

LES LYCÉENS DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL CATHOLIQUE DU NORD : DES LYCÉENS À PART OU DES LYCÉENS À PART ENTIÈRE ? UNE ILLUSTRATION DE LA COMPLEXITÉ DU CHOIX DE L'ÉCOLE

DANIÈLE MARCHANDISE-ZOUBIR

Réprésentant près de la moitié des lycéens, les élèves de l'enseignement professionnel sont rarement reconnus comme acteurs de leur scolarité, responsables de leurs choix scolaires. L'enseignement professionnel occupe, en effet, une position subalterne dans la hiérarchie scolaire et on peut considérer que la question du choix ne se pose pas vraiment à son endroit (Charlot, 1999) parce qu'il est plus subi en raison de difficultés scolaires que choisi en fonction d'un projet. Par ailleurs, l'enseignement catholique est souvent considéré comme un recours (Langouet et

Léger, 1994), une solution de rechange, une deuxième chance. Comment expliquer ce choix, doublement paradoxal, de l'enseignement catholique dans la voie de relégation qu'est censé représenter l'enseignement professionnel ? Peut-on parler de choix dans ce cas de figure qui s'apparente à une double relégation ? Faut-il en chercher les raisons du côté des structures ou des individus ?

C'est aux individus concernés, les élèves de deux lycées professionnels catholiques lillois, que nous avons pris le parti de le demander. L'exploitation d'une trentaine

d'entretiens biographiques et l'étude plus approfondie¹ de huit d'entre eux nous a permis de mettre en valeur la diversité des significations et des situations que recouvre l'enseignement professionnel catholique.

Après un retour sur les aspects théoriques liés à notre question et les aspects pratiques de notre enquête, c'est à travers la typologie empirique et les différentes stratégies dégagées que nous nous efforcerons d'analyser la nature de ce choix.

UN CHOIX LIMITÉ

Si aborder la question du choix de l'école par le biais de l'enseignement professionnel catholique peut susciter le scepticisme, c'est sans doute parce que ces deux secteurs, l'enseignement professionnel et l'enseignement catholique, restent des espaces périphériques et mal connus du système éducatif. Mais c'est aussi parce que la question du choix de l'école en général reste équivoque, renvoie à une série d'implicites qu'il convient d'éclaircir. Que faut-il entendre par choisir l'école ? Faire ce que l'on peut, faire ce que l'on veut ? La polysémie du mot choisir permet différentes interprétations : *Avoir le choix*, être libre de choisir comme un consommateur sur le marché des biens scolaires mais aussi *avoir du choix*, un certain nombre de possibilités, *faire le choix*, suivre ses préférences, *arrêter un choix*, décider, en l'occurrence s'orienter dans une certaine direction en excluant une autre.

C'est aussi à partir de l'école et de son évolution que la question se pose. Elle a peu de sens dans l'école de la III^e République. Divisée en deux réseaux étanches, l'école primaire et l'école primaire supérieure constituant le lot du peuple et le lycée étant réservé aux bourgeois, elle rime avec obligation et représente alors une institution. Avec l'unification du système et la massification, elle se démocratise en même temps que sa fonction sociale se transforme, elle joue dorénavant un rôle dans la distribution des places sociales à travers le diplôme. Le taux de scolarisation s'est progressivement élevé et dépasse l'âge légal. La scolarité est

désormais associée plus à des possibles qu'à une obligation et se transforme en un espace de choix se prêtant à l'élaboration de stratégies par les différents niveaux de réussite – excellent, moyen ou faible – qu'elle propose (Ballion, 1982). Un tiers des familles choisissent désormais l'école, privée ou publique, pour l'un de leurs enfants, de la maternelle au lycée (Héran, 1996). Dans ce cadre, l'enseignement privé représente une alternative scolaire à laquelle tiennent les Français. C'est le sens qu'il faut donner à la manifestation de 1984 en sa faveur, qui représente davantage l'attachement au double réseau qu'une défense de l'enseignement libre, au sens idéologique du terme (Langouët, Léger 1994). Si la pratique du choix de l'école se développe, elle reste très marquée socialement² (Héran, 1996). La complexité croissante du système rend, par ailleurs, l'opération plus difficile (Joutard, 1996) et brouille les rôles traditionnels des acteurs (Dubet, Martucelli, 1998).

Considérer le choix de l'école comme un fait social, c'est aussi se référer essentiellement à différents paradigmes d'action (Pépin, 1998). Les premiers paradigmes rendent compte du comportement des agents et expliquent l'action par des éléments antérieurs, qu'il s'agisse de l'habitus (façonnant les manières d'être et de penser et d'agir), des traditions ou de la structure sociale. Les seconds interprètent le comportement des acteurs comme orienté vers la recherche d'une fin, doté d'intentionnalité ; ils lui prêtent le statut d'action. Se justifiant par l'intérêt et l'utilité, cette action renvoie à des stratégies reposant sur une décision rationnelle. L'opposition entre ces paradigmes est particulièrement significative en matière de choix. Pour les premiers, le choix est une illusion, il se réduit à l'intériorisation du probable ; les choix scolaires et professionnels s'expliquent par un schéma de reproduction sociale. Pour les seconds, le social s'explique à partir des actions individuelles, la carrière scolaire est une succession de choix estimés en termes des risques, de coûts et de bénéfices, et évalués différemment selon les catégories sociales. Les choix scolaires et professionnels se déclinent en termes de stratégies et les individus qui les mettent en place sont considérés comme des acteurs à part entière, voire des consommateurs d'école.

1. Nous nous sommes appuyés sur la méthode structurale proposée par Didier Demazière et Claude Dubar dans *Analyser les entretiens biographiques* (l'exemple des récits d'insertion) publiée en 1997 chez Nathan.
2. Plus précisément, les catégories libérales et indépendantes (artisans, agriculteurs et commerçants) forment la clientèle majoritaire du privé, et les enseignants, les cadres et les employés du secteur public celle de l'école publique.

Poser la question du choix de l'école en général, comme celle du choix de l'enseignement professionnel catholique, n'est pas neutre : c'est supposer que les élèves qui font ce choix ont leurs raisons, qu'ils n'ont pas forcément tort (Berthelot, 1983). C'est aussi relativiser les deux positions. Au-delà de ces positions tranchées, illustrées par la sociologie de Bourdieu et de Boudon, la théorie des organisations offre une synthèse qui ramène la notion de stratégie à des dimensions plus modestes et plus adaptées à notre sujet. Dans cette perspective, l'individu agit toujours dans un cadre qui lui impose des limites mais lui laisse aussi une marge de manœuvre. Ni entièrement libre, ni entièrement prisonnier du système, l'individu garde une possibilité d'action limitée mais réelle. Loin de reposer sur une décision purement rationnelle, sur un calcul de type économique visant un *optimum*, la notion de stratégie renvoie, pour des auteurs comme March et Simon, à une action plus ou moins préméditée, aux objectifs plus ou moins flous, et vise plus simplement la satisfaction.

C'est en fonction de cet arrière-plan théorique que la définition que donne Berthelot du choix de l'école, comme choix limité s'inscrivant dans un espace circonscrit par les possibles objectifs et subjectifs, nous a semblé mieux adaptée aux dimensions de notre sujet. Elle nous permet de poser la question du choix même pour l'enseignement professionnel et de la structurer en recherchant également les raisons objectives et subjectives.

Propices à l'étude des situations de choix (Bertaux, 2001), les entretiens biographiques ont largement confirmé ces présupposés. Ils nous ont permis de mieux cerner les limites à la fois objectives et subjectives de ce choix. Après avoir présenté le contexte dans lequel ils se sont déroulés, nous présenterons la typologie empirique et les stratégies qu'ils nous ont permis de dégager.

