

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/323128606>

Revue Éducation & Formation – e-295 – Inégalités scolaires et processus de relégation

Book · August 2011

CITATIONS

0

READS

1,019

16 authors, including:



Bruno De Lièvre

Université de Mons

247 PUBLICATIONS 605 CITATIONS

SEE PROFILE



Géraldine André

Université Catholique de Louvain - UCLouvain

12 PUBLICATIONS 37 CITATIONS

SEE PROFILE



Stephane Leyens

University of Namur

5 PUBLICATIONS 3 CITATIONS

SEE PROFILE



Nathanaël Friant

Université Libre de Bruxelles

83 PUBLICATIONS 301 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Technologie et Pédagogie universitaire innovante : la différenciation dans les forums de discussion [View project](#)



Revue Education& Formation (en ligne) <http://revueeducationformation.be/> [View project](#)

Revue

Éducation & Formation



Inégalités scolaires et processus de relégation

N° e-295

Août 2011

Editeurs : De Lièvre, Bruno – Braun, Alain – Lahaye, Willy

Coordinateurs du numéro :

Vienne, Philippe (Université de Mons) - Van Haecht, Anne (Université Libre de Bruxelles)

Publié avec l'aide financière du Fonds de la Recherche Scientifique - FNRS
et avec l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique.

Service général du pilotage du système éducatif

Publication de l'UMons

Table des matières

• Editorial – Liberté, Egalité et Education.....	5
De Lièvre, Bruno <i>Université de Mons - Belgique</i>	
Inégalités scolaires et processus de relégation	
• Les blessures de la relégation : Introduction au volume « Inégalités scolaires et processus de relégation ».....	7
Van Haecht, Anne* ; Vienne, Philippe** <i>Université Libre de Bruxelles* ; Université de Mons** - Belgique</i>	
• Les tensions du jugement professoral	25
André, Géraldine <i>Université de Liège – Belgique</i>	
• La sociabilité à l'épreuve de la relégation scolaire	43
Siroux, Jean-Louis <i>Université Catholique de Louvain – Girsef – Belgique</i>	
• La stigmatisation comme processus combinatoire.....	57
Souto-Lopez, Miguel <i>Facultés universitaires catholiques de Mons – Belgique</i>	
• Les pièges et dilemmes de l'exclusion scolaire.....	77
Vienne, Philippe <i>Université de Mons - Belgique</i>	
• La carrière des enfants des rues au Rwanda.....	93
Tumusabyimana, Véronique <i>Université Adventiste d'Afrique Centrale - Kigali – Rwanda</i>	
• Comment concilier liberté de choix parental et mixité sociale ?.....	105
Willems, Tatiana ; Serhadlioglu, Eliz ; Leyens, Stéphane <i>Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix – Namur – Belgique</i>	
• La discrimination positive en question	115
Thilmany, Sébastien <i>Université Libre de Bruxelles – Belgique</i>	
• L'injustice scolaire : quels sentiments chez les élèves ?	127
Vanoutrive, Johan ; Friant, Nathanaël ; Derobertmeasure, Antoine <i>Université de Mons – Belgique</i>	
Varia	
• Vers quelles pratiques de stage en formation initiale des enseignants du secondaire ? Analyse des conceptions des enseignants de l'ENS au Burundi.....	141
Nitonde, Fides ; Paquay, Léopold <i>Université Catholique de Louvain – Girsef – Belgique</i>	

Editorial

Liberté, Egalité et Education

Bruno De Lièvre
Université de Mons

« N'oublions pas que les enfants suivent les exemples mieux qu'ils n'écoutent les conseils. »

(Roy Lemon Smith)

Les valeurs de la société dans laquelle nous vivons sont profondes car elles tentent de prendre au mieux en compte la somme des individus « uniques » que nous sommes. Nous pouvons faire valoir nos points de vue au travers des processus démocratiques que tous les pays du monde n'ont pas encore l'occasion de pouvoir mettre en oeuvre, nous bénéficions d'infrastructures scolaires et de formation relativement bien structurées et accessibles au plus grand nombre, nous pouvons exprimer nos idées et prendre connaissance de celles d'autrui via les multiples moyens de communication actuellement disponibles. Toutefois, ne nous voilons pas la face devant les failles d'un système, quel qu'il soit : ces dispositifs de qualité nécessitent des ajustements pour se révéler plus bénéfiques encore, plus adaptés aux besoins de chaque individu, plus respectueux des différences, plus équitables encore. Ils sont perfectibles et le seront toujours quel que soit le degré de liberté qu'ils procurent.

La liberté de chacun de penser et de s'exprimer ne doit pas dériver vers une pseudo-égalité qui ne serait qu'uniformisation, homogénéisation, normalisation, standardisation,... L'éducation doit offrir cet espace et ce temps de réflexion afin qu'un regard critique et récurrent puisse s'exercer dans une optique constructive. Les acteurs du processus éducatif doivent bien entendu appliquer cette démarche à leur propre pratique. L'enseignant, le parent, le politicien, le philosophe... possède du crédit aux yeux de ses étudiants, de ses enfants, de ses concitoyens, de ses disciples,... lorsqu'il témoigne d'une volonté de concrétiser les principes qu'il énonce comme étant importants à ses yeux. C'est la valeur de l'exemple. Et s'il y a bien un lieu où le modèle doit être un guide des bonnes pratiques, c'est bien l'école. L'éducation doit ouvrir les portes du savoir... doit conduire chacun vers sa liberté de penser et de vivre... doit favoriser l'égalité, c'est-à-dire le respect de chacun dans ce qu'il est au plus profond de lui-même...

Ce numéro e-295 d'Education & Formation considère les inégalités scolaires que révèlent les analyses des chercheurs en vue de tenter de les comprendre et de leur apporter des éléments de réponses pour éviter que ne s'installent des logiques de relégation. Philippe Vienne (UMons) et Anne Van Haecht (ULB) ont organisé une conférence au centre de Sociologie de l'Education de l'ULB qui a réuni de nombreux spécialistes de la question. Le fruit de leur réflexion se trouve rassemblé dans ce numéro. Il débutera par une introduction complète de la part des coordinateurs du numéro qui contextualise et met en cohérence les articles sélectionnés. Ceux-ci traiteront de thèmes tels que la tension que cela génère auprès des enseignants (André), les difficultés que cela crée en termes de socialisation (Siroux) ou de stigmatisation (Souto-Lopez), les pièges de l'exclusion (Vienne), la problématique du décrochage et des enfants des rues (Tumusabyimana), du choix parental par rapport au choix d'école (Willems & al.), de la pertinence des actions de discrimination positive (Thilmany), de la manière dont les élèves perçoivent l'injustice scolaire (Vanoutrive & al.). Bonne lecture.

Que ces constats, questions et ébauches de réponse alimentent la réflexion de chacun là où il est en vue de rendre nos dispositifs éducatifs plus égalitaires au bénéfice de la liberté des femmes et des hommes qui en bénéficient.

Pour la Revue Education & Formation,

Bruno De Lièvre

Août 2011

**e-295 - Numéro thématique :
Inégalités scolaires et processus de relégation**

Les blessures de la relégation

Introduction au volume « Inégalités scolaires et processus de relégation »

Anne Van Haecht*, Philippe Vienne**

** Centre de sociologie de l'éducation*

Université libre de Bruxelles

44 Avenue Jeanne

1050 Bruxelles

avanhaec@ulb.ac.be

*** Institut des Sciences Humaines et Sociales*

Université de Mons

18, place du Parc

7000 Mons

philippe.vienne@umons.ac.be

Les blessures de la relégation

Introduction au volume « Inégalités scolaires et processus de relégation »

Dans le béton, qu'ils poussent, les enfants. Ils grandissent et lui ressemblent, à ce béton sec et froid. Ils sont secs et froids aussi, durs, apparemment indestructibles, mais il y a aussi des fissures dans le béton. Quand il pleut, on les distingue mieux, c'est comme des larmes qui coulent sur les joues pâles d'un petit à qui on a taxé ses billes et qui n'a pas de grand frère pour le défendre. Ça se lézarde sur la peau, et ça surprend et ça descend comme un fleuve sur une de ces cartes de géographie qu'on essayait de nous faire entrer dans la tête à grands coups de pied au cul, à nous dégoûter des voyages. Qu'est-ce qu'il y a comme fissures dans le béton : sur le cœur, sur le front, déjà tout petit. Ça s'élargit avec le temps, ça pénètre davantage et ça s'étend comme un lac, une déchirure, cicatrice indélébile, jusqu'aux tripes. Et ça ressort dans les moments difficiles, quand le corps et l'âme sont fâchés, ne se tiennent plus la main. Elles reviennent, ces fissures, elles démantèlent. Il faut qu'on s'en occupe, sinon ça te bouffe, ça gonfle, ça t'étouffe, l'envie d'exploser, l'envie de crier. Faut surtout pas chialer, parce que la faiblesse est alors reconnue, citée, criée, répandue. Faut pas pleurer. Faut pas, petit !

Mehdi Charef, *Le thé au harem d'Archi Ahmed*.

L'idée d'articuler cette livraison de la revue *Education & Formation* autour d'une double thématique inégalités scolaires/relégation scolaire est venue d'un séminaire organisé le 29 novembre 2008 au sein du Centre de sociologie de l'éducation (Université libre de Bruxelles). La dynamique de recherche collective au sein du Centre, croisant depuis deux décennies les problèmes macrosociologiques et microsociologiques de l'institution scolaire, s'efforce de conjuguer l'étude de l'interaction scolaire et celle des politiques publiques d'enseignement. A cette dynamique s'était greffée l'encadrement d'étudiants en mémoire, souvent avec une dimension de travail ethnographique dans les établissements scolaires. L'idée est ainsi venue de rassembler les chercheurs de différentes universités, et les étudiants dont le mémoire avait été jugé remarquable, pour une journée d'étude intitulée *Les sociologues de l'école et l'école des sociologues : des terrains scolaires à l'imagination sociologique*. L'insistance sur un *écolage* sociologique incluant une démarche de terrain dans l'étude des univers scolaires se combinait ainsi à une ouverture théorique la plus large possible, qui ne confine pas les questions scolaires à la seule sociologie de l'éducation ou de l'école, ou à une seule appartenance paradigmatique d'école (pour une position épistémologique similaire, voir Beaud et Pialoux 2004 : 20).

Ce séminaire avait rassemblé Géraldine André et Jean-Émile Charlier (Facultés universitaires catholiques de Mons), Jean-Louis Siroux (Université catholique de Louvain), Claude Javeau, Anne Van Haecht, Hugues Delforge, Johanna de Villers, Philippe Vienne (Université libre de Bruxelles), ainsi que sept étudiants ayant terminé leurs études de sociologie (ou de criminologie, chez nos collègues Carla Nagels et Dominique De Fraene) avec un mémoire exploitant une thématique scolaire : Elise Boucquoy, Abdelkrim Bouhout, Benoît Bruylants, Jean-Michel Cautaerts, Naïma Debza, Sébastien Thilmany, et Nathalie Vanderheyden. Plusieurs de ces mémoires s'étaient emparés des questions d'exclusion ou de relégation scolaire, dans une approche compréhensive articulant travail de terrain et grilles d'analyse sociologiques, notamment pour traiter de l'univers symbolique de la virilité en « école de relégation » quasi-exclusivement masculine ou, dans un tout autre registre, des représentations en matière de sexualité des élèves du début du secondaire d'enseignement général. Ce numéro de revue est l'occasion d'inviter plusieurs des participants à ce séminaire à poursuivre le travail de réflexion collective sur la notion de relégation, dans les quatre premières communications, en accueillant également plusieurs chercheurs qui ont réagi positivement à l'appel à communication pour le numéro de revue, dans les quatre communications suivantes.

L'étude macrosociologique de la problématique des inégalités scolaires, depuis les travaux de Pierre Bourdieu, a généré un vaste champ de recherche quantitative et qualitative (Van Haecht 2001). Le terme « relégation scolaire », moins systématiquement usité, moins bien reçu aussi par le politique dans toute sa « brutalité » conceptuelle, est un autre de ces termes étroitement associés à la sociologie de Pierre Bourdieu et des chercheurs du Centre de sociologie européenne, dans les années 1960-1970. Dans les premiers travaux de Bourdieu et Passeron sur le système d'enseignement supérieur, l'usage du terme « relégation » était avant tout

métaphorique, plutôt que conceptuel. Ce terme du langage courant, fréquemment utilisé pour évoquer la condition carcérale, frappe par sa dureté quand il est associé à l'univers scolaire chez les deux sociologues, afin d'exprimer l'interrelation structurelle entre appartenance de classe et inégalités de filières. Les intentions de Bourdieu et Passeron (1964 : 18), en utilisant le terme en *italiques* dans *Les héritiers*, ne doivent pas être si différentes de celles de Goffman (1968) dans sa sociologie du monde asilaire, y compris dans l'usage de terminologies troublantes qui sont utilisées pour servir de levier à la réflexion. L'association du mot « relégation » aux questions scolaires constitue ainsi toute une métonymie de l'entreprise de dévoilement menée par les deux sociologues comme par leur collègue américain. Le pouvoir d'évocation du mot, qui sollicite par association la référence à des institutions comme la prison ou le bagne, comme aux processus sociaux que sont la déportation ou la mort civile, génère les images mortifiantes du confinement et du déclassement. Appliqué à l'univers scolaire, le terme devient une arme intéressante pour contrer les idéologies rassurantes que produit l'institution, dont celles du « don » et de l'égalité des chances. La réception du terme par des *guillemets*, dans les recensions critiques de l'ouvrage à sa parution, indique précisément le caractère troublant et délibérément percutant dont il est porteur, une fois qu'on le sort de la littérature spécialisée sur le monde carcéral et les autres institutions « classiques » de confinement.

Selon Bourdieu et Passeron, les deux phénomènes conjugués d'une relégation scolaire et d'une auto-élimination (comme auto-relégation) conduisaient jusque dans les années 1950 les enfants des classes populaires à une sortie précoce du système scolaire français, ou à se « résigner » à une relégation dans des filières dévalorisées (Bourdieu et Passeron 1968 : 241). Une phrase importante résume ce jeu de dupes : « Il s'ensuit que les élèves des classes populaires paient leur entrée dans l'enseignement secondaire de leur relégation dans des institutions et des carrières scolaires qui, faisant fonction de nasses, les attirent, par les faux-semblants d'une homogénéisation de façade, pour les enfermer dans un destin scolaire tronqué et truqué » (Bourdieu et Passeron 1968 : 243-244). L'image du piège, du miroir aux alouettes, avec les métaphores de la « nasse » et des « faux-semblants », ainsi que le choix des deux adjectifs (« tronqués » et « truqués »), combinée à celle du confinement (« enfermer »), illustre bien l'intention des deux auteurs de mettre en place des contre-rhétoriques de dévoilement aux métaphores brutales, autour de la notion de relégation. Les processus structurels de démocratisation, ou si l'on considère leur face sombre, de « massification » du système scolaire, ont certes entraîné le maintien de ces enfants des classes populaires dans le système scolaire sur une plus longue durée, mais dans des filières dites « de relégation » qui concentrent les « laissés pour compte », pour reprendre une autre expression suggestive du phénomène (Bourdieu et Passeron 1968 : 244). De la sorte, la relégation n'a pas été démantelée par la démocratisation mais a au contraire perduré tout en se transformant, accompagnant dans différents systèmes scolaires européens les efforts pour diminuer les inégalités scolaires.

Comme une sorte d'hydre de Lerne, il semble ainsi impossible que le processus de relégation ne resurgisse pas sous des formes nouvelles à chaque tentative des politiques publiques de s'attaquer à la problématique des inégalités sociales dans l'enseignement ou à leur « transmutation » en inégalités « purement scolaires » (Bourdieu et Passeron 1968 : 244). La relégation se décline alors en processus de constitution de filières, d'écoles ou de classes de « rangement » des élèves d'origine populaire, comme un jeu de poupées gigognes où les inégalités se perpétuent dans des strates différentes du système scolaire, qu'il s'agisse par exemple de « sections de relégation » ou de « classes de relégation » (Beaud et Pialoux 2005 : 194 et 204), comme celles où Stéphane Beaud rencontre la « hantise d'être "à part", c'est-à-dire "mis" à part, précocement "mis" à l'écart » dans les « sections de relégation de BEP » (Beaud 1996 : 23). Comme Pierre Bourdieu et Patrick Champagne (1992) le soulevaient, les spécificités nationales en matière d'immigration vont se nouer avec ces processus de relégation des enfants des classes populaires pour placer au cœur de ces processus les descendants d'immigrés. Avec pour conséquence ce que Jean-Paul Payet appelle même un processus de « ségrégation » scolaire rassemblant les descendants d'immigrés dans des écoles à composition ethnique homogène (Payet 1995). Il peut être intéressant de rappeler à ce propos que Robert Park disait que la ségrégation représentait un « fait caractéristique de la vie urbaine » (Park 2004 : 129), et nous verrons dans différents articles de cette contribution qu'une ville comme Bruxelles possède sa spécificité en matière de relégation à caractère ethnique, due à sa composition sociale particulière.

On connaît l'actualisation dans *La misère du monde* et les numéros de revue qui l'ont précédé de cette description du processus de relégation qui est à l'œuvre dans le système d'enseignement français, et des conséquences secondaires que le processus entraîne, comme les mouvements de fuite d'élèves hors des « établissements stigmatisés » apparaissant comme des « lieux de relégation », fuites décidées par des parents inquiets de la concentration des élèves en difficulté en ces écoles, la fuite radicalisant encore de ce fait le processus de concentration homogène (Bourdieu et Champagne 1992, Broccolichi et Oeuvarard 1993 : 645-646). Sylvain Broccolichi et Françoise Oeuvarard résumant par une sorte de devise cet effet de fuite en le situant dans le cadre d'un double mouvement propre aux enjeux de marché scolaire. Il s'agit bien, en fonction du capital

culturel dont disposent les parents, de « fuir les établissements les plus fuis et demander les plus demandés » (*ibid.* : 646). La relégation scolaire se présente ainsi comme un « rassemblement en un même lieu d'une population homogène dans la dépossession » qui tend à s'accroître par effet de causalité circulaire par les pressions collectives exercées dans ces lieux de relégation par les plus démunis en termes de capital culturel, avec pour conséquence un « effet d'entraînement vers le bas » (Bourdieu 1993b : 167).

Bourdieu avait bien mis l'accent sur les dévastations de l'identité pour soi, à partir de la grille d'analyse goffmanienne du stigmaté, que cette relégation scolaire produisait sur les élèves, mais plus généralement sur les individus qui subissent en général la relégation sociale, en nous parlant dans son analyse de l'entretien avec ses deux jeunes interviewés de 1991, Ali et François, qui vivent la relégation scolaire et sociale de cette « sorte de poisse collective qui frappe, comme une fatalité, tous ceux qui sont rassemblés dans les lieux de *relégation sociale*, où les misères de chacun sont redoublées par toutes les misères nées de la coexistence et de la cohabitation de tous les misérables ». Face à l'écroulement progressif des aspirations que représente la relégation scolaire, ceux qui en sont victimes, ces élèves à la scolarité erratique et chancelante, contrebalaçent des espoirs scolaires de plus en plus ténus par une sorte de rêverie par laquelle ils se projettent encore, et illusoirement, dans un avenir scolaire qui devient de plus en plus *rêvé* à mesure que le décalage s'accroît entre leur réalité sociale et scolaire et leurs espérances de « réussite à l'américaine », comme le jeune Malik interviewé par Bourdieu dans « L'école et la cité ». C'est ce que Bourdieu (1992 : 87) appelait la « survie imaginaire des désirs que l'école elle-même ne cesse d'anéantir », un processus qui renvoie également à un « décalage entre aspirations et ressources (culturelles) », entre « intériorisation (inconsciente) d'un habitus populaire (langage, hexis corporelle) » et « dispositions promotionnelles (conscientes) mal ajustées aux chances objectives ». Ce décalage évoqué par Gérard Mauger est aux sources de ce que ce dernier appelle l'*onirisme social*, logique qui porte « à désirer l'improbable, sinon l'impossible ; onirisme qui a pour corollaire la perte du sens des limites, la cécité volontaire, l'affranchissement du principe de réalité, la mauvaise foi, la propension à “se raconter des histoires”, le jeu avec le flou, la frime, le bluff, l'imposture » (Mauger 1998 : 11).

La citation en exergue de cette introduction, et qui est comme le cœur vibrant de tout le roman de Medhi Charef consacré à Madjid et à ses copains de cité, résume bien le degré de souffrance que génère la relégation sociale. De la même façon, la relégation scolaire constitue un de ces « mécanismes qui rendent la vie douloureuse, voire invivable » pour les élèves qui la subissent (Bourdieu 1993c : 944), les difficultés du travail enseignant dans l'univers scolaire de la relégation se dressant à la mesure des trajectoires stigmatisées des élèves, sous forme de tensions et conflits, et constituant ainsi pour les enseignants et les autres agents scolaires une série de souffrances morales, celles de ces « petites misères » de position à qui sont particulièrement exposés ceux dont la profession a « pour mission de traiter la grande misère (de condition) ou d'en parler » (Bourdieu 1993a : 11)¹. Il paraît judicieux de donner dès lors à ce volume qui rassemble principalement des analyses sur le processus de la relégation scolaire et ses conséquences en termes de souffrances sociales le titre *Les blessures de la relégation*.

