



HAL
open science

Quand l'orientation scolaire rime avec stigmatisation et exclusion

Michel Latchoumanin

► **To cite this version:**

Michel Latchoumanin. Quand l'orientation scolaire rime avec stigmatisation et exclusion. *Travaux & documents*, 2013, 45, pp.69-85. hal-02170530

HAL Id: hal-02170530

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02170530v1>

Submitted on 2 Jul 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Quand l'orientation scolaire rime avec stigmatisation et exclusion

MICHEL LATCHOUMANIN,
PROFESSEUR, UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION

INTRODUCTION

L'orientation scolaire, indissociable de l'orientation professionnelle, depuis l'avènement de l'école publique, laïque et gratuite va s'engager inexorablement dans une voie opposée à celle de sa vocation première au début du XX^e siècle. Initialement créée pour accompagner le sujet d'âge scolaire vers les différentes filières correspondant à ses intérêts, capacités et projet d'insertion professionnelle, l'orientation connaîtra sa première dérive avec la création d'une éducation spéciale destinée aux élèves repérés comme inadaptés à l'issue du tri généralisé mis en oeuvre par BINET, le père de la psychométrie en France.

Nous tentons de montrer dans ce qui suit que de l'inadaptation scolaire, pure invention institutionnelle, à la stigmatisation/relocation des catégories d'élèves orientés, non plus en fonction de leurs aspirations et capacités, mais au regard de leur rythme d'acquisition et de leurs performances académiques, l'école n'aura de cesse de recourir à un lexique et à une intervention dont les effets nocifs sont devenus aujourd'hui une réalité préoccupante.

Après avoir retracé les étapes marquantes de l'évolution de l'orientation scolaire et professionnelle depuis l'instauration de la scolarité obligatoire nous montrerons à partir des travaux conduits au CIRCI l'exclusion organisée dont font l'objet les élèves victimes de la « normatisation » excessive à laquelle se réfère inconsciemment les acteurs et responsables du système éducatif.

ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

Un regard sur le passé fait resurgir un premier constat relatif au lien intime observé entre orientation scolaire et professionnelle d'une part et la formation d'autre part. La corrélation entre ces termes confirme leur interdépendance et montre par ailleurs que l'ensemble subit, au fil des fluctuations socioéconomiques, l'influence du marché de l'emploi.

Trois grands découpages peuvent être opérés dans l'histoire de l'orientation en France.

Le premier accompagne l'avènement de l'école laïque, publique et gratuite consacrée en mars 1882 par la loi connue sous l'appellation « Jules Ferry » et durera jusqu'en 1944. Il sera surtout question d'orientation professionnelle au cours de cette période.

L'école reste en effet optionnelle et prépare surtout aux valeurs de citoyenneté. En attestent par exemple les leçons de morale qui rythment le parcours scolaire des élèves. La mission fondamentale de l'école est alors de garantir ce que je considérerais comme un « Minimum scolaire Garanti » (MSG) à la majeure partie des populations qui lui sont confiées. Le plein emploi est assuré et le problème n'est pas de trouver à s'insérer professionnellement mais bien celui de faire le choix d'une activité qui corresponde du mieux possible aux aspirations de chacun. La formation se fait globalement en cours d'emploi et le chômage est un terme inconnu du milieu du travail. Progressivement, la nécessité de répondre à la demande de plus en plus spécialisée du monde de l'entreprise aboutira en 1928 à la création de l'INOP (Institut National de l'Orientation Professionnelle) dont la vocation consistera à aider les jeunes à effectuer un choix professionnel parmi plusieurs possibles.

La seconde étape de cette évolution va prendre effet à l'issue de la dernière guerre et s'achever avec les trente glorieuses en 1975. Les outils de production poursuivant leur modernisation, les spécialisations s'imposent dès l'école où les programmes scolaires intègrent les formations aux métiers donnant ainsi naissance à l'orientation scolaire et professionnelle.

La spécialisation exigeant du temps, on assiste alors à une augmentation de l'âge scolaire obligatoire qui passe de 14 à 16 ans en 1959. Dès lors une orientation plus structurée et organisée s'affirme avec la mise en place en 1970 de l'ONISEP (Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions) qui a vocation d'offrir toutes les informations sur les études et les métiers : formations, établissements formateurs, débouchés, etc.

La création de cet office inclut le centre d'études et de recherches sur l'emploi et les qualifications (CEREQ) dont la mission consiste à procéder à des recherches et des études sur la relation entre la formation et l'emploi dans le dessein d'éclairer les choix des décideurs publics en matière de politiques de formation. Il est également prévu la même année d'implanter un Centre d'Information et d'Orientation (CIO) au niveau départemental qui aura pour rôle d'apporter son concours à l'accueil, la documentation et l'information du public scolaire et non scolaire et de collaborer avec les services chargés du placement des jeunes. Le chômage n'existe toujours pas et prédomine un modèle de société où une place est garantie à chacun et où chacun y trouve sa place.

Depuis 1976 nous sommes entrés dans la troisième étape de l'histoire de l'orientation qui n'est plus aujourd'hui uniquement professionnelle comme c'était

le cas au cours de la première période. Elle n'est plus scolaire et professionnelle comme ce fut le cas au cours de la seconde période. Elle se conçoit désormais, tout comme son corollaire, la formation, tout au long de la vie. Deux nouveaux termes s'y trouvent à présent associer : la réorientation et la reconversion.

