientifique. « *Ça ouvre des portes parce que ça montre que c'est possible* » comme le dit Marina, étudiante en chimie. Mais l'investissement dans la scolarité est parfois assumé de manière plus explicite, notamment en « posant les bonnes questions », celles qui suscitent la réflexion et l'intérêt pour les enjeux scolaires, ou encore en soutenant des choix « osés », ou vécus comme tels, qu'ils soient ambitieux ou qu'ils s'écartent des normes de comportements sexués.
- Le second axe de tension CIBLE versus OUVERT dessine une ligne de partage entre les styles éducatifs basés plutôt sur la « reproduction » ou sur la mobilité identitaire. L'objet de l'éveil inculqué aux enfants peut en effet avoir un caractère très ciblé lorsque c'est spécifiquement l'intérêt pour la démarche scientifique, voire pour une discipline bien particulière qui est transmis. Alors que d'autres parents – ayant souvent eux-mêmes dû avorter un projet scientifique – essaient davantage d'« ouvrir les horizons » en proposant à leurs enfants cours extrascolaires, visites de musées et autres activités culturelles censées stimuler leur curiosité. Pour les élèves ayant eu affaire à ce type de comportements éducatifs, ils signifient une

ouverture des possibles qu'elles mobilisent comme une ressource essentielle dans le travail de « prise de conscience » de ce qu'elles sont.

Dans tous les cas de figure éducatifs, ces jeunes filles ont en commun de très bien maîtriser leur « métier d'élève » [PERRENOUD, 1994]. Aussi variés soient-ils, les comportements éducatifs de leurs parents ont transmis une reconnaissance implicite de l'enjeu scolaire, qu'elles s'approprient comme un enjeu d'avenir. Du coup, elles ont tendance à bien respecter les règles et les normes de l'institution scolaire : horaires, travail à faire en classe et à la maison, discipline... Tout en s'impliquant dans leurs études, elles manifestent toutefois une capacité de distanciation par rapport à l'institution scolaire :

« Souvent, c'est mal expliqué à l'école, des labos il y en a très peu (...). Quand il y avait des expériences, c'était seulement le prof qui montrait... Ils ont leur petit programme et c'est comme ça, on n'y touche pas. » (Marina)

Si obtenir un bon diplôme est perçu comme une manière de s'assurer un bon avenir, ces jeunes filles ne voient en fait les connaissances scolaires pas autrement que ce qu'elles sont : des connaissances scolaires [MARTUCELLI, 2006]. À la différence des jeunes filles d'origine immigrée – qui valorisaient l'école comme un lieu de formation de sa personnalité –, pour les étudiantes en sciences, il convient de se démarquer, même de critiquer ce qui est enseigné à l'école. L'idéal visé par l'apprentissage est celui d'une réalisation personnelle de soi, alors que se satisfaire des savoirs « scolaires » enseignés par l'école reviendrait à se conformer à une identité plus restreinte d'« élève ». Dans leurs discours, la logique de subjectivation s'impose à la logique de compétition. Dans cette perspective, les parents les plus dotés culturellement jouent parfois le rôle de « gardien de la curiosité » en apportant les réponses aux questions pour lesquelles l'école fait défaut.

SURMONTER LES OBSTACLES

Ces jeunes filles doivent généralement compter aussi avec certains obstacles sur leur parcours, liés à leurs conduites « transgressives » ou perçues comme telles. Par leurs choix d'orientations atypiques pour leur sexe, les scientifiques et les matheuses font en effet figure de contestataire parce qu'elles affirment par leurs choix une image d'elles-mêmes et un projet identitaire [VOUILLOT, 2004] plus dégagés des conventions sexuées – l'enjeu de l'orientation pour l'élève adolescent n'étant pas forcément celui de l'adulte et du système. La manière dont elles s'acquittent de ces obstacles a des effets sur leurs trajectoires qui peuvent toutefois jouer en sens variable, selon le contexte familial et les caractéristiques personnelles de l'élève.

D'abord, ces jeunes filles se heurtent dans la construction d'elles-mêmes au fait que l'institution scolaire (comme les autres institutions d'ailleurs) tend à « réfracter les identités sous cette

dimension commode parce que binaire » [SINGLY, 2005 : 48] qu'est la dimension sexuée. Outre la ségrégation sexuée des filières et des options qui rappelle constamment la « transgression », les acteurs scolaires eux-mêmes – et souvent malgré eux – tendent à perpétuer par leurs attitudes (tolérance, attentes, exigences) envers les élèves les modèles traditionnels de division sexuelle du travail [MARRY, 2003]. Cette tendance se manifeste de façon exacerbée dans le parcours de Louisa (*cf. supra*), à travers les moqueries de certains professeurs et les clichés traditionalistes et sexués de sa directrice qui expriment les résistances à une construction de soi plus personnalisée que peut avoir une génération (« les vieux profs ») davantage marquée par les normes de genre. Dans le même ordre d'idées, les filles scientifiques de l'enquête perçoivent les campagnes scolaires pour la promotion des sciences auprès des filles comme stigmatisantes en pointant les filles comme les grandes absentes de ces filières. Ce faisant, ces campagnes renforcent en même temps le découpage institutionnel des orientations en deux sous-catégories.