Les années 1990 ont vu en France la systématisation de travaux de terrain en sociologie sur les questions de relégation scolaire, notamment sur base ethnographique (voir notamment Andreo 2005) ou pour étudier à partir de récits biographiques de carrières délinquantes marquées par l'expérience de la relégation scolaire (Carra 2004). En Communauté française de Belgique, à partir des premiers travaux dans ce domaine (voir notamment Verhoeven 1997), il existe à présent une bonne tradition de recherche sociologique qualitative, basée sur l'expérience directe du terrain scolaire, dans différentes universités du pays, et pouvant être appliquée à l'étude du phénomène de la relégation scolaire, comme sur l'éventuelle composante en « ségrégation » scolaire de ce phénomène, sous la forme d'une relégation ethnique. L'observation directe des interactions scolaires dans des écoles contrastées du point de vue de leur recrutement social, l'usage de l'entretien comme outil de compréhension des trajectoires ou « carrières » scolaires des élèves dans le système scolaire, l'étude approfondie des processus d'orientation à l'échelle d'un établissement, l'analyse au quotidien des questions de « diversité » ou des enjeux d'« altérité » dans les écoles ont fourni autant de matériaux pour nourrir la compréhension du phénomène de relégation scolaire. Celle-ci se décline au fil d'un continuum constitué de processus d'échec et d'orientation et d'exclusions scolaires, qui traverse le système scolaire depuis l'enseignement fondamental jusqu'aux sinistres statistiques de la sortie sans certification de l'enseignement secondaire. La question de la relégation scolaire s'emboîte ensuite logiquement avec celle de la relégation sociale plus large des élèves des filières déclassées une fois qu'ils se retrouvent comme ouvriers sur le marché du travail (voir Beaud et Pialoux 2005). Nous allons considérer ici le processus de relégation comme se déclinant selon un continuum

¹ On peut rappeler ici que dans l'enquête pionnière en Belgique francophone de Raymond Quivy, Danielle Ruquoy et Luc Van Campenhoudt, les enseignants évoquaient déjà leurs difficultés en classe avec les élèves, comme leur « enfer » ou leur « cage aux lions » quotidienne [Quivy, Ruquoy et Van Campenhoudt 1989].

interactionnel de blessures sociales, scandé par des épisodes fatidiques d'échec, d'orientation et de passages difficiles d'un établissement scolaire à un autre, épisodes que Daniel Thin et Mathias Millet (2005) ont qualifiés de *ruptures scolaires*, l'ensemble du processus étant comme nous allons le voir imputable à une combinaison complexe de causes aux différentes échelles micro, méso et macro.

Dans son article sur les catégories et tensions du jugement professoral en matière d'orientation, Géraldine André examine le processus de relégation – malgré ses réserves quant à l'usage du terme même de *relégation* – bien en amont du moment où le saisissent d'autres contributeurs de cette livraison. Ce sont en effet des enseignants et d'autres professionnels d'enseignement secondaire général qui sont observés, et dont les arcanes du jugement sont dévoilées, alors qu'ils rendent des décisions d'orientation vers l'enseignement qualifiant. A partir d'une démarche ethnographique dans trois établissements situés à Charleroi, l'auteur donne une véritable « *épaisseur empirique* » à la réalité scolaire de l'orientation, en observant des conseils de classe, puis en analysant les logiques et représentations qui sous-tendent le jugement professoral, notamment sous l'angle de la légitimité et d'éventuels doutes éthiques. Il s'agit bien ici de *comprendre* la décision d'orientation, la démarche compréhensive étant commune à bon nombre d'auteurs réunis dans cette livraison. Malgré la littérature existante, où l'on peut épingle l'excellent article de Balazs et Faquer (1986), le conseil de classe reste assez largement une boîte noire si l'on ne confronte pas, comme le fait l'auteur de façon convaincante, l'observation des interactions à l'intérieur du conseil à une connaissance plus générale des établissements et de leur culture spécifique, des habitus des enseignants comme des élèves, et des stéréotypes ambiants sur les filières qui entrent en jeu dans le processus d'orientation. Trois établissements servent de support aux observations. Contrastés au sein même de l'enseignement général par leur culture spécifique et par leur public d'élèves, les trois écoles sont désignées par anonymisation comme étant « Saint-Louis », « Montesquieu » et « Les trois vallées ». Les trois établissements sont inégalement situés dans le champ scolaire local en fonction des enjeux de marché scolaire et de « réputation », une gradation en termes de recrutement socialement privilégié et de réputation courant ainsi du plus haut avec « Saint-Louis », au plus bas, avec « Les trois vallées ».

En mobilisant la sociologie de Bourdieu, l'auteur se propose de restituer le processus de décision d'orientation à un contexte qui permet d'étudier tout ce qui relie les enseignants, dans ce qu'ils font et ce qu'ils sont, à ceux qu'ils évaluent, et notamment à ce que font et sont les élèves à leurs yeux. La haute valeur mise dans l'enseignement général et la dépréciation de l'enseignement qualifiant hante en effet le jugement enseignant dans les trois écoles, et amène les enseignants à parfois tenter de repousser le plus possible dans le temps l'orientation vers le qualifiant, perçue comme un échec. Mais Géraldine André va aller au-delà de cette constatation pour proposer de décoder le jugement professoral à partir de quatre « logiques » enseignantes qui sous-tendent le jugement professoral à partir d'un ensemble de représentations. Cette étude des *stéréotypes* ambiants au sein d'une organisation aurait certainement réjoui Everett Hughes, qui en faisait une clé de sa sociologie des métiers et professions (voir Hughes 1996). La première logique est celle de la « réalisation de soi », qui pousse à dénigrer l'enseignement qualifiant comme constituant un secteur voué essentiellement au *gardienage* et aux activités *occupationnelles*, en comparaison avec l'enseignement général, ce dernier étant associé à des représentations comme l'épanouissement ou la liberté. L'auteur met en évidence le misérabilisme qui sous-tend cette représentation de l'enseignement qualifiant². La deuxième logique est celle de « l'écologie », l'auteur discernant dans le discours enseignant une exaltation de vertus écologiques et d'économie (au sens de qualités d'épargne), cette exaltation formant également jugement des comportements jugés dangereusement « hédonistes » qui sont associés au monde populaire, en matière de « gaspillages » éhontés. En quelque sorte, c'est la fourmi prévoyante de Monsieur de la Fontaine qui stigmatise ici l'insouciance de la cigale. Une troisième logique est celle du « projet », quand l'enseignement qualifiant est considéré en creux comme l'espace de l'absence de tels projets, celui des *non-choix* de leur filière par les élèves, ou de leurs *choix négatifs*. La logique du projet stigmatise également les propriétés familialistes ou l'ancrage dans une sociabilité entre pairs qui rassemblent les élèves de même origine dans des établissements de proximité, la valeur prônée par opposition mettant en avant la nécessité de pratiquer un choix rationnel et individualiste de son établissement. Enfin, la logique du « talent » ou du « don » confine la cohérence d'orientations positives vers le qualifiant uniquement pour les élèves qui disposent de *dons* ou de *talents* particuliers en ce domaine, ceux qui sont jugés en somme « hors du commun » et destinés de la sorte à certains métiers qualifiants.

Dans une autre section, l'auteur s'intéresse aux réalités de la reproduction sous l'angle des « affinités symboliques » entre les enseignants et certains élèves, affinités qui se construisent en miroir avec un manque d'affinités pour d'autres élèves. L'ethnocentrisme des « petites perceptions de classe » (Bourdieu 1966 : 338),

² Il est cependant important que le lecteur puisse conjuguer ici le dévoilement nécessaire des représentations qui sous-tendent le sens commun, grâce à cet article, à une vision par ailleurs *réaliste* des caractéristiques plutôt lugubres de certains secteurs de l'enseignement qualifiant en matière de gardienage et d'activités occupationnelles.

dénoncées dans les années 1960, n'a pas quitté le champ scolaire, puisque les « bons » élèves aux yeux des enseignants de classe moyenne sont toujours ceux qui leur ressemblent le plus, tandis que les élèves des classes populaires sont jugés et dévalués sur le plan du langage, de l'habillement et du reste de l'hexis corporelle, comme sur la « coloration éthique » de leurs conduites (Bourdieu 1966 : 338), l'ensemble constituant autant d'« indices supposés des propriétés intellectuelles et morales » (Bourdieu 2004 : 126). On peut regretter que les grilles d'analyse mobilisées par Howard Becker dans sa thèse de doctorat sur le travail enseignant à Chicago (Becker 1951 ; 1957), ne puissent se combiner ici à la riche exploration normative faite par Géraldine André, tant elles auraient été complémentaires, en ce que le jugement enseignant est le fait de personnes appartenant à la classe moyenne et aux systèmes de valeurs de cette classe, qui s'expriment ici en autant de normes comme outils d'évaluation de la « qualité » des élèves sur le plan du comportement et sur le plan moral (*moral acceptability*), les élèves estimés « vaillants », « agréables », « intéressants » étant opposés par exemple à cet élève présenté comme un « sale type », et dont un membre indigné du conseil de classe dresse un portrait véhément. Dans cette capsule ethnographique passionnante, on voit combien le conseil de classe est aussi une « scène » goffmanienne sur laquelle les enseignants font des « effets » comme celui dont il vient d'être question, une *scène* qui est en même temps la *coulisse* de leurs interactions en classe avec les élèves. La troisième section de l'article s'aventure dans le domaine des incertitudes et doutes éthiques des enseignants, les trois écoles formant ici une gradation très nette entre elles, où les conseils de classe de « Saint-Louis », à l'aune d'une culture scolaire spécifique à cette école, en phase avec la culture dominante, sûre d'elle-même, attentive à sa réputation (due à sa fidélisation d'une « clientèle » aisée), accomplissent les verdicts d'orientation – et les enjeux explicites d'« écrémage » des élèves jugés indésirables – avec l'aisance due à une grande cohérence culturelle interne, à un véritable *esprit de corps*, tandis que des doutes éthiques apparaissent plus nettement à « Montesquieu » et aux « Trois Vallées ». Là où dans le premier établissement, l'orientation est considérée comme une « expertise » indiscutable, séparant les élèves « vertueux » des « non vertueux », et où les seuls problèmes tiennent à ne pas « fâcher » la clientèle de marque de l'établissement, elle apparaît au contraire dans les deux autres établissements entachée de doutes éthiques, marquée par une crise de la légitimité due à une plus grande dispersion normative. La meilleure preuve ethnographique de cet hiatus de légitimité intervenant sous la forme du manque d'intérêt pour l'observatrice dans le processus d'orientation opéré dans « Saint-Louis », tellement la force d'évidence du jugement expert est grande.

L'article de Jean-Louis Siroux nous permet à nouveau de questionner la notion de relégation sans tomber dans les travers du sens commun, quand l'auteur prend un recul légitime par rapport à la notion courante d'« école de relégation ». Et de se demander notamment si l'établissement « Franquin », où s'est déroulée une partie de son ethnographie de mondes scolaires contrastés, constitue vraiment une « école de relégation », l'appellation aux connotations péjoratives soulevant les vives réticences de la direction de l'école. Ce n'est en tout cas pas une « école de dernière chance », comme l'expose bien l'auteur. En prenant comme angle d'analyse une notion hétérodoxe dans la sociologie française dominante, la notion de « sociabilité » dégagée par Simmel, l'auteur va exposer les multiples facettes de l'univers symbolique des jeunes filles de 6^{ème} et 7^{ème} année de l'établissement d'enseignement professionnel où s'est réalisé son travail de terrain. Un établissement qui accueille une population d'élèves exclusivement féminine en raison du caractère sexuellement homogène des choix qui s'expriment pour ces filières dites « légères » d'enseignement professionnel (puéricultrices, auxiliaires administratives et d'accueil)³. On notera que cette non-mixité accidentelle fait la satisfaction des velléités de contrôle social de certains parents d'élèves dans « Franquin », leurs filles étant ainsi jugées « à l'abri » des assiduités des garçons. Le public féminin d'élèves de « Franquin », malgré les hiérarchisations internes de filières (et de trajectoires scolaires en fonction des filières), est marqué par une dominante globale de trajectoires d'échec et d'orientation, et éventuellement de renvois d'établissements, avec un accueil d'élèves qui possèdent en commun l'origine sociale populaire, et éventuellement une origine immigrée. Comme on peut le constater, si leur établissement n'est pas nécessairement « de relégation », au sens des stéréotypes ambiants, la carrière des élèves est en revanche bel et bien marquée par le *processus de relégation*, comme l'exprime finement l'une d'entre elles. Cette trajectoire déclinante vers des filières qu'elles n'ont choisies que par défaut, c'est descendre « plus bas, toujours plus bas ». De sorte que les élèves témoignent dans leurs représentations d'une forme de détestation de l'*institution* scolaire en général (pour ce qu'elle leur a « fait ») mais pas nécessairement de l'*établissement* lui-même, même si la force du ressentiment diffère à nouveau en fonction de la hiérarchisation des filières internes, les élèves de la filière « auxiliaire » (les « aux ») se considérant comme le bas de la

³ « Franquin » constitue dès lors une sorte de pendant féminin d'un établissement comme le « Cargo » évoqué par Philippe Vienne dans un article de cette livraison, ce dernier établissement étant lui aussi homogène, mais du côté masculin, pour des filières lourdes d'enseignement professionnel, et ce pour les mêmes raisons de préférences sexuellement clivées dans les choix (comme de réactions de fuite ou de dissuasion en ce qui concerne les rares élèves de l'autre sexe qui souhaiteraient s'y inscrire).

hiérarchie (« *On est la pire classe* »), ce qui montre une intériorisation du stigmatisme scolaire de l'échec et de la relégation.

En mobilisant la grille d'analyse du stigmatisme, l'auteur montre quelles en sont les conséquences en terme d'identités : désillusion, perte de confiance en soi, faible intérêt pour le « jeu » scolaire, et lucidité sur le caractère dévalué des titres scolaires qu'elles pourraient acquérir. Si le désinvestissement scolaire de ces élèves est important, il n'atteint cependant pas la limite de la *rupture* scolaire, précise Jean-Louis Siroux, les élèves restant *sur le fil*, frôlant cette limite sans cesse, ce qui n'est pas sans conséquences ni sur leur comportement ni sur les implications morales de cette tension sur leur identité. Cette école où l'on « passe » le temps, démonstration ethnographique du processus d'exclusion de l'intérieur, trouve une superbe forme d'illustration iconique dans la scène de la rencontre désastreuse entre le couple de retraités venu exposer aux élèves l'univers professionnel des PME et la nonchalance scolaire de celles-ci. L'auteur se propose de tenter de comprendre l'univers culturel de ces élèves « *démobilisés* » scolairement, et qui apparaissent un peu « en miroir », sur cet aspect très précis, comme les pendants féminins des « gars » (*lads*) de Paul Willis (1978). Le lecteur trouvera peut-être également intéressant de juxtaposer par exemple le portrait de Dounia, cette mère de 25 ans qui reprend des études secondaires dans « Franquin », et l'itinéraire de Nadia, 14 ans, élève en 1^{ère} année différenciée, présenté dans un autre article de cette livraison par Miguel Souto Lopez. A caractéristiques sociales et scolaires similaires, Dounia pourrait être une sorte de projection dans l'avenir de la relégation qui œuvre dans le cas de Nadia. Plus généralement, les condisciples « *aux* » de Dounia sont magistralement étudiées du point de vue langagier par l'auteur, dans leur « *sentiment d'illégitimité culturelle* » du point de vue langagier, quand se rencontrent leur univers quotidien et celui des classes moyennes ou supérieures, notamment à l'occasion d'un stage. Le stigmatisme du « mauvais » langage, du langage non autorisé, engendre de la gêne et de la honte, la peur du discrédit langagier apparaissant au grand jour. Alors les jeunes filles se taisent, se réfugient dans le mutisme pour ne pas (risquer de) perdre la face, dans un processus bien exposé par ailleurs par Pascale Jamouille pour le stigmatisme de l'illettrisme au sein de la grande précarité (voir Jamouille 2002).

L'ambivalence des jeunes filles par rapport aux attributs symboliques de la culture de rue, à savoir (à gros traits) l'individualisme forcé, la référence à (ou l'usage de) la violence physique ou verbale, le langage grossier ou insultant, ou encore la fascination pour les armes à feu, se montre dans leur exaltation ludique partielle, et avant tout théâtralisée, de ces attributs, tout en rejetant en même temps avec crainte la violence crue qui en est le prolongement logique en conditions réelles. Une ambivalence que l'on retrouve également autour du terme « clandestin », terme péjoratif utilisé pour dénigrer la pauvreté en rue mais que l'on voit réapproprié en même temps avec un certain humour au second degré, quand les filles reconnaissent dans leurs spécificités langagières un « *langage de clandestins* ». On tend à penser avec l'auteur que la symbolique de la « rue » constitue pour les jeunes filles une sorte de costume – ou de *masque*, comme l'auteur l'avancera par la suite – plutôt qu'une seconde peau, et ce même si les hiérarchisations internes des filières et la radicalité des trajectoires de relégation rapprochent certaines filles plus que d'autres de cet univers de la rue. Quant à la sociabilité elle-même, il reste à l'auteur à résoudre une sorte d'énigme ou de paradoxe la concernant. Il y a peu d'amitiés profondes à « Franquin », c'est-à-dire étendues à l'univers extrascolaire, alors que les filles se définissent pourtant comme autant de « *sœurs* » dans l'univers quotidien de l'école, au sein des sociabilités qui s'y déroulent. Une première explication pragmatique est avancée avec raison, celle du contrôle social familial qui limite les sorties extrascolaires et confine les filles au domicile familial, évoqué comme « *Alcatraz* » par l'une d'entre elles. Une seconde touche aux parcours scolaires eux-mêmes, les sauts de puce d'une école à l'autre au fil d'une trajectoire de relégation ne favorisant pas une scolarité continue au sein du même établissement, et de ce fait l'existence d'amitiés durables et extrascolaires. Mais au-delà, on peut saluer l'interprétation par le stigmatisme que va mettre en œuvre Jean-Louis Siroux à travers les notions de honte et de discrédit. Reprenons pour compléter les vues de l'auteur ce que disait Bourdieu (1991 et 1992) de trajectoires similaires : comment la juxtaposition des « mêmes » dans l'école de relégation – élèves aux trajectoires scolaires et scolaires cabossées qui se *reconnaissent* entre eux en arrivant dans l'établissement, lucides quant au « rangement » dont ils ont fait l'objet dans des filières dévalorisées et dans des établissements socialement ou ethniquement homogènes – pourrait-elle vraiment entraîner une solidarité importante et des amitiés durables ? Goffman (1968), dans l'institution totale que Bourdieu connaissait bien comme univers conceptuel, faisait à peu près le même constat : entre reclus, une *réelle* solidarité d'ensemble n'est pas possible. La sociabilité devient une sorte de simulacre, un *small talk* – ou, sans rire, *slam talk* dans le cas de l'univers culturel de référence à « Franquin » – où le formalisme est sa propre fin, où la forme cache l'indigence du fond, comme l'auteur le montrera en faisant référence à Simmel et à une comparaison avec le formalisme bourgeois. La classe est une sorte de jeu d'ombres chinoises où les filles mettent en scène de manière théâtralisée tout ce qui ne porte pas à conséquences, y compris en s'insultant et en se défiant l'une l'autre, en laissant en revanche dans le domaine du tabou, de l'indicible, tout ce qui est vraiment trop personnel, comme la réalité d'un frère trisomique ou d'un père violent. On peut se poser la question dès lors du caractère éventuellement « conservateur » sur les identités de ce

formalisme qui ne prête pas à conséquence, en comparaison d'un caractère véritablement *libérateur* ou *thérapeutique*, comme le pensent certains anthropologues, de l'entretien individuel, quand tout ce dont on ne parle pas dans la sociabilité de surface peut être exhumé et éventuellement exorcisé avec l'intervieweur, au moins pour un moment. On refermera ce très bel article prospectif et original par une interrogation : l'auteur évoque dans la foulée de la sociabilité les « *relations à plaisanteries* » éventuelles qui autorisent dans l'école la licence codifiée et ritualisée des insultes et des défis. La piste est intéressante, mais n'est-elle pas contradictoire, reposant sur le socle de l'amitié qui fonde les relations à plaisanterie selon Mauss, avec l'hypothèse d'une sociabilité superficielle et peu porteuse d'amitiés profondes chez les filles de l'école « Franquin » ? L'amitié n'est-elle pas dès lors un mot creux pour des relations provisoires de sociabilité comparables aux amitiés du type « *piliers de bar* », par exemple, où la forme domine à nouveau le fond ?

Partant du « sentiment d'indignité » magnifiquement exposé par Daniel Pennac dans son autobiographie d'un « raté scolaire » au sens de Bourdieu, Miguel Soto Lopez nous plonge dans les premiers résultats d'une recherche commanditée par la Communauté française de Belgique sur les difficultés des élèves dans le premier degré de l'enseignement secondaire (voir Soto Lopez et Vienne 2011). L'auteur conjugue pour ce faire deux grandes pistes théoriques. La première donne sa structure générale à la recherche, autour de la notion de « déscolarisation » mobilisée par Daniel Thin et Mathias Millet (2005), en parlant de l'interrelation des trois sphères familiale, des pairs (sociabilité juvénile) et scolaire pour comprendre les phénomènes de déscolarisation. Il est bien sûr loisible de se demander si les politiques publiques analysées par l'auteur constituent bel et bien une quatrième « sphère », mais cela ne change rien à la pertinence de son explication sur leur rôle dans les processus de déscolarisation. La deuxième grille d'analyse, qui est aussi celle qui est la plus systématiquement développée dans cet article, est la notion de stigmaté dégagée par Erving Goffman. L'ancrage de terrain intervient à travers le portrait quasiment *clinique*, pour reprendre les termes de Bourdieu dans son avertissement au lecteur de *La misère du monde*, d'une jeune fille du sous-prolétariat inscrite dans un établissement d'enseignement secondaire à Charleroi. Subjectivement, ce portrait est bouleversant, mais l'auteur accomplit les vœux de Bourdieu en ramenant le portrait subjectif aux conditions objectives de sa possibilité, dans une montée en généralité qui amène le lecteur du « puzzle » biographique qu'est la vie de Nadia, en particulier sa vie scolaire, aux implications qu'ont les réformes des politiques publiques sur son existence individuelle. Subjectivement, l'auteur s'efforce de résoudre le mystère de cette biographie au croisement des trois premières sphères : une famille que l'on pourrait étiqueter comme « anémique », des interactions malaisées avec les pairs, et une trajectoire scolaire que le terme « difficile » résume à peine. Délaissée par son père, cuisinier de métier, Nadia s'efforce dans le maelström confus que constitue sa trajectoire scolaire de s'identifier au métier du père et d'y trouver une sorte de promesse de salut. L'auteur nous permet de reconstruire les *définitions de la situation* opérées par Nadia, et sa vision du monde subjective. Mais la mise en œuvre de la grille d'analyse du stigmaté va lui permettre de remonter progressivement aux causes du malheur individuel de Nadia.