L'aggravation constante de la situation économique a non seulement installée le chômage et la précarité mais elle a renforcé l'incertitude en matière d'orientation et d'insertion. La complexification des parcours scolaires et professionnels, et la multiplication des mobilités professionnelles interpellent l'action publique en matière d'orientation.

Certes, en France, la plupart des choix scolaires et professionnels ont le plus souvent lieu en dehors de l'intervention des services publics d'orientation. Ils résultent notamment d'une confrontation directe entre des choix individuels de formation et d'emploi, et les contraintes de systèmes dans lesquels ils sont conduits : contrainte de régulation des flux éducatifs pour les choix scolaires, contrainte de placement dans le cadre des choix professionnels au sein du service public de l'emploi, contrainte de gestion de la main-d'œuvre dans le cadre des choix professionnels des salariés en activité. Certains choix bénéficient cependant d'un conseil en orientation délivré par un service public d'orientation. Mais un discrédit certain pèse sur la qualité de ces services : dimension trop psychologique des prestations, insuffisance de l'information sur les métiers... Cette faiblesse du rôle des services publics d'orientation renforce les inégalités sociales face aux choix et pénalise les publics peu qualifiés. Elle pose également problème aux employeurs se heurtant à des difficultés de recrutement (Huteau, M. (1999) ; Guichard, J. et Huteau, M. 2001).

ET L'ORIENTATION SCOLAIRE AUJOURD'HUI ?

Le moment est sans doute venu de s'accorder sur une définition de ce qu'on entend par orientation. Il s'agirait au sens littéral et générique du terme de la direction de l'orient, là où se lève le soleil. L'orient désigne ainsi la voie, mais permet aussi de se repérer et de conserver le cap.

S'agissant de l'orientation scolaire, le décret du 14 juin du code de l'éducation nous apprend qu'elle répond à des procédures et à des règles strictes et comporte trois phases précises : l'information, le dialogue, la décision. Elle consiste globalement à proposer à une personne en âge de scolarité et même aux adultes les différentes filières dans lesquelles elle pourrait s'insérer en fonction de ses intérêts, de son parcours scolaire antérieur, et de sa personnalité.

Les différents paramètres qui entrent en ligne de compte peuvent le cas échéant être déterminés grâce à des tests psychométriques, des questionnaires d'intérêts ou encore des tests projectifs (Baudouin, N. 2007).

L'orientation peut aussi consister en un service offert, depuis le collège jusqu'à l'enseignement supérieur, par des COPsy (Conseiller d'Orientation Psychologue) qui dans la plupart des cas, sont des psychologues dépendant du service public ou par des conseillers indépendants.

L'orientation est ainsi définie comme le résultat d'un processus continu d'élaboration et de réalisation du projet personnel de formation et d'insertion sociale et professionnelle que l'élève du collège puis du lycée mène en fonction de ses aspirations et de ses capacités.

Il est aisé de constater que théoriquement un intérêt accru est accordé à la position du sujet acteur et auteur de son parcours de formation et qu'un primat est finalement accordé au processus psychologique.

ORIENTATION OU AFFECTATION ?

Mais il n'aura échappé à personne que l'orientation concerne aussi la répartition des élèves dans les différents niveaux des filières de formation. On parle alors d'affectation. Si dans sa définition l'orientation résulte d'une construction personnelle « accompagnée » de l'élève dans la réalité l'affectation révèle les limites du processus lorsque dans le fonctionnement actuel de notre système il est le plus souvent constaté que la décision externe d'affectation ne répond que rarement aux aspirations réelles de l'élève.

Au moins deux raisons peuvent être convoquées pour rendre compte de ce hiatus. La première est d'ordre sociologique et renvoie à la représentation qu'un certain courant de la sociologie a malencontreusement installée chez les acteurs de l'éducation qu'ils soient professionnels de l'institution scolaire ou parents.

Une sociologie de la catégorisation, pour ne pas dire de la stigmatisation, dont le plus dramatique exemple consacre un déterminisme externe hérité de Durkheim sous la notion de reproduction.

A en croire ce courant de pensée le sujet serait totalement déterminé par le social, la société, plus précisément par son groupe culturel d'appartenance, sous l'effet de l'internalisation progressive de normes avec pour conséquence un formatage organisé que l'on dénomme socialisation. En somme et contrairement à la thèse de la reproduction, ce n'est pas l'école qui organiserait l'exclusion des ressortissants des « classes populaires » en se référant à une norme culturelle imposée par une classe dominante mais la représentation alimentée de préjugés sur le handicap socioculturel d'origine de certaines franges de la population pour lesquelles les acteurs de l'éducation nourrirait un a priori négatif qui va affecter leurs relations pédagogiques à leur égard pour les conduire inconsciemment vers ce qu'on appelle abusivement l'échec scolaire.

En mettant à la disposition de la communauté éducative sa découverte d'une corrélation significative entre origine sociale et réussite scolaire, la sociologie de la reproduction a insidieusement biaisé le regard de l'institution sur la population scolaire. Cette dernière va transformer à son insu une liaison statistique en une relation de causalité dont nous observons les effets au quotidien. Ainsi l'origine familiale produit le handicap qui produit l'échec scolaire. D'où un principe de causalité qui se greffe sur la situation : l'origine familiale est la cause de l'échec scolaire.

