

REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

Revue française de pédagogie

Recherches en éducation

175 | avril-juin 2011

Penser les choix scolaires

Penser les choix scolaires

Marianne Blanchard et Joanie Cayouette-Remblière



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3025>

DOI : 10.4000/rfp.3025

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2011

Pagination : 5-14

ISBN : 978-2-84788-320-6

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Marianne Blanchard et Joanie Cayouette-Remblière, « Penser les choix scolaires », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 175 | avril-juin 2011, mis en ligne le 15 juin 2015, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3025> ; DOI : 10.4000/rfp.3025

Penser les choix scolaires

Marianne Blanchard et Joanie Cayouette-Remblière

L'après-guerre a été le théâtre, en France comme dans la plupart des pays industrialisés, de vastes politiques dites de démocratisation scolaire. Répondant à des impératifs sociaux, économiques et politiques et se présentant comme des outils de réduction des inégalités sociales, ces réformes ont notamment pris la forme d'une unification des parcours scolaires (comme l'indique l'expression de « collège unique¹ ») et ont entraîné une explosion de la population scolaire. Paradoxalement, ces évolutions ont impliqué une plus grande hétérogénéité des conditions de scolarisation (Broccolichi, 1995), ainsi que la multiplication de l'offre d'options et de filières. Cet élargissement des possibilités de choisir (son établissement, son orientation, sa filière, ses options...) a contribué à différencier les scolarités (Poullaouec & Lemêtre, 2009), laissant une place plus importante aux familles dans le déroulement des parcours et trajectoires scolaires. Ainsi, comme Françoise Œuvrard l'a montré dès la fin des années soixante-dix, ces politiques n'ont pas entraîné de réduction des inégalités sociales face à l'école, dans la mesure où, « au mode brutal de sélection et d'élimination par rejet de l'institution se sont substitués [...] des formes douces de relégation et des critères "naturels" d'orientation contre lesquels seuls les familles de l'école peuvent s'opposer » (Œuvrard, 1979, p. 88).

Depuis quelques années, cette dynamique de multiplication des choix scolaires s'accélère, avec la suppression programmée de la carte scolaire², la mise en

place de l'orientation dite « active³ », ou encore l'accroissement de la part des enseignements optionnels au lycée. Ces réformes peuvent être interprétées comme une tentative de répondre aux différentes critiques du système scolaire français et des inégalités sociales qu'il génère, que ce soit à l'échelle nationale (à la suite notamment des émeutes de 2005) ou internationale, au travers des nombreux classements et études internationales (PISA⁴ pour l'enseignement secondaire, classement de Shanghai pour l'enseignement supérieur). De fait, la France y est à la fois mal positionnée et critiquée pour sa gestion des inégalités. Dès lors, tout se passe comme si la seule logique d'intervention possible pour lutter contre les inégalités sociales à l'école consistait à libéraliser l'offre scolaire. Néanmoins ce processus qui conduit à déléguer aux individus des décisions autrefois prises en charge par l'institution s'inscrit également dans une logique plus générale d'évolution de l'action publique. En effet la responsabilisation individuelle n'est pas un phénomène uniquement scolaire⁵, dans la mesure où l'offre publique en général tend à s'inscrire dans un modèle de quasi-marché. Que ce soit en matière de services, de garde d'enfants, de santé ou dans le domaine scolaire, l'utilisateur tend à être considéré comme un consommateur supposé apte à évaluer l'offre la mieux adaptée pour lui, alors que les administrations sont contraintes à rentabiliser leurs services et à s'adapter aux demandes de ce consommateur (voir à ce sujet Duvoux, 2011).

Dans ce contexte, les choix multiples qui jalonnent les scolarités – de la maternelle à l’enseignement supérieur – deviennent un objet sociologique fortement investi. Aux questionnements plus anciens sur l’orientation, le choix de la filière ou des options (Duru, 1983 ; Duru-Bellat, Jarousse & Mingat, 1993 ; Berthelot, 1987 ; Convert, 2003 ; Orange, 2010) s’est ajoutée une production de plus en plus vaste sur le choix de l’établissement, en particulier au niveau du collège (Ballion, 1986 ; Broccolichi & van Zanten, 1996 ; Langouët & Léger, 1997 ; Oberti, 2007 ; van Zanten, 2009). À la pluralité des travaux répond la pluralité des approches : les choix scolaires peuvent être appréhendés sous l’angle de leurs effets sur la carrière scolaire de l’élève ou sur la reproduction des inégalités sociales, mais aussi sous l’angle de leurs modalités de production, par les acteurs et les institutions. Les notions utilisées pour caractériser ces choix varient aussi : de stratégie à processus de prise de décision, les termes utilisés ne sont pas neutres et reflètent des inspirations théoriques différentes. Pourtant ces enjeux théoriques sont souvent éludés par le simple fait de mettre le terme choix entre guillemets ; ainsi le terme n’est employé qu’à demi-mot et le sociologue n’a pas à trancher entre liberté individuelle et contraintes objectives. Cependant le terme de choix mérite d’être employé sans tabou, dans la mesure où il traduit un acte vécu comme libre, du moins en termes de représentations mentales et symboliques. Plus précisément, comme le souligne Grafmeyer (2010), en dépit des nombreux déterminants objectifs (contraintes, ressources) et subjectifs (mécanismes sociaux ayant façonné les attentes des individus, leur jugement), « dire qu’il y a bien un choix, c’est faire l’hypothèse que plusieurs options étaient théoriquement envisageables et que les individus sont en mesure d’exprimer les raisons qui les ont amenés à prendre telle décision plutôt qu’une autre ». Le travail d’objectivation du chercheur peut amener *in fine* à conclure que certains choix ne sont qu’une illusion, notamment pour ceux qui sont réduits à faire de nécessité vertu, mais il importe de se confronter sérieusement à la notion de choix sans l’évacuer *a priori*.