Procédons par niveaux pour accompagner la pensée de l'auteur. Au niveau « micro », à l'échelle des interactions, l'auteur nous montre les interactions malaisées de Nadia avec ses pairs, qui l'amènent à s'autodéfinir comme « bizarre », avec une implication (trop) importante dans les tâches familiales que pour faciliter sa sociabilité juvénile, et une scolarité faite de convulsions et de tournants biographiques. Au niveau « méso », à l'échelle de l'institution scolaire et des logiques d'établissements, on saisit toute la mesure de l'étiquetage que subit Nadia, *diagnostiquée* comme ayant un « *retard mental léger* », et ayant intériorisé cet étiquetage psychologique à sa manière en s'autodéfinissant comme « *conne* » et anormale, ce « *sentiment d'imbécillité* » étant évoqué finement par l'auteur comme se situant au cœur de l'« errance » scolaire de Nadia, sur le seuil indécis et imprécis entre enseignement primaire et secondaire, dans les classes d'enseignement différencié où elle aboutit pour n'avoir pas obtenu son CEB (le certificat d'études de base de la fin du cursus primaire). On peut d'ailleurs se demander avec l'auteur si l'étiquetage psychologique « *lourd de conséquences* » n'agit pas, comme ailleurs l'étiquetage de « *délinquant* », comme une sorte de *self-fulfilling prophecy*. Nadia illustre également un « stigmaté de l'âge » quand elle s'inquiète, à la mesure de son retard scolaire qui s'accroît, de devoir éventuellement « finir » son secondaire à l'âge de vingt-cinq ans. A l'échelle méso, on distingue également les logiques d'établissement où la pépinière à violences évoquée par Nadia de manière très crue comme son précédent établissement laisse la place ensuite à un établissement plus petit où elle semble trouver ses marques et éteindre la flamme de sa propre déviance scolaire. A l'échelle macro, il faut resituer Nadia dans un ensemble social qui confine à la précarité, avec un stigmaté de la pauvreté qui s'exprime à travers la référence dénigrante aux « *clochards* » et « *SDF* », termes péjoratifs par lesquels Nadia évoque la précarité d'emploi de sa mère, et termes qui lui permettent éventuellement d'exorciser, comme le pense l'auteur, sa propre crainte d'entrer pleinement dans cette misère de statut. Toujours à l'échelle macro, Nadia est une victime des ambiguïtés et paradoxes d'une réforme du premier degré de l'enseignement secondaire dont Miguel Soto Lopez va nous montrer plusieurs failles.

La complexité des recompositions des trajectoires scolaires que cette réforme a générées n'est plus compréhensible ni par les élèves les plus faibles, ni par leurs parents. Dans le brouillard épais des nouvelles trajectoires scolaires, les élèves comme Nadia se perdent et ne comprennent plus ce qui leur arrive. L'auteur doit alors « pister » dans ce brouillard, auprès des agents PMS, des indices permettant de tenter de reconstituer la trajectoire scolaire relativement *opaque* de la jeune fille, pour reprendre l'adjectif utilisé par Stéphane Beaud et Michel Pialoux (2005 : 21) dans un contexte tout à fait similaire. Même les professionnels ont l'air dérouterés, comme ces enseignants déçus par les aléas négatifs de la réforme. L'auteur en fait ensuite une analyse sans concessions en présentant les écueils du travail en première année différenciée. La « 1^{ère} D » (première année différenciée) compose une constellation d'élèves aux besoins trop différents que pour être pris en charge par un personnel qui n'est pas formé au travail avec des élèves qui relèvent plus de l'enseignement primaire que de l'enseignement secondaire, avec à la clé un « engrenage » terrible de confrontation entre certains professeurs et ces élèves (en effet miroir caractéristique, Nadia en vient à considérer l'enseignante qui peine avec les 1^{ère} D comme étant elle-même « bizarre »). Avec un constat d'échec à la clé pour les statistiques de la première année de l'implémentation des réformes, qu'il faudra cependant reconsidérer à la lumière des statistiques plus récentes. De même, il est nécessaire d'être attentif à la question des « *stratégies d'échec* » délibérées des élèves mises en évidence par l'auteur, dans le cas de Nadia et d'autres de ses condisciples, quand ces derniers souhaitent quitter au plus vite le brouillard de la réforme pour rejoindre l'enseignement qualifiant, stratégies auxquelles le personnel scolaire répond parfois en toute bonne foi par des essais de manipulation et de persuasion des élèves pour éviter leur décrochage éventuel. Ce qui frappe quand on tire les enseignements de cet article, c'est à quel point la métaphore de *l'ordre des choses* dressée par Pierre Bourdieu (1991) pour évoquer le fatalisme des jeunes gens qui vivaient la relégation, et qu'il interviewe au début des années 1990, reste vraie dans le cas de Nadia et même, au-delà, en ce qui concerne ses professeurs. Nadia semble se résigner à une bonne partie de l'étiquetage stigmatisant qu'elle a subi, et à cette « différence » qu'on lui impute dans les interactions quotidiennes. Par des phrases comme « *ça ne me dérange pas* », « *j'm'en fous* », et « *c'est la vie* », elle rejoint ainsi dans la catégorie du fatalisme les exclus de l'intérieur de Bourdieu et Champagne (1992) ou, auparavant, les « *gars* » de Paul Willis (1978). A ce fatalisme répond celui des enseignants qui jugent les élèves comme Nadia comme étant inéluctablement promis, qu'ils le rejoignent *tôt* ou *tard*, à l'enseignement qualifiant. Les conclusions de l'auteur portent sur la notion de relégation elle-même. Parlant d'une *recomposition* de la relégation à travers la réforme du premier degré, l'auteur nous montre, en faisant appel au concept de violence symbolique, une sorte de *ruse de la relégation*, quand un « camouflage statistique » du retard scolaire, à l'échelle globale, se traduit sur le plan des carrières scolaires par un discrédit qui ne sera que *reporté* pour les élèves. On peut se demander dès lors avec Miguel Souto Lopez si les réformes successives ne constituent pas autant de « masques », pour reprendre l'expression d'un des autres auteurs de cette livraison, qui rendent un moment plus insensible et plus invisible la réalité de la relégation, sans jamais la supprimer.

Dans son article, Philippe Vienne revisite le matériau de terrain tiré de l'observation de deux établissements d'enseignement secondaire professionnel bruxellois, matériau qui a servi de base à sa thèse de doctorat et à son ouvrage compréhensif sur les incidents scolaires (Vienne, 2008). Cette relecture se fait à partir d'un angle nouveau, un angle un peu « oblique » par rapport aux grilles d'analyse habituelles de l'auteur dans ce domaine (l'exclusion de l'intérieur, le stigmat, l'institution totale, l'anthropologie de l'école de relégation), grilles que l'on retrouve également chez d'autres auteurs de la livraison. La notion d'*exclusion scolaire* présente l'avantage heuristique plutôt paradoxal d'être extrêmement ambiguë et ambivalente. En tant que grille d'analyse sociologique, sa meilleure utilisation renvoie aux travaux de Bourdieu ou à ceux de Norbert Elias (1997), mais bien d'autres utilisations moins sophistiquées chez d'autres auteurs en font une notion qui reste imprécise et ambiguë. En revanche, en tant que notion pratique liée à la vie quotidienne dans les écoles, elle fait partie du « langage bureaucratique-scolaire » dont parlait Bourdieu (1992 : 86), et s'avère extrêmement polysémique : les variantes que sont l'exclusion de la salle de classe, l'exclusion de l'établissement (renvoi provisoire) ou l'exclusion définitive, cohabitent ainsi à partir du même terme souche dans la vie quotidienne des écoles. Le *processus* de relégation, en lui-même, n'est pas autre chose que le processus d'exclusion de l'intérieur dans sa réalité de rangement, de mise à l'écart sur des voies disqualifiées. Un continuum qui va de la sortie sans certification du secondaire ou de l'inscription ultime et désespérée d'élèves majeurs dans un CEFA (Centre d'éducation et de formation en alternance) à la première forme de relégation, qui consiste peut-être dans le choix d'une école primaire « de quartier », d'une « école de proximité » par les parents⁴, un choix bien décrit dans un extrait la contribution de Jean-Louis Siroux à ce volume. La relégation consiste en une série successive de pièges et de chausse-trappes pour les parents et les élèves, qui conduit *in fine* l'élève vers ces « établissements de dernière chance » décrits par l'auteur au sein de l'enseignement professionnel, comme apothéose de la relégation

⁴ Des choix qui forment comme un prélude au thème de la relégation, et où l'on pourrait parler de *piège de la proximité*, autant que le *piège de la sociabilité* (effectuer des choix d'écoles pour « suivre » les copains du quartier) en constitue une variante.

en enseignement obligatoire. En ces lieux, la dimension de « rangement » des élèves, qui ne leur échappe pas parce qu'elle prend la forme exacerbée du « gardiennage » ou de « l'occupationnel » au quotidien, rapproche ces écoles, dans l'altération de leur mission, des institutions totales d'Erving Goffman, dont la fonction officieuse, souterraine et indicible de « mise en dépôt » (*housing*) est tout à fait similaire (voir Goffman 1968). Un élève de Bruxelles qui traverse tout le continuum de la relégation dont il est question parvient en effet sans peine à devenir un spécialiste du « *plan des écoles de Bruxelles* », comme le dit une des élèves rencontrées par Jean-Louis Siroux, car les possibilités d'inscription portées sur cette « carte » des établissements s'amenuisent à mesure que la trajectoire de l'élève se dégrade, quand le choix d'école se limite en fin de relégation à un « entonnoir » terminal de quelques écoles de dernière chance bien connues. Au fil de ces trajectoires, dans le continuum de la relégation, il est intéressant selon Philippe Vienne de conserver comme grilles d'analyses transversales les questions suivantes : quel est le degré d'homogénéité de l'origine sociale ou ethnique dans l'établissement ? Quel est le « seuil » spécifique, le degré d'acceptation de chaque établissement en matière de discipline et de problèmes de discipline ? Quelle est l'ampleur et la manière de « l'écramage » comme politique de neutralisation par l'établissement des élèves jugés « indésirables » ?

On le sait depuis l'article fondateur de Bourdieu et Champagne (1992), le processus d'exclusion de l'intérieur génère un véritable saccage des identités des élèves, marquées par les expériences successives et répétées de l'échec, de l'orientation, et des renvois d'établissements. Les stigmates de l'échec, de la déviance scolaire et de la relégation s'inscrivent comme une flétrissure physique dans l'identité pour soi des élèves. Dans une école de dernière chance, les élèves se reconnaissent entre eux, lucides sur leur mise en dépôt. Ils hésitent comme ce jeune homme renvoyé de l'établissement industriel de réputation très négative désigné ici comme « le Cargo », et qui accompagne en pleurant son père à l'école – le père venant à l'école pour supplier qu'on réinscrive son fils – entre dégoût et honte de la mise en contiguïté avec tous les misérables – parlant d'une « école de voleurs », d'une « école de fous » – et cynisme désabusé au sein de la sociabilité scolaire quotidienne, où il faut jouer l'élève coriace, celui que plus rien ne surprend ni n'affecte. Ces élèves qui arrivent dans le « Cargo » avec des trajectoires de relégation typiques, voire avec des trajectoires judiciaires, sont en termes de stigmates *déjà discrédités* avant même le premier faux pas dans les représentations que certains enseignants ont d'eux, une véritable prophétie autoréalisatrice conduisant ainsi de l'étiquetage à la déviance scolaire, les représentations jouant ici dans les jugements et verdicts scolaires un rôle similaire à celui décrit par Géraldine André dans ce même numéro de revue. La confrontation et la tension entre des élèves désabusés et des enseignants harassés peut ainsi se transformer en une sorte d'arène où il s'agit de « piéger » ou « coincer » les élèves que le personnel juge problématiques ou indésirables, la dualité des rôles et la distance sociale et morale entre personnel et élèves prenant ici le tour tragique de confrontation que l'on retrouve dans les institutions totales, et que Bourdieu (2004) a bien décrit en ce qui concerne les surveillants dans l'univers de son pensionnat des années 1940.

Philippe Vienne présente ensuite les trois formes techniques d'exclusion en milieu scolaire, en décrivant les problèmes typiques d'organisation que ces différentes formes engendrent. L'exclusion systématique du cours des élèves « repérés » comme problématiques devient l'outil de traitement systématique par certains enseignants des désordres en classe, mais conduit à un engrenage qui radicalise la sortie du « jeu » scolaire de l'élève. De plus, le « rangement » des élèves ainsi renvoyés du cours – auxquels s'ajoutent ceux arrivés en retard, ou en heure de « fourche » parce que l'enseignant est absent – dans les locaux spécialisés à cet effet (« salle d'étude », « salle de retrait ») entraîne des phénomènes de gonflement des effectifs dans cette salle, de perte de contrôle éventuelle des éducateurs sur la salle, et de réappropriation comme lieu de sociabilité ludique du local par les élèves, suscitant une stratégie de fuite délibérée des salles de classe. Mais les solutions alternatives à leur « gardiennage » disciplinaire emblématique en salle spécialisée génèrent elles aussi plusieurs paradoxes des conséquences. L'exclusion provisoire de l'établissement engendre un dilemme équivalent en termes de conséquences négatives, parce que les élèves qui sont à l'extérieur risquent d'y commettre des incidents entraînant la responsabilité de l'école. Enfin, la question des renvois définitifs d'un établissement est traitée par l'auteur à partir d'études de cas précises afin de montrer dans une école de dernière chance quel type d'élèves fait l'objet de ces procédures, dans quels types de classes, et pour quels types de raisons, ce type de décision générant à nouveau des dilemmes professionnels et des doutes éthiques sur les conséquences du renvoi en terme de consolidation de la « relégation ». Une des conséquences frappantes de ces processus de renvoi est de générer le retour systématique de certains élèves renvoyés vers leur école de départ, et les essais de « retour en grâce » de ces élèves auprès du personnel, constituant ainsi au quotidien des « petits fantômes » scolaires, également *fantômes dans la machine* des procédures qui étaient censées les réaffecter, élèves jugés plus ou moins indésirables et illustrant des processus d'*installation* dignes de l'institution totale. L'article se conclut sans conclure sur le ratage partiel d'une tentative interne à une des deux écoles observées par l'auteur de résoudre le problème des renvois définitifs comme *piège de la relégation* (le renvoi radicalise encore la relégation

progressive) par un dispositif du type « classes-relais »⁵. Les notes ethnographiques prises par une collègue chercheuse de l'auteur, Hélène Auquier, de l'intérieur de ces classes observées entre 1999 et 2001 dans l'établissement désigné ici comme « la Ruhe », donnent un témoignage vivant du degré de difficulté qu'il y a à rassembler des élèves étiquetés comme problématiques dans la même classe (absence de matériel, crudité des échanges verbaux et physiques, volatilité de l'attention, tension des enseignants, etc.), et fourniront sans doute une assise comparative à bien d'autres ethnographes de l'école, notamment pour ceux qui, comme Miguel Souto Lopez, dans cette même livraison, font des observations en classes de 1^{ère} année différenciée.

Les possibilités de la perspective comparative chère aux sociologues de Chicago comme Robert Park ou Everett Hughes se trouvent bien vérifiées par la richesse des enseignements apportés par l'article de Véronique Tumusabyimana sur les « carrières de rue » des enfants rwandais. Décentrer le regard sur la relégation par l'analyse d'un phénomène social propre à un pays du Sud, permet d'enrichir et d'affiner la notion quand on l'applique aux pays du Nord. L'auteur part d'une constatation liminaire, celle d'une école africaine qui « *peine à accueillir tous ses enfants* ». Suite à des ruptures familiales et scolaires, certains enfants au Rwanda deviennent ainsi des « *enfants de la rue* », éventuellement à travers l'étape intermédiaire qui consiste à être des « *enfants dans la rue* », c'est-à-dire plongés dans la sociabilité et les activités de la rue, mais regagnant le domicile familial le soir. Occupés à de « petits boulots », ils sont visibles sur l'espace public, ils font partie du paysage urbain, attestant par leurs activités économiques qu'il existe des voies de socialisation qui se substituent à l'école comme à la famille. La « rue » apparaît ainsi comme une recherche de solutions de survie pour des enfants que ni la famille ni l'école ne protègent plus efficacement. De même, loin d'être considérés comme des aberrations urbaines ou des parias, les enfants des rues ont une sociabilité partagée avec les enfants qui continuent à appartenir à un cadre familial, exerçant même une certaine fascination sur ces derniers par le fait qu'ils se prennent en charge par eux-mêmes, n'ont de compte à rendre à personne et que « *rien ne leur est interdit* ». Il est intéressant de comparer, comme à d'autres moments de son article, cette remarque de Véronique Tumusabyimana avec tout le champ d'étude de la « culture de rues » dans les pays du Nord, où les mêmes processus de fascination peuvent jouer, avec probablement les mêmes mythes du *self-made man* doté de ruse et d'astuce, en ce qui concerne l'économie souterraine qui sous-tend la culture de rue (voir Jamouille 2002, Mauger 2005, Sauvadet 2006). A ceci près que le mode de vie de l'enfant *des* rues rwandais a ceci de plus par rapport à l'enfant *dans* la rue qu'il implique l'existence de véritables campements de fortune, les *ingangi*, qui ressemblent assez à ces « jungles » hobos américaines évoquées dans les années 1920 par Nels Anderson (1961)⁶. L'article prend une distance critique salutaire par rapport aux clichés sur les enfants de rue, et notamment ceux qui sont véhiculés dans le milieu du travail social, en particulier à travers la volonté d'*éradiquer* le phénomène (ce qui constitue un autre point de comparaison intéressant avec la situation historique des « hobos » perçus comme une nuisance urbaine). Par rapport à une littérature qui s'emploie généralement à traiter les enfants de rue comme des « déviants » ou comme des « victimes », l'auteur dégage un cadre compréhensif plus complexe qui montre la part que joue la *carrière* des enfants des rues, en tant qu'« acteurs de leur destin », dans la reproduction de ce phénomène. La notion de carrière, empruntée aux sociologues de Chicago comme Hughes et Becker, s'avère ici extrêmement pertinente pour décrire les trajectoires sociales des enfants des rues, ainsi que leur point de vue subjectif sur les conditions objectives de leur situation, la notion de carrière permettant, pour paraphraser Becker avec l'auteur, de décrire des « *suites typiques de positions, de réalisations, de responsabilités, et même d'aventures* ». Le matériau utilisé, composé de quarante récits biographiques, s'agence en effet fort bien à cette perspective analytique en terme de carrière.

En trois phases qui se calquent sur la perspective de Becker dans *Outsiders*, l'auteur décrit la plongée progressive de l'enfant de rue dans cet univers culturel et matériel. A une phase de familiarisation, où l'enfant de rue se trouve éventuellement un mentor qui l'initie à cet univers, puis quitte le domicile familial, succède une phase d'expérimentation, sous la forme d'une série d'adaptations aux contraintes de la vie en rue. L'arrivée du nouveau venu dans l'institution des *ingangi*, fait un peu penser au processus de « bienvenue » décrit par Goffman dans l'institution totale : une initiation brutale aux « règles du jeu » internes à la communauté des enfants de rue, y compris par l'imposition d'usage de drogues. L'auteur décrit à chaque étape de la carrière de rue, toujours à la manière de Becker, les possibilités que celle-ci tressaute ou s'arrête en fonction des adaptations différenciées réalisées par les enfants des rues à leur situation. L'âge et le degré d'expérience étant deux éléments importants de cette carrière, les plus jeunes enfants sont chargés des corvées les plus ingrates, une telle division du travail rappelant à la fois les processus de délégation du « sale boulot » vers les personnes de plus

⁵ Un dispositif qui n'est pas sans évoquer tout le débat critique, à peu près à la même époque, sur les « écoles de caïds » imaginées par le Ministre libéral de l'enseignement secondaire au début des années 2000.

⁶ A noter que les jeunes qui sont plus ou moins imprégnés de culture de rue dans les pays du Nord disqualifieraient probablement une partie de cette « débrouille » urbaine comme étant le fait de « clochards », de « SDF » ou de « clandestins », pour reprendre quelques termes de leur vocabulaire usuel.

faible statut décrits par Everett Hughes (1996), et la ritualisation des étapes de l'initiation des plus jeunes à l'économie souterraine décrite par Pascale Jamouille (2002). La dernière phase de la carrière, celle de la *maîtrise*, est illustrée par un extrait ethnographique qui montre bien les adaptations et la « réussite » économique croissante d'un enfant de la rue, extrait où l'on distingue aussi les raisons de la rupture familiale et scolaire qui sert de départ à la carrière de rue : « *J'ai quitté l'école en quatrième année parce que j'étais tout le temps renvoyé par les enseignants pour aller chercher le matériel scolaire et le minerval* ». Si l'on peut regretter que l'auteur ait choisi de corriger le matériel d'entretien pour éliminer de sa présentation les « hésitations », « redites » et particularités d'expression orale des enfants, il est très intéressant de constater grâce à cet exemple que l'absence de matériel scolaire et l'incapacité des parents à fournir les « frais » scolaires demandés par une école (pourtant réputée gratuite) constituent dans le Sud comme dans le Nord une cause d'amorçage des ruptures scolaires à travers ce motif d'agacement des enseignants. Par l'intérêt de son matériau comme par sa distance critique, l'article de Véronique Tumasabyimana constitue ainsi une riche possibilité de décentrement anthropologique, formant dès lors une sorte d'antidote aux tentations pour l'ethnocentrisme qui s'exercent jusque dans la littérature scientifique à travers le modèle de construction sociale de l'enfance propre au monde occidental.