Mais il s'agit là d'interprétation à la lumière des intérêts idéologiques des enseignants. Il est certes vrai que des enfants ne réussissent pas, que souvent ils n'ont pas les savoirs nécessaires, qu'ils appartiennent souvent à des familles populaires. Ces faits sont incontestables, mais la façon dont ils sont théorisés en terme de manque, de handicap et d'origine n'est pas valide. Car comment dès lors expliquer que certains enfants de ces milieux réussissent. Tous les enfants ne sont donc pas handicapés par leur origine. Confrontés à ce fait les enseignants recourent à la notion de don (ils réussissent parce qu'ils sont doués). Les chercheurs parlent de résilience scolaire, ce qui ne s'éloigne pas de la théorie du don. Cette explication épargne de toute critique les enseignants et l'institution scolaire, et pour ne pas trop accabler les familles on dira qu'elles sont victimes de ces handicaps dont le vrai responsable est la société elle-même qui produit et reproduit les inégalités, les manques, les handicaps (Charlot, 1997).

Pour résumer il est possible d'affirmer que nos écrits, nos paroles expriment un intérêt pour le sujet psychologique, nous pensons l'avoir montré dans la définition officielle de l'orientation alors que nos actes s'inspirent du sujet sociologique dont l'avenir est prédéterminé à l'aune de ses origines socio-culturelles. C'est ainsi que s'imposera l'idée que les fils d'ouvriers seraient prédisposés dès leurs premières expériences scolaires à alimenter les filières professionnelles et technologiques sous l'effet de la prophétie auto-réalisatrice véhiculée par la sociologie de la reproduction.

La deuxième raison, corollaire de la première, relève de ce que nous appellerons la « surnormalisation ». Il s'agit en fait d'un processus activé dès l'école maternelle qui consiste à prédéfinir des objectifs en termes de compétences que les élèves se doivent d'acquérir dans un laps de temps donné. Cette « surscolarisation » de l'école maternelle qui non obligatoire depuis toujours n'en conserve plus désormais que le nom, va dès le départ accentuer les différences et condamnés à des difficultés les enfants les moins pourvus en capital culturel. Que des enfants arrivent à l'école avec un répertoire lexical différencié en fonction de leur expérience langagière également différenciée en fonction des milieux relève d'une réalité que l'école n'a pas su intégrer en se référant au mythe identitaire qui

porte encore à croire que tous les élèves du même âge regroupés au sein d'une même classe développent un rythme d'acquisition comparable. Ce faisant elle crée inconsciemment les conditions défavorables à l'investissement scolaire des enfants les moins rapides dont les écarts en termes de performances au regard du programme et par rapport à leurs pairs plus doués les condamnent à rejoindre la catégorie des élèves dits en échec scolaire dont la trajectoire se trouve définitivement scellée dès le primaire. L'exemple le plus frappant de cette crispation sur le rythme d'acquisition est observé au cours préparatoire encore considéré comme l'année d'apprentissage de la lecture. Or le texte précité précise sans ambiguïté que cet apprentissage, qui comporte une somme de compétences, est à acquérir sur trois ans (tout au long du cycle 2), et non plus dévolu à la seule année du cours préparatoire comme cela était traditionnellement le cas auparavant. De plus, des compétences qui n'auraient pas été acquises en fin de cycle peuvent donner lieu à un « maintien » (l'équivalent du traditionnel redoublement), pour laisser à l'enfant une année supplémentaire devant permettre de combler des besoins spécifiques et de travailler des compétences qui ne sont pas encore acquises.

Il n'est pas dès lors étonnant de constater que l'élève non-lecteur en fin de cours préparatoire perd toutes ses chances de réussir sa scolarité.

Ces deux effets conjugués, la représentation induite par l'origine sociale qui prédétermine les difficultés d'apprentissage et la « surnormalisation » alimentée par le mythe identitaire condamnent inexorablement à l'échec des enfants qui, issus d'un milieu culturellement peu favorisée, apprennent à un rythme non conforme aux attendus d'une institution hyper normative et, paradoxalement, totalement en décalage avec l'affirmation princeps de la société cognitive qui préconise désormais l'apprentissage tout au long de la vie.

C'est ainsi que l'on arrive à considérer comme une anomalie le fait qu'un fils d'ouvrier parvienne de temps en temps à s'affranchir des obstacles précités pour intégrer un parcours universitaire et occuper un positionnement social en parfaite adéquation avec sa réussite scolaire.

Or de nombreux travaux ont montré que la religion, le militantisme politique, en un mot les pratiques éducatives familiales (Lautrey 1994) ont des effets sur les positions scolaires des enfants. D'où la conclusion de Cléopâtre Montandon 1994 : « il est impossible de traduire l'ensemble des stratégies des familles ou de leurs attitudes vis-à-vis de l'échec de l'école, de leur appartenance à une classe sociale ».

D'ailleurs deux enfants d'une même famille ne sont pas prédestinés au même destin scolaire.

Ce qui nous invite à distinguer entre la position perçue observable dans un espace social qui détermine des classes, des places, et la position subjective qui rend compte de l'acceptation ou du refus de la place objective qui lui est attribuée.

Le sens conféré à la position objective peut éclairer sur les références convoquées par le sujet qui parfois renvoient à une position différente.