Les problèmes posés par l’acte même de penser le choix en sociologie de l’éducation étant rarement discutés en tant que tels, l’objectif de ce dossier est d’interroger certains impensés dans l’analyse des choix scolaires. Ce numéro fait suite à deux journées d’études organisées les 13 et 14 avril 2010 à l’École normale supérieure⁶. Loin de prétendre proposer des conclusions définitives et sans chercher à offrir un modèle théorique pour penser ces choix, l’ambition des articles rassemblés ici est avant tout d’attirer l’attention sur des enjeux théoriques souvent négligés et

de rouvrir le débat sur des questions qui apparaissent pourtant essentielles : comment les choix contraints sont-ils informés par les valeurs, les croyances ou les ressources des individus ? Peut-on articuler les notions de choix et d’intériorisation de la nécessité ? La capacité à choisir est-elle socialement distribuée ? Peut-on opposer « choisissants » et « non-choisissants » (Héran, 1996) ? Peut-on penser les trajectoires individuelles sur le mode de l’alternance entre des formes de déterminisme et de rationalisme ? En outre, nous voudrions insister ici sur le fait que ces choix contribuent à la répartition des individus dans les différentes filières de l’enseignement et participent à la production des hiérarchisations sociales pour les générations futures. Dès lors, la question de leur articulation avec les inégalités sociales se pose : comment celles-ci structurent-elles les choix et réciproquement, quel impact ceux-ci ont-ils sur les parcours scolaires et sociaux des individus ?

Chacun à leur manière, les trois articles présentés dans ce dossier, auxquels font écho quatre contrepoints, se confrontent à ces interrogations et soulèvent des enjeux théoriques que nous souhaiterions introduire ici. Enjeux conceptuels d’abord, dans la mesure où interroger la notion de choix renvoie aux débats épistémologiques sur la liberté de l’acteur face aux contraintes sociales. Les travaux de Pierre Bourdieu et Raymond Boudon notamment sont revisités dans plusieurs contributions, ce qui invite à repenser l’opposition classique entre ces deux auteurs. Enjeux méthodologiques ensuite, puisque les travaux présentés visent à recontextualiser les choix scolaires et à redonner une épaisseur sociale et temporelle aux prises de décision. L’analyse des choix scolaires gagne ainsi à les considérer comme des processus construits par une multiplicité d’acteurs et inscrits dans une trajectoire scolaire et sociale. Enjeux portant sur le choix de la population à étudier enfin : alors que la majorité des travaux existants s’est focalisée sur les classes moyennes et supérieures, ce dossier redonne ses lettres de noblesse à l’étude des choix scolaires en milieux populaires.

CHOISIR : LA SOCIOLOGIE PEUT-ELLE PENSER LES CHOIX ?

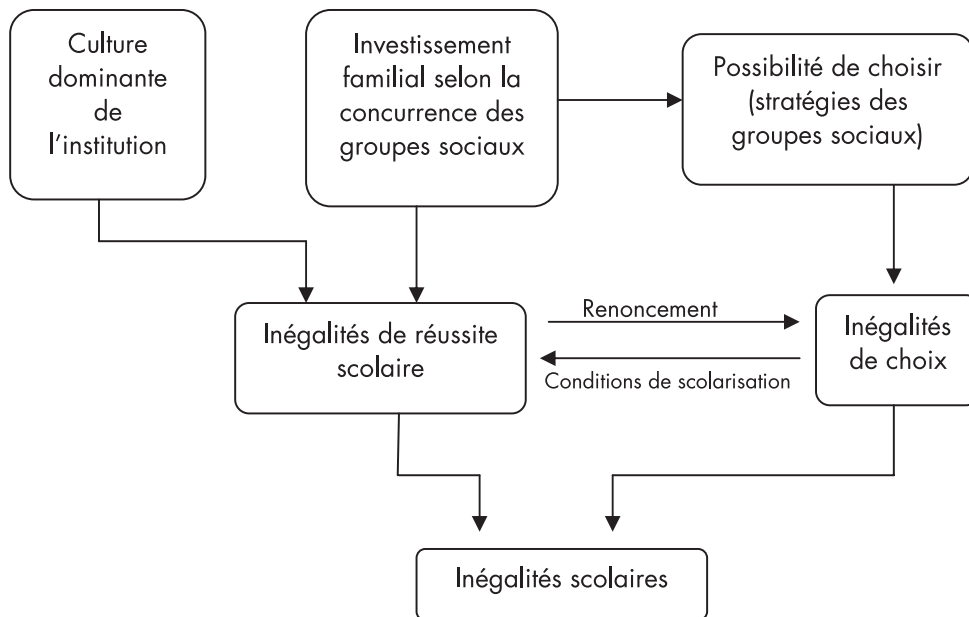
Avant d’aller plus loin, nous constatons que la question du choix dépasse le seul cadre de l’école et apparaît centrale en sociologie, qu’il s’agisse de penser les choix résidentiels (Authier, Bonvalet & Lévy, 2010),

matrimoniaux (Bozon & Héran, 2006), culturels (Coulangeon, 2005) ou politiques (Mayer & Michelat, 1981 ; Lehingue, 1997), mais aussi le choix de sa maternité (Jacques, 2007) ou de son alimentation (Grignon & Passeron, 1989 ; Lamine, 2008). La question du choix interroge la discipline dans son ensemble, dans la mesure où elle engage la représentation que donne cette discipline de l'individu et de son autonomie face aux structures sociales. L'enjeu reste toujours de dépasser l'alternative entre individualisme et déterminisme, en articulant stratégies subjectives et contraintes objectives. Néanmoins les chercheurs sont incités, selon leurs orientations méthodologiques et leurs inclinaisons théoriques, à mettre plus ou moins l'accent sur les contraintes ou sur la liberté du sujet⁷, sur les valeurs et les goûts qui orientent le comportement des individus ou sur les variables structurelles qui différencient leur choix⁸.