La mobilisation de stéréotypes sexués à l'égard des jeunes scientifiques a toutefois des effets sur les conduites scolaires qui peuvent fortement diverger, voire se renverser. Plutôt qu'ils n'entraînent une opposition entre les conduites, les effets de cette mobilisation produisent une tension interne aux élèves qui guide, selon la période et le contexte, les conduites en sens divers :

- Les stéréotypes sexués mobilisés à leur égard peuvent être vécus comme une sorte de DEFI A RELEVER. C'est particulièrement le cas chez une élève dont la détermination dans son projet est forte, notamment en raison d'un contexte familial qui « prédispose » ou qui témoigne de la possibilité de se réaliser positivement en tant que femme (et mère) tout en ayant un métier éloigné des stéréotypes sexués. Louisa a ainsi voulu « faire ses preuves », « mordre sur sa chique », l'attitude de sa directrice ayant eu chez elle pour effet – avec un temps de latence à sa sortie du secondaire – de renforcer sa détermination.
- À l'inverse, les stéréotypes peuvent DECOURAGER l'élève dans son projet « transgressif » et particulièrement lorsque ce projet n'est pas suffisamment affirmé ou soutenu par la famille. La construction identitaire étant friable à l'adolescence, les élèves se laissent aussi parfois affecter par l'image de soi projetée par l'école et les enseignants, et d'autant plus facilement qu'elles ont elles-mêmes toujours en partie intériorisé les normes sexuées (« on se dit toujours : oui, tu vois bien que tu y arrives mieux en français »).

Un autre type d'obstacle auquel ces jeunes filles doivent fréquemment faire face est lié à la dynamique de groupe des « classes de garçons » dans lesquelles elles se retrouvent souvent. Alors que les conduites scolaires tentent aussi d'assurer une reconnaissance sociale en apportant les « preuves » de son intégration dans le groupe, les comportements dans ces classes rappellent la distance ou la différence entre « elles » et « nous ». En effet, selon Marques Balsa et Van Campenhoudt [1991], certaines transactions entre élèves visent le contrôle des ressources matérielles et symboliques proposées par l'école. Or, « plus l'orientation est stigmatisée par des caractères masculins (force, image du professionnel, ...), plus les élèves tendent à préserver la

conformité au modèle » [57]. Cela peut amener les garçons d'une classe masculine à rejeter une présence féminine dans la mesure où, selon un raisonnement implicite en adéquation avec l'organisation des statuts scolaires et professionnels, cette présence aboutirait à la dévalorisation du diplôme sur le marché de l'emploi. Selon qu'elles-mêmes se perçoivent ou non comme transgressives [LEMARCHANT, 2007] ou selon la manière dont elles vivent les normes de l' « autre groupe », les filles de ces classes suivent des logiques différentes d'intégration.

- La minorisation peut être vécue comme écrasante et entraîner une MISE A L'ECART de soi. C'était le cas d'Alexandra, arrivée en cinquième année dans une classe sciences-maths où elle était la seule fille : « *Je crois que j'étais peut-être un peu mal vue, parce qu'il y avait des remarques désagréables en cours de sciences de la part des garçons. C'est vexant. Donc à la fin, je me suis mise sur le côté* ». Les taquineries à caractère sexué ou même les remarques désobligeantes qui sont monnaie courante dans ce type de classe peuvent renforcer le sentiment de ne pas être « à sa place » et entraîner une perte de confiance en soi. Pour y faire face, le rôle socialisateur des professeurs [Ibid.], leurs encouragements, le fait d'« avoir du caractère » et surtout les bons résultats s'avèrent être des atouts essentiels.
- Selon une logique inverse, la minorisation sexuée est parfois vécue comme valorisante et peut avoir un EFFET STIMULANT (« on se dit : je suis unique donc je dois prouver »). Par un jeu de miroirs qui souligne la différence, ce type de dynamique de classe peut contribuer à renforcer l'identité sexuée en favorisant une définition de soi par contraste. Régina, étudiante en chimie, explique se sentir « *plus fille avec les garçons parce que ça détermine bien d'être la seule fille* ». Dans ce cas, le fait de « faire comme eux » peut être à la base d'une logique de reconnaissance qui s'appuie sur le sentiment de distinction (« on est fière ») par rapport à son groupe d'appartenance sexué. L'enjeu de la réussite devient alors aussi celui de « déjouer » les représentations sexuées.

Les obstacles auxquels se confrontent les jeunes filles choisissant l'orientation scientifique ont des répercussions sur la confiance en soi. Pour C. Marry, la mobilisation de schèmes stéréotypés, voire sexistes sur les qualités scolaires des filles et des garçons fonctionnent d'ailleurs comme des « prophéties auto réalisatrices » dans le sens où cette perte de confiance s'exprime par des attitudes plus conformistes, moins ambitieuses de la part des filles, celle-là même qui leur sont imputées dans les stéréotypes. Mais l'on voit aussi que, malgré les obstacles et sous certaines conditions de caractéristiques environnementales et de personnalité, la transgression est possible ou plutôt, certaines filles vivent leur choix atypique de manière positive, dans le registre inverse de l'affirmation de soi.