TERRAIN D'ENQUÊTE ET ACTEURS

C'est dans deux établissements lillois, que nous nommerons lycée X et lycée Y, que nous avons rencontré

les élèves concernés. Le premier est un gros établissement industriel de mille élèves, ne scolarisant que des garçons ; le second, plus conforme à la norme³, compte quatre cents élèves dont les deux tiers de filles et propose des formations dans le secteur tertiaire. Il s'agit de deux anciennes écoles professionnelles, liées à l'État par contrat depuis 1962 pour le premier, et 1972 pour le second. Situées à proximité l'une de l'autre, elles sont implantées dans un quartier populaire proche du centre ville. Ni intégrés à un lycée polyvalent, ni lycée des métiers au sens strict du terme, ce sont deux établissements généralistes qui offrent une gamme assez large de formations : bâtiment, mécanique, énergie, électronique pour l'un et secrétariat, comptabilité, médico-social pour l'autre. Ils préparent au CAP, au BEP, au baccalauréat professionnel et à certains BTS par alternance dans le cadre d'une antenne de formation continue. Par dérogation académique, ils gardent des classes de 4^e et de 3^e technologiques. Recrutant dans un rayon d'une vingtaine de kilomètres, ils scolarisent en majorité des enfants d'ouvriers et d'employés, et comptent une plus faible proportion d'enfants de professions intermédiaires ou de cadres.

Si la question du choix de l'enseignement professionnel peut laisser sceptique, l'écho qu'elle a recueilli dans nos premiers entretiens nous a incité à poursuivre en nous fournissant un premier critère de validation à travers « l'acceptation interne » (Mucchielli, 1991), il nous restait cependant à mener une étude substantielle et objective. Il s'agissait de trouver des élèves assez nombreux, acceptant de jouer le rôle « d'informateurs sur leurs propres pratiques » (Bertaux, 1997) qui leur est dévolu dans la démarche biographique. Les entretiens ne peuvent pour autant s'effectuer au hasard, mais en fonction de la « construction progressive d'un échantillon » (Glaser et Strauss, 1967). À la différence d'un échantillon représentatif construit en fonction du nombre d'élèves et de critères préétablis, celui-ci est censé illustrer « la variété des positions » et la « différentialité⁴ ». Pour satisfaire à ces principes, nous avons retenu trois critères : l'origine scolaire (qui peut aller des

3. Un lycée professionnel public compte quatre cents élèves en moyenne et un lycée professionnel privé deux cents. Sur le plan national, l'enseignement catholique compte surtout de petits établissements.

4. Bertaux définit ainsi cette notion : « Il faut aller plus loin et mentionner le phénomène que nous proposons d'appeler différentialité : des personnes se trouvant placées exactement dans le même statut institutionnel peuvent remplir leur rôle de façon très différente parce qu'elles n'ont pas la même structure de personnalité ou, pour reprendre le concept développé par Bourdieu le même habitus au sens d'ensemble de "schèmes de perception, d'appréciation et d'action". »

classes allégées aux classes de seconde ou première générale), le prestige de la filière (d'excellence, de relégation ou intermédiaire) et le type de fréquentation du privé (fidèle ou occasionnelle). Les deux premiers nous ont paru significatifs pour illustrer le choix de l'enseignement professionnel et donner un contenu autre que générique à cette orientation. Quant au troisième, il renvoie au choix de l'établissement et du secteur, ici confondus. Nous avons sollicité une vingtaine d'entretiens dans chaque établissement, en nous efforçant de trouver pour chaque origine scolaire, deux élèves scolarisés de préférence dans deux filières différentes et venant l'un du public, l'autre du privé. Pour limiter la population à prendre en compte et faciliter la tâche des informateurs, nous nous sommes bornés aux entrants de seconde professionnelle (ainsi

qu'à ceux de 4^e technologique), dans la mesure où le choix de l'orientation et de l'établissement, ainsi que les démarches qui leur sont liées, les renvoient à un passé proche, à une expérience encore neuve et plus facile à évoquer. Nous nous sommes appuyés sur des élèves ayant déjà participé à l'entretien, des enseignants et des conseillers d'éducation intéressés par notre projet pour rencontrer les élèves susceptibles de se prêter à notre démarche.

Sur la trentaine d'entretiens finalement retranscrits, nous en retiendrons six, en nous appuyant sur la méthode structurale d'analyse⁵ des entretiens biographiques proposée par Demazière et Dubar. Entretiens noyaux, ils éclairent le sens de ce choix en illustrant des logiques d'action à part entière et se caractérisent par leur richesse sémantique⁶. Ils feront l'objet d'une lecture

Entretiens retranscrits

Origine scolaire		3 ^e technologique		3 ^e générale		Autres		
Secteur d'origine		Privé	Public	Privé	Public	Privé	Public	
Filières	d'excellence	Électronique			Philippe			
		ICEF				Nicolas (2 ^{de} géné.)		
		Sanitaire et social	Émilie			Isabelle		Cindy (2 ^{de} géné.)
	Intermédiaires	Électrotechnique	Lucien		Julien 1			
		Maintenance				Julien 2 Jérémy	Olivier (2 ^{de} géné.)	Mickaël (app.)
		Bois			Freddy			
		Productique				Ahmed David		
	Secrétariat			Céline Isabelle				
	de relégation	Structures métalliques	Michel			Nick		
		Hygiène et maintenance des locaux	Sébastien				Marc (5 ^e) Cédric (Belgique) Pierre (BEP Bois)	
		Méthode et comptabilité	Jérémy		David	Achraf Maude		
	4 ^e technologique						Éric (5 ^e) David (5 ^e)	Sébastien (4 ^e)

5. Partant d'une conception différentielle du sens qui n'est ni donné d'emblée dans le discours, ni extérieur à lui, cette analyse permet de dégager plusieurs niveaux de discours. Les opérations techniques de classement et recouplement des propositions n'excluent pas cependant l'interprétation, c'est le prix à payer pour la connaissance sociologique, mais permettent une certaine distanciation.

6. La qualité d'un entretien est liée, pour les auteurs, à celle de la mise en mots d'une expérience subjective.

plus approfondie et nous fournirons la matière d'une étude de cas qu'il nous reste à présenter⁷.

OLIVIER : TRAVAILLER POUR SOI, APPRENDRE UN BOULOT QUE JE SACHE FAIRE⁸

Olivier a effectué sa scolarité primaire dans le public et sur les deux collèges de la commune résidentielle de Marcq où il réside avec sa mère. Il s'inscrit en 6^e dans le collège le plus proche du domicile. *Comme c'était le bordel*, il s'inscrit dans l'établissement privé le plus proche. Sa mère, travaillant dans un laboratoire international et regrettant de ne pas avoir assez appris l'anglais, l'inscrit dans une école bilingue non confessionnelle, située sur la commune limitrophe. Il réussit à suivre jusqu'en 5^e mais s'essouffle en 4^e et n'arrive plus à supporter un enseignement pratiquement entièrement basé sur l'anglais, même en sport. Il redouble sa 4^e dans un lycée catholique d'enseignement général situé en centre ville à Lille. Ses résultats scolaires resteront moyens, Olivier estime maintenant *qu'on l'a laissé passer en 3^e avec une petite moyenne pour un redoublant*. Ne sachant pas trop ce qu'il voulait faire, il a *travaillé pour le passage en seconde* sans trop de conviction, en grande partie pour répondre à la provocation de son professeur de titulaire qui l'avait d'emblée averti, lui et quelques autres, *que ça ne servait à rien d'espérer passer en seconde*. Découragés par les mauvaises notes, ils décrocheront progressivement au point de venir en cours *avec un stylo pour tout bagage*. Le réveil sera néanmoins brutal lorsqu'il découvre la mention BEP sur sa fiche de vœux *le 8 mai exactement*. Il réalise alors qu'il est temps de *s'activer* et entreprend toute une série de démarches. Non autorisé à redoubler, il décide dans un premier temps de se diriger vers la mécanique-auto qui correspond à son goût pour le bricolage. Ne réussissant pas à s'inscrire dans les établissements préparant cette spécialité, il postule en STI dans un lycée technologique catholique. Il sort *démonté* de son entrevue avec le directeur qui, *sans chercher à comprendre*, s'est opposé avec fermeté à son inscription. Il tente alors l'alternance en effectuant un stage aux Compagnons du Devoir à Reims mais il lui faut trouver une entreprise, démarche difficile *quand on n'est pas majeur et qu'on n'a aucune*