Depuis les années soixante-dix, ces deux pôles entre lesquels oscillent les travaux sociologiques ont été symbolisés, parfois au prix d'une lecture simplificatrice, par les travaux de Pierre Bourdieu et Raymond Boudon. Sans prétendre rendre compte de manière exhaustive de ces deux cadres théoriques, ne serait-ce que parce que leurs auteurs les ont fait évoluer au cours du temps, on peut néanmoins confronter la place qu'ils confèrent aux choix scolaires, et la façon

dont ceux-ci sont conceptualisés. Chez Bourdieu et ses collaborateurs, c'est à l'échelle du groupe social d'appartenance qu'il s'agit de saisir l'orientation des stratégies scolaires : « Les stratégies de reconversion ne sont pas autre chose que l'ensemble des actions et réactions permanentes par lesquelles chaque groupe s'efforce de maintenir ou de changer sa position dans la structure sociale. » (Bourdieu, Boltanski & Saint-Martin, 1973, p. 112) Le groupe social, par l'intermédiaire de processus de conformation de leur habitus, informe et structure les comportements et les décisions des individus. En matière de choix scolaires, ces derniers peuvent donc poursuivre une stratégie sans qu'elle soit nécessairement consciente : en d'autres termes, l'habitus permet d'attribuer un sens objectif et une orientation stratégique à ces choix, sans qu'ils relèvent nécessairement d'une intention subjective⁹. S'ils sont déterminants socialement et créateurs d'inégalités, les choix scolaires ne sont pas les premiers déterminants des inégalités sociales à l'école dans la théorie bourdieusienne : ils ne sont qu'un dérivé parmi d'autres de l'investissement scolaire différencié des groupes sociaux. L'« espace des inégalités scolaires » (Broccolichi, 2009) articule plutôt les inégalités d'acquisition cognitive et les inégalités d'orientation, comme nous proposons de le schématiser dans la figure 1.

Figure 1. Les inégalités de choix scolaire, situées dans l'espace des inégalités scolaires dans la théorie bourdieusienne



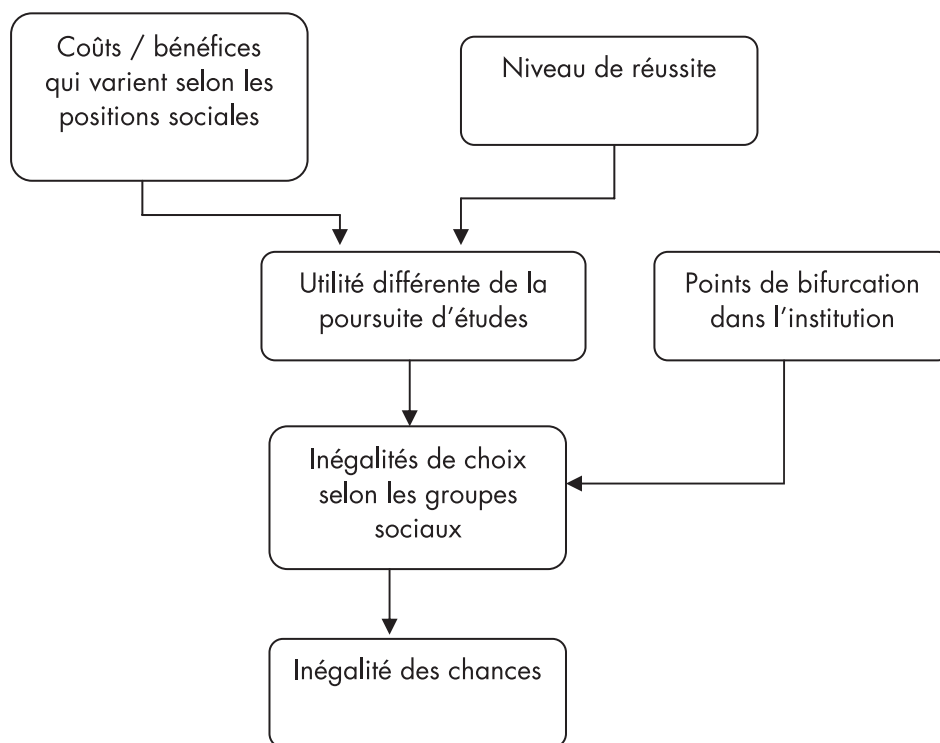
À l'inverse, dans la perspective que dessine Boudon à la suite de Parsons (voir la figure 2), ce ne sont plus les groupes sociaux qui sont en concurrence entre eux, mais les familles en tant que systèmes de solidarité. Ainsi la décision se prend au niveau de la famille, parce que c'est à elle que se pose le problème du coût économique et social de la poursuite de la scolarité. Celle-ci effectue donc un arbitrage entre les bénéfices et les coûts anticipés. En outre, dans cette théorie, les choix scolaires, pensés en termes de choix de survie ou de non-survie dans le système éducatif, sont centraux pour expliquer les inégalités sociales. Si les décisions sont influencées par la plus ou moins grande réussite scolaire de l'élève (qui détermine le risque de poursuite d'études), l'inégalité des chances s'explique quasi exclusivement par les choix scolaires.

Grâce à une exploitation inédite du panel 1995 et une nouvelle analyse du panel 1962, Sylvain Broccolichi et Rémi Sinthon discutent dans ce dossier des liens entre orientation et réussite scolaire, qu'ils jugent injustement appréhendés dans la théorie de Boudon, en raison du postulat selon lequel la valeur scolaire des

élèves serait « fixée au jeune âge ». Or les auteurs démontrent ici l'importance des évolutions différentielles de réussite scolaire selon les milieux sociaux. Par conséquent, pour appréhender les risques d'échec liés à un type d'orientation, les performances antérieures ne sont plus suffisantes. Réconciliant les hypothèses de « sursélection » des élèves de milieux populaires (lors des phases d'orientation, à notes égales, ils s'engagent moins que les élèves de milieux favorisés dans la voie la plus prestigieuse) et de « sous-sélection » de ces mêmes élèves (ils échouent davantage que leurs homologues plus favorisés au baccalauréat), Broccolichi et Sinthon invitent à voir dans la « prudence » des milieux populaires l'intériorisation de risques d'échec scolaire plus importants que ceux des enfants d'autres milieux sociaux, et ce à résultats scolaires égaux au moment de l'orientation.