Il convient également de se rendre à l'évidence que le savoir n'est pas assimilable à la vérité et que la connaissance résulte de l'évolution des représentations que la communauté scientifique élabore et organise en théorie et que le sujet apprenant construit à son tour progressivement de notion en notion. Ainsi face à une réponse non conforme à celle attendue il est sans doute préférable, au crayon rouge de la sanction, de le questionner sereinement sur la manière dont il s'y est pris pour répondre à la question ou pour traiter le problème posé.

C'est ainsi que nous pourrions plus sûrement l'aider à modifier la représentation provisoire mais non erronée, au moment où il l'aborde avec son champ de significations, de la notion que vous voulez lui faire apprendre. On nous invite souvent à nous souvenir que c'est le sujet qui apprend et que cela personne ne peut le faire à sa place.

Rappelons-nous enfin que si les différences interindividuelles sont une réalité au départ de l'histoire scolaire de tout groupe d'individus, il a été montré que l'apprentissage loin d'uniformiser le capital culturel des apprenants accentue au contraire les différences. Il est donc attendu de tout pédagogue qu'il sache comprendre, écouter et entendre sans culpabiliser l'élève dont les performances ne seraient pas à la hauteur de ses attentes.

Tout le monde n'est pas prédisposé, ou plus simplement disposé, à emprunter la formation classique maladroitement considérée comme la voie royale d'une scolarité réussie. Les filières professionnelles et technologiques ne sont pas moins porteuses d'avenir que les autres mais encore faudrait-il que nous en soyons convaincus et que nous ne cautionnions plus l'orientation vers le lycée professionnel comme la consécration de difficultés abusivement assimilées à l'échec scolaire. Un changement de regard sur ces élèves et ces filières relève de l'innovation et peut contribuer à la valorisation souvent souhaitée, mais encore à réaliser, de ces formations qualifiantes.

L'ERREUR FONDAMENTALE DUE À BINET

Il convient de nouveau de jeter un regard sur le passé pour comprendre comment s'installe et prospère la « surnormalisation » à laquelle nous faisons allusion dans le paragraphe précédent.

Si l'éducation, parentale au départ, marque la période où les enfants participent à l'économie familiale et font invariablement le métier de leurs parents. L'évolution économique qui conduit à la création de nouveaux métiers et à de nouveaux savoirs engendre parallèlement la division des tâches, la modernisation des outils de production et l'apparition de nouveaux services. Le mouvement

d'orientation est alors fortement engagé dans la psychométrie qui est alors à la fois une « science bourgeoise » (*The good man in the good place*) et une « science du peuple » (la qualité du travailleur est mesurable scientifiquement et cette qualité est une œuvre éducative). C'est l'époque adéquatationniste de l'orientation.

L'école, devenue institution publique, laïque et gratuite depuis 1882 n'échappe pas à cette forme d'orientation et dès 1905, constatant que les élèves qui lui étaient confiés ne parvenaient pas tous aux résultats attendus dans un temps prédéterminé, elle va imaginer une procédure supposée garantir à chacun un parcours sur mesure vers la réussite.

C'est ainsi qu'à la demande du ministère de l'instruction publique, Alfred Binet, très connu à l'époque pour ses travaux en psychologie, fera à ses compétences pour mettre au point un instrument d'évaluation des performances intellectuelles des jeunes enfants accusant un retard scolaire par rapport à leurs pairs dans le dessein de leur proposer une orientation vers des structures plus adaptées que l'école ordinaire à leur rythme d'acquisitions et éventuels difficultés d'apprentissage. Binet élaborera conjointement avec un médecin Théodore Simon une échelle, connue sous l'appellation « échelle métrique de l'intelligence » pour mesurer le développement de l'intelligence des enfants. L'instrument qui deviendra par la suite le test « Binet-Simon » vise à un diagnostic rapide de retard mental en comparant les performances de l'enfant à celles de sa classe d'âge. Il permet de calculer un âge mental qui servira de critère pour décider du maintien ou non à l'école ordinaire de l'élève soumis au test. Un retard de deux années est retenu comme indicateur d'une arriération mentale nécessitant une admission dans une structure spécialisée. Plus précisément un élève de 9 ans dont les performances aux épreuves du Binet-Simon se révéleraient comparables à ceux d'un enfant de sept ans se verra attribuer un âge mental de 7 ans et sera affecté dans une école spéciale. C'est ainsi que naissent dès 1909 les premières classes de perfectionnement pour débilés légers, aujourd'hui transformées en CLIS (Classe d'intégration scolaire).

Cette première échelle métrique de l'intelligence qui connaîtra un avenir prospère notamment aux Etats-Unis conduira néanmoins à certaines interprétations naturalistes et raciales qui en feront un instrument de sélection et d'élitisme.