expérience, ni formation de base. Suite à ces déboires, il se rend alors au lycée X, établissement dont il a déjà entendu parler. Le premier contact est rassurant, le chef des travaux lui fait visiter les ateliers et, à son grand étonnement, *on ne regarde pas ses notes*. Il décide alors de bifurquer en BEP Maintenance, quitte à se raccrocher plus tard à la mécanique-auto, c'est ce qu'il a trouvé de *plus intéressant et plus proche*. Après une période d'adaptation, il s'est habitué à un environnement *peu cocasse* et un public mélangé qui l'effrayait au départ. Il apprécie l'enseignement qui lui permettra de trouver un travail car *on a encore besoin d'ouvriers*, et qui lui ouvrira plus de perspectives d'avenir qu'un enseignement général *à sens unique*. Favorable au privé, *qui n'est pas donné à tout le monde*, il estime qu'il y a des lycées partout, dans les quartiers comme en ville et que *c'est les élèves qui font le lycée* selon sa situation géographique, dans le public comme dans le privé.

PHILIPPE : UNE ÉCOLE DE VIE

Originaire de l'Île-de-France, Philippe a commencé sa scolarité primaire en banlieue parisienne dans le public. Son père, militaire, change souvent d'affectation. Trois déménagements successifs l'ont amené dans le Nord et incité ses parents à choisir la pension privée pour limiter les perturbations liées aux changements. En fin de 3^e, il estime manquer de compétences et aussi d'énergie pour s'engager dans la voie des études générales. L'informatique l'attire mais il n'y a pas de seconde informatique et la voie technologique ne lui dit rien. Âgé de quinze ans, il préfère s'orienter vers une seconde professionnelle, motivé par l'aspect pratique de cet enseignement. Il choisit ce qui *se rapproche le plus* de ses intérêts : l'électronique. Il recherche alors un établissement, public ou privé, proposant cette filière. C'est dans le troisième établissement visité, le lycée X, qu'il trouvera une place. *Ni trop près de la ville*, comme le premier situé en plein centre à Tourcoing, *ni trop loin* comme le second qui se trouve à Hazebrouck, en pleine campagne (ce qui l'obligerait à suivre l'internat qu'il refuse), son emplacement lui convient. Recherchant un encadrement assez strict, le privé répond à ses attentes. Il estime que si les différences entre le privé et le public sont *toutes petites*, les

7. Nous résumerons chaque cas en respectant, dans la mesure du possible, l'expression de chacun. Par convention, nous indiquerons par des italiques les expressions significatives employées au cours de l'entretien par les élèves concernés, sans utiliser de guillemets.

8. Il s'agit de la formule illustrant le plus fidèlement le sens que recouvre la situation pour chacun.

élèves du privé se distinguent de ceux du public essentiellement par *leurs manières*, font preuve de plus de *maîtrise d'eux-mêmes*. Le privé représente pour lui la continuité, il a toujours suivi la catéchèse et il évoque sans embarras l'aspect religieux, regrettant les débats qui rythmaient la catéchèse au collège. Sa découverte du lycée professionnel, de son environnement et de son fonctionnement s'accompagne de quelques surprises. Comparé à Marcq où *tout est clair et net*, le quartier n'est pas *géant*, et les élèves, nombreux et à *l'allure excentrique*, qu'il prend pour des *loubards* et des *voyous* dans un premier temps, le frappent, sans l'effrayer. La formation lui réserve plutôt de bonnes surprises. Il apprécie le travail en atelier, *idéal* pour lui et mesure la distance qui sépare l'enseignement de la technologie au collège et en lycée professionnel. Il découvre aussi des matières dont il n'avait jamais entendu parler, comme la VSP (vie sociale et professionnelle) qui suscite au départ la condescendance du Parisien qu'il est resté au travers de ses origines familiales mais symbolise cette *école de vie* dont on lui avait parlé à propos de l'enseignement professionnel. S'il ne se fait plus *de film* sur l'avenir, il ne considère plus le lycée professionnel comme réservé *aux derniers de la classe*, il envisage un bac professionnel pour devenir preneur de sons et garde l'ambition de faire une 1^{re} d'adaptation après le BEP pour s'engager dans l'armée.

CINDY : NE PAS SACRIFIER SES RÊVES

Cindy, dix-sept ans et demi, a effectué toute sa scolarité dans le public avant d'entrer au lycée Y en première année de BEP sanitaire et social. Elle considère qu'elle a toujours été *une bonne élève mais que ça a un peu dérapé en 3^e*. Elle a toujours su ce qu'elle voulait faire, depuis qu'elle est *toute petite* : s'occuper d'enfants. Comme on lui avait dit *qu'il fallait obligatoirement le bac*, elle a continué en seconde dans un lycée public de Lambersart. Comme elle ne *s'en sortait pas du tout*, elle a été obligée de choisir une autre orientation en fin d'année. N'aimant pas l'économie et peu intéressée par le tertiaire, elle a pris la décision de *changer complètement*, de faire un BEP sanitaire et social pour *réaliser son rêve*. C'est alors que les difficultés ont commencé pour obtenir une inscription dans cette filière très demandée. Elle a effectué plusieurs démarches auprès de lycées publics pour s'inscrire en BEP sans obtenir de réponse. Son lycée, qu'elle sollicite à plusieurs reprises, fait la sourde

oreille. On lui avait préconisé un redoublement en seconde ES et elle soupçonne *l'administration* d'avoir fait obstruction à son orientation dans la voie professionnelle. Elle en a gardé un souvenir amer et depuis *ne peut plus les voir*. Une amie lui a alors donné l'adresse du lycée Y et elle s'est renseignée, résolue à s'inscrire en sanitaire et social, même dans le privé auquel *elle n'avait jamais pensé auparavant*. Elle est venue une première fois avec son père et a rencontré la conseillère d'éducation qui lui a présenté les différentes formations sans l'inscrire immédiatement. Elle a obtenu satisfaction au deuxième rendez-vous. Découvrant l'établissement et l'enseignement catholique, elle s'est adaptée *plus facilement qu'elle ne le pensait*. Ses appréhensions relatives à la pratique religieuse se sont dissipées. Elle s'en sort bien à présent et envisage une première d'adaptation, un bac SM et une école d'infirmière alors qu'elle se serait certainement *arrêtée au Bac* si elle avait fait une seconde ES *sans rien voir après*.