Les approches bourdieusienne et boudonienne portent ainsi des « conceptions divergentes des acteurs » (Duru-Bellat, 2000) qui structurent le champ de la sociologie de l'éducation française. Néanmoins on peut mettre en évidence des convergences dans la

Figure 2. **Les inégalités de choix, au centre de la théorie de l'inégalité des chances de Boudon**



façon dont est pensé l'acte même du choix. Dans les deux cas, l'appartenance sociale (si Boudon parle de position sociale, Bourdieu raisonne en termes de volume et de structure du capital) apparaît déterminante, au détriment de la prise en compte de variables plus contextuelles ou d'autres déterminants tels que le genre¹⁰ ou la trajectoire migratoire de l'élève et/ou de sa famille¹¹. Par ailleurs, les métaphores de type économique sont particulièrement prégnantes chez les deux auteurs, et les choix s'apparentent à des formes d'investissement¹² dans lesquelles les calculs – conscients ou non – intégrant les chances de réussite sont primordiaux¹³. Théories macrosociologiques visant avant tout à rendre compte des inégalités scolaires, ces deux perspectives peuvent ainsi apparaître insuffisantes pour analyser les choix scolaires dans leur multiplicité – choix d'orientation, choix d'options, choix d'établissement – et pour les inscrire dans des contextes (sociaux, géographiques, familiaux) précis. De plus, l'usage des métaphores économiques invitant à penser le choix comme un calcul coût/intérêt à un instant donné limite la possibilité de penser ces choix comme des processus dont la construction implique plusieurs acteurs et s'effectue dans la durée.

CONTEXTUALISER LES CHOIX : LE RÔLE DE LA FAMILLE ET DE L'INSTITUTION SCOLAIRE

Un gain épistémologique incontestable des travaux portant sur les choix scolaires a été de les réintégrer dans la sphère plus générale de la vie sociale. Ainsi les choix tendent désormais à être pensés comme des processus liés aux pratiques et aux valeurs éducatives (et plus généralement aux modes de vie) mais aussi à d'autres choix, comme les choix résidentiels (Oberti, 2007 ; van Zanten, 2009). En outre, le rôle attribué à l'institution scolaire et à la famille a été repensé, si bien que l'étude des choix scolaires implique désormais d'articuler l'action de plusieurs groupes d'acteurs.

L'institution scolaire, un acteur non uniforme des choix scolaires

En premier lieu, l'institution scolaire a été intégrée comme élément à part entière dans l'analyse des choix. Alors que dans les travaux des années soixante-dix le système scolaire était considéré de manière relativement abstraite et homogène, depuis le début des années quatre-vingt, les sociologues ont pris acte du fait qu'il n'est pas uniforme et que les établissements

ne fonctionnent pas tous de la même façon. Outre l'impact que le contexte de scolarisation peut avoir sur les résultats scolaires (voir à ce sujet la sociologie de l'« effet-établissement », notamment Grisay, 1997 ; Cousin, 1993 ; Mingat, 1991), des différences à l'échelle locale peuvent influencer sur les choix d'orientation (Nakhili, 2005 ; Felouzis, 2003), voire susciter des pratiques de choix d'établissement (François & Poupeau, 2005). Ainsi le glissement théorique d'une vision globale du système scolaire à une vision plus différenciée et contextualisée a incité les chercheurs à enrichir l'analyse des choix d'orientation, et notamment à s'intéresser de plus près aux choix d'établissement. Les travaux de Masson sont allés plus loin dans la prise en compte du rôle de l'institution scolaire, montrant à partir d'enquêtes ethnographiques la façon dont la carrière scolaire d'un élève peut être influencée par les interactions quotidiennes entre les agents de l'institution scolaire, les parents et les élèves, mais aussi par l'offre de formation (Masson, 1997). La prise en compte de cette offre s'inscrit dans la perspective initiée par les travaux de Chapoulié et Briand remettant en question la primauté de la « demande scolaire » (Briand & Chapoulié, 1993). Au contraire, ces auteurs soulignent l'importance de l'offre, qui encadre et limite les décisions d'orientation vers tel ou tel établissement et telle ou telle filière.

Complexifier le rôle de la famille

Les approches conférant une place centrale à l'institution scolaire et à ses acteurs permettent ainsi de complexifier l'approche théorique des choix et de ne pas prendre en compte les seules contraintes structurelles comme l'origine sociale. Mais celle-ci peut également être analysée plus finement, notamment à travers une réelle prise en compte du rôle de la famille. En effet, bien qu'elle soit au cœur des systèmes d'analyse de Bourdieu et de Boudon, la famille y est réduite à une « coquille vide » et son rôle n'est jamais analysé en tant que tel, les comportements familiaux étant essentiellement postulés et déduits des écarts constatés (Terrail, 1997b). Si les travaux sur la transmission des savoirs au sein de la famille se développent (Lahire, 1995 ; Singly, 1997 ; Kakpo, 2010), la question de la construction des choix scolaires en son sein reste peu traitée. Or des tensions et des désaccords peuvent survenir entre les parents eux-mêmes (van Zanten, 2009), mais aussi entre l'enfant ou le jeune adulte et son ou ses parents.

UNE QUESTION DE CLASSES MOYENNES ET SUPÉRIEURES ?

Les travaux récents invitent ainsi à penser les choix dans une perspective plus interactionniste et à porter une attention accrue aux contextes locaux, aux configurations familiales et/ou scolaires. Par conséquent, l'approche qualitative qui se prête à de telles analyses nécessite de délimiter son objet d'études en termes de terrain et/ou de population. Ainsi Agnès van Zanten (van Zanten, 2009 ; Gombert & van Zanten, 2004) et Marco Oberti (Oberti, 2007) étudient les classes moyennes supérieures de Rueil-Malmaison et Nanterre ; en Angleterre, Stephen Ball et ses collaborateurs se concentrent également sur ce type de population¹⁴. La majorité des travaux de type qualitatif se concentre sur ceux que Héran (1996) appelait les « choisissants », en l'occurrence ceux qui ne fréquentent pas leur établissement de secteur.