Si Binet est considéré aujourd'hui encore comme le père de la psychométrie, une version remanié de son test était encore en usage il y a peu sous l'appellation de « Nouvelle échelle Métrique de l'intelligence » (NEMI), il n'en demeure pas moins qu'une analyse de son œuvre permet de le percevoir également comme l'inventeur de la ségrégation scolaire au nom de la norme. C'est en effet à l'aide d'un instrument extrêmement connoté scolairement que Binet a procédé à l'élimination du circuit ordinaire de sujets considérés comme arriérés mentaux alors qu'il n'accusaient en réalité que deux années de retard scolaire par

rapport à leurs pairs plus rapides dans les acquisitions. Non seulement son projet de réinsérer les sujets orientés vers une éducation spécialisée en raison de leurs handicaps supposés, n'a jamais connu de réalité concrète, en atteste d'ailleurs les circuits spécialisés qu'il aura fallu inventer par la suite pour consacrer une ségrégation organisée (SES : Section d'Education Spécialisée, SEGPA : Section d'Education Générale et professionnelle Adaptée, IME : Institut Médico-Educatif, etc.), mais encore devait-il créer à son insu la stigmatisation fatale au destin scolaire de générations d'enfants qu'il n'a pas hésité à qualifier d'anormaux dans un ouvrage publié en 1909.

L'inadaptation scolaire, qui a connu son apogée avec des écoles et des classes spécialisées, des personnels également spécialisés et des psychologues scolaires à qui incombait la reproduction de l'œuvre initiale de Binet, a progressivement fait place à l'intégration scolaire qui tend aujourd'hui à réparer ce qui peut être considéré comme l'erreur fondamentale d'un tri scolaire qui, censée adapter l'école aux caractéristiques des élèves en difficulté dans une intention à l'époque louable, a fini pour installer définitivement la « surnormalisation » que nous dénonçons par ailleurs.

Aujourd'hui, l'orientation scolaire et professionnelle découle de cette dimension psychologique. Ce qui ne rend pas simple l'exercice du métier de conseiller d'orientation-psychologue dans un cadre scolaire où la référence pédagogique, ici l'éducation à l'orientation, est, par nature, la conception dominante de l'abord de toute problématique des jeunes scolarisés.

VOUS AVEZ DIT ESTIME DE SOI !

L'une des dimensions des processus affectifs en jeu dans l'orientation correspond à l'estime de soi, que la plupart des professionnels définissent comme le rapport que le sujet établit entre ses réussites et ses prétentions : un individu aurait une haute estime de lui-même dans la mesure où ses succès seraient égaux ou supérieurs à ses aspirations. En revanche, son estime de soi serait faible si ses espoirs dépassaient ses réussites effectives. Il faut préciser que dans ce cas l'estime de soi est faible seulement si le sujet accorde beaucoup d'importance au domaine où il a échoué.

Cette définition (succincte) de l'estime de soi pourrait toutefois laisser penser qu'elle s'élabore dans une sorte de vide social, en dehors de toute interaction à autrui. En réalité le sentiment de valeur de soi est avant tout une construction sociale :

Ce qui deviendra le Soi correspond à ce que nous imaginons que les autres pensent de nous, de nos besoins, de notre caractère, de nos motivations,

etc., c'est-à-dire les évaluations réfléchies de l'individu. Ceci signifierait que l'estime que nous avons de nous-mêmes augmenterait dans la mesure où les autres auraient une haute opinion de nous (Harter, 1998, p. 60).

Toutefois, ces deux conceptions ne sont pas antagonistes. Elles indiquent, d'une part, que l'estime de soi relève de processus subjectifs d'évaluation personnelle, d'autre part, que cette évaluation est étroitement dépendante des images plus ou moins valorisées que nous adresse autrui.

Rosenberg (1979) et Harter (1993), ont montré que dès l'âge de 8 ans, l'estime de soi est directement influencée par la manière dont l'enfant perçoit ses compétences dans des domaines où la réussite est socialement considérée comme importante.

Ainsi, lorsque le sujet a une estime de soi élevée, il juge qu'il est compétent dans les domaines où la réussite est importante (pour lui ou son entourage) et n'est pas affecté d'être moins compétent ailleurs puisqu'il pense que la réussite dans ces autres domaines y est de moindre importance. A l'inverse, le sujet qui a une faible estime de soi se juge incompetent dans les domaines où le succès est important et n'arrive pas à attacher moins d'importance à ces domaines.

Un autre courant de recherche porte sur la discordance entre un « soi idéal » et un « soi réel ». De ce fait, plus l'écart est élevé entre le soi idéal ou l'importance perçue et le soi réel ou la perception de nos qualités réelles, et plus l'estime de soi serait faible.

Le modèle de Mead (1925) et Cooley (1902) selon lequel le regard positif des autres est un déterminant important de l'estime de soi, semble valide. On constate d'ailleurs que l'approbation parentale a plus d'importance que celle des pairs dans la prédiction de l'estime de soi, puis à l'adolescence, le rôle parental diminue au profit de celui des pairs, mais reste tout de même fondamental.

En conséquence, l'estime de soi serait influencée par la compétence dans des domaines jugés comme importants et par l'approbation sociale. Ainsi, l'échec scolaire pourrait être à l'origine de la faible estime de soi de certains adolescents.

Pour comprendre d'où peut provenir une faible estime de soi, il faut tenir compte de l'écart entre les aspirations et les compétences réelles car « dans un secteur de réussite d'égale importance pour eux (par exemple : la scolarité), deux jeunes peuvent avoir des niveaux d'aspirations très différents, ce qui va influencer leur façon d'interpréter un succès objectivement égal (l'un sera déçu et l'autre satisfait) et ce qu'ils en retirent pour l'image qu'ils se font d'eux-mêmes. » (Bariaud et Bourcet 1998).