L'expérience scolaire des filles scientifiques est marquée par une bonne intégration des trois logiques d'action. Sous bien des aspects, cette expérience s'approche de la figure, assez rare, du

« vrai lycéen » chez Dubet [1994] qui, doté d'un fort capital scolaire, arrive à passer sans trop de difficultés de l'action stratégique à celle de l'intégration juvénile tout en marquant une distance subjective entre ces conduites et ce qu'il est « vraiment ». Dans leurs cas, la force des tensions qui se lient entre les différents registres de l'action est faible parce que ces filles-là arrivent à faire jouer aux épreuves qu'elles traversent un rôle dans le maintien du capital de confiance en soi, de « sécurité ontologique » selon Erikson, qui permet de s'aventurer dans une des trajectoires scolairement les plus ambitieuses et identitairement les moins conformistes. Non seulement parce qu'elles relèvent généralement haut la main les épreuves scolaires dont les sanctions claires sont des facteurs importants de confirmation de soi [MARTUCCELLI, 2006], mais aussi parce qu'elles transforment les épreuves subjectives caractéristiques de cette trajectoire féminine atypique en moyens d'une construction identitaire autonomisée.

4. Gérer les tensions : différentes figures d'élève

Comme on l'a vu tout au long de ce chapitre, le « métier d'élève » ne répond pas à une définition unique. Au-delà des expériences scolaires individuelles et des portraits singuliers, il y a des *manières* différentes de gérer la pluralité des logiques d'action et les tensions qui en résultent. Au cours de son vécu scolaire, l'élève rencontre en effet des incohérences, plus ou moins fortes et nombreuses, entre l'idée qu'il se fait de la réussite, de l'intégration et de l'épanouissement personnel (ses idéaux) et les contraintes liées à ses diverses positions, aux rapports sexués mais aussi sociaux, culturels, institutionnels dans lesquels il est inscrit et qu'il vit comme des obstacles à surmonter (ses limites). Ces incohérences sont toutefois en partie évitées par la structure du système scolaire qui sépare les publics. Néanmoins, à l'opposé du modèle Bourdieusien de l'adéquation entre position objective (origine socioculturelle) et logiques subjectives, on postule qu'il peut y avoir des décalages entre idéaux de classe et logiques d'action. La gestion individuelle de ces tensions peut ainsi entraîner des « destins paradoxaux ».

Parmi les contradictions que l'élève expérimente, l'une d'entre elles est principale, entraîne les autres et structure son expérience scolaire. En transposant l'analyse que Guy Bajoit et Abraham Franssen développent à propos des jeunes dans la compétition culturelle [1995], on peut dire que l'élève réagit à cette « tension existentielle » en tant qu'acteur en faisant des choix (renoncements, persévérances, compromis...). Il réagit aussi en tant que sujet dès lors que cette tension devient le départ d'un « travail sur soi » pour conserver l'unicité de son Soi, dans lequel l'élève fait appel à des ressources psychiques mais aussi culturelles qui lui permettent de légitimer cette gestion de lui-même et ainsi conserver la confiance en soi. À la manière dont on a esquissé des modèles d'école, on peut ainsi distinguer différentes figures d'élèves ou modes de gestion de cette tension principale. Ces modes de gestion, qui ne sont pas exclusifs l'un de l'autre mais que les élèves combinent dans l'élaboration de leur carrière scolaire, sont pour certains plus

spécifiques à un sexe (à ses limitations caractéristiques) alors que d'autres relèvent d'une dimension de l'expérience scolaire non marquée sexuellement mais éventuellement plus caractérisées socialement ou culturellement.

Ces figures se distinguent également par les référents culturels, « les idées dans l'air du temps » [*ibid.*] auxquelles les élèves font appel pour justifier leurs choix. Le premier type de référents renvoi à un modèle culturel axé sur la dimension du « social ». Ce modèle fait appel aux valeurs d'égalité et d'émancipation socioprofessionnelle et au principe de reconnaissance sociale. Deux modes de gestion des tensions s'appuient sur ce modèle :

* La figure de la PRUDENCE est typiquement féminine. Elle concerne une élève qui, alors qu'elle met dans son diplôme le projet de se faire une place dans la société qui lui autorise les mêmes choix et les mêmes libertés que les hommes, aspire en même temps à l'intégration dans son milieu d'appartenance dont les normes pèsent sur ses ambitions d'émancipation. La gestion de cette tension entre désir d'émancipation et aspiration à la normalité de ses relations passe par une attitude réflexive d'accommodation des idéaux. Cet élève « sait bien » qu'une existence paisible avec les siens passe par des ambitions plus modestes, sans pour autant renoncer à son émancipation sociale et sexuée. Ses choix visent la réussite mais sans pour autant prendre trop de risque.

* La figure de la LOYAUTE n'est pas spécifique à un sexe mais plutôt à une position sociale. Alors qu'il-elle dispose de peu de ressources stratégiques, scolaires ou culturelles, cet élève a pourtant un idéal de la réussite scolaire comme moyen principal d'assurer son avenir. Pour y arriver, il-elle va s'accrocher fermement à « ce qu'il-elle veut », à la concrétisation de ses projets. L'école devient alors une priorité absolue. Il-elle fait des choix qui sont fidèles à l'institution scolaire, à ses conventions, ses valeurs et ses hiérarchies et s'appuient sur une éthique de l'honnêteté et de la droiture pour y arriver.