Il semble que cette polarisation des questionnements sur les classes moyennes et supérieures résulte en partie de l'existence d'une demande sociale sur la question (Castel, 2000). En effet ce sont les mouvements de population qui intéressent les inspections académiques et les rectorats, pour qu'ils puissent mieux gérer les flux d'élèves. Ainsi, tout comme l'étude de la mixité sociale ne saurait se réduire à celle des quartiers sensibles (Tissot, 2005), l'étude des choix scolaires ne devrait pas concerner que ceux qui jouent avec les règles, brouillant ainsi les prévisions des gestionnaires du système scolaire. Il nous semble que la compréhension du phénomène gagne à un élargissement du champ d'étude, et ce pour deux raisons. D'une part, la partition entre « choisissants » et « non-choisissants », que Héran construit à partir du type de collège fréquenté¹⁵ (public de secteur, public hors secteur, privé) apparaît à la fois réductrice et trompeuse. *Réductrice* parce qu'elle n'admet que deux types de rapports aux choix scolaires, mais aussi parce qu'elle ne résout pas les enjeux théoriques qui se posent à l'étude des choix : aux uns, les « choisissants », il serait alors possible d'appliquer les notions de stratégie consciente, de choix rationnel et de libre arbitre, tandis que les autres seraient soumis à leur appartenance sociale, contraints par l'intériorisation de la nécessité. Cette partition est également *trompeuse* puisque, tandis que rien n'indique que, pour ceux que l'on qualifie de « non-choisissants », le collège de secteur n'est pas un choix (Ben Ayed, 2001 ; Cayouette, 2009), inversement Ben Ayed souligne dans ce dossier que les dits « choisissants » ne sont pas aussi rationnels et stratèges que cette dichotomie tend à le laisser

penser, mais utilisent les possibilités de choisir comme un refuge, une dernière chance, au moment où leur enfant est menacé de redoublement ou accumule un retard scolaire, d'où des taux de retard plus importants dans l'enseignement privé que dans l'enseignement public. Or, si cette partition de l'espace social est insatisfaisante théoriquement, elle produit néanmoins des effets symboliques non négligeables. En effet le glissement peut être facile entre « non-choisissants » et non investis dans la scolarité (Ball, 1993). Ainsi est-il nécessaire de rappeler que, si leur investissement ne peut se faire sous le même mode que les classes moyennes et supérieures, les classes populaires apparaissent désormais « converties » aux enjeux scolaires (Terrail, 1997a ; Thin, 1998 ; Périer, 2005 ; Poullaouec, 2010). En outre, définir le choix à l'aune des pratiques des classes moyennes et supérieures revient à délégitimer les actes des classes populaires, comme l'indiquaient Grignon et Passeron dans *Le savant et le populaire*¹⁶.

D'autre part, s'il nous semble que la connaissance sociologique gagnerait à dépasser la problématisation des choix scolaires qu'imposent les institutions et donc à ne pas s'intéresser aux seules classes moyennes et supérieures, c'est parce que les pratiques des groupes sociaux sont interdépendantes et indissociables. En effet, avec le renforcement du lien entre l'emploi et le diplôme et l'explosion scolaire, la lutte de concurrence entre groupes sociaux pour les meilleures places scolaires s'accroît. Ainsi les classes populaires tendent à imiter ce qu'elles perçoivent comme le « bon » investissement scolaire, alors même que les classes supérieures cherchent à se distinguer en inventant de nouveaux types d'investissement (séjours à l'étranger, apprentissage des langues asiatiques...).

Dans ce contexte, il n'est guère possible de se limiter à étudier les choix des classes moyennes et supérieures puisqu'ils sont directement liés à la structure sociale en général. C'est pourquoi nous avons souhaité dans ce dossier donner une place importante à l'étude souvent négligée des choix scolaires des classes populaires. Outre l'article de Ben Ayed, celui de Palheta aborde cette question à partir d'enquêtes ethnographiques menées entre 2005 et 2008 dans des établissements d'enseignement professionnel, en étudiant le sens attribué par les jeunes à leur trajectoire et le rapport qu'ils entretiennent avec leur formation professionnelle. S'il défend la possibilité de parler de choix scolaire pour les classes dominées, l'auteur refuse de les décrire comme résultant de simples calculs rationnels, ou au contraire comme le produit d'une inflexible nécessité économique. Il propose fina-

lement la notion de « tactiques » (empruntée à Michel de Certeau, 1980), pour rendre compte des actions des agents, « adaptées [aux] contextes et ajustées aussi bien aux ressources qu'aux normes de leur milieu social ».

Il n'est ainsi pas étonnant que l'ensemble des auteurs invités à réagir aux articles du dossier aient choisi d'orienter leur contrepoint autour des enjeux spécifiques des choix scolaires en milieu populaire. Stéphane Beaud et Françoise Œuvrard invitent en premier lieu à resituer les politiques actuelles de libéralisation de l'offre scolaire dans une perspective sociale plus large et à les penser en lien avec les inégalités entre les groupes sociaux. Françoise Œuvrard souligne ainsi les limites des discours politiques justifiant la libéralisation de l'offre scolaire par une lutte contre les inégalités scolaires, alors que de nombreuses études mettent en évidence la persistance des inégalités sociales et territoriales de réussite, qui apparaissent ainsi comme le véritable problème à affronter. De même, Stéphane Beaud dénonce l'ouverture en trompe-l'œil des choix scolaires et met en perspective la dérégulation actuelle du système avec les luttes sociales qui traversent la société française. Rappelant les enjeux de pouvoirs autour de l'école, il pose aussi la question problématique de la cohabitation des différentes classes sociales en son sein.

Quant aux contrepoints de Séverine Chauvel et de Tristan Poullaouec, ils reviennent tous les deux sur la question de l'auto-sélection des élèves issus de milieux populaires. Situait le débat dans une perspective historique, Tristan Poullaouec s'interroge sur l'évolution de la signification culturelle et des effets sur les inégalités sociales de l'auto-exclusion depuis les années soixante. Il met en avant le fait que l'auto-

exclusion des élèves des classes populaires est de moins en moins *a priori* et de plus en plus consécutive à des difficultés scolaires non surmontées dans les premiers apprentissages. À partir de travaux ethnographiques, Séverine Chauvel insiste également sur le caractère construit et progressif de ce phénomène et remet en question l'usage même de la notion d'auto-sélection, trop réductrice dans la mesure où, se centrant sur les anticipations, elle ne permet pas de rendre compte des processus de négociation et de délégation qui entrent en œuvre dans les choix d'orientation.