D'autre part, Kaplan et coll. (1994) se sont intéressés à des jeunes en échec scolaire pris dans un cercle infernal : lorsque l'échec affecte trop durement ces jeunes, afin d'éviter une trop mauvaise estime de soi (qui peut conduire à la

dépression), ils peuvent être conduits à développer des attitudes défensives comme la démotivation, l'indifférence voire la franche opposition à l'égard des normes scolaires. Un échec peut donc mener à une dépréciation de soi qui va conduire à l'adoption de conduites de refus scolaire et qui elles-mêmes vont prédire un échec plus grand. Dans certains cas d'échecs répétés, le besoin de se préserver peut amener l'individu à des conduites déviantes. Adhérer à des normes antisociales, s'opposer activement aux normes de réussite en vigueur à l'école, permet de se mettre de nouveau en valeur, de regagner du prestige auprès de ses pairs. Il s'agit des « leaders négatifs » et de certains délinquants. Donc, Pierrehumbert (1991) souligne le double sens de ce lien : une mauvaise image de soi ne prédisposerait pas favorablement à la réussite et l'échec entraînerait une certaine dépréciation de l'image de soi.

Le collège représente donc un terrain propice à influencer sur l'estime de soi dans la mesure où il amène l'adolescent à comparer ses performances à celles de ses camarades.

Que nous apportent nos propres travaux sur le terrain, en illustration des apports théoriques exposés *supra*.

ORIENTATION ET DÉCROCHAGE SCOLAIRE

A titre d'illustration des dérives engendrées par les représentations et les pratiques actuelles de l'orientation dans le secondaire nous exposons une synthèse de quelques travaux conduits sous notre direction au Centre Interdisciplinaire de Recherche sur la Construction identitaire en 2011.

QUAND L'ORIENTATION N'EST PAS DÉSIRÉE

Chamand (2011) s'attache dans un premier temps à mettre en évidence les facteurs qui influencent l'abandon des études et le processus qui engendre le décrochage scolaire provisoire ou définitif (déscolarisation).

Elle assimile le décrochage scolaire à un phénomène complexe qui interroge l'institution scolaire dans ses missions essentielles : garantir l'égalité des chances, assurer à chaque jeune la possibilité de réussir son parcours scolaire et de construire son insertion sociale et professionnelle.

A partir d'une enquête conduite auprès d'un échantillon de 19 élèves de lycée professionnel : 8 d'une classe MODAL¹ et 13 de première année, elle montre que l'une des principales causes à l'origine du décrochage scolaire renvoie à une orientation non désirée le plus souvent associée à des problèmes sociaux et

¹ Module d'accueil au lycée.

familiaux. Le cumul des difficultés scolaires antérieures source d'une image de soi significativement affectée, agit également sur la motivation et provoque l'absentéisme, le retard et parfois l'abandon.

Dans ses conclusions elle insiste, en termes de solution au décrochage, sur la nécessité de mettre en place un accompagnement personnalisé en direction de deux objectifs :

- restaurer la confiance et l'estime de soi de l'élève
- travailler sur la motivation et le projet.

L'ORIENTATION PAR L'ÉCHEC

Cafafa (2011) mène son enquête en lycée professionnel auprès de 9 élèves et de quelques professionnels de l'établissement.

Ses résultats confirment l'orientation subie comme la cause principale du décrochage et de l'efficacité limitée des dispositifs d'accompagnement personnalisé.

Elle montre notamment que la hiérarchisation des filières entretenues inconsciemment par le système et ses représentants mais également intégrée par les élèves qui vivent une orientation en filière professionnelle comme une violence génèrent chez ces derniers des blessures narcissiques difficiles à gérer au quotidien.

Elle est conduite dans l'analyse des réponses à ses questions à interpréter l'orientation en filière professionnelle comme la consécration d'un parcours parsemé de mépris et d'humiliation. Elle soutient que cette humiliation est souvent réactivée par une relation pédagogique plus focalisée sur ce qui fait défaut et qui demande remédiation chez l'élève que sur ce qui, présent comme savoirs, devrait servir de levier à un réinvestissement scolaire.

Elle estime que la difficulté des enseignants à restaurer l'estime de soi de l'élève entraîne la rupture et le décrochage.

Son travail montre enfin que la motivation reste la principale source de l'implication dans les études et que son entretien chez le jeune devrait s'alimenter d'une vision positive de l'avenir et que les apprentissages devraient porter sur des savoirs opérationnels plus aptes à restaurer l'estime de soi par la réussite.

Elle note enfin l'influence favorable des familles lorsqu'elles s'impliquent dans la scolarité du jeune.

HALTE À LA STIGMATISATION

Lieck-Sieng (2011) s'intéresse au fonctionnement de deux dispositifs de prévention du décrochage mis en oeuvre le premier dans un collège : MOREMO

(module de remotivation) et le second dans un lycée professionnel : MODAL (Module d'accueil au lycée).

Son échantillon d'enquête compte 15 élèves et le professeur principal de chaque dispositif.

Revenant sur l'origine du décrochage qui apparaît encore une fois comme un phénomène complexe et multifactoriel, elle parle de causes internes (déficit intellectuel et difficultés d'apprentissage) et de causes externes (milieu familial et social carencé et surtout l'institution scolaire elle-même qui marginalise les élèves déjà fragilisés par un passé scolaire chaotique).