MICHEL : C'EST MIEUX QUE LA SURVIE

Michel a effectué des allers et retours privé-public dès le primaire. Inscrit dans le public, il passe dans le privé et retourne dans le public lors du divorce de ses parents. Il repart dans le privé en 6^e sur les conseils du psychologue scolaire et sous la pression des événements familiaux. Son père, qui est routier, et avec qui il vit désormais, se rend compte des difficultés de Michel mais n'a pas le temps de s'occuper de lui. *Il compte sur les professeurs pour le faire*. Ceux-ci sont, d'après lui, *obligés de rendre un service supplémentaire parce qu'on paye*. Il y a, en effet, une étude où Michel peut rester chaque soir et demander conseil aux professeurs qui surveillent. Malgré cela, Michel est orienté, ce qu'il n'aurait *jamais pensé*, en 4^e technologique à cause de ses résultats. Il visite alors plusieurs lycées professionnels situés dans même rayon. Le premier n'est autre que le lycée Y et il offre surtout des formations tertiaires qui ne l'intéressent pas vraiment. Le second est un lycée public très connu dans l'agglomération. La visite ne le convainc pas et il estime *le règlement trop sévère*, ce que lui confirment quelques copains du quartier dont l'un *s'est fait renvoyer trois jours pour un pétard lancé en cours*. Les deux établissements ont de toute façon refusé son inscription en voyant son dossier. Il visite alors le lycée X avec son collègue, les deux établissements étant associés, on lui propose de soutenir, éventuellement, sa candidature. La perspective de

travailler aux ateliers le séduit, ses parents approuvent cette orientation et il s'inscrit en 4^e technologique. Il a alors treize ans et demi. Sa situation scolaire va rapidement se détériorer, peu motivé par la technologie et l'aspect pratique des études, il décroche progressivement. L'année de 3^e est marquée par des problèmes de discipline, il reçoit plusieurs avertissements et décide de quitter l'école en fin d'année. La période qui suit est marquée par une série de tâtonnements. Il souhaite faire un CFA mais ne trouve pas d'entreprise. Fin août, il n'a toujours rien, il se rend compte que *sans diplôme, c'est impossible de trouver du travail*. Sans horizon, il refait la tournée des lycées professionnels et finit par recevoir un coup de fil du lycée X. On lui propose l'option structures métalliques car il n'y a plus de place ailleurs. Pour Michel, *c'est mieux de toute façon que la survie*. Avec l'appui de sa belle-mère, il convainc son père, peu enclin à payer l'école sans obtenir les résultats escomptés. S'il éprouve au départ peu d'attraction pour cette spécialité ingrate, où il faut *travailler à la main* avec la cisaille, le travail sur les nouvelles à commandes numériques l'a *séduit, incroyablement !*

MICKAËL : J'AI PRÉFÉRÉ ÊTRE DEDANS PLUTÔT QUE DEHORS

Mickaël, âgé de dix-sept ans et demi, est actuellement en seconde professionnelle en maintenance au lycée X. Après avoir traversé une période de galère, il a *préféré retourner à l'école quand même* malgré le dégoût qui l'avait incité à abandonner la scolarité. Habitant un quartier ouvrier de la ville, il a passé une période difficile au collège public le plus proche. Dès la sixième, il a été obligé de *s'imposer* pour éviter de se faire racketter chaque jour. Sa situation scolaire s'est dégradée à partir de la 4^e. On l'avait orienté en technologique, ce qu'il n'a pas accepté. Peu discipliné, il n'écoute jamais en cours, insulte les professeurs, va jusqu'à en frapper un *par énervement*. Les incidents qui l'opposent aux enseignants et à la principale adjointe se multiplient, ce qui amènera sa professeur titulaire, lors d'une réunion de parents, à faire passer son père en premier en considérant devant tout le monde qu'il s'agit *d'un cas d'urgence*. Ne voulant plus aller à l'école, il ne reste que quatre mois en 3^e. Ayant découvert les possibilités qu'offre l'apprentissage au cours d'une séance d'information à l'orientation, il décide de s'engager dans cette voie. Accompagnant parfois son père, ouvrier non qualifié, à

l'usine, il connaît l'univers industriel et aime bricoler chez lui. Souhaitant suivre une formation en maintenance, il passe un entretien et réussit les tests. Comme il n'arrive pas à trouver d'entreprise, il suit un stage en préqualification dans une imprimerie. À la suite d'une mésentente avec la tutrice de l'entreprise, il se fait *virer au bout de deux semaines*. C'est une épreuve qui le fait réfléchir. Il réalise que les jeunes de son quartier qui ont quitté l'école galèrent, font *des bêtises*. Il a pris conscience, lors de son passage en entreprise, qu'on pouvait *se faire virer à quarante-cinq ans* faute d'avoir la qualification requise et se rend compte qu'il ne pourra rien faire sans diplôme. *Sans rien à dix-sept ans*, sa situation lui pèse et il décide de s'accrocher. Il se rend dans les lycées professionnels de l'agglomération, essaie de s'inscrire. On lui demande toujours son dossier et il doit effectuer de nombreuses démarches auprès de son ancien collège pour se le procurer. Ses efforts sont vains, il n'obtient rien, *pas même un coup de téléphone*. Après avoir été refusé partout, le privé reste sa dernière chance. C'est avec soulagement mais sans enthousiasme qu'il accepte de rentrer en maintenance au lycée X, un établissement où *on a droit de rien faire* mais il préfère être *dedans que dehors*.

ÉMILIE : C'EST UNE VRAIE CHANCE

Émilie présente un profil qui combine différemment toutes les caractéristiques que nous avons rencontrées. Inscrite dans une filière de prestige, comme Cindy et Philippe, elle a choisi activement son orientation. Venant d'une 4^e allégée, elle a un parcours scolaire plus difficile qui la rapproche des deux autres. Pour autant qu'elle s'en souvienne, Émilie pense avoir toujours fréquenté le privé. Elle habite une petite ville ouvrière de la périphérie de Lille où *il n'y a que le public en primaire*. Elle entrera dans un établissement privé en 6^e dans la commune voisine. Ses résultats ne lui permettront pas d'aller au-delà d'une 5^e allégée. On la dirige vers le seul établissement secondaire privé de sa ville. Elle s'inscrit en 4^e allégée pour *s'habituer quand même* avec le projet d'entreprendre ultérieurement une formation de fleuriste. Une visite dans un établissement horticole l'en dissuade et elle opte pour le sanitaire et social sur les conseils de sa mère, elle-même aide-puéricultrice. Notons que son père est meunier, ses deux frères suivent une formation professionnelle dans la région parisienne et sa sœur une école d'infirmière. Elle décide alors de

changer de section pour rejoindre *les normaux*, en l'occurrence une 4^e technologique, et pouvoir faire un BEP sanitaire et social. On l'oriente vers Lille où plusieurs établissements privés offrent cette formation. Après avoir fréquenté le privé, elle n'imagine pas s'inscrire dans le public, c'est pour elle une *question d'habitude* comme le lui confirme l'exemple de sa sœur, *habitée* au public, qui a du mal à se faire à la rigueur de son école d'infirmière. Le choix de l'établissement est important à ses yeux, il engage l'avenir et *on ne peut aller n'importe où*. Elle refuse de s'inscrire dans le premier, *plein de fenêtres et sans cour*, malgré l'insistance de son père, sensible au côté pratique de son emplacement près de la gare. Elle préfère finalement le lycée Y, plus excentré, moins bourgeois que les établissements du centre ville, où elle obtient un rendez-vous et s'inscrit en 4^e technologique. Il lui reste à vaincre ses réticences – âgée de treize ans, la ville lui fait peur – et à convaincre ses parents. La perspective de *retrouver tous ceux qui habitent les patelins des alentours* dans le gros lycée rural qui regroupe les élèves du secteur, l'exaspère à l'avance et elle puise dans la répulsion que cela lui inspire l'énergie nécessaire à la réalisation de ses projets. Depuis maintenant trois ans dans l'établissement, elle s'estime que c'est *une chance* d'avoir obtenu son passage dans une filière convoitée et apprécie la convivialité de ce petit établissement où tout le monde *se connaît du visage*. Tout en nous aidant à reconstituer les parcours individuels, l'étude de cas nous a permis de saisir les contraintes objectives qui limitent le champ des possibles à travers différents mécanismes institutionnels.