CONCLUSION

Les enjeux théoriques concernant l'analyse des choix scolaires et l'usage même de la notion de choix restent donc importants. L'heure semble-t-il n'est pas à dresser un bilan portant sur des questions déjà anciennes, mais à relancer des débats et à réinterroger les catégories utilisées par les chercheurs pour aborder ces choix. Au-delà du simple enjeu scientifique et disciplinaire, il apparaît nécessaire pour la sociologie – et, bien entendu, pour la recherche en éducation – d'adopter une posture critique vis-à-vis d'un discours politique faisant du libre choix des familles un idéal à atteindre.

Marianne Blanchard
marianne.blanchard@ens.fr
EHESS, centre Maurice Halbwachs

Joanie Cayouette-Remblière
CREST, laboratoire de sociologie quantitative
ENS, centre Maurice Halbwachs

NOTES

- 1 La loi Haby du 11 juillet 1975 instaure le collège unique, aboutissement d'un processus initié avec la réforme Berthoin de 1959 et la réforme Fouchet-Capelle de 1963.
- 2 Si les premières mesures d'assouplissement de la carte scolaire datent de 1984, nous faisons ici référence aux engagements pris par Nicolas Sarkozy peu après son élection en juin 2007, qui visaient une suppression de la carte scolaire. Dans les faits, ces mesures ont surtout entraîné une uniformisation et une hiérarchisation des critères pris en compte lors des décisions de dérogation, ainsi qu'une explosion des demandes de dérogation. Or il n'est possible de répondre positivement à celles-ci que sous réserves de places disponibles, lesquelles restent constantes en nombre.
- 3 Par cette expression, le ministère de l'Éducation nationale entend mieux encadrer l'orientation des futurs étudiants au sein des universités, grâce à des préinscriptions obligatoires au sein de l'enseignement supérieur depuis 2009 et des démarches les conduisant à « choisir » selon leurs compétences et leurs goûts.

- 4 Voir à ce sujet le chapitre « Qui a peur de PISA ? » (Baudelot & Establet, 2009, p. 14-34).
- 5 Martuccelli souligne ainsi que « la responsabilisation se situe à la racine d'une exigence généralisée d'implication des individus dans la vie sociale et à la base d'une philosophie les obligeant à intérioriser, sous forme de faute personnelle, leur situation d'exclusion ou d'échec. Il s'agit ainsi moins d'un appel à la responsabilité individuelle que d'une série de processus confrontant l'acteur, puisqu'il a toujours la possibilité de "faire" quelque chose de sa vie, aux conséquences – parfois de plus en plus involontaires – de "ses" actes. [...] le sujet, en tant qu'acteur-actif, est convoqué par le pouvoir pour qu'il se prenne en charge en tant qu'"acteur" » (Martuccelli, 2004, p. 479).
- 6 Journées organisées par Marianne Blanchard, Joanie Cayouette-Remblière et Séverine Chauvel au centre Maurice Halbwachs. Les membres du comité scientifique de ces journées étaient Stéphane Beaud, Bernard Convert, Bertrand Geay et Agnès van Zanten.