Elle montre l'efficacité limitée des dispositifs cités par leur effet complémentaire à la violence symbolique intrinsèque à une orientation en filière professionnelle par ailleurs subie et par l'étiquetage stigmatisant qu'ils héritent de la communauté éducative. Personne n'est en effet dupe des motifs ayant porté création de ces dispositifs qui ne sont pas faits pour des élèves en situation de réussite.

Elle propose de travailler sur le rapport au savoir de ces élèves à partir d'une démarche pédagogique valorisante sans recours à une étiquette révélatrice de leurs difficultés comme c'est le cas actuellement avec MORENO et MODAL. Ces dispositifs spécifiques d'aide devraient selon ses dires, être intégrés sans visibilité exacerbée dans le fonctionnement ordinaire de l'institution.

UN CHOIX ALÉATOIRE

Randriananirina (2011) porte également sur les raisons du décrochage et s'intéresse a posteriori à une population sortie du système par abandon des études et repérée dans une mission locale.

Elle a rencontré 15 jeunes de 17 à 22 ans dans le cadre d'un entretien programmé à la mission locale à l'initiative d'un conseiller pour des raisons de confidentialité (les coordonnées personnelles ne pouvant être communiquées à un tiers étranger au service).

Les réponses apportées par les jeunes ont été complétées de données issues de l'interview de quelques professionnels qui pour l'un d'entre eux et à titre anecdotique a manifesté une forte réticence à s'exprimer sur un sujet considéré selon ses dires comme tabou à l'Education Nationale. La personne concernée est allée jusqu'à affirmer que reconnaître le décrochage reviendrait à reconnaître l'échec d'une institution ayant vocation à accueillir et à former tous les élèves (Attitude plutôt surprenante au regard de l'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école publique de 2005 où il est fait état de la nécessité de mettre en œuvre des expérimentations).

Elle décrit quelques caractéristiques de la population étudiée qui a abandonné les études le plus souvent à la fin de la première année de lycée professionnel :

- Situation familiale déstabilisante (précarité, alcoolisme, famille recomposée...) ;
- Déficit éducatif (aucune qualification) ;
- Problèmes psychoaffectifs qui expliquent un comportement fait le plus souvent de réactions violentes ou revendicatives ;
- Parcours scolaire chaotique (redoublement de la 6^e et de la 3^e) ;
- Consommation de produits psychoactifs.

Les professionnels interrogés, considèrent le décrochage comme l'aboutissement d'un processus qui se s'élabore progressivement. Ils estiment que pour prévenir l'installation de ce processus une mobilisation collective est nécessaire dans une prise en charge globale et un suivi personnalisé. Ce travail montre par ailleurs que le décrochage ne résulte pas prioritairement d'une orientation subie. L'abandon dans une filière initialement choisie par l'étudiant s'explique par une représentation inadéquate du métier et parfois en raison d'un choix motivé par la proximité géographique de l'établissement.

CONCLUSION

Après avoir retracé les grandes étapes de l'évolution des conceptions et des pratiques de l'orientation scolaire et professionnelle en France nous avons insisté sur l'influence néfaste d'une sociologie de la reproduction qui biaise désormais son projet et sa finalité.

Nous avons montré que la relation statistique observé entre classe d'origine, performances scolaires et positionnement social ne donne aucune validité à la thèse de la reproduction comme explication de la stratification sociale que l'école est accusée de promouvoir.

En fait c'est la stratégie de l'acteur qui confère à ce dernier la liberté des choix et des manœuvres dans un système organisé. L'acteur n'est donc pas déterminé mais seulement limité par les contraintes du jeu organisationnel.

Ainsi soutenir que l'origine familiale produit le handicap qui produit l'échec scolaire relève d'une interprétation qui semble défendre les intérêts idéologiques des enseignants. Il est certes vrai que des enfants ne réussissent pas, que souvent ils n'ont pas les savoirs nécessaires, qu'ils appartiennent souvent à des familles populaires. Ces faits sont incontestables, mais la façon dont ils sont théorisés en terme de manque, de handicap et d'origine n'est pas valide. Car comment dès lors expliquer que certains enfants de ces milieux réussissent ?

Il apparaît plus crédible de penser que les aspirations des élèves en difficulté scolaire, pour diverses raisons ne les incitaient pas à entrevoir d'autres possibles que ceux propres à leur classe. C'est donc un choix délibéré du sujet que de conduire sa scolarité dans les limites qu'il s'est imposées. Le constat d'une stratification sociale, que l'école ne parvient pas à faire évoluer en dépit d'une mobilisation significative sur le projet de conduire au plus haut niveau de réussite l'ensemble de la population scolaire, trouve donc son explication ailleurs. L'approche qui privilégie le primat de l'engagement individuel au déterminisme externe convoqué par la sociologie de la reproduction en est une. Elle rejoint et renforce les théories du rapport à l'école pour rendre compte des inégalités de performances scolaires et de positionnement social. Elle présente également l'avantage d'apporter une explication plus fiable au constat que de plus en plus d'individus échappent aujourd'hui à l'emprise du milieu ambiant pour atteindre des niveaux de performances et d'insertion supérieurs à ceux de leur classe d'origine. Liu ne dit pas le contraire lorsqu'il affirme que le niveau de déterminisme est limité en sciences sociales car le fait social implique des êtres humains dotés de libre arbitre, c'est-à-dire une capacité d'autonomie stratégique (Liu 2006). Ce sont donc les aspirations individuelles qui se trouvent à l'origine des choix personnels selon qu'elles se trouvent sous l'emprise plus ou moins opérante des limites implicitement posées par la classe sociale d'appartenance.