UN CHOIX LIMITÉ PAR DES CONTRAINTES OBJECTIVES

Loin d'être un choix optimal, le choix de l'enseignement professionnel catholique s'inscrit dans une marge de manœuvre limitée par les résultats scolaires. C'est en évoquant leur « moyenne » que bon nombre d'entre-eux reconnaissent cette réalité. Si choisir c'est faire ce que l'on veut, la majorité d'entre eux n'ont pas pu choisir en fonction de leurs seules préférences : la littérature pour Philippe qui adore le français mais n'a pas une moyenne assez forte ailleurs pour faire une seconde générale. C'est faute de pouvoir continuer en seconde technologique et de trouver une place en maintenance automobile qu'Olivier s'inscrita en BEP maintenance, que Michel et

Cindy opteront respectivement pour une classe de 4^e technologique ou un BEP, à défaut de pouvoir passer dans la classe supérieure au collège ou au lycée.

À côté des résultats scolaires, le poids de l'offre de formation propre à cette voie est important. En offrant 250 formations, la formation professionnelle est un univers complexe et très hiérarchisé. De la menuiserie aux métiers graphiques, les filières sont variées, s'appuient sur des compétences différentes, reposent sur des technologies plus ou moins pointues, n'accordent pas la même place au travail manuel et offrent des débouchés et des salaires distincts. Les investissements que requièrent certaines d'entre elles limitent par ailleurs le nombre des établissements susceptibles d'accueillir les élèves demandeurs. On compte parfois un seul établissement pour l'académie dans certaines spécialités. Les places peuvent être chères et la sélection plus ou moins forte selon les filières et les établissements. Nombreux sont ceux qui en font la découverte à leurs frais, comme Olivier : « *J'étais décidé à faire de la mécanique auto... J'ai cherché dans un certain nombre de lycées, j'ai trouvé nulle part... Mais le problème, c'est que ça marche par dossier, sur 200 ils en prennent 30. Sinon j'ai essayé les Compagnons du devoir (en maintenance), j'ai fait le stage, puis au bout d'un moment j'ai eu un courrier : qu'il y avait trop de monde que je passais prioritaire pour l'année prochaine.* » Le poids de l'offre scolaire, la hiérarchie des filières, la sélection par le dossier qui découle du nombre limité de places dans des filières convoitées comme la mécanique auto mais aussi la maintenance sont propices à la concurrence entre les établissements, secteurs et permettent des stratégies internes liées aux filières. Elles jouent aussi en la défaveur d'un certain nombre d'élèves lorsqu'il s'agit moins de choisir entre un secteur ou une filière mais de savoir ce que l'on veut faire et surtout de trouver une place. Aux marges du système scolaire, l'absence de place signifie absence de choix mais aussi exclusion. Il ne s'agit plus cette fois de l'éviction de la voie royale du secondaire général, technologique ou d'une filière professionnelle de prestige, mais d'exclusion lorsque la voie de l'apprentissage ou des stages se trouve, elle aussi, fermée et celle de la formation continue pas encore ouverte, comme c'est le cas pour Mickaël : « *Je préfère travailler que galérer dans la rue... Parce que je suis resté de la mi-janvier à septembre sans école. Les premiers jours ça va, on se dit qu'on peut dormir tard et tout... mais arrive un moment c'est chiant, tout le monde va à l'école et on sait pas quoi faire... les autres qui sont dans*

la rue ils font n'importe quoi alors je préférerais retourner à l'école quand même... même si j'aime pas cette école, j'ai préféré y être. » L'exclusion scolaire se conjugue à cette extrémité avec l'exclusion sociale, entre l'école et la rue. Sans être arbitraires, les procédures institutionnelles ne sont pas neutres. C'est avec dépit que Mickaël nous confie n'avoir obtenu aucun rendez-vous mais tout juste un coup de téléphone, après de multiples démarches auprès de différents établissements professionnels. Quant à Cindy, c'est un véritable ressentiment qu'elle éprouve vis-à-vis de son ancien lycée qui l'a apparemment inscrite d'office comme redoublante en seconde L sans tenir compte de ses propres vœux, ni surtout l'en informer. Ces méthodes, jugées trop bureaucratiques, sont sources de désillusion chez ceux qui estiment en être victimes. À l'opposé, l'inscription dans le privé, non soumis à la carte scolaire, s'effectue après rendez-vous. Organisés en bassins sur le modèle du public, les collèges privés organisent des visites et des stages de quelques jours dans les lycées professionnels avec lesquels ils sont jumelés, à l'intention de leurs propres élèves. Ils proposent des points de chute, sans les imposer, aux plus démunis, comme Michel, sensible à la nuance : « dans mon ancien collège, ils m'ont dit qu'ils pourraient, si je voulais, dire un mot pour moi. » Cette souplesse et cette individualisation tranchent avec la gestion des flux à laquelle se réduit parfois l'orientation dans le secteur public (Agulhon, 1998) et la rigidité des procédures d'affectation – comme de leur éventuelle contestation en commission d'appel – qui l'accompagne.

Les contraintes objectives liées aux résultats scolaires, au nombre de places, aux procédures institutionnelles, qui limitent le choix de l'enseignement professionnel catholique, n'expliquent pas tout. Au-delà de sa valeur informative, l'entretien biographique nous livre une matière autre, l'expérience. C'est en fonction d'elle que ce choix prend sens. Son évocation passe bien sûr par le discours et par une inévitable reconstruction subjective, mais plus qu'à l'illusion biographique qu'elle peut faire craindre, nous avons été sensible à la compréhension des différentes dimensions de la situation de choix qu'elle permet d'appréhender. Véritables « exercices spirituels » (Bourdieu, 1993), les entretiens nous ont amenée à prendre la parole des individus au sérieux plus qu'à nous en méfier, à quitter le terrain du discours pour celui de la compréhension. Leur comparaison nous a permis de saisir les raisons subjectives du choix à travers les diffé-

rentes significations qu'il est susceptible de recouvrir et les différentes stratégies auxquelles il donne lieu.

UN CHOIX DIFFÉREMMENT VÉCU PAR LES RÉSIGNÉS, LES RÉSOLUS ET LES RESCAPÉS

Correspondant à des situations diverses, le choix de l'enseignement professionnel ne recouvre pas le même sens pour tous. Le poids relatif du sentiment d'échec, des représentations de l'orientation et du parcours antérieur influence la manière de vivre et de se représenter la situation des uns et des autres.