Plaçons-nous à présent à partir d'un autre angle d'analyse, celui des politiques publiques. Les réformes visant à instaurer une plus grande justice sociale en réduisant la relégation scolaire dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ont été considérées par Tatiana Willems, Eliz Serhadlioglu et Stéphane Leyens d'un point de vue critique, leur article proposant également des pistes d'action publique. Trois réformes successives du système d'inscriptions en début d'enseignement secondaire ont été mises en place par la Communauté française de Belgique, dans un objectif de régulation des inscriptions visant à assurer un plus grand brassage social des publics scolaires. Pourtant, ces réformes portent en elles un paradoxe crucial, celui qui consiste à prétendre concilier l'objectif de « mixité sociale » évoqué par les auteurs et l'impératif constitutionnel de la liberté de choix des établissements scolaires par les familles. Une véritable impossibilité logique résulte de la tentative de concilier ces deux logiques en sens inverse, selon les trois auteurs, et l'on pourrait même aller plus loin qu'eux dans l'analyse critique en considérant que leurs propres pistes de résolution du problème, qui gardent toujours dans l'équation de départ le libre choix des familles, ne parviendront pas plus que les politiques publiques qui sont critiquées à démanteler sérieusement la partie du processus de relégation qui émane de ce libre choix. Parlant de ce processus, il faut souligner tout ce qui fait la force de cet article, dans une complémentarité d'ensemble avec les autres articles de la livraison. Comme l'article de Géraldine André, il s'agit de placer la grille d'analyse sur la relégation « en amont » du continuum que forme le processus, quand les choix des uns et les non-choix des autres, ainsi que les tactiques de dissuasion par des établissements élitistes des élèves d'origine populaire jugés indésirables, se combinaient pour participer au processus de relégation. Les propriétés de quasi-marché scolaire concurrentiel et de discriminations sociales et ethniques (du fait de logiques d'« entre soi » des familles des classes dominantes et de logiques de « réputation » des établissements) se combinaient ainsi, notamment, du côté des établissements, dans le processus qui consistait à « *trier dans une certaine opacité les élèves qu'ils souhaitaient accueillir* ».

Les mesures prises par les politiques publiques ont consisté notamment à imposer des quotas et à améliorer l'information dont peuvent disposer les familles dans leur choix d'établissements. Les auteurs critiquent de manière avisée les lacunes de ces mesures, qui sont des lacunes essentiellement compréhensives, comme le contexte du choix des parents (propriétés culturelles, habitus, etc.) n'est pas pris en compte par le politique. C'est un peu le mirage du libre choix avisé qui semble habiter l'esprit des réformes, ce qui fait qu'on pourrait presque appeler le « décret individualisme méthodologique » ou, pour paraphraser Bourdieu et Passeron, évoquer comme *l'illusion* du choix (voir Bourdieu et Passeron 1968), l'esprit qui a animé les réformes. Les propositions des trois auteurs visent à agrandir l'espace d'opportunités qui est offert aux familles, leur « éventail des possibles », notamment en améliorant encore l'information sur l'offre scolaire ou en diminuant les coûts pour les familles (transports en communs, frais scolaires). On pourrait objecter que ces bonnes intentions risquent encore de ricocher sur les propriétés sociales des familles en termes d'habitus influençant les choix. Prenons par exemple l'idée des trois auteurs d'introduire en fin de cycle primaire une séance d'informations à destination des familles. Si l'idée est plus que louable, il faut se rappeler un des aspects de la description de Paul Willis (1978) sur son « école des ouvriers » qui suscitait le plus de pessimisme chez le lecteur : ses « *gars* » s'avéraient culturellement rétifs à de telles séances d'information en matière d'orientation, les « bonnes intentions » qui imprégnaient la séance ne recevant de leur part qu'une fin de non-recevoir culturaliste. A une autre échelle, mais selon la même logique, les « séances d'information » ne risquent-elles pas de se heurter au même hiatus des propriétés sociales et culturelles ? De même, la proposition consistant à rendre l'ensemble des filières d'enseignement secondaire plus *attractives*, faute d'une analyse fouillée en soi, pourrait être qualifiée de vœu pieux.

La contribution de Sébastien Thilmany à ce volume est tirée de son mémoire de criminologie effectué sous la direction de Carla Nagels (Université libre de Bruxelles), contribution présentée lors de la journée d'étude qui a suscité la coordination de ce numéro. Cet article examine les effets de la « discrimination positive » (D+ selon l'abréviation courante en Belgique francophone) sur les adolescents d'origine immigrée à l'école secondaire dans l'enseignement général officiel, à partir d'une méthodologie d'entretiens et d'observations. Les limites de cet article tiennent principalement dans ses imprécisions et les dangers d'une surgénéralisation à partir d'une expérience ethnographique limitée. Néanmoins, l'analyse des entretiens effectués, notamment avec les enseignants qui travaillent en discriminations positives, nous renseigne sur les lacunes de ce qui avait été mis en place comme la « solution » politique de prédilection aux problèmes du décrochage et de l'absentéisme, comme le souligne l'auteur. Que l'on y voyait éventuellement une solution à la « violence » rappelle bien la vogue qu'a connue durant les années 1990 cette notion relativement nouvelle dans le champ scolaire, une vogue qui a notamment pris la forme d'un « filon » exploité par les médias, comme le soulevaient déjà en 1993 Sylvain Broccolichi et Françoise Oeuvarard (1993 : 639).

L'auteur passe en revue en plusieurs gammes de problèmes (relations école/familles, configuration familiale de l'aide à l'étude, recompositions de la fonction enseignante, discipline, etc.) son matériau d'entretien recueilli en écoles à discriminations positives mais aussi des représentations d'enseignants extérieurs au système en D+. Le risque de surgénéralisation du matériau s'exprime ici avec force, notamment par rapport aux adaptations du métier enseignant aux contraintes du travail en discriminations positives. Il est louable de souligner les vues opposées qui s'expriment entre les enseignants qui estiment que la dimension plus « éducative » de leur travail (et qui apparente ce travail à leurs yeux à celui des éducateurs ou des assistants sociaux) devrait rester étrangère à la fonction enseignante et ceux qui estiment qu'elle est indispensable, mais il est manichéen de situer la seconde comme généralisée en D+ et la première comme extérieure aux écoles en discriminations positives. De même, on souhaiterait plus de précisions sur ce qu'est exactement un « bon emploi » dans les différentes classes sociales, et non à la seule perspective des classes dominantes. Malgré ces réserves nombreuses, l'article fournit une série de pistes de réflexion sur le statut ambigu du système des discriminations positives comme solution aux problèmes décrits plus haut, notamment à partir du fatalisme qui s'exprime chez les enseignants interviewés quant à « l'avenir » des jeunes qui sortent de ce dispositif.

Le dernier article de cette livraison, celui de Johan Vanoutrive, Nathanaël Friant et Antoine Derobertmeasure, s'il ne s'insère pas dans une analyse de la relégation scolaire ou sociale, ni à proprement parler dans l'analyse des inégalités sociales dans leur transmutation en inégalités scolaires, prend en compte une dimension relativement cousine en ce qu'elle représente une combinaison similaire de questions macrosociologiques et microsociologiques qui sont en jeu dans le champ scolaire, ici appréhendées à travers le « sentiment d'injustice » des élèves. Ce qui amène à rappeler que le terme « justice » est fréquemment invoqué par des élèves en situation de relégation scolaire, à l'aune d'une identité sociale disqualifiée de « mauvais » élève (stigmaté scolaire), ce qui constitue un des traits de la « normalisation » du stigmaté que peuvent effectuer les élèves, quand ils remettent en cause le jugement professoral « injuste » qui les place dans une situation de disqualification (voir Vienne 2008 : 36 et Vienne 2005). Ce sentiment d'injustice n'est pas abordé de manière qualitative, comme dans l'ensemble des contributions qui précèdent, mais de manière quantitative, à partir d'une enquête par questionnaire dans plusieurs pays européens, et qui porte sur 448 élèves belges francophones auxquels il est notamment demandé de raconter « une injustice vécue ». Il est également pris en compte à partir d'élèves *indistinctement* situés dans l'espace scolaire, et non spécifiquement d'élèves insérés dans des trajectoires de relégation scolaire comme c'est le cas pour la moitié des contributions de ce numéro, ce qui amène à ne pas s'étonner du fait que les auteurs relèvent que la thématique de la relégation (ici appelée ségrégation) est peu référencée dans leur analyse thématique. Moyennant ces réserves qui montrent la différence d'abord méthodologique et conceptuelle entre les premières contributions du volume et celle-ci, il est intéressant d'examiner les résultats de cette enquête dans la mesure où l'injustice scolaire et sa dimension subjective, le sentiment d'injustice, offrent des points de comparaison potentiels avec la problématique des inégalités sociales, de leur transmutation en inégalités scolaires, notamment sous forme de relégation scolaire, et les conséquences pour l'identité pour soi de ces données structurelles.

A partir d'une grille d'analyse empruntée à François Dubet, les trois auteurs proposent un modèle d'analyse des sentiments de justice et d'injustice reposant sur trois dimensions, le mérite, l'égalité, et le respect. Ces trois dimensions sont, de manière implicite, mais sous une conceptualisation complètement différente, présentes dans les autres contributions de cette livraison. Le *respect* n'est-il pas la norme que viole toute forme de stigmatisation, notamment en milieu scolaire ? Mais n'est-il pas aussi une notion gigogne entre le « respect » que réclament les enseignants de classes moyennes parfois harassés par les élèves et le « respect » réclamés par ceux-ci, en particulier par les plus stigmatisés, telles qu'ils le définissent, cette définition pouvant prendre un tour différent de celle des enseignants. Le respect pouvant également prendre une troisième forme, quand le

« respect » n'est que la déclinaison de la domination que certains élèves peuvent exercer à partir des codes de la culture de la rue, le respect devenant alors celui dont parle Philippe Bourgois (1992). L'*égalité* (des chances), ensuite, est une des dimensions que met en cause fondamentalement la problématique de la relégation, sauf à penser l'égalité dans les termes d'une égalité formelle *des résultats*, qui escamote la visibilité de la relégation en faisant accéder des élèves inégalement dotés à des diplômes qui ne sont que formellement équivalents (voir Bourdieu et Passeron 1964 : 110 pour leurs mises en garde sur le relativisme consistant à « utiliser l'invocation du handicap social comme alibi ou excuse, c'est-à-dire comme raison suffisante d'abdiquer les exigences formelles du système d'enseignement »). Les catégories de l'entendement professoral bien étudiées par Géraldine André dans ce numéro de revue mettent bien en jeu cette dimension d'égalité à travers la normativité qui sous-tend et peut venir défausser le jugement professoral. Enfin, la notion de *mérite*, centrale à l'idéologie méritocratique mise à nu par Pierre Bourdieu, nourrit également le jugement professoral et ses retombées en termes de stigmatisations, à travers le stigmate scolaire du « mauvais » élève, du point de vue des performances, étudié par Philippe Vienne. Le modèle théorique choisi par les trois auteurs est sollicité pour interpréter les données de leur enquête par questionnaire (effectuée par le Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des systèmes éducatifs) auprès d'élèves de troisième année de l'enseignement secondaire, et ce à partir de deux méthodes complémentaires d'analyse de contenu (outillées par des logiciels) pour examiner les témoignages d'injustice dans le cadre scolaire, où reviennent les dimensions de moqueries et rabaissements, mais aussi d'injures, traitées par d'autres auteurs de cette livraison.

Pour conclure, on examinera deux questions majeures qui courent en filigrane de la plupart des textes retenus dans cette livraison. La première est celle de la disjonction se manifestant entre les objectifs proclamés des politiques publiques et leurs résultats effectifs sur le terrain. La deuxième est celle de la souffrance affectant tant les élèves que les enseignants dans les écoles étudiées⁷ et, dans cette perspective, on s'attachera à la pertinence du paradigme de la souffrance dans le cadre de telles analyses.

Il est notoire que bon nombre de politiques d'éducation, portées au demeurant par des projets de réformes explicitement progressistes, n'obtiennent pas dans leurs résultats pratiques les effets escomptés en termes de démocratisation des études et en termes d'affaiblissement significatifs des inégalités sociales. Les grandes réformes des années 1960-1970 menées en Europe occidentale en ont été une illustration évidente : *comprehensive school* en Grande-Bretagne, *renové* en Belgique, *collège unique* en France, etc., ont bien déçu leurs promoteurs. Comme le disait Giddens (1987) en évoquant la théorie de la résistance (Willis 1977), il serait erroné d'imaginer l'existence d'une théorie du complot pour rendre compte de la reconduction d'un ordre social plus ou moins figé. Déjà, à l'époque des travaux de Willis sur les *lads* de Birmingham, ces jeunes avaient affaire à un système d'éducation dont la raison d'être officielle était de favoriser l'égalité des chances. Au niveau micro, la compétence des acteurs (en l'occurrence, les élèves) est reconnue mais limitée, outre par l'inconscient, par les conditions non maîtrisées de l'action et les conséquences non intentionnelles de l'action. On pense ici au paradigme de l'individualisme méthodologique. Mais, pour faire le lien avec le macro, la recontextualisation de l'action s'impose. Dans le cas des *lads*, elle passe par le cadre institutionnel de l'école à l'époque et par la prise en compte des caractéristiques sociales de l'environnement et des modes de vie familiaux ouvriers, ce qui nous ramène à la question des rapports sociaux.

En ce qui concerne les réformes belges francophones évoquées dans ce numéro de revue, elles concernent des dispositifs visant d'abord le premier degré du secondaire, ensuite la régulation des inscriptions pour la première année du secondaire. Rapports de domination, pouvoir et conflit sont ici des concepts incontournables. Pour ce qui est des grandes réformes évoquées plus haut, l'adaptation immédiate des mieux nantis à l'aide de stratégies de contournement des effets des nouvelles règles du jeu mises en place, a été immédiate et a désamorcé les meilleures intentions officielles. Il en est de même aujourd'hui pour le passage dans le premier degré où, avec la complicité plus ou moins consciente des enseignants, le redoublement dans une classe générale « normale » est devenu un privilège ; l'orientation répétée vers des classes disqualifiées est le lot des défavorisés. Dans le cas des décrets inscriptions, la multiplication de celles-ci dans plusieurs établissements

⁷ Deux contributions d'anciens étudiants (en criminologie) qui ne sont pas chercheurs, devaient initialement accompagner ce volume sous forme de « témoignages » ethnographiques, ou de « documents » illustrant à partir d'enquêtes de terrain la problématique de la relégation sociale. Une contribution de Naïma Debza à partir d'entretiens avec des élèves décrocheurs descendants d'immigrés marocains permettait d'appréhender, notamment à travers la grille d'analyse du stigmate ces trajectoires d'échec et de relégation qui causent une souffrance sociale importante à ses interviewés. Une autre contribution, celle de Benoît Bruylants, à travers des rôles assurés par l'observateur participant au sein du personnel enseignant de deux établissements contrastés, permettait d'entrer pleinement dans la problématique de la souffrance de l'enseignant au travail, tant en fonction des difficultés avec les élèves dans une école de relégation que de celles avec la direction de l'établissement dans une école accueillant comme une « clientèle » un public à haut capital économique. Les deux auteurs n'ont pu mener à leur terme ces deux contributions qui manquent ainsi à l'ensemble constitué par ce volume.

« recherchés » bloquait le processus politiquement souhaité. En même temps de nouvelles associations de parents corporatistes ont fait pression en introduisant des recours à la Cour constitutionnelle qui les a néanmoins déboutés. Voilà qui témoigne de la légitimité grandissante d'une action publique qui tente de limiter (très modérément) tant le caractère absolu de la liberté de choix de l'école par les parents que le libre jeu des interdépendances compétitives des établissements situés dans un espace géographique où la concurrence les hiérarchise en termes de qualité. La tentative de régulation des inscriptions a eu le mérite de mettre à jour l'existence de forces sociales arc-boutées sur la volonté du maintien de leurs positions dominantes. Reste qu'à prendre la plus ou moins grande mixité sociale à l'école comme analyseur, on ne peut que constater les profondes difficultés de mise en œuvre de dispositifs destinés à favoriser la parité de participation (Fraser, 2005). Les trois décrets la concernant participaient bien des remèdes correctifs à l'injustice, « ceux qui visent à corriger les résultats inéquitables de l'organisation sociale sans toucher à leurs causes profondes. » (*Ibid.* : 31). Dans quelle mesure auront-ils réellement bénéficié à leurs destinataires sans doute premiers, les jeunes issus de milieux populaires (en ce compris les jeunes d'origine immigrée), l'avenir permettra de l'évaluer. Mais il ne faut pas oublier que ces dispositifs qui vont à l'encontre du *main stream* néolibéral européen favorisant la liberté des familles pourraient se voir prochainement fragilisés à l'occasion de nouvelles coalitions politiques. Quant au fond, pour ce qui est des profondes injustices, on resterait volontiers attentif aux propos de Bihr et Pfefferkorn (2008 : 107), lorsqu'ils disent : « Les inégalités et les hiérarchies consécutives ne sont (...) pas le résultat d'une dynamique économique abstraite et aveugle, pas plus d'ailleurs que de la concurrence que se livrent les individus pour l'accès à un ensemble de biens rares, mais les résultats de politiques publiques et privées, menées sur la base de rapports de forces entre les différents groupes sociaux. Nous ne sommes donc pas en présence d'une simple lutte de places, mais bien de ce que, en d'autres temps, on nommait... la lutte des classes. »

La question de la souffrance traverse l'ensemble des textes repris dans cette livraison. Celle des élèves stigmatisés et pourtant bien capables de définir la situation dans laquelle ils se trouvent ; celle des enseignants en proie aux doutes face à leur statut professionnel, confrontés à diverses formes de violences et devant assumer des doutes éthiques face aux rôles de sélectionneurs et d'orienteurs qu'on leur fait tenir. Cette souffrance y apparaît en toile de fond et prend forme à partir de matériaux saisis selon les méthodes ethnographiques et s'exprime évidemment de manière extrêmement polysémique. Tout cela a été largement synthétisé précédemment. Peut-on parler ici de l'émergence dans la trame de ces textes d'un paradigme de la souffrance ? Voilà ce à quoi on s'intéressera rapidement *in fine*. Sur ce point, on se référera à Renault (2008) qui met en garde contre un usage simpliste unilatéral du concept de souffrance sociale dont le lexique s'est véritablement institutionnalisé ces derniers temps. Cela entre autres à travers la diffusion de l'idéologie de l'Etat social actif qui responsabilise les individus et leur enjoint d'être autonomes. L'état des lieux est néanmoins plus complexe. Certes, le discours de la souffrance s'est déployé à la faveur du développement de nouveaux principes normatifs postfordistes mais il faut en même temps tenir compte « du fait que les perspectives de transformation politique de l'injustice sociale s'effacent, de sorte que la pauvreté et la misère, la fragilisation et l'insécurité sociale accaparent l'attention en même temps qu'elles n'apparaissent plus que comme des phénomènes à endurer. » (*Ibid.* : 194). Nous voilà évidemment ramenés une fois de plus aux rapports sociaux et aux relations sociales au sein desquels les normes sont exercées. Evoquant les travaux de Bourdieu, Renault rappelle combien le concept de souffrance sociale décrit un cercle de la souffrance et du social. Mais comment intégrer la problématique en question à un modèle de critique sociale ? Renault propose en distinguant souffrance physique, souffrance psychique et souffrance psychosociale, de remonter du niveau de la souffrance vécue à la mise en question générale d'un ordre social. Selon une critique théorique renvoyant à la justification d'une critique sociale pratique (mouvements sociaux, luttes sociales, etc.), l'objectif est la défense de la légitimité des transformations sociales espérées par les acteurs politiques concernés par ces revendications, selon le schéma classique depuis l'émergence de la question sociale. Mais le concept peut aussi servir une autre théorie critique visant à désigner des maux sociaux du moment pour lesquels la dénonciation ne trouve pas encore de lexique ad hoc. Dans ce deuxième cas, « le concept peut permettre de thématiser réflexivement l'absence de garant pratique de la critique, en désignant une constellation de facteurs faisant obstacles aux luttes sociales et politiques : soit que la souffrance des individus s'oppose à leur engagement dans des mouvements sociaux, voire à la mise en récit de cette souffrance, soit que l'invisibilisation de la souffrance conduise à délégitimer tout engagement dans l'espace public politique » (*Ibid.* : 373). Tout cela nous renvoie au rôle que s'était assigné Bourdieu dans *La misère du monde* : utiliser le lexique de la souffrance pour rendre la parole à ceux qui en sont privés. Comme le souligne encore Renault, pour Bourdieu, le sociologue porte-parole est « un porte-parole critique qui lutte contre les porte-parole institutionnels qui instrumentalisent la souffrance, ou qui contribuent à l'euphémiser. » (*Ibid.* : 375). On peut espérer que les auteurs ayant participé à cette contribution en ont fait eux aussi leur principe de travail.