- 7 Comme le soulignent Bozon et Héran : « Pour l'observateur comme pour le sujet, rien n'est plus facile que de monter ou descendre de quelques crans le long de l'axe qui relie les stratégies subjectives aux contraintes objectives *via* les stratégies objectivées. L'ensemble forme un spectre où chaque pratique occupe non pas un point déterminé mais une bande relativement large susceptible d'être diversement interprétée. » (Bozon & Héran, 2006, p. 76)
- 8 Comme le résume parfaitement Grafmeyer : « La volonté d'expliquer conduit à déceler les conditions et les causes [du choix], qui s'exercent pour partie à l'insu des acteurs et donc de leur sentiment d'avoir décidé librement ; le souci de comprendre impose d'en reconstituer les raisons, ce qui peut notamment conduire à prendre au sérieux, mais non au pied de la lettre, ce que disent les intéressés eux-mêmes des motifs, des circonstances et des intentions qui ont orienté leurs décisions. » (Grafmeyer, 2010, p. 40)
- 9 « Le langage de la stratégie que l'on est contraint d'employer pour désigner les séquences d'actions objectivement orientées vers une fin qui s'observent dans tous les champs ne doit pas tromper : les stratégies les plus efficaces, surtout dans des champs dominés par des valeurs de désintéressement, sont celles qui étant le produit de dispositions façonnées par la nécessité immanente du champ, tendent à s'ajuster spontanément, sans intention expresse ni calcul, à cette nécessité. C'est dire que l'agent n'est jamais complètement le sujet de ses pratiques : à travers les dispositions et la croyance qui sont au principe de l'engagement dans le jeu, tous les présupposés constitutifs de l'axiomatique pratique du champ s'introduisent jusque dans les intentions en apparence les plus lucides. » (Bourdieu, 1997, p. 166)
- 10 Nous regrettons d'ailleurs de n'avoir pu faire une place dans ce dossier à l'analyse des choix scolaires selon le genre. En s'intéressant au « bac théâtre » (baccalauréat littéraire option théâtre), Claire Lemêtre (2010) a montré l'existence de « choix scolaire fortement induits sexuellement » : le « bac théâtre » accueille 84 % de filles. Par ailleurs, les dispositions féminines tendent à y être dominantes si bien que les (rares) garçons présents dans cette option adoptent certains traits du genre féminin.
- 11 Les différences en termes de « choix » scolaires liées aux parcours migratoires ont été questionnées plus tardivement dans le champ de la sociologie de l'éducation (Brinbaum & Kieffer, 2005 ; Felouzis, 2003 ; Caille, 2007) et restent souvent occultées, du fait de la prédominance des enjeux de classe, mais aussi des débats autour des catégories ethniques.
- 12 « Les choix en matière d'éducation des enfants (et en particulier le choix d'une profession) sont une spéculation tout à fait semblable à la gestion d'un portefeuille de valeurs et une spéculation à long terme propre à exprimer toutes les espérances et les estimations de l'avenir de la classe. » (Bourdieu, Boltanski & Saint-Martin, 1973, p. 101). Ou encore : « Dans un domaine où, comme ailleurs, la rentabilité des placements dépend fortement du moment où ils sont effectués, les plus démunis ne peuvent découvrir les bonnes filières – établissements, sections, options, spécialités, etc. – qu'avec retard lorsqu'elles seraient en tout cas dévaluées si elles ne l'étaient par le seul fait qu'elles leur deviennent accessibles. » (Bourdieu, 1974, p. 13) Dans *L'inégalité des chances*, Boudon présente sa théorie comme « une sorte d'adaptation qualitative d'un modèle d'inspiration économique » (Boudon, 1973, p. 68). Partant du principe que, dans tout système scolaire, l'individu (et/ou sa famille) est appelé à prendre des décisions de survie et de non-survie à un certain nombre de moments clés du cursus (Boudon, 1973, p. 67), Boudon veut montrer qu'à chaque alternative, la décision prise par l'individu est fonction d'un calcul des coûts et des bénéfices anticipés, qui prend aussi en compte le risque associé à chaque possibilité.
- 13 Dès les premières lignes des *Héritiers*, Bourdieu et Passeron (1964) écrivent que c'est dans la perception quotidienne qui modèle l'avenir scolaire comme un « impossible », « possible » ou « normal » que débute la sélection scolaire. Quant à Boudon (1973), il raisonne en termes de « bénéfice anticipé », de « risques » à venir et d'utilité dans l'avenir des choix.
- 14 Notons toutefois l'article de Ball (1993), où il est question de l'interprétation des « non-choix » des classes populaires.
- 15 Pour Héran (1996), les « choisissants » sont ceux qui envoient leurs enfants dans un collège privé ou dans un collège public hors secteur (ils représentent alors un tiers des parents). Une définition plus restrictive déduirait de cette population ceux qui indiquent que ce « choix » est un « choix de proximité » (ils représentent alors 20 % des parents). Il reprend cette notion à la sociologie britannique (« choosers » et « non-choosers »), et notamment à Ball (1993, 1997) et ses collaborateurs (Ball, Davies, David *et al.*, 2001).
- 16 « Mais, en construisant mon objet sur le modèle utilisé pour l'étude des goûts légitimes, je risquais de manquer la relation essentielle entre les contraintes matérielles, liées au niveau de vie et aux conditions de vie (travail, résidence, logement, etc.), et la dimension symbolique de comportements qui, si directement déterminés qu'ils soient par ces contraintes peuvent et doivent encore au même titre que les pratiques « désintéressées » être décrits et interprétés en termes d'attitudes, d'habitudes, de rapport aux pratiques, de « stratégies », de choix – bref de « goûts ». » (Grignon & Passeron, 1989, p. 47)

BIBLIOGRAPHIE

- AUTHIER J.-Y., BONVALET C. & LÉVY J.-P. (2010). *Élire domicile. La construction sociale des choix résidentiels*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- BALL S. (1993). « Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the UK and the USA ». *British journal of Sociology of Education*, vol. 14, n° 1, p. 3-19.
- BALL S. (1997). « "Spoilt for choice": The working classes and educational markets ». *Oxford Review of Education*, vol. 23, n° 1, p. 89-101.
- BALL S., DAVIES J., DAVID M. & REAY D. (2001). « Décisions, différenciations et distinctions : vers une sociologie du choix des études supérieures ». *Revue française de pédagogie*, n° 136, p. 65-75.
- BALLION R. (1986). « Le choix du collège : le comportement "éclairé" des familles ». *Revue française de sociologie*, vol. 27, n° 4, p. 719-734.
- BAUDELLOT C. & ESTABLET R. (2009). *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris : Éd. du Seuil.
- BEN AYED C. (2001). « Savoir, vouloir, pouvoir. Choix scolaires et désillusions des familles populaires ». *Revue du centre de recherche en éducation*, n° 20, p. 89-114.
- BERTHELOT J.-M. (1987). « De la terminale aux études post-bac : itinéraires et logiques ». *Revue française de pédagogie*, n° 81, p. 5-15.
- BOUDON R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin.
- BOURDIEU P. (1974). « Avenir de classe et causalité du probable ». *Revue française de sociologie*, vol. 15, n° 1, p. 3-42.
- BOURDIEU P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Éd. du Seuil.

- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P., BOLTANSKI L. & SAINT-MARTIN M. de (1973). « Les stratégies de reconversion : les classes sociales et le système d'enseignement ». *Informations sur les sciences sociales*, vol. 12, n° 6, p. 61-113.
- BOZON M. & HÉRAN F. (2006). *La formation du couple. Textes essentiels à la sociologie de la famille*. Paris : La Découverte.
- BRIAND J.-P. & CHAPOULIE J.-M. (1993). « L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble ». *Revue française de sociologie*, vol. 34, n° 1, p. 3-42.
- BRINBAUM Y. & KIEFFER A. (2005). « D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance ». *Éducation et formations*, n° 72, p. 53-75.
- BROCCOLICHI S. (1995). « Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire ». *Sociétés contemporaines*, n° 21, p. 15-27.
- BROCCOLICHI S. (2009). « L'espace des inégalités scolaires. Une analyse des variations socio-spatiales d'acquis scolaires dégagée des optiques évaluatives ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 180, p. 74-91.
- BROCCOLICHI S. & ZANTEN A. van (1996). « Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne ». *Les annales de la recherche urbaine*, n° 75, p. 5-17.
- CAILLE J.-P. (2007). « Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés ». *Éducation et formations*, n° 74, p. 117-142.
- CASTEL R. (2000). « La sociologie et la réponse à la "demande sociale" ». *Sociologie du travail*, vol. 42, n° 2, p. 281-287.
- CAYOUILLE J. (2009). « Comment choisissent les "non-choisissants" ? » *Ville école intégration diversité*, n° 157, p. 139-144.
- CERTEAU M. de (1980). *L'invention du quotidien. Tome 1 : Arts de faire*. Paris : Union générale d'édition.
- CONVERT B. (2003). « Des hiérarchies maintenues. Espace des disciplines, morphologie de l'offre scolaire et choix d'orientation en France, 1987-2000 ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, p. 61-73.
- COULANGEON P. (2005). *Sociologie des pratiques culturelles*. Paris : La Découverte.
- COUSIN O. (1993). « L'effet établissement. Construction d'une problématique ». *Revue française de sociologie*, vol. 34, n° 3, p. 395-419.
- DURU M. (1983). « L'orientation des bacheliers : de l'étude des déterminismes à celle des prises de décision ». In *Actes du colloque « Les lycéens face à l'enseignement supérieur »*. Rouen : Publications de l'université de Rouen.
- DURU-BELLAT M. (1990). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.
- DURU-BELLAT M. (2000). « Une analyse des carrières scolaires : pertinence et résistance des paradigmes des années soixante-dix ». *Éducation et sociétés*, n° 5, p. 25-41.
- DURU-BELLAT M. (2002). « Subi, créé, contrôlé : le contexte comme vecteur d'inégalités sociales ». In M. Duru-Bellat, *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : PUF, p. 133-144.
- DURU-BELLAT M., JAROUSSE J.-P. & MINGAT A. (1993). « Les scolarités de la maternelle au lycée ». *Revue française de sociologie*, vol. 34, n° 1, p. 43-60.
- DUVOUX N. [coord.] (2011). *Lien social et politique*, n° 66 : « La notion de "choix" dans les services publics et la protection sociale » [à paraître].
- FELOUZIS G. (2003). « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences ». *Revue française de sociologie*, vol. 44, n° 3, p. 413-447.
- FRANÇOIS J.-C. & POUPEAU F. (2005). *De l'espace résidentiel à l'espace scolaire : les pratiques d'évitement scolaire en Île-de-France. Rapport remis au ministère de l'Éducation nationale en réponse à l'appel d'offres sur « Les disparités territoriales en éducation »*. Disponible sur Internet à l'adresse : <<http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00165977/en/>> (consulté le 6 mai 2011).
- GOMBERT P. & ZANTEN A. van (2004). « Le modèle éducatif du pôle "privé" des classes moyennes : ancrages et traductions dans la banlieue parisienne ». *Éducation et sociétés*, n° 14, p. 67-83.
- GRAFMEYER Y. (2010). « Approche sociologique des choix résidentiels ». In J.-Y. Authier, C. Bonvalet & J.-P. Lévy, *Être domicile. La construction sociale des choix résidentiels*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, p. 35-52.
- GRIGNON C. & PASSERON J.-C. (1989). *Le savant et le populaire*. Paris : Éd. du Seuil et Gallimard.
- GRISAY A. (1997). « L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège ». *Les Dossiers*, n° 88, p. 1-6.
- HÉRAN F. (1996). « École publique, école privée : qui peut choisir ? » *Économie et statistique*, n° 293, p. 17-39.
- JACQUES B. (2007). *Sociologie de l'accouchement*. Paris : PUF.
- KAKPO S. (2010). *Travailler à la maison pour et contre l'école. Les paradoxes de la mobilisation des familles populaires autour des devoirs*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis.
- LAHIRE B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Éd. du Seuil et Gallimard.
- LAMINE C. (2008). *Les AMAP. Un nouveau pacte entre producteurs et consommateurs*. Paris : Éd. Yves Michel.
- LANGOUËT G. & LÉGER A. (1997). *Le choix des familles. École publique ou école privée ?* Paris : Fabert.
- LEHINGUE P. (1997). « L'analyse économique des choix électoraux ou comment choisir d'économiser l'analyse. I : "L'analyse économique de la politique" dans le champ de la science économique américaine ». *Politix*, n° 40, p. 88-112.
- LEMÊTRE C. (2010). « Les enseignements de choix au baccalauréat : un choix relatif. L'exemple du bac théâtre ». Communication présentée aux journées d'études « Penser les choix scolaires », centre Maurice Halbwachs, EHESS.

- MARTUCCELLI D. (2004). « Figures de la domination ». *Revue française de sociologie*, vol. 45, n° 3, p. 469-497.
- MASSON P. (1997). « Élèves, parents et agents scolaires dans le processus d'orientation ». *Revue française de sociologie*, vol. 38, n° 1, p. 119-142.
- MAYER N. & MICHELAT G. (1981). « Les choix électoraux des petits commerçants et artisans en 1967 ». *Revue française de sociologie*, vol. 22, n° 4, p. 503-521.
- MINGAT A. (1991). « Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école ». *Revue française de pédagogie*, n° 95, p. 47-63.
- NAKHILI N. (2005). « Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale ». *Éducation et formations*, n° 72, p. 155-167.
- OBERTI M. (2007). *L'école dans la ville. Ségrégation - mixité - carte scolaire*. Paris : Presses de Sciences Po.
- CEUVRARD F. (1979). « Démocratisation ou élimination différée ? » *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 30, p. 87-97.
- ORANGE S. (2010). « Le choix du BTS. Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 183, p. 32-47.
- PÉRIER P. (2005). *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- POULLAOUËC T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*. Paris : La Dispute.
- POULLAOUËC T. & LEMÊTRE C. (2009). « Retour sur la seconde explosion scolaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 167, p. 5-11.
- SINGLY F. de (1997). « La mobilisation familiale pour le capital scolaire ». In F. Dubet (dir.), *Écoles, familles : le malentendu*. Paris : Éd. Textuel.
- TERRAIL J.-P. (1997a). *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute.
- TERRAIL J.-P. (1997b). « La sociologie des interactions familles/écoles ». *Sociétés contemporaines*, n° 25, p. 67-83.
- TISSOT S. (2005). « Une "discrimination informelle" ? Usages du concept de mixité sociale dans la gestion des attributions de logements HLM ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 159, p. 54-69.
- THIN D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- VALLET L.-A. & CAILLE J.-P. (1996). « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français ». *Les Dossiers*, n° 67.
- ZANTEN A. van (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris : PUF.