Les *résignés* sont vivement marqués par le sentiment d'échec. C'est le cas d'Olivier et de Philippe. Le premier jette un regard critique sur son passé scolaire, évoque des difficultés qui remontent loin : « J'avais des difficultés avec l'écrit, en français, en histoire. » Philippe, estime qu'il n'a pas été *géant*. L'un et l'autre s'attribuent en grande partie la responsabilité de leur échec et se dévalorisent. Olivier estime qu'il est plutôt *un manuel qu'un intellectuel* et qu'il n'est pas *un battant*. Philippe pense qu'il n'est pas *un foudre de guerre*, qu'il *manque de maîtrise*. S'il est présent dans tous les entretiens, ce sentiment d'échec recueille des échos bien différents chez les uns et les autres et il n'est pas forcément proportionnel à leurs mérites. Philippe, admissible en seconde technologique, qui choisira une seconde professionnelle et sera admis sans difficulté dans une filière sélective, l'électronique, est un bon élève de lycée professionnel. C'est pourtant l'un de ceux qui ressentent le plus le sentiment d'échec. Sa situation est cependant objectivement plus enviable que celle d'Olivier qui n'a pu suivre une filière technologique comme il le souhaitait, ni choisir sa filière en lycée professionnel, faute d'un dossier suffisant. Si la blessure narcissique caractérise l'élève de lycée professionnel, le sentiment d'échec reste subjectif et n'entre pas seul en ligne de compte. Se résignant à prendre l'option structures métalliques parce qu'il *n'a rien trouvé d'autre et qu'il ne restait des places que là*, Michel, sans *se prendre pour un crack, une grosse tête, qui pourrait faire une seconde S*, ne se considère pas non plus comme *un mongol*. C'est aussi en fonction de l'orientation qu'on se résigne à son sort, avec un sentiment d'échec plus ou moins vif. Michel, comme Olivier, n'ont ni l'un ni l'autre de projet. Totalement désorienté, le premier « *se sent totalement perdu* », le second est pris au dépourvu par la décision d'orientation. En effet, c'est en recevant sa fiche d'orientation qu'il réalise *qu'il fallait bien penser, maintenant, à l'avenir*. Ce n'est pas sans incidence

sur les démarches entreprises et la manière de faire : dans l'urgence pour les uns, dans l'anticipation pour les autres, comme l'opposition des cas d'Oliver et de Philippe nous le montre.

Le contraste est grand avec ceux que nous avons qualifiés de résolus. Cindy nous en donne un exemple saisissant. Consciente de ses limites, « *j'étais nulle en français, archi nulle en maths* », elle n'estime pas avoir fait un échec en faisant un BEP sanitaire et social. Elle a toujours su ce qu'elle voulait : *s'occuper d'enfants*. Si, bien sûr, elle doit réviser ses projets et renoncer, pour l'instant à devenir institutrice en maternelle, elle n'a pas sacrifié ses rêves. Plus d'un chemin mène à Rome. Le lycée professionnel n'est pas une voie de relégation, c'est un autre moyen de réussir, une réussite plus différée que différente à ses yeux. Cette vision positive de l'enseignement professionnel n'est pas le simple reflet d'un optimisme immodéré, elle s'articule à une vision différente de l'orientation que Cindy considère comme *une affaire personnelle*. C'est en fonction d'elle qu'elle envisage, sans état d'âme particulier, de se réorienter et qu'elle estime le BEP préférable *pour une élève comme elle*. Et qu'elle trouve l'énergie de s'opposer au redoublement de la seconde décidé par l'administration du lycée. Révoltée par cette pratique, elle cherchera un établissement qui lui permette de suivre la filière convoitée, quitte à aller dans le privé, auquel *elle n'avait jamais pensé auparavant*. Diversement évalués et ressentis, l'échec comme la réussite prennent sens aussi en fonction d'un parcours antérieur. Pour un certain nombre d'entre-eux, que nous nommerons les *rescapés*, le lycée professionnel représente plus qu'un moyen *de s'en sortir*, la possibilité de réintégrer le système. Mickaël et Émilie en représentent des exemples significatifs. L'accès aux classes technologiques, qui constituait une solution inacceptable pour Michel, est *une chance* pour Émilie, qui trouve le moyen de sortir de la voie sans issue des classes allégées. Elles lui offrent *l'occasion de rejoindre les normaux* et ouvre des possibilités d'avenir qui lui permettent d'envisager un BEP, bac professionnel ainsi qu'un bac technologique à plus longue échéance. Le lycée professionnel rime cette fois avec la réussite. Quant à Mickaël, qui ne se sent pas trop à l'aise *dans le seul établissement qui a bien voulu de lui*, il apprécie le fait *d'être dedans plutôt que dehors*. Après avoir claqué la porte du collège, connu une expérience malheureuse en alternance suivie d'une

période de galère *sans rien*, c'est volontairement qu'il est revenu. Sans avoir les mêmes parcours ni les mêmes atouts que Cindy ou Philippe, ils trouveront au lycée professionnel plus qu'un moyen de s'en sortir, une véritable planche de salut.

Empiriques, ces distinctions sont loin d'être fixes et définitives. Les élèves qui ont été retenus pour l'étude de cas sont les premiers à en démontrer la capillarité en relevant de plusieurs d'entre elles. Dans un système scolaire marqué par une faible différenciation des filières, l'orientation en lycée professionnel est loin d'être anodine (Charlot, 1999) et s'accompagne d'un retour sur soi que les entretiens permettent de réaliser. Propices à une approche phénoménologique, les entretiens permettent aussi de mieux comprendre les dimensions de la situation de choix.

UN CHOIX RÉEL MARQUÉ PAR DES ÉPREUVES SUBJECTIVES

Fluctuantes, ces catégories, fortement empruntées de tonalité affective, illustrent l'incertitude des choix d'orientation lycéens. Tributaires des résultats scolaires, soumis à des influences diverses, ils s'effectuent aussi dans le court terme et sont sujets à révision (Beaud, 2002). C'est ainsi que 15 % des élèves de première année de CAP et de BEP abandonnent leur formation⁹. Correspondant à des possibilités plus larges, ceux des lycéens des voies générales et technologiques sont également marqués par l'incohérence, l'insouciance et la passivité, comme le rappelle Pierre-Yves Pépin, en s'appuyant sur l'enquête Vivaldi, menée par le rectorat de Lyon, qui indique que 30 % des élèves de classe terminale ont modifié au moins une fois leur projet entre mai et octobre 1995. À la différence des autres lycéens, les élèves du lycée professionnel font plus tôt et de manière plus brutale l'expérience d'une sélection scolaire qui est en même temps une sélection sociale. La hiérarchisation des filières débouche, en effet, sur des statuts sociaux et des rémunérations inférieures. Les garçons sont d'ailleurs plus sensibles que les filles au déclassement social. Choissant plus en fonction de ce qu'ils peuvent que de ce qu'ils veulent, c'est-à-dire des possibilités dont beaucoup leur ont été fermées, ils font quand même l'expérience du choix et connaissent les affres d'une situation structurée par l'antinomie du pouvoir et du

9. *Éducation et Formation*, n° 66, juillet-décembre 2003, INRP, De Boeck.

vouloir avec la frustration qui en résulte. Faisant l'expérience de la nécessité des choix plus que celle de la liberté du choix, ils doivent souvent revoir leurs estimations, réajuster leurs ambitions, faire le deuil de certaines aspirations, et la blessure narcissique, à des degrés divers, caractérise bien leur vécu (Charlot, 1999). Elle illustre aussi un aspect de la situation de choix que l'institution laisse aux individus le soin de gérer (Solaux, 1999). Souvent refoulées en « amont » par les acteurs institutionnels de l'orientation, les dimensions affectives et éthiques trouvent ici, « en aval », leur expression légitime. Plus ou moins douloureux, les choix d'orientation des élèves ne s'effectuent pas non plus sans eux. À défaut de maîtriser tous les éléments de la situation, ils l'assument et s'assument aussi, à des degrés divers. Les uns réalisant qu'il faut désormais « *travailler pour soi et non pour faire plaisir à ses parents* », comme Olivier, les autres décidant de faire « *ce qu'il faut* » pour accéder à la filière de leur choix, comme Émilie ou Mickael. Il s'agit aussi de rester fidèle à certaines valeurs, de *ne pas sacrifier ses rêves*. Les représentations de l'orientation interviennent également. Considérer l'orientation comme étant aussi une affaire de choix et pas seulement de sélection scolaire laisse un espace aux possibles subjectifs à travers les goûts, les aspirations et permet, par ailleurs, de moins intérioriser l'échec scolaire. Contrairement aux nouveaux lycéens (Dubet, 1991 ; Barrère, 1997) qui attendent une promotion sociale des études longues (Beaud, 2002), ils envisagent la vie active. Ayant souvent renoncé à la compétition scolaire, ils acceptent la compétition sociale, sans se faire d'illusion, « *de film* » comme le dit Philippe ; ils comptent sur la qualification pour s'intégrer. Les passerelles vers l'enseignement technologique et l'enseignement supérieur laissent des perspectives ouvertes. Traditionnellement, c'est plus à travers la poursuite d'études techniques (notamment le BTS) que générales qu'on attend la promotion sociale dans la région (Danvers, 1984).