Bibliographie

- Anderson, N. (1961). *The hobo : the sociology of the homeless man. A study prepared for the Chicago Council of Social Agencies under the direction of the Committee on Homeless Men*, Chicago, University of Chicago Press.
- Andreo, C. (2005). *Déviance scolaire et contrôle social, Une ethnographie des jeunes à l'école*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2005.
- Balazs, G., Faquer, J.-P. (1986). « Un conseil de classe très particulier », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, pp. 115-117.
- Beaud, S., Pialoux, M. (2005). *Retour sur la condition ouvrière : enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Paris, 10/18.
- Becker, H.S. (1951). *Role and Career Problems of the Chicago Public School Teacher*, Ph.D. Dissertation, University of Chicago, Department of Sociology.
- Becker, H.S. (1957). « The Career of the Chicago Public Schoolteacher », *American Journal of Sociology*, vol. 57, n°5, pp. 470-477.
- Bihl, A., Pfefferkorn, R., *Le système des inégalités*, Paris, La Découverte, Coll. Repères, 2008.
- Bourdieu, P., « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de Sociologie*, VII, 1966, pp. 325-347.
- Bourdieu, P. (1992). « L'école et la cité », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°91-92, pp. 86-97.
- Bourdieu, P. (1993a). « L'espace des points de vue », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, coll. « Libre Examen », pp. 9-11.
- Bourdieu, P. (1993b). « Effets de lieux », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, coll. « Libre Examen », pp. 159-167.
- Bourdieu, P. (1993c). « Post-scriptum », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, coll. « Libre Examen », pp. 941-944.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-Cl. (1968). « L'examen d'une illusion », *Revue française de sociologie*, IX, pp. 227-253.
- Bourdieu, P., Champagne, P. (1992). « Les exclus de l'intérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°91-92, pp. 71-75.
- Bourgois, Ph. (1992). « Une nuit dans une "shooting gallery" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 94, 1992, pp. 59-78.
- Broccolochi, S., Oeuvarard, F. (1993). « L'engrenage », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, pp. 639-648.
- Carra, C. (2004). « De la déscolarisation aux violences anti-scolaires : l'éclairage de l'approche biographique », *Éducation et francophonie*, vol. XXXII, n°1, pp. 262-275.
- Charef, M. (1983). *Le thé au harem d'Archi Ahmed*, Paris, Mercure de France.
- De Queiroz, J.-M. (2006). *L'école et ses sociologies*, Paris, Armand Colin.
- Elias, N., Scotson, J.L. (1997). *Logiques de l'exclusion*, Paris, Fayard.
- Fraser, N. (2005). *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*, Paris, La Découverte.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*, Paris, PUF, trad.
- Goffman, E. (1968). *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Minuit.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit.
- Hughes, E.C. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, Editions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Jamouille, P. (2002). *La débrouille des familles, Récits de vies traversées par les drogues et les conduites à risque*, De Boeck, Oxalis, Bruxelles.
- Mauger, G. (1998). « La reproduction des milieux populaires "en crise" », *Ville-Ecole-Intégration*, n°113, pp. 6-15.

- Mauger, G. (2005). « "Culture(s) de rue", Sociogénèse et transformations des carrières déviantes (1975-2005) », in CALLU E., JURMAND J.-P., VULBEAU A. (eds), *La place des jeunes dans la cité, tome 2, Espaces de rue, espaces de paroles*, Paris, L'Harmattan, pp. 277-306.
- Millet, M., Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF.
- Nagels, C., Rea, A. (2007). *Jeunes à perpète : génération à problèmes ou problème de générations*, Louvain-la-neuve, Bruylant.
- Park, R.E. (2004). « La ville. Propositions de recherche sur le comportement humain en milieu urbain », in JOSEPH I., GRAFMEYER Y., *L'école de Chicago*, Paris, Flammarion, Champs Essais, pp. 83-130.
- Payet, J.-P. (1995). *Collèges de banlieue, Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- Quivy, R., Ruquoy, D., Van Campenhoudt, L. (1989). *Malaise à l'école : les difficultés de l'action collective*, Bruxelles, FUSL.
- Renault, E. (2008). *Souffrances sociales*, Paris, La Découverte.
- Souto Lopez, M., Vienne, Ph. (2011). *Les difficultés des élèves dans le premier degré de l'enseignement secondaire*, rapport de recherche pour le Service du Pilotage de l'enseignement de la Communauté française de Belgique, Centre de sociologie de l'éducation (Université libre de Bruxelles) et Groupe de Sociologie-Action-Sens (Facultés universitaires catholiques de Mons).
- Van Haecht, A. (2001). *L'école des inégalités, Essai sur les politiques publiques d'éducation*, Mons, Talus d'approche, coll. « Libre choix ».
- Verhoeven, M. (1997). *Les mutations de l'ordre scolaire : régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés*, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant.
- Verhoeven, M. (2002). *École et diversité culturelle. Regards croisés sur l'expérience scolaire de jeunes issus de l'immigration*, Louvain-la-Neuve, Académia-Bruylant (coll. Sybidi Paper), n°27.
- Vienne, Ph. (2005). « Carrière morale et itinéraire moral dans les écoles "de dernière chance": les identités vacillantes », *Lien social et Politiques*, n°53, pp. 67-80.
- Vienne, Ph. (2008). *Comprendre les violences à l'école*, Bruxelles, de Boeck.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labor*, Westmeal, Saxon House.
- Willis, P. (1978). « L'école des ouvriers », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°24, pp. 51-61.

Les tensions du jugement professoral

Ethnographie des décisions d'orientation dans les conseils de classe

Géraldine André

Université de Liège

Pôle Sud et Lasc

Boulevard du Rectorat, 7, Bât. B31, bte 8

B-4000 Liège (Belgique)

geraldine.andre@ulg.ac.be

RÉSUMÉ. L'enseignement technique, d'une manière relative, et l'enseignement professionnel, d'une manière absolue, sont décriés en Communauté française de Belgique comme des filières de relégation. Non seulement, les élèves y aboutiraient au terme de trajectoires d'échecs, sans avoir posé de choix personnel. Mais surtout la contribution des acteurs institutionnels (enseignants, agents des CPMS et directeurs) serait essentielle à ce processus à travers leurs décisions dans les conseils de classe. Au-delà de cette lecture, ce texte vise à comprendre la manière dont les acteurs institutionnels pratiquent l'orientation scolaire en saisissant par l'ethnographie leurs catégories et leurs préoccupations. En analysant leurs pratiques d'orientation, d'une part, en fonction de leurs représentations sur les différentes filières de l'enseignement secondaire, et, d'autre part, selon leur inscription dans un champ scolaire, ce texte vise à souligner les tensions éthiques rencontrées par les acteurs institutionnels pour établir leurs décisions dans les conseils de classe. En se centrant sur les propriétés distinctives des établissements scolaires, ce texte indique également que la position de ceux-ci dans le champ scolaire peut aviver ou stabiliser les questionnements éthiques des acteurs institutionnels.

MOTS-CLÉS : orientation scolaire, enseignement technique et professionnel, conseils de classe, tensions éthiques, champ scolaire

3. Introduction

Depuis 2005, le processus d'orientation vers les formes techniques et professionnelles de l'enseignement secondaire retient l'attention du gouvernement de la Communauté française. Les filières techniques et professionnelles, récemment réunies sous le vocable d'enseignement qualifiant, sont considérées comme des formes d'enseignement « de relégation » : les élèves qui s'y retrouvent les vivraient comme « un échec » et les acteurs institutionnels des « écoles réputées fortes » relégueraient leurs élèves « plus faibles » vers des écoles techniques et professionnelles (*Contrat Stratégique pour l'Éducation*, 2005 :18-19). Cette lecture de l'orientation, selon laquelle le rôle des jeunes dans leurs trajectoires d'orientation est limité alors que le poids des décisions des acteurs institutionnels est décisif, imprègne l'imaginaire collectif en Communauté française de Belgique, mais aussi un grand nombre de travaux de sociologie de l'éducation francophone¹.

Au-delà des interprétations qui mobilisent, dans le sens commun comme dans le discours sociologique, cette perspective de la « relégation », ce texte s'appuie sur un parti pris ethnographique. La démarche socio-anthropologique de type ethnographique vise à saisir un phénomène en cernant les catégories émiques² et le sens que les acteurs confèrent à leurs pratiques. De la sorte, elle permet d'apporter une épaisseur empirique nécessaire pour interroger les réalités scolaires. Ce texte vise ainsi à répondre à des questions soulevées par l'observation des préoccupations émiques : comment comprendre que les acteurs institutionnels orientent leurs élèves vers des formes d'enseignement dévalorisées dans l'imaginaire collectif ? Selon quelles logiques et quelles représentations, orientent-ils leurs élèves vers ces formes d'enseignement peu valorisées dans la hiérarchie scolaire ? Dans quelle mesure, les acteurs institutionnels formulent-ils de telles décisions d'orientation ? Posent-ils leurs verdicts en toute légitimité ou rencontrent-ils des questionnements éthiques pour asseoir leurs décisions ?

Pour apporter des éléments de réponse à ces questions, ce texte est structuré en deux parties. La première vise à présenter la démarche méthodologique et les options théoriques qui ont permis d'analyser le rôle des acteurs institutionnels dans le processus d'orientation de l'enseignement général à l'enseignement technique et professionnel. La seconde partie vise à présenter une analyse de la participation des acteurs institutionnels à ce processus à travers des descriptions ethnographiques des conseils de classe et autres instances et lieux de l'orientation.

¹ Les premiers travaux de Bourdieu sur le champ scolaire et l'orientation accordaient, par le biais de l'habitus, un rôle non négligeable aux élèves des milieux populaires dans leurs trajectoires *vers le bas* (Bourdieu et Passeron, 1964 et 1970 ; Bourdieu, 1989). La suite de ses travaux sur la question et les études des auteurs qui s'inscrivent dans le même paradigme ont plutôt tendance à insister sur le sentiment de relégation et d'amertume éprouvé par les élèves lorsqu'ils aboutissent, au termes de trajectoires d'échecs et de difficultés scolaires, dans les formes les moins valorisées de l'enseignement secondaire (Bourdieu et Champagne, 1992 ; Bourdieu, 1993 ; Beaud et Pialoux, [1999] 2004 ; Broccolichi, 2000 ; Vienne, 2008 ; Thin et Millet, 2005 ; Mauger, 2006a). En France, des auteurs issus d'autres traditions théoriques ont un regard similaire sur les trajectoires d'orientation vers le lycée professionnel : (Charlot, [1999] 2001 ; Payet, 1995 : 178 ; Dubet, 1991).

² En anthropologie, le point de vue qualifié d'émique renvoie aux concepts et aux systèmes de pensées de ceux qui participent à une culture donnée, en d'autres termes aux « autochtones » ou aux acteurs observés.

4. Une ethnographie des conseils de classe

2.1. Choix d'établissement et flux de populations scolaires

Pour comprendre le rôle des acteurs institutionnels dans le processus d'orientation, une enquête ethnographique a été menée au premier degré de l'enseignement secondaire dans trois établissements scolaires du bassin de Charleroi : Saint-Louis, Montesquieu et Les Trois Vallées³. Il s'agissait d'analyser à travers ces trois écoles l'influence des acteurs institutionnels dans le passage d'élèves de l'enseignement général à l'enseignement technique et/ou professionnel. Ces trois écoles ont été choisies en raison de leur offre majeure d'enseignement, la filière générale et, par conséquent leur position relativement élevée dans la hiérarchie scolaire locale (Delvaux et Joseph, 2003). Ce choix s'est opéré en considérant des études statistiques réalisées sur les flux de population entre les établissements scolaires du bassin de Charleroi (Delvaux et Joseph, 2003). Celles-ci soulignent l'importance des flux de population entre écoles lors du passage entre les différents degrés de l'enseignement secondaire. Les mouvements d'élèves s'opèrent à partir des établissements d'enseignement général, des écoles du haut de la hiérarchie scolaire locale, vers les établissements ne comportant que l'enseignement qualifiant, soit les écoles situées dans le bas de la hiérarchie scolaire locale. Les mouvements inverses sont relativement peu fréquents (Delvaux et Joseph, 2003). Par ailleurs, ces trois établissements scolaires possèdent des caractéristiques distinctives⁴ : Saint-Louis est un établissement scolaire en pleine ascension concernant ses niveaux socio-économique et académique moyens et son nombre d'élèves (près de 1500). Il s'élève en plein cœur du centre-ville de Charleroi et est composé de trois implantations se répartissant sur deux emplacements : l'implantation primaire fondamentale et l'implantation secondaire générale sur le site le plus important, le plus moderne et le plus soigné; l'implantation professionnelle située dans le centre-ville mais sur un site distinct. Cette distribution géographique particulière et sa trajectoire ascendante contribuent à ce que le corps enseignant, les familles et les élèves se représentent Saint-Louis comme une école générale hautement positionnée dans la hiérarchie scolaire locale. Montesquieu a une position excentrée : il est situé dans une petite ville de la périphérie de Charleroi. Il comporte exclusivement de l'enseignement général, mais comparativement à Saint-Louis, il est en trajectoire descendante pour ses niveaux socio-économique et académique moyen et le nombre d'élèves (à peine 600). Implantée dans une ville proche de Charleroi, à la frontière des provinces du Brabant wallon et de Namur, l'école des Trois Vallées possède un nombre d'élèves relativement important et stable (1200). Mais en raison de la présence des trois formes d'enseignement (générale, technique et professionnelle) sur le même site, l'établissement rencontre des difficultés pour maintenir des niveaux socio-économique et académique moyens élevés.

Dans ces trois établissements, le rôle des acteurs institutionnels dans le passage de l'enseignement général à l'enseignement qualifiant a été étudié à travers plusieurs instances et lieux de l'orientation. Mais le conseil de classe a été au centre de l'enquête ethnographique parce qu'il reste l'instance clé en matière d'orientation scolaire en Communauté française de Belgique. Cela signifie que même si le Décret missions (1997) a renforcé le droit des parents en imposant aux établissements de justifier leurs décisions de redoublement ou de réussite restrictive (Oriane, Draelants et Donnay, 2008: 291) et en introduisant un droit de recours contre les décisions d'échecs ou de réussite (Mangez, 1999 ; Delvaux, 2005), les acteurs institutionnels, plus précisément les enseignants, ont un rôle considérable en termes d'orientation. Et ce rôle est d'autant plus grand en Communauté française de Belgique que, contrairement à la France, les conseils de classe ne se sont pas vus pénétrer par les parents et les élèves par le biais de représentants. Les observations ont porté sur le processus d'orientation scolaire au premier degré pendant une année scolaire (2006-2007) à *Saint-Louis*, à *Montesquieu* et aux *Trois Vallées*, c'est-à-dire sur les conseils dits « de guidance » et « les conseils de classe ». La loi distingue clairement les « conseils de guidance » des « conseils de classe », mais dans la pratique, leur fonctionnement est relativement similaire : à des moments précis de l'année, certaines écoles fusionnent ces deux types de conseil⁵.

³ Ces noms d'écoles sont des noms fictifs.

⁴ Pour établir ces propriétés distinctives des établissements scolaires dans lesquels nous avons investigués, nous avons articulé aux données ethnographiques des données statistiques établies par Bernard Delvaux relatives aux niveaux socio-économiques et académiques moyens des établissements du bassin de Charleroi (Delvaux et Joseph, 2003). Nous tenons à le remercier ici pour son aide.

⁵ Afin de troubler et de perturber le moins possible ces rencontres, aucun conseil de guidance et de classe n'a été enregistré. Ils ont été observés avec une prise continue de notes qui ont été retranscrites par la suite pour faciliter l'analyse. Au total, plus de 90 conseils concernant des classes d'élèves du premier degré ont été observés, soit une trentaine de conseils de guidance et de classe pour chacun des établissements.

2.2. L'ouverture des conseils de classe par la démarche ethnographique

D'une manière générale, dans les travaux sociologiques, le fonctionnement du conseil de classe a été peu analysé et essentiellement appréhendé par des travaux d'inspiration interactionniste. Ces derniers l'analysent comme une arène fermée au sein de laquelle des individus aux intérêts divergents se positionnent (Baluteau, 1993 ; Callichio et Mabilon-Bonfils, 2004 ; Boumard, 1997). Cette manière de procéder a l'avantage de saisir la construction d'un accord entre des acteurs différents et d'observer minutieusement les stratégies de chacun d'entre eux. Mais, elle ne permet pas de discerner si les logiques observées relèvent de dynamiques extérieures au conseil de classe, qui le traversent sans lui être spécifiques, de distinguer ce qui relève de logiques individuelles, liées aux établissements scolaires, de groupes sociaux, sociétales etc. Lorsque des éléments tels que l'origine sociale des élèves (Baluteau, 1993), les spécificités organisationnelles des établissements (Baluteau, 1993 ; Duru, 1989), leur position respective dans la hiérarchie scolaire (Devineau, 1998) sont considérés, c'est indépendamment de l'observation elle-même. Ne se donnant pas la possibilité de voir apparaître au sein des pratiques des combinaisons significatives pour les acteurs de ces traits extérieurs ou généraux, ces approches ne permettent pas de saisir le poids de ces variables dans les conseils de classe eux-mêmes. Notamment, ces écueils s'expliquent par la restriction de « l'effet⁶ » des établissements à leur efficacité (Duru, 1989) et ne tiennent pas compte de ce qui dans les établissements est latent, implicite, incorporé par les agents.

Contrairement à ces perspectives interactionnistes, notre démarche ethnographique réalisée au sein des conseils de classe s'inscrit dans le cadre plus large d'une observation participante menée dans les trois établissements scolaires investigués.

2.1.1. La prise en compte de « données voilées »

Pour comprendre l'orientation telle qu'elle est pratiquée par des acteurs institutionnels, il était important de savoir qui est orienté et de connaître les relations que les enseignants entretiennent avec ceux qu'ils orientent. En effet, comme le précise Bourdieu pour les professeurs des grandes écoles françaises, ceux-ci établissent leurs verdicts et leurs jugements d'orientation sur la base de leurs propres dispositions, ainsi qu'au départ des attitudes du corps de leurs élèves qui révèlent leur rapport à la culture (Bourdieu, 1989). La démarche ethnographique est en fait essentielle pour saisir l'influence de « données voilées » sur l'issue des décisions: « dans les relations avec les familles (et les élèves) sont enregistrées des données qui, même si elles ne motivent pas de manière explicite l'avis d'orientation (...), pèsent sur celui-ci » (Legrand, Nizet et Van Haecht, 1983 : 94). Ainsi, les décisions portant sur une classe d'élèves de deuxième année ont été analysées avec plus d'attention dans chacun des établissements. Certaines des interactions *acteurs institutionnels-élèves* ont été observées directement, par exemple dans le cadre de séances d'orientation. Les élèves ont été rencontrés dans le cadre d'échanges collectifs réalisés après les séances d'orientation. Cette manière de faire a l'avantage de saisir les différents rapports sociaux (de classe, de race, de genre) qui façonnent en pratique les décisions d'orientation scolaire.

2.1.2. Culture et position relatives d'établissements scolaires

L'enquête ethnographique a permis de comprendre les catégories culturelles des établissements scolaires investigués et de les mettre en relation avec les décisions prises dans les conseils de classe. Ainsi, les visites fréquentes effectuées dans les établissements et la participation à différentes activités telles que les fêtes d'école, les journées « Portes Ouvertes », les repas de fin de semestre et de fin d'année a permis de constituer un savoir relatif au mode de fonctionnement pratique, aux références, à l'histoire, au passé culturel de chaque école. Ces observations et ces connaissances ont été mises en relation avec la présentation formalisée que les établissements effectuent d'eux-mêmes dans leurs règlements intérieurs, dans leurs projets⁷, et sur leur site Internet. L'intérêt de l'observation participante est qu'elle ouvre l'accès à une connaissance de l'intérieur permettant d'aller au-delà de ces déclarations formelles et officielles émises par les établissements scolaires. Par ailleurs, les catégories culturelles des différents établissements investigués n'ont pas été analysées de manière monographique, mais plutôt comme inscrites dans un espace de relations où la place de chacun est définie par celle des autres (Bourdieu, 1989). En d'autres termes, les observations dans les conseils de classe ont été effectuées de manière comparative et interprétées de manière relative.

Dans cette perspective, les pratiques d'orientation des acteurs institutionnels dans les conseils de classe ont été mises en relation avec l'observation de séances d'orientation organisées par les établissements, adressées aux classes de deuxième année du secondaire et au sein desquelles sont présentées les différentes options et les

⁶ Pour cerner les différentes approches et les différentes définitions qui ont été données de « l'effet-établissement », se référer surtout au travail de Cousin (1993 et 1998), de Derouet (1983 et 1987), mais aussi de Dumay et Dupriez (2004).

⁷ Selon le décret du 13 juillet 1998, chaque établissement de l'enseignement obligatoire doit adopter un « projet d'établissement » dans lequel sont précisés les moyens mis en œuvre pour atteindre les objectifs demandés (Moniteur belge du 28 août 1998).

filères à partir du 3^e degré. Des séquences d'activités dites « de projet » ont également été observées. Il s'agit de modules spécifiques adressés à des élèves de deuxième année du secondaire identifiés l'année précédente par le corps professoral « comme en difficultés ». Ce module doit contribuer à orienter les élèves en « difficultés » dans l'enseignement général vers une des filières et une des options de l'enseignement qualifiant.

5. L'orientation scolaire « par le bas »

Cette seconde partie du texte vise à présenter les éléments d'analyse sur la participation des acteurs institutionnels aux parcours scolaires vers l'enseignement qualifiant. La première section présente les logiques d'orientation qui ont été rencontrées dans les trois établissements scolaires et qui tiennent surtout aux représentations que le groupe professionnel des acteurs institutionnels (enseignants, agents des CPMS) ont sur les différentes filières de l'enseignement (ainsi que leurs effectifs). La seconde présente des logiques d'orientation qui n'ont pas été rencontrées dans les trois établissements scolaires et qui doivent être reliées aux positions respectives des établissements scolaires dans le champ scolaire.

3.1 Des échelles de légitimité partagées

3.1.1. L'enseignement général comme idéal

Dans les trois établissements scolaires investigués, les enseignants et les agents PMS partagent un idéal, celui de maintenir, aussi longtemps qu'ils le peuvent, les élèves qu'ils accueillent dans l'enseignement général. Cet idéal aiguille leur jugement et participe à la construction de leurs pratiques d'orientation. Cela est particulièrement frappant dans le cadre des conseils de classe où certaines décisions sont prises dans le but de « retarder »⁸ l'entrée du jeune dans une option de l'enseignement qualifiant et de lui faire « bénéficier » ainsi d'une année supplémentaire dans l'enseignement général.