Le second type de ressources culturelles que les élèves mobilisent dans la gestion d'eux-mêmes renvoient à un modèle qui met en valeur l'individu, l'auto-réalisation de soi, la qualité de la vie plutôt que la richesse ou le prestige. Deux autres figures y font appel :

* La figure du DETACHEMENT renvoi à une tension rencontrée surtout par des filles qui envisagent la réussite comme un épanouissement personnel mais qui doivent faire face dans l'espace scolaire à des représentations plus conventionnelles liées aux rôles sexués traditionnels. Dans cette figure, la possession d'un fort capital culturel permet de réagir à ces représentations par la distanciation avec l'institution dans laquelle l'élève ne se reconnaît : tout en étant stratégiques, les choix sont guidés par la logique du « goût » plutôt que de la performance, parce que la construction de soi se situe surtout ailleurs.

* La dernière figure est celle de l'OPPORTUNISME et concerne un élève, fille ou garçon, qui est balancé entre deux idéaux très différents entre lesquels il a du mal à choisir. Porté par un idéal d'auto-réalisation individuelle, qu'il-elle traduit notamment par l'idée que l' « argent ne fait pas le bonheur », il-elle valorise en même temps la réussite scolaire telle que la définit l'école. Ces deux visions contradictoires de la réussite constituant chacune l'obstacle à la réalisation l'une de l'autre, il s'agit pour cet élève de les combiner par une attitude d'individuation. Affirmant haut et fort « qui il-elle est », cet élève utilise l'école comme moyen de réaliser ses « passions ». Ses choix sont pragmatiques, ils visent à contourner les obstacles là où ils se posent pour pouvoir se maintenir dans le système et sans qu'ils ne remettent en question son projet.

IV - OUVERTURE ET PERSPECTIVES

Formulé classiquement comme une question relative aux inégalités entre les sexes, le « paradoxe » de la réussite des filles fait apparaître une « anomalie » dans le modèle de la reproduction de rapports de domination à l'école [BLÖSS, 2001], puisque ce sont les filles qui dominent d'un certain point de vue – celui de la réussite. Mais le versant plus négatif du « paradoxe » doit lui-même être nuancé : les trajectoires qui s'écartent des voies prestigieuses, même les plus prometteuses d'entre elles, n'apparaissent pas forcément comme des trajectoires négatives. Au terme de la recherche, les expériences collectées et leurs mises en récit obligent à revoir les postulats tels qu'ils ont été posés dès l'appel à projets, ou la manière dont celui-ci a été compris, c'est-à-dire selon la lecture historique des différences sexuées de scolarité au travers des inégalités, de la relégation, des représentations sexistes, des interactions discriminantes. La recherche sert en effet aussi à interroger les modèles de référence et ses propres prémisses de départ. À la lecture de l'empirie, il apparaît ainsi légitime de questionner le modèle de réussite si pas unique en tous cas dominant et les représentations de l'école que cette lecture historique suppose. Par ce questionnement qui se situe sur un plan presque éthico-philosophique et non pas normatif, il ne s'agit pas de suggérer quelle doit être l'école de demain mais bien d'ouvrir le débat sur un enseignement dans lequel tout le monde puisse trouver une place.

LA MOBILITE IDENTITAIRE DANS L'EPREUVE SCOLAIRE

Si les scolarités des filles et des garçons continuent de se jouer dans un système d'attentes différentes, elles n'en sont jamais la traduction directe. Les individus ont une marge de manoeuvre par rapport aux mécanismes de la reproduction. L'injonction contemporaine à se constituer en tant qu'individu tend en effet à transformer les trajectoires rectilignes des

« destins » sociaux et sexués en des parcours construits au fur et à mesure des épreuves objectives et subjectives que les individus sont tenus d'affronter et au cours desquelles se forgent de manière dynamique les identités. Selon Martuccelli, les épreuves ne se réduisent pas à des défis mesurables aux obstacles à surmonter, ni aux ressources mobilisables mais renvoient plutôt à la « façon effective dont les individus s'en acquittent » [2006 : 12]. Parmi celles-ci, les épreuves scolaires tiennent aujourd'hui une place prépondérante. La massification et l'allongement des études ont transformé la signification de l'épreuve scolaire dont le verdict permet non seulement à l'école de distribuer les orientations mais sert aussi, sur son versant subjectif, à augmenter, conserver ou restaurer son capital de confiance en soi. Car l'échec en principe lié à la performance, ne pouvant plus être attribué à des causes sociales objectives, est désormais attribué à soi.