UN CHOIX RÉEL STRUCTURÉ PAR DES ALTERNATIVES CONCRÈTES

Il serait vain de nier le poids des difficultés scolaires de beaucoup d'entre eux mais elles n'expliquent pas tout non plus. Difficilement mesurable et aussi différemment vécu par les uns et les autres, l'échec scolaire correspond aussi à des situations objectives bien différentes. S'ils n'ont pu choisir en fonction de leur libre arbitre, si la gamme des

choix se trouve restreinte par les performances scolaires et les capacités, elle n'est pas nulle et plus large pour les uns que pour les autres. C'est en parfaite connaissance de cause que quelques-uns choisissent l'enseignement professionnel, alors qu'ils étaient admis en seconde technologique comme Philippe ou autorisés à redoubler en seconde générale, à défaut d'opter pour une première STT dans le cas de Cindy. Pour les autres (Olivier, Michel) la marge de manœuvre est si réduite qu'elle peut sembler inexistante dans la mesure où ils n'ont pu choisir leur filière et n'ont trouvé qu'à grand peine un établissement qui les accepte. En réalité, d'autres possibilités, qui sortent du strict cadre scolaire, il est vrai, existent et structurent différentes alternatives. On peut opter pour des solutions radicales et quitter le système scolaire comme l'ont fait Mickael et Michel. Les problèmes posés par l'absentéisme, le décrochage scolaire, le nombre croissant de sorties sans diplômes suffisent à en dessiner en creux l'attrait auprès d'un grand nombre d'adolescents. On peut aussi essayer l'alternance à travers l'apprentissage qui bénéficie d'une véritable aura auprès des jeunes (Moreau, 2002). Elle représente la liberté, la vie mais aussi une autre façon d'apprendre, pour Olivier, Michel et Mickael. On peut préférer opter pour un redoublement de la 3^e pour obtenir un passage en seconde générale, comme Olivier ou faire une seconde pour accéder aux filières les plus sélectives de lycée professionnel, comme nous l'ont confié quelques professeurs de lycée. On peut aussi laisser faire, se laisser orienter sans assumer la situation, et la subir.

Si l'enseignement professionnel représente une pure relégation pour ceux qui auraient souhaité poursuivre des études générales, il fait sens pour un certain nombre d'entre eux, non seulement en fonction de leur parcours antérieur, scolaire, social et familial mais aussi de leur rapport au savoir (Jellab, 2001). Soucieux d'apprendre différemment, mais aussi d'apprendre autre chose : la santé, les enfants, la mécanique ou l'électronique, ils raisonnent en termes de logique de métier en recherchant une qualification, qu'ils définissent dans son sens traditionnel (Guichard, 1998) par l'habileté manuelle, le savoir-faire et le savoir être.

DES STRATÉGIES

Choix restreint, le choix de l'enseignement professionnel met en jeu des stratégies modestes qui le différencient d'un non-choix réducteur. Si le choix de la filière ne change pas fondamentalement la donne, il

permet cependant d'opposer les stratégies de scolarisation où il s'agit surtout de faire ce que l'on peut, de trouver une place et un établissement, aux stratégies pédagogiques qui se caractérisent par le choix de la filière. L'enseignement professionnel n'est plus alors un pis-aller, un choix par défaut mais un choix raisonnable qui concilie ce que l'on peut et ce que l'on veut.

Imposé aux parents ou issu de leurs conseils, le choix de l'enseignement professionnel est aussi une affaire de famille. En grande partie d'origine populaire, les familles font le choix de la professionnalisation à travers la voie des études courtes que représente l'enseignement professionnel. Celui-ci ne recouvre pas des connotations négatives dans une région industrielle, certes en reconversion, mais où la culture ouvrière reste vivante et les emplois industriels représentent 33% des emplois. Sans faire partie des minorités choisissantes (Héran, 1996), elles font aussi le choix de l'enseignement privé. Ce dernier s'effectue parallèlement à celui de l'enseignement professionnel, pour quelques-uns, et correspond, pour la grande majorité, à un choix antérieur. Les premiers choisissent l'établissement plutôt par opportunisme, en fonction de la filière, les autres restent fidèles par conviction au secteur. Souvent synonyme de sacrifices financiers, ce choix n'est pas une seule question d'argent. Il recouvre souvent plusieurs stratégies, au nombre desquelles nous avons distingué des stratégies traditionnelles d'évitement et des stratégies éducatives. Les premières sont liées à la carte scolaire. Il s'agit de se retrouver entre soi, de ne pas se mélanger, pour Philippe ou Olivier, estimant que *le privé c'est pas pour tout le monde*, mais aussi de fuir l'enfermement social, pour Émilie, ou d'échapper à un environnement stigmatisant, pour Mickaël qui *se sentait mal vu, dans son ancien collège, comme ceux du quartier*. Ces stratégies de distinction relevant d'une logique sociale sont souvent mêlées à des stratégies éducatives qui tablent sur un suivi, une plus grande disponibilité des enseignants ou des valeurs, telles que la maîtrise de soi pour Philippe. Au-delà de ces stratégies classiques, nous avons repéré d'autres stratégies qui ne reposent pas sur des différences censées caractériser les deux secteurs que nous avons appelé stratégies de substitution. *Le pire*, comme nous le dit Michel, *c'est bien qu'il faut payer*. Elles sont plus souvent le fait des « zappeurs », ainsi qu'il est convenu d'appeler, par métaphore, ceux qui changent de secteur. À la différence des stratégies d'évitement

républicain, qui, basées sur une logique sociale, consistent à choisir l'établissement tout en restant fidèle aux valeurs du service public, il s'agit plutôt d'une logique éducative liée au choix de la filière qui s'appuie sur une confiance dans une école traditionnelle (Ben-Ayed, 2000) conforme à un modèle d'école institution, transmettant le savoir et éduquant tout à la fois.

DES STRATÉGIES TYPIQUES

Des conceptions tranchées de l'orientation, que les ambiguïtés de la loi de 1989 autorisent, nous ont conduite à ramener les stratégies propres à l'enseignement professionnel d'une part, et à l'enseignement catholique, d'autre part, à des stratégies typiques d'adaptation ou d'émancipation qui s'appuient sur une logique d'action et des valeurs qui leur confèrent une certaine rationalité. C'est en ramenant l'orientation à une pure sélection ou à une affaire de choix que les élèves placés devant le choix de l'enseignement professionnel justifient en dernier ressort leur choix et dominant aussi plus ou moins la situation. En s'appuyant sur une logique de niveau et en considérant l'orientation comme une pure sélection scolaire, indépendante de leur volonté, ils intériorisent davantage l'échec scolaire et subissent leur orientation. L'enseignement professionnel catholique représente alors un recours, qu'on y soit déjà ou qu'on y entre à cette occasion, faute de savoir ce que l'on veut faire ou d'avoir trouvé une place ailleurs. Ils développent une stratégie d'adaptation qui s'appuie sur une logique méritocratique. Les autres considèrent l'orientation avant tout comme une affaire de choix. Choisir son orientation, c'est l'associer plus à une logique de métier qu'à une logique de niveau et l'anticiper en fonction d'une filière ou refuser l'affectation non désirée en cas de désaccord. C'est préférer la dignité sociale à la dignité scolaire et choisir l'enseignement professionnel en connaissance de cause et non comme un pis-aller. C'est parfois choisir une stratégie de rupture qui peut mener à l'exclusion scolaire ou légitimer une stratégie de défection. L'enseignement professionnel catholique apparaît alors comme une alternative scolaire légitime pour ce qu'il est convenu d'appeler les zappeurs. Ils développent des stratégies d'émancipation et privilégient une logique d'insertion. Les premiers choisissent en général dans l'urgence et la précipitation, les autres prévoient, organisent leurs démarches en fonction d'une filière, ils multiplient leurs chances et réalisent, en général, leurs vœux.