Dans le cadre d'un conseil de classe de fin d'année qui porte sur une classe de deuxième année à *Saint-Louis*, des enseignants cherchent « à épargner » à un élève une année dans l'enseignement professionnel.

La professeure de sciences commence les commentaires sur la session d'examens d'une élève en s'exclamant : « son examen est vraiment décevant! Elle se repose sur ses acquis ». Le professeur de mathématiques renchérit : « en mathématiques, son problème est chronique ». Le sous-directeur qui préside la séance s'adresse alors à l'ensemble des enseignants présents et les interroge : « mais peut-on lui fermer les portes maintenant? Ne trouvez-vous pas qu'il soit un peu tôt? Ne pourrions-nous pas attendre un peu? » L'assistante sociale du CPMS, attachée à l'établissement, fortement impliquée dans la question de l'orientation comme le souhaite cette école, réagit : « je pense qu'elle a quand même *un projet* : elle voudrait aller vers du technique social ». L'existence d'un projet d'orientation est particulièrement appréciée par les enseignants de cette école et il légitime en certaines circonstances des orientations scolaires vers le bas de la hiérarchie scolaire. Pourtant, l'enseignante de français fait une autre suggestion : « pourquoi ne pas lui donner la chance de refaire ses examens de mathématiques et de sciences en seconde session? ». L'enseignant de mathématiques approuve : « c'est vrai que cela n'arrangera rien! Mais au moins, cela lui permettra de s'épargner une année dans le professionnel ». Les membres du conseil de classe statuent alors sur une seconde session à la place d'une réorientation.

Par cet idéal, les enseignants et les autres acteurs institutionnels témoignent de la primauté qu'ils accordent à l'enseignement général au détriment de l'enseignement qualifiant. Ils émettent en effet leurs décisions et posent leurs jugements en fonction des représentations spécifiques qu'ils ont des différentes filières de l'enseignement secondaire et qui sont relativement propres à leur groupe professionnel. Ces représentations fonctionnent comme des principes de classement, des ordres de légitimité qui les conduisent à adhérer à une conception hiérarchique de l'enseignement secondaire en haut de laquelle se trouve la filière générale et en bas de laquelle se trouve l'enseignement professionnel. Ces différentes logiques les conduisent à prendre des décisions d'orientation à la faveur de l'enseignement général et au détriment de l'enseignement qualifiant.

3.1.2. La logique de la réalisation de soi

Le premier élément qui, aux yeux des acteurs institutionnels, discrédite l'enseignement qualifiant et tout particulièrement la filière professionnelle, est l'érosion de sa fonction éducative. Selon eux, celle-ci s'est substituée à une fonction « d'animation » et/ou « de garderie » tributaire aux élèves propres à ces filières qui ont été refusés ou exclus par les établissements d'enseignement général en raison de leurs comportements, de leurs attitudes, de leurs problèmes familiaux. Ils partagent un discours fortement misérabiliste à propos des effectifs de l'enseignement qualifiant et du processus d'orientation scolaire. Ils éprouvent des difficultés à identifier l'existence de logiques distinctes des leurs qui pourraient sous-tendre les parcours scolaires vers l'enseignement qualifiant.

⁸ Pour reprendre une catégorie émique.

Un jeune régent de géographie de *Montesquieu* s'exprime sur les effectifs de l'enseignement qualifiant qu'il a fréquentés lors d'expériences professionnelles antérieures :

Dans le technique et le professionnel, qu'est ce qui se passe? Voyez-vous, on a 80% d'élèves qui sont là parce qu'ils ont été relégués du général, avec des problèmes familiaux, des comportements, les mêmes symptômes dont je vous parlais. Et dans les 20% restants, il y en a beaucoup qui sont influençables (...) et qui se laissent prendre dans la masse. Les élèves du technique et du professionnel, en fait, on les occupe comme on peut, mais c'est plus vraiment de l'enseignement »

Pour les enseignants interviewés, cet enseignement relève d'avantage de l'occupation que d'une formation et d'une initiation à un métier débouchant sur une position sociale appréciable. Si dans les représentations des enseignants, les filières techniques et professionnelles sont dévalorisées, c'est parce qu'elles conduisent selon eux vers des statuts, des métiers, des positions qu'ils situent dans le bas de la hiérarchie professionnelle et ne permettent pas, non seulement une mobilité sociale, mais aussi une réalisation de soi.

Une régente de religion avec une certaine ancienneté aux *Trois Vallées* souligne l'absence de possibilités pour se réaliser dans l'enseignement professionnel :

« Les stages en filière professionnelle ne sont pas sérieux! On a l'impression que c'est un peu de la rigolade! En stage, les élèves vont faire deux semaines à la caisse du Match⁹! Il me semble qu'on pourrait leur dire à ces élèves : *quand vous sortez d'ici vous aurez réellement un métier!* Ici, ils ont un diplôme de vendeur. Vendeur, franchement! Ils ont un petit peu de notions de gestion et puis un stage! En général, je vais en voir pendant leur stage. Ils font le réassortiment de rayons, ils plient des vêtements chez Cassis¹⁰. Ne peut-on pas apprendre cela en une journée à n'importe qui? Je ne veux pas critiquer, mais ce n'est pas leur donner un vrai métier. C'est un peu passer le temps! (...) une élève m'a dit l'année passée, parce qu'elle s'était rendu compte : *mais madame, je ne vais quand même pas passer ma vie à ranger des boîtes de kit et kat!* J'avais envie de lui dire : *mais ma fille avec ce que tu apprends ici tu ne vas pas faire vraiment autre chose!* À la limite, dans certains domaines, ils peuvent encore un peu monter. Mais c'est un peu triste comme projet de vie. Celle-là, elle avait réalisé. Cela lui avait comme sauté à la figure car elle était plus maline que les autres. Les autres non parce qu'ils sont moins malins. Je ne crois pas qu'ils se rendent déjà compte qu'ils rangeront des boîtes et mettront des étiquettes toute leur vie ! »

La hiérarchisation des métiers, des statuts est moins liée à des critères économiques qu'elle n'est établie par les enseignants selon des valeurs qui caractérisent leur groupe social : liberté, nouveauté, épanouissement, réalisation de l'individu¹¹. En effet, selon les enseignants ces formes d'enseignement débouchent sur des métiers monotones, où les individus effectuent de manière machinale et répétée des gestes identiques. Au sein de ces positions professionnelles, ils seront peu confrontés à la nouveauté et ils ne bénéficieront pas d'espace de réalisation individuelle (projet de vie).

3.1.3. La logique de l'écologie

La liberté, la nouveauté et l'accomplissement de soi au sein du travail ne constituent pas la seule échelle de légitimité qui conduit les enseignants à classer dans le bas de la hiérarchie scolaire les filières techniques et professionnelles et à émettre des décisions d'orientation à la faveur de l'enseignement général. L'absence, dans l'enseignement qualifiant, de certaines valeurs liées à l'écologie, ne fût-ce que parce que ses populations ne les partagent pas, joue également un rôle non négligeable.

Dans l'extrait ci-dessous, une régente en religion des Trois Vallées dévalorise les filières techniques et professionnelles pour des raisons déjà évoquées, mais aussi au nom de leur faible initiation aux valeurs de l'écologie et du développement durable :

« Les métiers sont en train de changer et les jeunes sont mal informés! Par exemple autour des matériaux réutilisables. Je n'ai pas l'impression que ces filières les préparent aux nouvelles technologies, aux énergies renouvelables. Dans quelle mesure va-t-on encore avoir du pétrole? Une formation de garagiste, qu'est-ce qu'ils vont pouvoir en faire à l'avenir? On va devoir changer, on va devoir revenir à faire aussi des choses plus naturelles, par exemple avoir son potager. Et je ne suis pas certaine que nos écoles professionnelles les préparent à ça, pour leur vie future. (...) Revendre et racheter on fait beaucoup ça dans ma

⁹ Nom d'une chaîne de supermarchés en Belgique.

¹⁰ Nom d'une chaîne de magasins de vêtements en Belgique.

¹¹ Nombreux sont les travaux qui montrent que les stratégies scolaires des classes moyennes prennent en considération l'individualité de l'enfant et ses goûts personnels (Gewirtz et alii, 1995 ; Branlinger et alii, 1996 ; Marcrae et alii, 1996 ; Ball, 2003).

famille. Le sens de l'économie! Justement on ne leur apprend pas ça : *l'économie*, à faire des conserves, des confitures, des choses pour faire des économies. (...) Et dans le technique et professionnel, ils ne l'ont pas (le sens de l'économie) ils sont très dépensiers, et n'ont pas de conscience du futur ! »

Les enseignants condamnent ces formes d'enseignement en fonction de leur déficit en termes d'initiation à « l'économie » dans le sens d'une consommation modérée des ressources et des biens matériels. Ce type d'argument, mobilisé par de nombreux enseignants, prône des comportements et un mode de vie respectueux de l'environnement. Selon Billemont, il est caractéristique des fractions intellectuelles des classes moyennes peu dotées en capital économique (Billemont : 2006). L'ordre de grandeur que ces croyances impliquent renvoie à un véritable ordre de légitimité par lequel les enseignants se distinguent de certains jeunes des milieux populaires qui se caractérisent par un style de vie plus « hédonique ». Derrière cette adhésion des enseignants à l'écologie, la condamnation des modes de consommation et des styles de vie des jeunes de milieux populaires, préférant jouir au jour le jour du peu de leurs rares ressources matérielles, renvoie bel et bien à des rapports de distinction entre groupes sociaux distincts. Dans cette critique des enseignants, on retrouve notamment la logique de « projet ».

3.1.4. La logique du projet

La dévalorisation de l'enseignement qualifiant par les enseignants n'est donc pas sans relation avec les rapports de distinction qu'ils entretiennent avec les jeunes issus de milieux populaires. La corrélation que les enseignants établissent entre l'enseignement qualifiant et les statuts professionnels sur lesquels celui-ci débouche renvoie directement à la perception qu'ils ont des effectifs de ces formes d'enseignement. Ils opposent souvent les effectifs de l'enseignement général, « des élèves mus par des projets », aux élèves de l'enseignement qualifiant qui font des choix « négatifs » et qui ne sont pas « motivés » et qui « n'ont pas de perspectives pour leur futur ». Cette distinction maintes fois opérée par les enseignants renvoie à la dynamique individualiste qu'ils promeuvent en termes de scolarité et de choix d'orientation. Cette dynamique s'oppose aux logiques familialistes, localistes, puisant leurs directions dans la sociabilité directe et l'intérêt pour le moment présent de certains jeunes de milieux populaires et de leurs familles¹² et qui les conduisent à choisir des écoles, des filières, des options pour la présence de proches, d'amis de leur quartier, la proximité avec le domicile familial. Ces logiques différentes des leurs renforcent les représentations négatives que les enseignants ont des filières techniques et professionnelles. La logique du projet des enseignants promeut la responsabilité de l'individu face à sa scolarité et signifie une direction rationnelle, réfléchie, en relation avec le futur scolaire et professionnel de l'individu.

Les propos de cette jeune régente de français des Trois Vallées illustrent bien la logique du projet qui s'oppose aux logiques de certaines jeunes des milieux populaires et combien elle façonne certaines prises de décision d'orientation des acteurs institutionnels :

« Dans l'enseignement technique, et encore plus dans le professionnel, les élèves sont là parce qu'ils doivent être à l'école, ils ne sont motivés par rien. (...) Avant il me semble que c'étaient quand même des élèves qui en voulaient! Ils étaient là parce qu'ils avaient choisi par goût, par intérêt! Maintenant on a vraiment l'impression qu'ils vont là-bas parce qu'ils ont raté leur première A ou qu'ils ne s'en sortaient pas ailleurs. Et à la limite, ils choisissent leur option, mais sans penser à l'avenir. À la limite, ils sont dans une école où il y a de la vente et de l'hôtellerie et ils choisissent ces options, pas parce qu'ils ont un projet, mais juste pour rester dans l'école! Ou pour la copine! Ou parce que c'est proche de la maison! Voilà c'est un peu cela qui se passe!. (...) J'ai une petite de première qui l'année dernière ne la terminait pas très bien... J'ai voté en délibération en juin qu'on la laisse en 2A (deuxième année commune). Je l'ai prise à part. Je lui ai expliqué que c'était mieux pour elle de rester dans la filière générale. Mais bon, on est en début d'année maintenant et la fille ne fera pas grand-chose déjà manifestement! Maintenant elle vient avec son petit sac dans lequel elle ne pourrait même pas mettre des feuilles tellement il est petit! Donc je me dis finalement, j'ai voulu qu'elle aille en 2A pour ne pas qu'elle soit perdue en 2P (deuxième professionnelle). Mais à mon avis, dans un an, elle ira en 3P ! Ce sont des jeunes qui ne prennent pas leur chance non plus! Pourtant, je lui ai expliqué que c'était important, pas pour tout de suite bien sûr, mais pour plus tard, qu'elle devait penser à son avenir. Elle m'a dit: oui oui madame, j'ai compris et je vais faire un effort. Mais cette année il n'y a pas un cours où elle est en ordre ! »

La rhétorique du projet personnel est largement partagée par les agents des centres PMS. Ceux-ci la prônent d'ailleurs comme un élément au cœur d'interventions en matière d'orientation scolaire. Au sein de la notion de projet, les acteurs institutionnels – enseignants et agents PMS - accentuent parfois plus la dynamique de réalisation de soi (projet de vie) que la dimension de responsabilisation individuelle.

¹² On retrouve cette distinction entre mobilité intellectuelle de l'individu des classes moyennes et localisme et familialisme des classes populaires par exemple dans le travail de Wagner (Wagner, 2007).

3.1.5. La logique du talent

La logique du projet au sens d'une projection rationnelle de l'individu dans le futur et dans le sens d'une réalisation individuelle n'est pas la seule logique d'orientation qui soit légitime aux yeux des enseignants et qui structure leur jugement et leurs pratiques d'orientation. Certaines orientations semblent tout aussi légitimes si elles renvoient à un talent ou à un don individuel.

Les propos de ce régent en mathématiques des *Trois Vallées* illustrent bien cette logique qui sous-tend les décisions d'orientation dans les conseils de classe :

Moi je dis que si c'est une question de facilité, c'est un choix négatif! (...) Par contre si c'est une réorientation vers le technique ou le professionnel qui met en valeur la qualité de quelqu'un, moi je suis pour mais uniquement dans la mesure où l'élève a de réelles impossibilités de terminer dans l'enseignement général. Je pense que tous les conseils de classe réagissent en essayant de les garder dans l'enseignement général, exception faite de tout ce qui est travail d'artisan. Si quelqu'un doit apprendre à faire de la poterie, alors il ne peut pas rester dans l'enseignement général. Mais là, c'est vraiment des cas très particuliers : il faut vraiment avoir un don au-delà de la norme. C'est quelque chose de visible, de révélateur »

La valorisation du talent montre que les enseignants ne condamnent pas de manière absolue les options et les formations dispensées dans l'enseignement technique et professionnel. Plus spécifiquement, ils ne dévalorisent pas l'enseignement qualifiant en raison du savoir technique et des compétences manuelles que ces filières dispensent. C'est lorsque l'enseignement qualifiant, ses formations et le savoir pratique qu'il dispense ne sont pas appropriés selon leurs logiques qu'ils sont perçus comme dévalorisants. Pour être valorisés, ils doivent être investis de manière individuelle dans le cadre d'une dynamique de projet ou du fait de talent ou de dons particuliers. En fait, la logique de talent individuel et celle du projet sont très similaires : l'une comme l'autre place l'individu et sa réalisation personnelle au cœur de l'orientation.

3.1.6. La logique de la mobilité

Situant l'avenir des individus dans la diversité de leurs possibles, de leurs opportunités, dans leur capacité de se mouvoir au sein de plusieurs éventualités, les acteurs institutionnels considèrent que l'orientation scolaire s'identifie à un acte qui vise à attacher le moins possible les jeunes à un métier. Plutôt, elle doit leur laisser un maximum de portes ouvertes. Dans une telle perspective, la logique de la mobilité qui sous-tend les pratiques des acteurs institutionnels structure des prises de décision d'orientation en faveur d'un maintien prolongé dans l'enseignement général.

Cette logique est particulièrement visible dans le cadre d'une séance d'orientation aux *Trois Vallées* adressée à une classe de deuxième année commune par le coordinateur du premier degré, ainsi que l'agent du centre psycho-médico-social attaché à l'établissement :

Le coordinateur, après avoir présenté l'ensemble des filières, insiste sur la nécessité de poser un choix. Poser un choix « réel » implique, selon l'enseignant-coordinateur, d'exclure certaines logiques : « on ne choisit pas une école parce que c'est plus proche de chez soi! », « on ne choisit pas une option parce qu'on y trouve ses amis! » « et surtout pas pour la facilité! ». L'enseignant exhorte ainsi : « aller toujours plus loin », « viser toujours plus haut ». Après cette présentation, c'est au tour de l'agent PMS d'intervenir. Sur la base du suivi de l'orientation des élèves pendant toute l'année, ce qui lui confère une légitimité particulière, elle apporte un complément d'information et des précisions. Elle renchérit les derniers propos de l'enseignant en évoquant « la formation tout au long de la vie ». Elle insiste sur le fait que l'orientation vers ces filières doit se faire le plus tardivement possible parce qu'elle « ferme des portes ». Elle explique alors : « les choses ont changé. On n'a plus son métier pendant toute sa vie, ça, c'était avant. Il faut faire un maximum d'études, pour avoir un maximum de possibilités. Surtout, ne vous fermez pas des portes! Aller dans le technique et le professionnel en troisième année, c'est vraiment si on a des problèmes et des difficultés »

En résumé, pour les enseignants et les autres acteurs institutionnels qui participent aux conseils de classe, l'orientation doit guider l'élève vers une direction qui lui donne accès à un horizon large de possibles et non l'attachant de manière définitive à un métier et à une formation spécialisée. Il s'agit de prémunir le plus longtemps possible les élèves d'une inscription dans des positions trop fixes afin qu'il ait par la suite une pluralité de choix pour se réaliser. Placer l'individu au cœur de l'orientation, cela signifie aux yeux des enseignants considérer ses envies, ses aspirations, ses ambitions, mais aussi et surtout le pousser vers une voie où il aura plus d'espace pour découvrir par lui-même ses propres ambitions, une voie qui ne le contraigne pas d'emblée à ne pouvoir jouer qu'un seul rôle.

3.2 Des stratégies de reproduction

Les représentations qu'ont les acteurs institutionnels sur les différentes filières de l'enseignement ne sont pas les seules à façonner les prises de décision des enseignants. Cette section indique qu'ils se basent également sur leurs dispositions, celles de leurs élèves et la connaissance implicite de leur école pour émettre leurs

décisions.

3.2.1 *Les affinités symboliques et les images d'établissements scolaires*

Dans chacune des trois écoles investiguées, à résultats scolaires égaux, le jugement des acteurs institutionnels est plus sévère avec des jeunes issus du niveau inférieur de la hiérarchie sociale, particulièrement lorsque ceux-ci manifestent des comportements de résistance à l'égard des valeurs et de la culture promues par l'établissement. Néanmoins, les enseignants se montrent davantage tolérants dans leurs évaluations lorsque ces élèves font preuve de conformisme par rapport aux valeurs qu'ils promeuvent, encore plus lorsqu'ils respectent leur autorité comme un principe inébranlable. En outre, nos observations indiquent que les appréciations des acteurs institutionnels sont plus généreuses lorsqu'elles portent sur des jeunes issus du milieu ou du niveau supérieur de la hiérarchie sociale. Plus précisément, dans chacun des établissements analysés, aux conseils de classe de fin d'année, la distribution des attestations restrictives (AOB)¹³ et des attestations d'échec (AOC)¹⁴ correspond le plus souvent au degré d'ouverture des élèves à la rhétorique scolaire promue par les enseignants. En d'autres termes, et pour qui connaît bien le profil des élèves conseillés¹⁵, on peut avancer la thèse selon laquelle le redoublement qui permet aux élèves de rester dans l'établissement l'année suivante va aux élèves considérés comme les plus méritants, c'est-à-dire ceux qui partagent et reconnaissent les valeurs qu'affectionnent les enseignants. La réorientation concerne le plus souvent les élèves les moins ouverts aux valeurs de l'institution scolaire et, de manière plus spécifique, à la culture de l'établissement scolaire.

Dans un conseil de classe de fin d'année de Saint-Louis :

Deux élèves présentent une moyenne scolaire presque identique (52% et 53%), mais ils ne se voient pas attribuer la même attestation. Cette différence dans la distribution des attestations ne résulte pas de la différence de 1% entre les deux moyennes. En effet, l'élève perçue comme peu ouverte aux valeurs de l'institution scolaire et, plus particulièrement, de l'établissement, reçoit une attestation d'orientation vers l'enseignement qualifiant (non présent dans l'établissement). Le second, dont l'origine sociale, les comportements et l'attitude des parents – implication dans la scolarité – sont appréciés, reçoit le privilège de rester dans l'école par le biais d'un redoublement.

La distribution des attestations d'orientation scolaire repose donc sur l'absence ou la présence d'affinités sociales et symboliques des enseignants avec les élèves et leurs familles. Ces affinités sociales sont perçues à travers une attention du jugement des enseignants qui porte plus sur « la manière », c'est-à-dire sur le rapport au corps, au langage et à la culture scolaire (Bourdieu, 1989) que sur les performances scolaires en elles-mêmes. C'est aussi en référence à l'image que les enseignants ont de leurs établissements, de sa population, de ses valeurs, que l'élève, son attitude et sa manière d'être, sont estimés et se voient délivrer une attestation bien spécifique. Ces deux aspects participent à l'émission de pratiques d'orientation des acteurs institutionnels dans les trois établissements investigués.