Même là où ne se posent en apparence que des obstacles, les élèves trouvent des moyens pour déployer leur vie et construire leur identité. La trajectoire scolaire se dessine comme un processus articulant une double logique : d'un côté, une série d' « évènements », de moments vécus comme importants par l'élève et qui le confrontent aux contraintes de la réalité ; de l'autre, un enchaînement de coercitions plus ou moins fortes. Ce sont tous les déterminants sociaux, familiaux, sexués, institutionnels qui ont une incidence sur le parcours de l'élève, tout en fonctionnant le plus souvent comme des « allants de soi ». La manière dont il affronte ces évènements et ces déterminants combine les uns et les autres dans des « carrières » singulières, ce qui ouvre la possibilité de multiples traductions de ces épreuves au sein d'un même ensemble social ou d'un même groupe sexué. En raison de leur appartenance à plusieurs « mondes », plusieurs groupes de référence, les élèves face à l'épreuve sont porteurs de plusieurs logiques [LAHIRE, 2004]. La socialisation est parfois assignante et conduit alors à suivre son destin social ou sexué. Mais si elle est ouverte (si aucun des « mondes » n'est vécu comme trop contraignant), cette pluri-socialisation permet de jouer sur les liens d'appartenance, de mobiliser diversement les caractéristiques individuelles, les valeurs et les références, en fonction des contextes ou des périodes de la vie.

Il y a donc plusieurs manières d'affronter les épreuves, qui façonnent l'identité en jouant de manière variable sur les différentes dimensions constitutives de soi. Plus exactement, l'épreuve scolaire est une des occasions qui permettent à l'individu le « travail de son identité » [SINGLY, 2003] auquel il est tenu dans la modernité avancée. Vecteur de la construction de soi parmi d'autres, le genre tient ainsi une place variable dans le rapport à la scolarité. Sur le modèle de la continuité, les « héritières » affrontent par exemple les épreuves scolaires comme autant de manières d'apporter la preuve de leur individualité. Dans leurs parcours, elles peuvent s'appuyer sur les ressources transmises par leur famille, au rang desquelles le modèle maternel d'une double réalisation de soi – professionnelle et familiale – est un atout qui leur permet de se dégager partiellement des références sexuées. Et la continuité est d'autant mieux assurée que la reproduction du modèle social et maternel est vécue sur le mode de l'évidence, de la seule forme

de vie désirable et épanouissante. En leur procurant une confiance en soi « institutionnelle » [MARTUCCELLI, 2006], la réussite lors des épreuves formelles peut être utilisée pour réaffirmer cette dimension personnelle de soi. Les choix posés n'étant pas dictés par la contrainte, ils peuvent signer la revendication au « devenir soi » tant recherché. Mais la prise de distance par rapport à la dimension genrée de l'identité n'est pas forcément définitive, elle prend davantage la forme d'une oscillation. Si le modèle maternel creuse un sillon facilitant le développement d'une identité qui s'émancipe par rapport aux rôles sexués traditionnels, ces filles-là n'en sont pas moins filles, construites aussi selon les normes de leur groupe sexué. Ainsi, à certains moments, les obstacles sont vécus sous le sceau de la revanche sexuée. La trajectoire guidée par ce modèle de la double réussite ne doit alors plus seulement être accomplie pour l'autonomie de soi mais aussi « au nom des femmes » et de leur émancipation.

Dans le modèle opposé de la rupture, la scolarité et les épreuves que celle-ci inflige doivent permettre de vivre mieux, plus libre, de s'élever par rapport aux contraintes qui marquent l'existence des parents. Les épreuves scolaires prennent sens avant tout en relation aux caractéristiques sociales de l'élève mais lui permettent aussi de se construire autrement *en tant qu'homme* ou femme. Si l'école est le lieu d'une socialisation sexuée, elle permet aussi d'échapper aux rôles établis. C'est particulièrement le cas des jeunes filles dont les mères appartiennent à une génération pour laquelle les rôles sexués sont assez traditionnels et perçus par les filles comme des carcans à l'épanouissement de soi. L'affrontement des épreuves scolaires met en jeu la possibilité d'une nouvelle identité sexuée, plus proche des valeurs de la jeune génération. Cette volonté de promotion qui marque leur expérience scolaire peut faire de l'échec une source d'énergie plutôt que de perte de confiance, l'occasion de prouver, et de se prouver, qu'on peut y arriver.

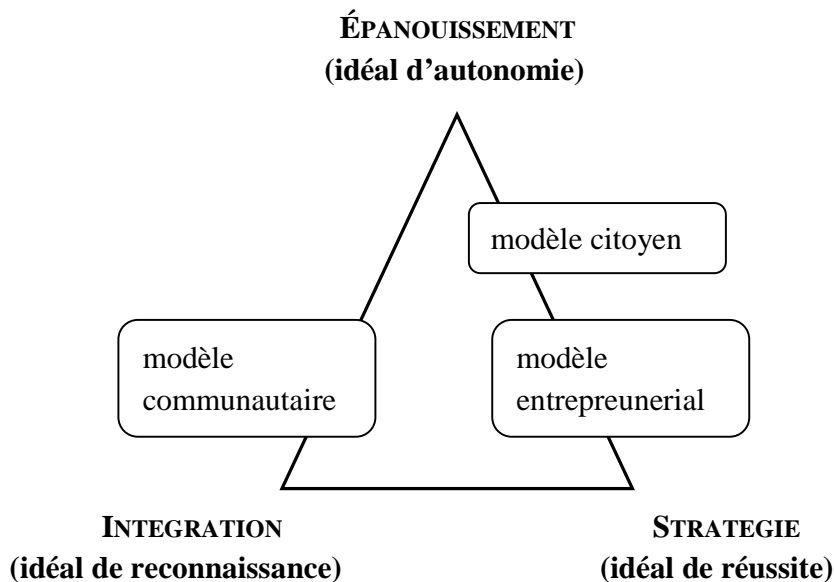
Entre ces deux modèles se trouvent toutes les formes de construction de soi plus labiles qui revendiquent une identité autonome sans se délier complètement des modèles et des appartenances. À part quelques parcours scolaires où la programmation est toujours de rigueur, les épreuves scolaires ne sont pas affrontées sur le mode mécanique de la reproduction, ni du rejet, mais dans un travail permanent pour s'adapter de manière personnelle aux contraintes de ses diverses affiliations. La vie scolaire ne s'insère jamais complètement dans les rouages des rapports de domination. Les élèves « font avec » les caractéristiques de leurs multiples positions, inscrites dans des rapports qui ne sont pas à ce point serrés qu'ils ne laissent de jeu possible, ni cependant à ce point inexistant qu'ils pourraient être ignorés.