On peut souligner ici la complémentarité et non le primat d'une instance sur l'autre, entre le psychique et le social. Ce faisant on peut admettre avec de Gaulejac que ce qui fonde l'individu en sujet c'est sa capacité à se construire avec et contre ce qui le détermine :

il (le sujet) va chercher à se donner un sens, à se fixer une orientation, à tenter de donner une cohérence à son existence parce qu'il est pluriel et multidéterminé, et parce que l'ensemble de ces déterminismes le poussent dans tous les sens (1994, p. 196).

Ce n'est donc pas l'école qui échoue mais bien le sujet qui résiste. Le travail consiste désormais à vaincre cette résistance au changement que l'on a un peu trop vite attribuée exclusivement à l'école et aux enseignants.

Il s'agit d'accorder moins d'importance à l'échec qu'à ce qu'ils réussissent malgré tout. La lecture en positif consiste à comprendre comment se construit une situation d'élève qui échoue dans un apprentissage et non pas ce qui manque. Comment expliquer à partir de ce qu'il a fait et non pas à partir de ce qu'il n'a pas fait ? On retrouve ici l'idée de dialogisme pédagogique qui implique la nécessité de toujours se préoccuper de ce que l'élève dit de ce qu'il a fait et de l'enseignant qui ne juge pas mais qui informe, oriente, motive, aide sans jamais donner ipso facto la réponse.

Il s'agit en fait de trouver la réponse adéquate à la question : quel type de rapport au monde et au savoir, l'enfant, indépendamment de ses origines, doit-il construire, avec l'aide de l'école, pour accéder au plein usage des potentialités que recèle l'esprit humain ?

Nous ne gommerons pas les différences, sans doute subsisteront des inégalités, nul projet de société, respectueux de la liberté de l'homme, ne pourra jamais atteindre cet objectif. Mais nous pouvons faire en sorte que la lutte des places s'exprime dans une société irriguée de quelques valeurs garantes d'un vivre ensemble acceptable par tous. Il faut se rendre à l'évidence qu'aucun déterminisme externe, le propre du béhaviorisme, ne suffit à rendre compte des comportements individuels et encore moins à les forger. Le sujet existe, nous l'avons inventé. Il nous appartient, à nous éducateurs, de créer les conditions pour que l'affirmation de sa singularité conserve une part d'humanité, de respect, en un mot de sociabilité.

BIBLIOGRAPHIE

- BARIAUD, F. et BOURCET, C. (1998), L'estime de soi à l'adolescence, in : Bolignini M. et Prêteur Y. (Eds), *Estime de soi – perspective développementale-*, (pp 125-146), Paris : Delachaux et Niestlé.
- BAUDOUIN, N. (2007), *Le sens de l'orientation : une approche clinique de l'orientation scolaire et professionnelle*, Paris, L'Harmattan.
- CAFAFA, L. (2011), « Lycée professionnel + échec scolaire = décrochage scolaire : une réalité mais pas une généralité » Master de Sciences de l'Éducation, Université de La Réunion.
- CHAMAND, M. (2011), « *Le décrochage scolaire* » Master de Sciences de l'Éducation, Université de La Réunion.
- CHARLOT B. (1997), *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*, Paris : Anthropos.
- COOLEY, C.H. (1902), *Human nature and the social order*, New York : Charles Scribner & Sons.
- de GAULEJAC, V. (1999), *Qui est « je » ? Sociologie clinique du sujet*, Paris : Seuil.
- HARTER, S. (1993), « Causes and consequences of low self esteem in children and adolescents », in Roy F. Baumeister (Ed.), *Self esteem : the puzzle of low self-regards*. New York : Plenum Press.
- GUICHARD, J. et HUTEAU, M. (2001), *Psychologie de l'orientation*, Paris : Dunod.
- HARTER, S. (1998), « Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent. Considérations historiques, théoriques et méthodologiques », in : Bolignini M. et Prêteur Y. (Eds), *Estime de soi – perspective développementale* —, Paris : Delachaux et Niestlé, p. 57-81.
- HUTEAU, M. (1999), « Les méthodes d'éducation à l'orientation et leur évaluation », *OSP*, 28, n°2, p. 225-251.
- KAPLAN, D.S., PECK, B.M. & KAPLAN, H.B. (1994), « Structural model of self-rejection, disposition to deviance, and academic failure », *Journal of Educational Research*, 87(3), 166-173.
- LIECK-SIENG, A. (2011), « Le décrochage scolaire : étude des facteurs et des représentations chez l'élève décrocheur » Master de Sciences de l'Éducation, Université de La Réunion.
- LIU M. (2006), *Approche socio-technique de l'organisation*, Paris : Editions Sociales.
- MEAD, G.H. (1925), « The genesis of the self and social control », *International Journal of ethics*, 35, 251-273.

PIERREHUMBERT, B. (1991), *Elève cherche modèle*, Cousset (Fribourg) : DelVal.

RANDRIANANIRINA, H. (2011), « *Un dispositif innovant de lutte contre le décrochage scolaire* »
Master de Sciences de l'Education, Université de La Réunion.

ROSENBERG, M. (1979), *Conceiving the self*, New York : Basic Books.