L'angle d'analyse que nous avons privilégié à travers la définition de la stratégie empruntée à la théorie des organisations nous a permis d'identifier un certain nombre de stratégies en tenant compte des raisons objectives et subjectives sur lesquelles elles s'appuient. Elle nous a surtout permis de prendre conscience de la complexité d'un choix qui recouvre, à des degrés divers, celui de l'orientation, de l'établissement et du secteur, et de la diversité des situations qu'il recouvre. Les différentes stratégies que nous avons dégagées, qu'il s'agisse des stratégies pédagogiques ou de scolarisation propres à l'enseignement professionnel, ou des stratégies éducatives, de distinction ou de substitution propres à l'enseignement catholique se superposent plus qu'elles ne s'excluent et s'appuient le plus souvent sur des stratégies de proximité. En dehors d'un habitus que le consensus sur la discipline et les manières semble dessiner, il est bien difficile d'isoler un effet de secteur en l'absence d'une comparaison avec la situation des lycéens de l'enseignement professionnel public.

C'est à partir de ce que les élèves retenus pour cette étude de cas ont bien voulu nous dire que nous avons cherché à comprendre les raisons objectives et subjectives du choix de l'enseignement professionnel catholique. La nature des données recueillies et l'interprétation que nous en faisons (à travers la typologie empirique distinguant les résignés, les résolus et les rescapés) plus proche d'une analyse herméneutique que factuelle, malgré la méthode utilisée, ne nous permet pas de généraliser des résultats qui restent sujets à révision. Faisant la part belle à la subjectivité, notre démarche s'inscrit dans une sociologie qui s'appuie plus sur le savoir ordinaire des acteurs considérés comme sujets de leur expérience que sur celui savant des experts. Au-delà des préjugés qui touchent l'enseignement professionnel (Tanguy, 1992, Jellab, 2001) et l'enseignement catholique, rarement considéré comme un espace scolaire à part entière (Freyssinet-Domingeon, 1994), elle nous a permis de comprendre les différents sens que peut revêtir ce choix que l'on peut juger prosaïque et d'éclairer les dimensions de la situation de choix à partir d'un cas de figure marginal.

Danièle MARCHANDISE-ZOUBIR

Enseignante en lettres et histoire dans un lycée professionnel catholique de Lille. Membre de l'équipe PROFÉOR, université Lille III.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AGULHON C. (1998). L'orientation scolaire, prescription normative et processus paradoxal, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27, n° 3, p. 353-371.
- BALLION R. (1982). *Les consommateurs d'école*. Paris : Stock.
- BALLION R. (1991). *La bonne école, évaluation et choix du collège et du lycée*, Paris : Hatier.
- BARRÈRE A. (1997). *Les lycéens au travail*, Paris : PUF.
- BEAUD S. et PIALOUX M. (1999). *Retour sur la condition ouvrière, enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*. Paris : Fayard.
- BEAUD S. (2001). *80 % au Bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.
- BEN-AYED C. (2000). « L'enseignement privé en France », in A. van Zanten (dir.), *L'école état des savoirs*, Paris : La Découverte.
- BERTAUX D. (2001). *Les récits de vie*. Paris : Nathan, collection 128.
- BERTHELOT J.-M. (1983). *École, Orientation, Société*. Paris : PUF.
- BOUDON R. (1973). *L'inégalité des chances, la mobilité des chances dans une société industrielle*. Paris : A. Colin.
- BOUDON R. (1991). *La place du désordre*. Paris : PUF.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1982). *La reproduction*. Paris : PUF.
- BOURDIEU P. (1979). *La distinction*. Paris : Minuit.
- BOURDIEU P. (1993). *La Misère du monde*. Paris : Seuil.
- BOURDONCLE R. (1994). *L'université et les professions, un itinéraire de recherche sociologique*. Paris : L'Harmattan.
- CHARLOT B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire, une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- CROZIER M. et FRIEDBERG E. (1981). *L'acteur et le système, les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil.
- DANVERS F. (1984). *Histoire des services d'orientation dans l'Académie de Lille, 1822-1980*. These de doctorat, université Lille III.
- DEMAZIÈRE D. et DUBAR C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan.
- DUBET F. (1991). *Les Lycéens*. Paris : Seuil.
- DUBET F. et MARTUCELLI D. (1998). « Sociologie de l'expérience scolaire », *Orientation scolaire et professionnelle*, 2, p. 169-187.
- DURU-BELLAT M. (2001). « Controverses autour du choix de l'école : les leçons de l'étranger », *Orientation scolaire et professionnelle*, 30, n° 2, p. 131-153.
- DURU-BELLAT M., JAROUSSE J.-P. et SOLAUX G. (1997). « S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ? L'exemple du choix de la série et de l'enseignement de spécialité en classe terminale », *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26, n° 4, p. 459-482.

- FREYSSINET-DOMINGEON J. (1994). *Publique ou catholique ?* Paris : Nathan.
- GUICHARD J. « Conceptions de la qualification professionnelle, organisation scolaire et pratiques en orientation », *Cahiers Binet Simon, L'orientation éducative, chantier du présent*, n° 656-657, n° 3-4, p. 116-139.
- GLASER B. G. et STRAUSS A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative Research*. Chicago : Aldine.
- HÉRAN F. (1996). « L'école, les jeunes et les parents, approche à partir de l'enquête Éducation », *Economie et Statistiques*, n° 293, p. 17-39.
- JELLABA. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris : PUF.
- JOUTARD P. et THÉLOT C. (1996). *Réussir l'école, pour une politique éducative*. Paris : Seuil.
- KAUFMAN J.-P. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan, collection 128.
- LANGOUËT G. et LÉGER A. (1994). *École publique ou école privée ?* Paris : Faber.
- MARCH J.-G. et SIMON H. A. (1991). *Les organisations*. Paris : Dunod.
- MOREAU G. (dir.) (2002). *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*. Paris : La Dispute.
- PEPIN P.-Y. (1998). « Vers un lycéen acteur de son orientation ? Pour un recours aux paradigmes interactionnistes dans la compréhension du choix que les lycéens font de leur orientation », *Cahiers Binet Simon, L'orientation éducative, chantier du présent*, n° 656-657, n° 3-4, p. 101-115.
- SOLAUX G. (1999). « L'éducation à l'orientation : les directives ministérielles et l'état de la recherche », *Orientation scolaire et professionnelle*, 28, n° 2, p. 299-325.
- SCHNAPPER D. (1999). *La compréhension sociologique, démarche d'analyse typologique*. Paris : PUF.
- TANGUY L. (1992). *L'enseignement professionnel en France*. Paris : PUF.
- VAN ZANTEN A. (2000). *L'école : état des savoirs*. Paris : La Découverte.