UNE REUSSITE PLURIELLE

Ces constats empiriques invitent à poser la question du « bon élève ». Est-il celui qui poursuit une scolarité positive selon des critères de réussite communs établis dans les logiques des structures scolaires et du marché du travail ? Ou bien le « bon élève » se définit-il selon son aspiration à

combiner les trois dimensions de l'expérience scolaire, à réaliser tout à la fois ses idéaux de réussite, de reconnaissance et d'épanouissement personnel ? De la réponse à cette question dépend le ou les modèles d'école à promouvoir. Si l'idéal recherché est celui d'un élève qui entrera au terme d'un parcours scolaire marqué par la performance et sans avoir pris de retard à l'Université dans la prestigieuse faculté des sciences « durs » ou celle de droit, alors la « bonne école » est un établissement à l'enseignement général et au public hétérogène qui promeut la construction d'un individu émancipé des rôles établis, calqué sur les valeurs de la classe moyenne. Mais la norme doit-elle être celle des filières d'enseignement sexuellement indifférenciées ? Si on suppose au contraire qu'il existe une pluralité de modèles de réussite, il faut se demander alors quelles sont les conditions contextuelles qui habilite l'élève dans ce travail d'articulation de ses diverses identités et celles qui y font obstacle.

Chaque école contribue en réalité à produire un type particulier d'élève. La manière dont elle articule les trois grandes fonctions du système scolaire la place plus ou moins proche de chacun des pôles de ce triangle systémique (ci-dessous), l'un d'entre eux constituant la logique principale, la « majeure » de son organisation autour de laquelle viennent se greffer les éléments les plus caractéristiques de l'établissement, au niveau de son offre éducative, de sa composition et de ses politiques pédagogiques. Ces éléments constituent alors le plus souvent des adjuvants à la logique d'action de l'élève correspondant à cette « majeure ». Tandis que d'autres facteurs contextuels peuvent produire certaines frustrations – l'ennui, l'isolement ou la démotivation – par rapport aux autres idéaux poursuivis par l'élève.



Ainsi, le *modèle citoyen* contribue à produire un individu autonome et émancipé de ses rôles sociaux et sexués mais aussi performant. La composition hétérogène de son public et son offre éducative qui visent à lui ouvrir les horizons, tout en le préparant bien au marché du travail, favorisent ce processus. Mais la composition mixte du public peut aussi constituer un obstacle à son intégration en renforçant certains mécanismes ségrégatifs. Le *modèle communautaire* s'adressant à un public féminin tend quant à lui à fabriquer une élève bien intégrée dans ses groupes d'appartenance, arrivant à articuler ses diverses identités. Les stratégies institutionnelles qui s'appuient sur la reconnaissance des particularismes (offre éducative) et la cohésion par similitude (public) ne sont pas forcément contreproductives du point de vue de l'émancipation personnelle, ces deux principes formant une tension qu'aucun modèle ne parvient d'ailleurs à résoudre complètement. Par contre, l'offre scolaire calquée sur les spécificités du public peut engendrer des frustrations dans les stratégies de réussite basée sur les valeurs égalitaristes de la société globale. Enfin, le *modèle entrepreneurial* forme un élève compétitif sur le marché du travail, grâce à une offre scolaire adaptée à ses évolutions mais aussi grâce à des politiques pédagogiques valorisant l'émancipation individuelle. Ces politiques d'établissement ont toutefois un revers du point de vue de l'émancipation des rôles sexués, en induisant une forme de ségrégation sexuée entre les divers types de métiers auxquels l'école prépare.

PERSPECTIVES ET RECOMMANDATIONS

Pour finir et dans la perspective pluraliste que suggèrent ces différents modèles de réussite, quelques pistes concrètes peuvent être proposées afin de promouvoir des trajectoires scolaires qui soient plus diversifiées, tant du point de vue sexué que dans les possibilités qu'elles offrent de se construire une identité personnelle.