Cela se vérifie particulièrement dans la scène suivante d'un conseil de classe des Trois Vallées où trois élèves présentent des échecs dans la totalité des branches mais ne bénéficient pas du même traitement :

« La titulaire s'exclamant à propos d'une jeune fille de classes populaires, volubile, appréciant se déplacer en classe et dont les parents ont choisi l'établissement en raison de logiques localistes et familialistes : « A. est en échec partout! ». Le sous-directeur souligne l'orientation scolaire suggérée à la famille depuis peu : « on lui conseille la troisième professionnelle vente ». La professeure de gymnastique s'oppose à ce conseil d'orientation puisque cela implique que cette élève reste dans l'établissement alors qu'elle considère qu'elle a un profil pour un établissement entièrement qualifiant. Elle s'écrie, la voix chargée de préjugés sociaux, « mais elle, c'est troisième coiffure à Sainte-Marie ! Tous les jours, elle est là avec son petit miroir. Mais on n'est pas à Sainte-Marie ici, et ça, elle ne l'a pas encore vraiment compris, mais bon de toute façon elle est renvoyée! ».

Les enseignants adressent donc une AOB dans une option que ne comporte pas l'établissement scolaire. Le titulaire passe à un autre élève, également issu d'une famille des milieux populaires très distante à l'égard de l'école et qui a choisi l'établissement pour des raisons de proximité avec le domicile familial : « M. ne comprend rien, c'est un sale type! Et il a des échecs partout, en math, en français, en étude du milieu, en langues ». Le coordinateur du premier degré précise son choix d'orientation, qui, au soulagement des enseignants, ne correspond pas à une option de l'école : « il veut faire sciences éducatives. Mais bon quoi qu'il en soit, c'est une troisième professionnelle qu'il lui faut. Mais bon pas en hôtellerie, ni en vente, donc ce ne sera pas ici! ».

¹³ Ces attestations conditionnent le passage à l'année supérieure par une restriction portant généralement sur l'enseignement général et, de la sorte, conduisent vers les filières techniques et professionnelles.

¹⁴ Ces attestations certifient l'échec d'une année scolaire et débouchent sur un redoublement de l'élève.

¹⁵ Pour rappel une classe d'élèves du premier degré a été suivie par établissement de manière approfondie.

Un peu plus tard, le titulaire commente les résultats d'un élève dont les parents sont pharmaciens et impliqués dans la scolarité de leur enfant : « J. est en échec partout mais je ne comprends pas car il a une de ces cultures générales! ». Le professeur de français souligne à nouveau son rapport à l'école et son comportement en classe comme des éléments particulièrement positifs : « c'est vrai qu'il est très intéressant, très agréable et vaillant avec ça! ». Le coordinateur du premier degré apporte une contrainte organisationnelle dont il faut malheureusement tenir compte dans la prise de décision : « oui mais le problème c'est qu'il est dans sa troisième année dans le premier degré et donc il ne peut plus rester ici s'il ne réussit pas ». Le professeur de mathématiques propose un traitement tout particulier pour cet élève tout aussi particulier : « il faut le sauver! ». Le coordinateur approuve tout en rappelant le nombre d'échecs très élevé : « oui mais il a énormément d'échecs avec ça ». L'agent PMS apporte au soulagement de tous une assise d'ordre psychologique au traitement de faveur, démarche qu'elle n'avait pas fait pour les deux premiers élèves : « mais c'est vrai que c'est un garçon en manque par rapport à sa sœur, il y a un manque affectif et il n'a pas de reconnaissance de ses parents ». Le coordinateur abonde dans le sens de l'agent PMS en soulignant une autre circonstance atténuante : « bon ce n'est pas un cas désespéré, il faut l'aider, c'est vrai que c'est une mauvaise classe, le pauvre, il faut sauver les dégâts. Mais ne faisons quand même pas un traitement de faveur ». Le professeur de français va apporter sa contribution pour justifier une orientation plus favorable à l'élève. Après un habile calcul, il souligne une différence dans les résultats des trois élèves en les percevant d'une manière distincte de celle qui avait été annoncée au départ : « il y a une nette différence avec M. Même si tous les deux ont des échecs partout, si on additionne leurs résultats, il avait plus de points que lui ». La légitimité du traitement distinct étant acceptée par l'ensemble des enseignants, le titulaire suggère des modalités bien spécifiques pour aider cet élève tout particulier : « on pourrait le mettre en confiance par un examen oral ? ». Ces modalités sont approuvées par l'ensemble des enseignants.

Ainsi, dans la description de conseil de classe ci-dessus, la manière d'aborder la scolarité des élèves est un élément déterminant dans la distribution des attestations scolaires : il est possible de présenter les résultats d'une manière telle qu'elle favorise des élèves ressentis comme susceptibles de s'intégrer (qui sont déjà intégrés) à l'école et qu'elle exclut des élèves perçus comme en décalage avec les valeurs spécifiques à la rhétorique scolaire promue par les acteurs institutionnels. La description indique aussi que les appréciations des acteurs sur leurs élèves et les décisions qui en découlent sont également posées en relation avec l'image mentale et incorporée de leur établissement scolaire et des autres écoles du champ scolaire. A ce propos, de nombreux éléments empiriques montrent l'importance, pour devenir un membre actif des conseils de classe, de ce savoir incorporé relatif à la culture, à la position, à l'histoire, au passé culturel de l'établissement. Par exemple, la maladresse des novices en termes de participation aux conseils de classe souligne l'importance de cette connaissance.

La reconnaissance d'affinités sociales et leur confrontation avec l'image mentale de l'établissement et des autres établissements aboutissent à une stratégie de reproduction de la position de sa propre école dans le champ scolaire local qui n'est pas objectivée. Cette dynamique constitue une stratégie de reproduction efficace parce qu'elle est incorporée. En référence aux travaux de Charlier, on appellera la stratégie de reproduction dans sa forme incorporée la « dynamique de la réputation » (Charlier, 1987).

3.2.2 La logique du renom

Les stratégies de reproduction de la position de sa propre école dans le champ scolaire ne se déploient pas uniquement de manière implicite et latente. La *logique du renom*, c'est-à-dire la volonté consciente d'assumer, de maintenir ou de transformer positivement la réputation de l'école, soit, de maintenir ou d'améliorer son capital culturel, est l'une des formes où les enseignants donnent le mieux à voir la manière dont ils objectivent leurs stratégies de reproduction. La logique du renom consiste en une stratégie parfaitement objectivée par les acteurs institutionnels de l'école visant le positionnement de leur établissement dans le haut de la hiérarchie du champ scolaire. Cette tendance a été observée dans les trois établissements investigués.

Néanmoins, de nettes différences d'intensité ont été constatées. La volonté de maintenir le statut et la réputation de l'école est très forte aux *Trois Vallées*. Elle est également présente dans les conseils de classe de *Montesquieu* et se marque dans les décisions qui en résultent. Dans ces deux établissements, cette logique est à la source de tensions et de questionnements éthiques. Quant à *Saint-Louis*, la tendance à (re)produire sa position dans le haut de la hiérarchie scolaire est présente, mais d'une manière générale, elle se manifeste plutôt de manière « incorporée » et, par conséquent, elle n'est pas à la source de tensions éthiques.

3.3 Certitudes et incertitudes dans le champ scolaire de l'enseignement secondaire général

Pour comprendre ces différences et la présence ou l'absence de questionnements éthiques dans le chef des acteurs institutionnels, les pratiques d'orientation vont être décrites en les situant dans le contexte d'établissements scolaires qui sont en fonction de leur histoire et de leurs capitaux positionnés de manière distincte dans le champ scolaire. Présentées en fonction de la position spécifique des établissements dans le champ scolaire de l'enseignement secondaire, les pratiques d'orientation ne valent pas en elles-mêmes, mais elles prennent sens de manière distinctive et relative.

3.3.1. L'aisance du jugement professoral : le cas de Saint-Louis

L'orientation scolaire, plus particulièrement le passage du premier degré au second degré, est un processus essentiel à *Saint-Louis*. La pléthore des activités en la matière, le nombre d'acteurs institutionnels mobilisés par la direction et impliqués dans le processus d'orientation, la rigueur avec laquelle ils effectuent les différentes activités témoignent de l'importance accordée à cet enjeu. L'importance de l'orientation scolaire au sein de cette école et l'engagement des enseignants au sein de ce processus ont été remarqués dès le début de mes observations. Dans le premier conseil de classe observé à *Saint-Louis*, un conseil de guidance au mois de novembre, les acteurs institutionnels étaient tellement absorbés et accaparés par leurs activités qu'ils ont à peine relevé ma participation : aucun regard n'a été ainsi jeté dans ma direction en vue de connaître mon opinion. Et alors même qu'ils partagent des représentations semblables à celles des enseignants des autres écoles par rapport aux filières techniques et professionnelles, soit très négatives, les acteurs institutionnels de *Saint-Louis* prennent de manière aisée des décisions qui conduisent vers le bas de la hiérarchie scolaire. *En fait*, les seules réelles tensions éthiques, qui se manifestent lors des conseils de classe à *Saint-Louis*, sont relatives au pouvoir, à l'influence, et aux contestations des familles du haut de la hiérarchie sociale. Elles sont plus représentées à *Saint-Louis* que dans les deux autres établissements et les acteurs institutionnels y sont particulièrement attentifs. Ils prennent ainsi un grand nombre de précautions pour ne pas fâcher *leur public de marque*. Mais le privilège et l'attention particulière qui sont accordés aux familles du haut de la hiérarchie sociale n'empêchent pas les enseignants de *Saint-Louis* de vivre leur rôle en matière d'orientation sous le mode de la légitimité et de l'expertise.

Le discours d'une Régente de français illustre le mode de légitimité sous lequel sont prises les décisions d'orientation à Saint-Louis :

G.A. : « et vous en tant qu'enseignante, impliquée dans l'orientation par les conseils de classe par exemple, est-ce que l'orientation ce n'est pas trop compliqué? » Enseignante : « ça dépend comment vous prenez la chose... On peut s'en faire un problème! Mais moi, je pars du principe que, à partir du moment où j'ai conseillé, je parle en tant que titulaire connaissant les élèves de près, à partir du moment où tous les professeurs du conseil de classe, on a décidé de prendre cette décision-là, enfin que le CPMS a décidé aussi de prendre cette décision-là...(…) Donc à partir du moment où on a fait tout ce travail-là et que les parents n'acceptent toujours pas et veulent absolument que leurs enfants restent dans notre établissement, encore une fois c'est leur choix. Mais je pense que dans ce cas ils se trompent parce que l'avis qu'on leur donne est un avis de professionnels, d'experts je veux dire! »

Cette assurance dans la prise de décision est, premièrement, liée à l'arrière-fond commun et partagé de valeurs, de croyances et de représentations qui structure d'une manière telle les conseils de classe de *Saint-Louis* qu'il n'est pas nécessaire de rendre explicites les visées de l'orientation alors qu'elles semblent différer des logiques formelles. En effet, alors que les conseils de guidance ont pour visée formelle d'évaluer les difficultés des élèves, de leur apporter un soutien nécessaire, mais aussi de les aiguiller dans leurs choix d'orientation, les enseignants de *Saint-Louis* agissent de concert autour d'une autre finalité : ils tracent de manière conjointe, précise et nette une frontière entre les « normaux » et les « anormaux » pour recourir à des catégories émiques, entre les élèves considérés comme « vertueux » et les élèves « non vertueux » selon la logique de l'établissement (Bourdieu, 1989). Cette visée, l'établissement de frontières nettes entre les *grands* et les *petits*, apparaît dès les premiers conseils de guidance de l'année, au contraire des deux établissements. Un tel fonctionnement se retrouve aussi dès les premiers conseils de classe de l'année scolaire après la session d'examens de Noël.

Deuxièmement, cette manière assurée de dégager des verdicts en matière d'orientation scolaire dès le début de l'année scolaire est en relation avec la position occupée par Saint-Louis dans le champ scolaire en fonction des capitaux économique et culturel qu'il détient. D'une part, Saint-Louis est un établissement scolaire de 1500 élèves et, en Communauté française de Belgique, où le financement public des établissements est proportionnel au nombre d'élèves inscrits, les effectifs d'une école constituent un véritable capital économique. Celui-ci participe à structurer les différentes écoles les unes par rapport aux autres, leurs pratiques, leurs relations. Ce capital économique dote les acteurs de Saint-Louis d'une certaine aisance d'action pour augmenter son capital culturel, d'abord, à travers des investissements directement matériels.

Ainsi en 2006, les bâtiments étaient en transformation : un nouvel édifice était construit pour relier le bâtiment principal à un autre dont la façade a pignon sur rue. Bien que cette extension soit en relation avec l'augmentation des effectifs, l'école poursuivait également par celle-ci un objectif spécifique. Ainsi, objectif typique des écoles du haut de la hiérarchie scolaire ou des établissements en voie d'ascension (Bourdieu, 1989), il s'agit de développer un esprit de communauté - par la construction d'un cadre qui soit suffisamment agréable pour que les élèves souhaitent y passer du temps - et la protection de la communauté des intrusions extérieures - la nouvelle entrée ne déboucherait plus sur la cour de récréation, mais bien directement au sein des bâtiments de l'établissement. Cet acte de circonscription de l'espace vise à développer une véritable culture commune au sens anthropologique du terme (Bourdieu, 1989 : 101). Les nombreuses stratégies de la direction cherchant à développer un esprit de corps parmi les enseignants et les autres acteurs institutionnels constituent d'autres éléments empiriques qui viennent confirmer cette interprétation. Enfin, cette construction supplémentaire reliant l'édifice principal à l'autre bâtiment a pour but de faciliter l'accès au centre multimédia de l'école. Par là, il est question d'exposer au maximum les élèves à l'informatique et aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. Mais aussi, il s'agit de ne pas distraire l'attention des élèves pendant les déplacements afin, dit-on, d'intensifier au maximum le temps du travail. Cet usage intensif du temps est aussi une caractéristique typique des écoles du haut de la hiérarchie scolaire (Bourdieu, 1989).

Cette aisance d'action, rendue possible par le capital économique permet également aux acteurs institutionnels de *Saint-Louis* de s'imposer dans le champ scolaire et renforce leur tendance à maintenir ou à améliorer leur capital culturel et donc leur position dans le haut de la hiérarchie scolaire. Ainsi, dans les relations, les rencontres et les réunions qui rassemblent les différents directeurs de la région, le directeur de *Saint-Louis* occupe une position prépondérante : il possède un pouvoir d'initiatives et de décisions. En matière d'orientation scolaire, il donne une direction spécifique à la politique locale des flux d'élèves entre les établissements pour que celle-ci serve la (re)production de la position de son établissement.

D'autre part, l'aisance avec laquelle les décisions d'orientation sont prises ne doit pas être strictement comprise en référence avec le volume du capital économique détenu par *Saint-Louis*. En effet, si le capital économique de *Saint-Louis* dote ses acteurs institutionnels d'une certaine aisance et d'une certaine légitimité dans leurs jugements, c'est parce que la « qualité sociale » des élèves que l'école s'attire leur confirme la pertinence des directions culturelles promues. Dans cette perspective, l'écramage en fonction de celles-ci leur paraît légitime et se fait de manière *spontanée*. En d'autres termes, l'aisance d'action des acteurs institutionnels de *Saint-Louis* s'explique, d'une part, par le volume du capital économique et, d'autre part, par le capital culturel constitué par la culture de l'établissement inévitablement liée au niveau socio-économique et académique moyen des élèves.

Le capital culturel de *Saint-Louis* est issu de son histoire.

Au départ, dans la tradition des frères des écoles chrétiennes, l'établissement scolarisait des enfants des classes laborieuses. Au fur et à mesure de son évolution, l'école est entrée en concurrence, pour le profil de populations de plus en plus similaire qu'elle s'attirait, avec l'école des Jésuites qui lui est voisine. Dans les années 1950, la forte rivalité entre les deux écoles s'est soldée par un partage entre les humanités classiques pour les Jésuites et les humanités modernes pour *Saint-Louis*. À la tradition mathématiques-sciences, sont venues s'ajouter dans le tournant des années 1970-1980 l'option sciences dites *scientifiques B* et l'option *sciences sociales*. Selon le directeur, la baisse des effectifs d'un institut voisin de bonne renommée aurait permis à son établissement d'accroître sa population et surtout de s'ouvrir à des enfants de cadres supérieurs. Sur la base des récits de l'histoire de l'école narrés par le directeur et de plusieurs enseignants d'une certaine ancienneté, on peut aussi supposer que l'arrivée dans l'établissement d'élèves d'origine plus élevée est due à la promotion, par le directeur ambitieux de l'époque, de valeurs culturelles dominantes. Dans les années 1990, celui-ci était en effet soucieux de rencontrer les aspirations des parents du niveau supérieur de la hiérarchie sociale.

Ces valeurs culturelles dominantes ont été par ailleurs renforcées par le directeur actuel formé aux valeurs du New Management. Une formation de haut niveau débouchant sur l'enseignement supérieur, une promotion d'apprentissages et de valeurs dominants, tels que la maîtrise des langues et des nouvelles technologies, la mobilité intellectuelle, la capacité de travailler avec les autres, cet ensemble culturel en phase avec les valeurs du marché, assumé par le biais d'un capital économique d'un certain volume et d'une certaine qualité, est ce qui guide les acteurs institutionnels dans leurs jugements et leurs décisions en matière d'orientation. Cela permet aux enseignants de se préoccuper relativement peu des implications et des conséquences de leurs pratiques d'orientation scolaire. Cet aspect ressort d'autant plus dans la comparaison avec les deux autres établissements dont le volume de capital économique et la structure du capital culturel diffèrent fortement de ceux détenus par *Saint-Louis*.

3.3.2 Les tensions de l'insécurité économique : le cas de Montesquieu

Le volume du capital économique détenu par Montesquieu (à peine 600 élèves), ainsi que la structure du capital culturel – valeurs non actuelles dans l'espace social global et évolution corrélative de la qualité sociale des élèves - ont des répercussions directes sur le fonctionnement et les décisions des conseils de guidance et de classe.

En effet, la logique marchande, qui vise à maintenir ou augmenter de manière consciente et réfléchie son capital économique par la gestion des flux d'élèves, et la logique du renom, qui cherche à augmenter ou maintenir de manière objectivée son capital culturel, sont deux logiques qui jouent un rôle essentiel dans la prise de décision. D'une part, pour pallier son manque d'effectif, l'établissement investit au premier degré dans des activités de méthode visant à remédier aux difficultés des élèves d'origine sociale moins élevée afin qu'ils restent un maximum de temps au sein de l'établissement, du moins jusque la fin de la troisième année de l'enseignement secondaire¹⁶. D'autre part, au vu de l'évolution de la « qualité sociale » des effectifs, la logique du renom influe sur les jugements des professeurs. Ces deux logiques, qui participent de manière objectivée à la (re)production de la position de l'école dans le haut de la hiérarchie scolaire, conduisent non seulement à des questionnements moraux, mais aussi à de profondes tensions éthiques lors des conseils de classe. En effet, ces deux logiques entrent en tension avec des logiques démocratiques, favorisant les élèves en difficultés scolaires par le biais d'aide et de soutiens pédagogiques spécifiques, et des logiques différencialistes, favorisant des prises de décision, de choix sur la base des spécificités propres à chaque élève. En effet, lors de mes observations, beaucoup d'enseignants de Saint-Louis ont en effet manifesté dans leurs pratiques, dans l'établissement de leurs appréciations, des tensions éthiques.

Ce jeune enseignant de géographie témoigne de toutes les tensions éthiques que le corps professoral de son école subit en raison de la pluralité de logiques d'orientation :

Enseignant : « comme d'autres enseignants je crois, j'ai le souci de toujours aider le mec qui a difficile. Mais la culture scolaire ici, c'est d'aider les meilleurs, il faut les pousser parce qu'après il y a l'université (...) Et en même temps, je me dis, je suis déçu d'orienter. Je crois réellement qu'il faut se méfier d'orienter un élève vers l'électricité à quatorze ans alors que lui c'est juste un fainéant en crise pendant un an ou deux (...) les élèves et les parents, ils choisissent leurs écoles par les *on dit*, c'est comme ça qu'une école est alors élitiste. C'est vrai qu'on est dans une école de haut niveau. J'essaie d'aider les plus faibles, mais ce n'est pas facile ! Je me souviens, moi je suis arrivé ici, le directeur m'a dit : *il faut serrer la vis, parce qu'ici c'est comme ça!* Je suis arrivé, j'ai mis les bouchées doubles, j'ai travaillé comme un fou en mettant le niveau de mes cours très élevé. Je me suis dit : *je vais pousser, essayer d'avoir les résultats*. Mais le problème, c'est contradictoire! Tu pousses à mort les élèves, mais l'élève ne doit pas être en échec parce que sinon le directeur râle, parce qu'alors les élèves changent d'école et on a plus assez d'élèves. Et c'est la même chose, en plein, pour l'orientation. Donc j'ai vécu ça à mort. C'est difficile!

Les acteurs institutionnels de *Montesquieu* ont une conception beaucoup plus restreinte du pouvoir des enseignants dans le processus de décisions qu'à Saint-Louis. Ils critiquent aussi les enseignants qui usent de leur rôle dans le processus d'orientation comme d'un pouvoir. En soulignant les limites du corps professoral en matière d'orientation, ils remettent en question leur légitimité et, plus largement, celle de l'institution scolaire.