- Le travail d'information

La diversification des choix et des orientations passe peut-être d'abord par la possibilité de se situer dans un système de différences inévitables. Contrairement au principe d'homogénéisation qui sous-tend les réformes et les décrets actuels, cette recherche a montré que l'espace scolaire était bel et bien marqué par des spécificités qui se situent à un double niveau : au niveau global du système de découpages et de hiérarchies qui structure l'offre scolaire mais aussi, constat plus nouveau, au niveau local des établissements. La promesse démentie d'une école qui ne produirait d'autres déterminismes que ceux liés au mérite et aux compétences implique donc de se demander à quel niveau doit se situer la différenciation légitime produite par le système scolaire. S'agit-il de diversifier les choix d'orientations tout en les tirant vers le haut, notamment ceux des filles ? Ou s'agit-il de diversifier sexuellement et socialement les choix d'écoles qui contribuent de manières diverses à la réussite du parcours scolaire ? De quelque manière qu'on réponde à cette question essentielle à l'instauration d'un système scolaire plus « juste », la possibilité de faire des choix moins contraints par les logiques sociales et institutionnelles passe par une

meilleure maîtrise de ces logiques et par des décisions prises par des acteurs mieux informés. Le travail d'information devrait agir au niveau de tous les acteurs concernés :

- Il s'agit non seulement d'informer *les élèves et leurs familles*, comme c'est déjà souvent le cas, sur les programmes, les orientations, les structures d'école, mais il faudrait aussi promouvoir une information en rapport avec les diverses identités que les écoles fabriquent. Il faut toutefois souligner un possible revers de cette information aux familles dans la mesure où la meilleure connaissance des identités d'établissement va probablement de pair avec une comparaison entre écoles, les logiques organisatrices de l'espace scolaire risquant dès lors de peser sur le « libre choix » des familles. Néanmoins, en raison de leur position neutre dans l'espace scolaire et leur mission d'accompagnement à l'émancipation personnelle, les centres PMS pourraient être un acteur à privilégier dans cette dimension du travail d'information. À cet égard, le rôle joué par les centres PMS dans l'accompagnement des élèves lors du passage du primaire au secondaire pourrait être renforcé et notamment en développant des synergies entre agents PMS chargés d'écoles primaires et d'écoles secondaires. Ils pourraient également contribuer à l'élaboration d'un « guide des écoles de la Communauté française » qui soulignerait les différences entre cultures éducatives davantage que les différences de filières et sans entrer dans la surenchère mais en pointant les spécificités, les valeurs sous-jacentes, le type de sujet qu'elles contribuent à produire.
- L'information concerne aussi *les acteurs scolaires*. Des modules de formation continue devraient sans doute intégrer une sensibilisation des acteurs de l'école aux effets et à la signification de leurs conduites. Dans ce type de module, il s'agirait de favoriser une prise de conscience non seulement de la dimension de genre et des représentations sexuées qui traversent les conduites et les interactions, mais également des enjeux propres à l'identité de l'établissement par rapport aux questions éthico-philosophiques qu'elle pose : Quel type d'élève contribue-t-elle à produire ? Quel type de réussite ? Une prise de conscience de l'importance de ces questions quant à la production des différences entre élèves devrait favoriser le développement d'éthiques et de rapports pédagogiques plus contextualisés.
- Enfin, *l'équipe de gestion* pourrait elle-même être mieux informée dans son travail d'organisation de l'établissement et de son offre éducative. Un « tableau de bord » notamment, reprenant une série d'indicateurs de composition et de réussite, pourrait aider les directions à ajuster leurs programmes et les contenus de formation qui apparaissent, au vu de ces indicateurs, trop fermés ou excluant de certains groupes, sociaux et sexués : Combien de filles et de garçons y a-t-il dans l'école ? Comment les proportions évoluent-elles au fil des cycles ? Combien de filles et de garçons y a-t-il dans chaque filière, dans chaque option ? Le taux de réussite des unes et des autres diffère-t-il d'une option à l'autre ? Autant de données qui pourraient donner à l'école une meilleure vision du degré de mixité ou d'ouverture de son offre éducative.

- Promouvoir la mixité par le vecteur de l'enseignement technique et professionnel

Dans une perspective plus réformatrice, le développement de la mixité sexuée au sein des filières pourrait également s'appuyer sur les transformations du tissu économique et l'émergence de métiers post-industriels en lien avec les « nouvelles technologies » où l'électronique, l'informatique et les technologies de la communication occupent une place accrue. En effet, l'adaptation des contenus techniques des formations à ces évolutions du marché du travail devrait favoriser une revalorisation de l'enseignement technique mais surtout, elle pourrait conduire à une redéfinition de cette forme d'enseignement qui serait beaucoup moins basée sur le clivage des sexes tel qu'il a lieu dans la division du travail et les rôles professionnels traditionnels. Il s'agirait donc par là aussi de revaloriser la place des filles dans l'enseignement technique, en montrant qu'elles peuvent y trouver un intérêt non seulement en tant que fille, mais aussi en tant que personne.

Bibliographie

OUVRAGES

- BAJOIT, G., FRANSSEN, A., (1995), *Les jeunes dans la compétition culturelle*, Paris, Sociologie d'aujourd'hui, PUF.
- BARD, CH., BAUDELLOT, CH., MOSSUZ-LAVAU, J. (dir.), (2004), *Quand les femmes s'en mêlent. Genre et pouvoir*, Editions de La Martinière, Paris.
- BASTENIER, A., (2004), *Qu'est ce qu'une société ethnique ? Ethnicité et racisme dans les sociétés européennes d'immigration*, Paris, PUF.
- BAUDELLOT, CH., ESTABLET, R. (2007), *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et liberté*, Paris, Nathan.
- BERTHELOT, J.-M., (1983), *Le piège scolaire*, Paris, PUF.
- BLÖSS, TH., (2001), *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris, Presse Universitaires de France.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-CL., (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les éditions de minuit.
- CACOUAULT-BITAUD, M., OEUVRARD, F., (2009), *Sociologie de l'éducation*, Paris, La Découverte/Collection Repères.
- DUBET, F., (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- DUPRIEZ, V., CORNET, J., (2005), *La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique*, Bruxelles, Editions De Boeck.

- DURU-BELLAT, M., (2005), *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan.
- FERRAND, M., IMBERT, F., MARRY, C., (1999), *L'excellence scolaire : une affaire de famille*, Paris, L'Harmattan.
- HASSINI, M., (1997), *L'école : une chance pour les filles de parents maghrébins*, Paris, L'harmattan.
- KAUFMANN, J.CL., (2001), *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan/collection 128.
- LAHIRE, B., (1995), *Tableaux de famille : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard.
- LAHIRE, B., (2004), *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte.
- MARTUCCELLI, D., (2006), *Forgé par l'épreuve*, Paris, Armand Colin.
- MARUANI, M. (dir.), (2005), *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte.
- MEAD, G.H., (1963), *L'esprit, le soi et la société*, Paris, Presses Universitaires de France.
- PERROT, M. (dir.), (2004), *Quelle mixité pour l'école ?*, Paris, Albin Michel.
- ROGERS, R., FRAISSE, G., (2004), *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*, Paris, ENS éditions.
- MOSCONI, N., (1998), *Égalité des sexes en éducation et formation*, Paris, PUF.
- PERRENOUD, P., (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
- VAN ZANTEN, A. (dir), (2000), *L'école. L'état des savoirs*, Paris, La découverte.

ARTICLES ET PARTIES D'OUVRAGE

- BOSSE, N., GUEGNARD, CH., (2007), « Les représentations des métiers par les jeunes : entre résistances et avancées », in *Travail, genre et sociétés*, n°18.
- BOUCHARD, P., SAINT-AMAND, J.-CL., (2002), « Identités de sexe, conformisme social et rendement scolaire », in *Résonances*, n° 8.
- CHEVET, M., (2002), « L'impact du genre dans la relation entre enseignant-e-s et apprenant-e-s », in *Études de linguistique appliquée*, vol. 2, n°142.
- DRAELANTS, H., DUMAY, X., (2005), « Identités, cultures et images d'établissements scolaires. Un cadre théorique d'interprétation », in *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, n°48.
- DUMAY, X., DUPRIEZ, V., (2004), « Effet établissement : effet de processus et/ou de composition ? », in *Les cahiers de Recherche en Education et Formation*, n°36.

- DUBET, F., (1987), « Conduites marginales des jeunes et classes sociales », in *Revue française de Sociologie*, vol. 28.
- DUPRIEZ, V., DUMAY, X., (2006), « Elèves en difficulté d'apprentissage : parcours et environnements éducatifs différenciés en fonction des structures scolaires », in *Les cahiers de Recherche en Education et Formation*, n°51.
- DURU-BELLAT, M., JARLEGAN, A., (2001), « garçons et filles à l'école primaire et dans le secondaire », in BLÖSS, TH., (2001), *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris, Presse Universitaires de France.
- DURU-BELLAT, M., KIEFFER, A., MARRY, C., (2001), « La dynamique des scolarités des filles : le double handicap questionné », in *Revue française de Sociologie*, vol. 42-2.
- HATCH, M.J., SCHULTZ, M., (2002), « The dynamics of organizational identity », in *Human Relations*, n°55.
- MARRY, C., (2004a), « Mixité scolaire : abondance des débats, pénurie des recherches », in *Travail, genre et sociétés*, n°11.
- MARRY, C., (2004b), « Genre et politique scolaire : Les paradoxes de la mixité », in BARD, CH., BAUDELLOT, CH., MOSSUZ-LAVAU, J. (dir.), (2004), *Quand les femmes s'en mêlent. Genre et pouvoir*, Editions de La Martinière, Paris.
- SINGLY DE, F., (2005), « La place variable du genre dans l'identité personnelle », in MARUANI, M. (dir.), (2005), *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte.
- TERRAIL, J.P., (1992), « Destins scolaires de sexe : une perspective historique et quelques arguments », in *Population*, n°3.
- VOUILLOT, F., (2007), Introduction au dossier « Formation et orientation : l'empreinte du genre », in *Travail, genre et sociétés*, n°18.
- ZEROULOU, Z. (1988), « La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation », in *Revue française de sociologie*, n°29.

RAPPORTS DE RECHERCHE

- ALALUF, M., *et al.*, (2003), *Enquête Newtonia : Les filles face aux étudiantes scientifiques. Réussite scolaire et inégalités d'orientation*, Bruxelles, édition ULB.
- MARQUES, B., VAN CAMPENHOUDT, L., (1991), *La diversification du choix des études des filles dans l'enseignement secondaire professionnel et technique*, rapport de recherche, CES (FUSL).
- FRANSSEN, A., CHAMPETIER, B., (2008), *Les centres PMS et les enjeux de l'orientation des élèves*, rapport de recherche, CES (FUSL).