Un jeune enseignant de sciences de *Montesquieu* indique combien les acteurs institutionnels de cet établissement ne vivent pas leur rôle en orientation sous le mode de la légitimité :

G.A. : « *trouves-tu qu'il soit facile (ou bien difficile) d'orienter les élèves?* ». Enseignant : « *pfff! déjà la première difficulté, c'est que, moi compris et la majorité des collègues ici, comment devons nous comprendre que dans l'enseignement général de transition, on a une très mauvaise connaissance des autres filières? Ce qui est marrant, c'est qu'il y a d'autres écoles où directement les profs prennent des décisions : ah ben tiens celui-là, il va aller en qualification! Moi déjà, ne connaissant pas, trouvant que je ne connais pas suffisamment bien ces filières-là, étant dans un établissement général, on trouve qu'on n'est pas des experts du domaine (...). Et donc ça c'est difficile. On peut conseiller peut-être à partir de ce qu'on a entendu, vu comme autre école. Mais pfff... envoyer un gosse qui ne fout rien ici, l'envoyer ailleurs, c'est pas sûr que ça va marcher si c'est pas un truc qui lui plaît. C'est pour ça que souvent quand ça ne va pas en classe, je leur dis : « écoutez, si ça ne va pas ici bon ben ok, il y a du technique, du professionnel (...) mais elles vous proposeront après moins de choix. Une autre difficulté : en deuxième secondaire, ils ne savent pas ce qu'ils vont faire en troisième. Et ne parlons pas des tests d'orientation ! (Régent J., Sciences, Montesquieu, juin 2007).*

¹⁶ Cette observation permet de comprendre les flux massifs d'élèves de *Montesquieu* vers des établissements qualifiants à la fin de la troisième année du secondaire qui apparaissent dans les données statistiques de : Delvaux et Joseph, 2003.

La conception spécifique que les acteurs institutionnels se font de leur fonction en termes d'orientation, les questionnements moraux qu'ils éprouvent lorsqu'ils émettent des décisions sont d'abord liées aux stratégies de reproduction objectivées, la logique marchande et la logique du renom. Les tensions éthiques dans le cadre des conseils de classe s'expliquent dans un second temps par l'existence d'une pluralité morale. Plus précisément, les pratiques d'orientation ne sont pas sous-tendues comme à Saint-Louis par une direction morale qui permettrait de trouver un fondement commun en-deçà des différentes logiques présentes. Contrairement à Saint-Louis, les références culturelles, le style pédagogique qui structurent l'établissement sont peu en phase avec les valeurs dominantes. C'est pour cette raison que l'école peine à s'attirer des élèves issus du haut de la hiérarchie sociale et à limiter les nouveaux flux de jeunes de milieux plus populaires. Ces valeurs peu actuelles dans l'espace social global transparaissent dans l'organisation spatio-temporelle de l'établissement, dans les discours, dans les attitudes de travail des enseignants qui, par exemple, procèdent peu en équipe - si ce n'est dans une relation hiérarchique d'initiation des plus jeunes par les professeurs plus anciens - dans la hiérarchisation des disciplines, dans le projet formel de l'établissement. Dans ce dernier, les modalités de contrôle et d'évaluation sont explicitement hiérarchiques et s'opposent à une implication personnelle de la personne de l'élève comme à Saint-Louis. La socialisation aux nouvelles technologies est peu mise en avant : le local d'ordinateurs n'est destiné qu'à l'usage des élèves qui ont choisi l'option secondaire « informatique ». L'apprentissage de l'anglais et du néerlandais n'est pas non plus valorisé. Du moins, ce sont surtout les mathématiques et le français qui comptent comme matières incontournables. Le travail et la progression individuels sont promus dans les différents modules de rattrapage et non la capacité à s'intégrer dans un groupe comme à Saint-Louis.

Ces références symboliques et ce style pédagogique structurent en partie les décisions qui sont prises dans les conseils de classe. Mais en raison de leur décalage avec les valeurs dominantes, objectivé par ailleurs par les enseignants et le directeur en raison de l'évolution de la qualité sociale de leurs effectifs, les décisions et les jugements dans le cadre des conseils de classe sont lâches. Du haut de leur capital économique fort et d'une légitimité culturelle forte, les enseignants et autres acteurs institutionnels de Saint-Louis établissaient, sans grande tension éthique, une frontière entre les élèves les plus vertueux et les moins vertueux. À Montesquieu, les jugements des enseignants ne bénéficient pas de l'assise de références culturelles fortes. Par conséquent, au cours de l'année, les conseils de classe et de guidance font apparaître beaucoup plus de tensions entre plusieurs régimes de décisions : ainsi l'aide aux élèves considérés comme en difficultés ou la préservation de la logique de l'établissement. En ce qui concerne les classes d'élèves de deuxième année, aucune décision d'orientation n'est prise de manière tranchée aux conseils de guidance au mois de novembre et aux conseils de classe au mois de décembre. C'est seulement en fin d'année que les jugements se stabilisent¹⁷.

Alors qu'à Saint-Louis, des échecs importants en fin d'année dans les branches principales débouchent sur l'attribution d'une attestation restrictive, à Montesquieu, le jugement professoral s'étend longuement et se distribue selon plusieurs possibilités : une réorientation servant la logique du renom de l'école, un redoublement qui satisfait la logique marchande, une réussite qui favorise l'élève. Une réussite avec un renforcement en méthode est la possibilité qui est construite pour rencontrer les différentes logiques de décision présentes. Outre les tensions éthiques sur lesquelles la pluralité morale peut déboucher, cette dernière donne une forme spécifique au jugement professoral. À Montesquieu, il apparaît souvent plus comme le fruit d'un bricolage que le déploiement d'une direction morale forte tel que c'est le cas à Saint-Louis.

3.3.3 *L'importance du capital culturel pour asseoir des décisions d'orientation : le cas des Trois Vallées*

L'importance d'une direction morale supérieure commune, constituée par le passé culturel et les références symboliques de l'établissement, pour asseoir des décisions, est d'autant plus apparente dans la comparaison avec le dernier établissement. Tout en bénéficiant d'un capital économique relativement important (1200 élèves), les acteurs institutionnels des *Trois Vallées* sont aux prises avec des tensions éthiques similaires à celles de *Montesquieu*. En fait, le capital culturel auquel cette école prétend rencontrer de moins en moins les aspirations des populations du bas de la hiérarchie sociale qu'elle attire de plus en plus en raison de la présence des filières techniques et professionnelles sur le même site.

À la différence des deux autres établissements, l'école des Trois Vallées comporte sur le même site les trois filières de l'enseignement secondaire : l'enseignement général, la filière technique et la filière professionnelle. À l'origine, cette école était un établissement de type professionnel pour jeunes filles d'origine populaire. Elle s'est vue adjoindre un peu avant les années 60 une section générale articulée autour des mathématiques et des sciences qui n'a cessé de se développer par la suite, s'ouvrant ainsi à des catégories sociales plus élevées.

¹⁷ Sur une classe de 18 élèves suivie tout au long de l'année, aucune décision n'a été prise avant la fin de l'année et les tendances de décision à la Noël ne se sont pas confirmées en fin d'année.

Avec la mise en place de l'enseignement rénové et l'ouverture d'options aussi bien dans le général – les sciences et le latin s'ajoutant aux mathématiques – que dans le technique et le professionnel – dans le domaine de la vente, de la gestion et de l'hôtellerie –, l'école a vu ses effectifs littéralement exploser, atteignant près de 1300 élèves issus principalement de familles de classes moyennes supérieures. Depuis les années 1980 et jusqu'à aujourd'hui, le volume du capital économique de l'école s'est stabilisé dans les alentours de 1000 élèves. Par ailleurs, en dépit des références culturelles et d'un style pédagogique proches de Saint-Louis, c'est-à-dire invisibles, la présence de l'enseignement qualifiant n'aurait pas permis aux Trois Vallées de maintenir son capital culturel et de se maintenir dans le haut de la hiérarchie scolaire locale.

Malgré l'évolution de leur population, les enseignants et le directeur continuent d'affirmer des valeurs et de maintenir les exigences héritées de l'histoire de l'école et en relation avec le passé culturel de l'établissement et donc avec la rhétorique dominante : socialisation aux nouvelles technologies, ouverture aux langues étrangères, exposition à un savoir global plutôt qu'une initiation à des connaissances spécialisées, style pédagogique valorisant le travail en groupe, modalités de contrôle et d'évaluation telles que celle du projet impliquant la personne de l'élève. Mais en raison de la présence des filières techniques et professionnelles et de la situation géographique, leurs aspirations rencontrent de moins en moins les valeurs d'une partie de leur population (par exemple les logiques familialistes et localistes de certains de leurs élèves). Les enseignants doivent quelque peu s'adapter. Depuis ces dernières années, des différences dans les attitudes du corps, dans la structuration de l'espace peuvent être observées. Ainsi par exemple, alors qu'en 2005, une seule salle d'étude accueillait les élèves en dehors de leurs heures de cours et de récréation où le travail intensif sous la direction d'un professeur était de mise, en 2007, une seconde salle s'est ouverte où les élèves ne sont pas obligés de travailler.

La structure du capital culturel, valeurs dominantes promues liées à l'histoire de l'école et évolution de la qualité sociale des effectifs, a des répercussions directes sur le fonctionnement des conseils de classe. En effet, la logique du renom y est beaucoup plus présente que dans les deux autres établissements. Cette stratégie de (re)production qui est fortement objectivée soulève des questionnements moraux dans le chef des acteurs institutionnels.

La présence des tensions éthiques s'explique plus largement par la pluralité morale qui traverse les conseils de classe, du moins par l'absence d'une dominante morale. Comme à *Montesquieu*, l'acte d'orientation n'apparaît pas comme un acte de séparation des élèves les moins vertueux des élèves les plus vertueux. Aux conseils de guidance au mois de novembre, ainsi qu'aux conseils de classe au mois de Noël pour les classes de deuxième année, peu de décisions en matière d'orientation se profilent. Comme à *Montesquieu*, les jugements se distribuent entre plusieurs possibilités :

Dans le cadre d'un conseil de classe aux Trois Vallées à Noël :

Le titulaire énonce les résultats d'un élève d'origine populaire en terminant sur l'éventualité d'une orientation vers l'enseignement qualifiant conformément à la logique du renom : « 47% en français, 45% en mathématiques, 37% en langue moderne, 37% en science, 31% en religion et 34% en étude du milieu. Il a l'air d'avoir un sacré problème d'orientation. C'est pas avec ce genre d'élèves qu'on peut maintenir le niveau ». Le professeur de mathématiques : « lui c'est un sportif, un basketteur. Quand il faut parler de basket pas de problème. Le reste on dirait qu'il n'en a pas besoin » Le coordinateur chargé de la question de l'orientation essaie d'apporter des excuses quant à la situation d'échec des élèves se préoccupant davantage de l'élève que de la logique de renom de l'établissement : « la maman dit qu'il faut travailler avec lui à l'affectif ». Le professeur de mathématiques rappelle les échecs précédents : « à la Toussaint il était déjà voué à l'échec, qu'est-ce qu'on peut faire ? ». Le coordinateur fait une suggestion non fataliste qui favorise tout autant l'élève que l'établissement : « on peut lui mettre comme conseil dans le bulletin d'aller à l'école des devoirs et lui mettre un parrain sinon il va se démotiver complètement ». Le professeur de français plus sceptique quant à la motivation de l'élève souligne à nouveau la logique du renom : « il n'a pas l'air démotivé, plutôt complètement à côté de ses pompes! Ce n'est pas un bon élément pour l'école ». L'agent PMS ennuyée par la dernière intervention apporte des excuses en recourant à l'environnement familial : « il n'a pas besoin d'affectif, il est suivi depuis la deuxième primaire! C'est juste que le week-end, il ne travaille pas parce que les parents travaillent dans le club de basket. Ce jeune ne peut pas gérer à la fois l'école et le sport. Je pense que ce garçon a besoin de faire une option sportive ». Finalement aucune décision claire n'est prise et le coordinateur propose de s'en remettre aux parents : « de toute façon, il vaut mieux en discuter avec les parents. On va les convoquer à la réunion »

En dépit d'un capital économique relativement élevé, les acteurs institutionnels des *Trois Vallées* éprouvent des tensions éthiques. D'une part, bénéficiant d'un capital culturel à la structure spécifique, la qualité sociale de leurs élèves ne correspond pas aux valeurs promues, leurs stratégies de reproduction sont plus objectivées qu'incorporées. Et cette dissonance entre leur prétention et leur capital culturel réel les conduit aux questionnements moraux. D'autre part, en l'absence d'une raison morale supérieure telle que la culture de leur

établissement, l'acte d'orientation s'apparente comme à *Montesquieu* à un bricolage de plusieurs logiques d'orientation.

4 Conclusion

Ce texte a voulu comprendre comment les acteurs institutionnels (enseignants, agent des centres psycho-médico-sociaux, directeurs) participent au processus qui conduit des jeunes de l'enseignement général à des formes d'enseignement secondaire moins valorisées dans la hiérarchie scolaire. En s'appuyant sur des descriptions ethnographiques où le sens que l'orientation scolaire prend pour les acteurs institutionnels transparait, ce texte a voulu aller au-delà de la lecture de l'orientation comme une relégation, laquelle suppose que le rôle des acteurs institutionnels dans ce phénomène est prédominant.

En analysant les représentations spécifiques qu'ils ont sur les différentes filières de l'enseignement secondaire, ce texte a voulu indiquer combien sont nombreuses les logiques d'orientation des acteurs institutionnels qui les conduisent à guider les élèves vers l'enseignement général. Cependant, pratiquant également l'orientation selon leurs propres dispositions, les dispositions de leurs élèves et l'image incorporée de leur établissement et des autres écoles du champ scolaire, ils développent de manière non objectivée des stratégies de reproduction de la position de leur établissement scolaire. En d'autres termes, alors même qu'ils dévalorisent l'enseignement technique et professionnel, leurs dispositions, celles de leurs élèves et l'image incorporée de leur établissement les conduisent à orienter des élèves vers ces formes d'enseignement. Malgré les réformes et malgré les constats dressés par les sociologues depuis les années 1960, au-delà des volontés conscientes d'assumer ou de transformer positivement la réputation de leur école, les acteurs institutionnels participent ainsi largement, mais implicitement, à l'équilibre de la structure scolaire et à la reconduction des inégalités en cours dans la société. Cependant, les prises de décision vers l'enseignement technique et professionnel ne se font pas sans soulever des tensions éthiques dans le chef des acteurs institutionnels. En analysant les pratiques d'orientation en fonction de leur inscription dans un champ scolaire au sein duquel les établissements scolaires occupent une position distinctive selon les capitaux détenus, ce texte a voulu souligner que l'établissement de décisions d'orientation vers l'enseignement qualifiant ne va pas toujours de soi pour les acteurs institutionnels. Si dans le contexte d'établissements scolaires avec un capital économique et un capital culturel élevés, de telles décisions sont prises avec aisance, un faible capital économique et un faible capital culturel soulèvent de profondes tensions éthiques. Ces tensions éthiques ne sont pas sans lien avec le processus en cours depuis le décret Missions qui vise à renforcer le droit des parents et limiter l'influence des acteurs institutionnels sur l'issue des décisions d'orientation. En 2005, le *Contrat pour l'école* instauré par Arena visait aussi à restreindre, par l'accent mis sur le projet personnel de l'élève dans l'orientation, le rôle des enseignants dans les conseils de classe. Et récemment, dans les colonnes d'un quotidien belge, l'ASBL « Association de parents luttant contre l'échec scolaire » faisait part d'un souhait : ouvrir le conseil de classe aux parents et aux élèves. Sur la base de nos analyses présentées dans ce texte, on peut avancer que cette ouverture serait bénéfique à plus de titre. En effet, l'ouverture des conseils de classe à des acteurs extérieurs, soit « non-initiés » à la culture des établissements, pourrait amener les agents institutionnels à expliciter leurs critères de décision. L'éviction d'élèves en raison de leur non-conformité à la culture de l'établissement pourrait être réduite, à supposer que les représentants des parents et des élèves reflètent la diversité des parents et des élèves. Un second bénéfice de l'ouverture concerne les enseignants eux-mêmes. Les parents et les élèves, conçus comme de réels partenaires dans les échanges des conseils de classe, non pas comme les « juges » des acteurs institutionnels, pourraient apaiser nombre de questionnements moraux qui ont été analysés ici. Cela faciliterait une tâche qu'ils sont de plus en plus nombreux à considérer comme « le sale boulot ». Ainsi, on peut raisonnablement faire l'hypothèse que l'ouverture perturberait moins qu'on ne le pense le *modus operandi* de conseils de classe déjà beaucoup plus « ouverts » qu'autrefois. Contrairement à une idée préconçue, elle pourrait l'apaiser. Cependant, cette ouverture et la nécessité qu'elle reflète la diversité sociale suppose des moyens, du temps et un véritable travail, mais elle s'avère essentielle dans une société démocratique !

Bibliographie

- Ball, S. (2003), *Class strategies and the Education market: the Middle Classes and Social Advantage*, London : Routledge Falmer.
- Baluteteau, F. (1993), *Le conseil de classe : peut mieux faire !* Paris : Hachette.
- Beaud, S., Pialoux, M. (2004), *Retour sur la condition ouvrière. Enquêtes aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Paris : Fayard.
- Billemont, H. (2006), *L'écologie politique : une idéologie des classes moyennes*, Université d'Evry Val d'Essonne, Thèse de doctorat. http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/12/24/90/PDF/These-sociologie_sur_Ecologie-Politique.pdf
- Boumard, P. (1997), *Le conseil de classe. Institution et citoyenneté*, Paris : PUF.

- Bourdieu, P., Champagne, P. (1992), « Les exclus de l'intérieur », *Actes de la Recherche en sciences sociales*, pp. 91-92, pp. 71-75.
- Bourdieu, P. (1989), *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1975), « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, pp. 68-93 (avec M. de Saint Martin).
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-Cl. (1970). *La Reproduction*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-Cl. (1985), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- Broccolichi, S. (2000), « Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture », *Enjeux. Ville, École, Intégration*, 122, pp. 36-47.
- Calicchio, V. et Mabilon-Bonfils, B. (2004), *Le conseil de classe est-il un lieu politique? Pour une analyse des rapports de pouvoirs dans l'institution scolaire*, Paris : L'Harmattan.
- Charlier, J.-É (1987), *Les logiques internes des districts scolaires. Rites et images d'écoles secondaires*, Louvain-la-Neuve, Thèse de doctorat, Unité de sociologie.
- Charlot, B. ((1999)2001), *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris : Anthropos.
- Cousin, O. (1993), « L'effet établissement. Construction d'une problématique », *Revue française de sociologie*, XXXIV, pp. 395-419.
- Delvaux, B. et Joseph, M. (2003), *Les espaces d'interdépendance entre écoles : étude de cas en Belgique francophone, (rapport de recherche)*, Cerisis-UCL.
- Derouet, J.-L. (1987), « Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique », *Revue française de pédagogie*, 78, 86-108.
- Derouet, J.-L. (1985), *Désaccords et arrangements dans les collègues (1981-1986). Éléments pour une sociologie des établissements scolaires*, *Revue française de pédagogie*, 83, pp. 5-22.
- Devineau, S. (1998), *Les projets d'établissement*, Paris : PUF.
- Dubet, F. (1991), *Les lycéens*, Paris : Seuil.
- Dumay, X. et Dupriez, V. (2004), « Effet établissement: effet de processus et/ou effet de composition », *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 34.
- Duru-Bellat, M. (1988), *Le fonctionnement de l'orientation*, Neufchâtel : Delachaux and Niestlé.
- Gewirtz, S., Ball, S. J. and Bowe, R. (1995), *Markets, Choice and Equity in Education*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Gouvernement de la communauté française (2005), *Contrat Stratégique pour l'éducation (Projet). Document soumis à large consultation et à la concertation des Organisations signataires de la Déclaration Commune*, Bruxelles.
- Legrand, M., Nizet, J. et Van Haecht, A. (1983), *La psychologie dans l'école : éléments pour une analyse sociale des centres psycho-médico-sociaux en Belgique francophone*, Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Macrae, S., Maguire, M. and Ball, S. J. (1996), « Opportunity Knocks : Choice in the Post-16 Education and Training Market », *Proceedings of Markets in Education : Processes and Practices*, University of Southampton.
- Mauger, G. (2006a). *Les bandes, le milieu et la bohème populaire. Études de sociologie de la déviance des jeunes des classes populaires (1975-2005)*, Paris : Belin.
- Payet, J.-P. (1995), *Collèges en banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris : Méridiens - Klincksieck. VIENNE PH.
- (2008), *Comprendre les violences à l'école*, Bruxelles : De Boeck.
- Wagner, A.-C. (2007), *Les classes sociales dans la mondialisation*, Paris : La Découverte.

La sociabilité à l'épreuve de la relégation scolaire

Jean-Louis Siroux

Chargé de recherches FNRS

Université de Louvain (UCL)

Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation (Girsef)

Place Montesquieu 1/14

1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

jean-louis.siroux@uclouvain.be

RÉSUMÉ. L'article porte sur les relations de sociabilité que tissent des élèves de fin d'humanité dans un contexte de relégation scolaire. Il se fonde sur une longue enquête ethnographique menée dans des classes de 6^{ème} et 7^{ème} humanité d'un établissement bruxellois. L'école propose un enseignement professionnel à une population scolaire entièrement féminine. L'analyse met en évidence la fragilité du lien qui unit encore les élèves à l'école et l'impact qu'exercent des parcours scolaires douloureux sur les formes de sociabilité très ambivalentes qui s'y développent. A l'aide d'emprunts théoriques à des auteurs aussi différents que Goffman, Simmel ou Radcliffe-Brown, j'essaierai de montrer que, sous la légèreté et la crudité de bien des interactions, se laisse voir, en pointillés, une certaine gravité et un profond sentiment de disqualification.

MOTS-CLÉS. ethnographie, relégation scolaire, sociabilité, langage, relations à plaisanteries.

1. Introduction

Le concept de « sociabilité » est toujours délicat à mobiliser en raison de la relative concordance entre l'usage habituel du terme et son acception sociologique.

Généralement, nous qualifions volontiers de « sociable » un individu capable d'entretenir des relations cordiales avec ses semblables dans les diverses interactions de la vie quotidienne. Une personne « sociable » est encline à nouer facilement contact avec autrui et se révèle, surtout, d'agréable compagnie. En cela, le terme est fortement connoté, comme le confirme une simple consultation des synonymes (« aimable », « affable », « gracieux », etc.) et antonymes (« acariâtre », « bourru », « asocial », etc.) les plus fréquents.

Dans cet article, je ne chercherai évidemment pas à évaluer l'aptitude des élèves à organiser « agréablement » le vivre ensemble dans l'enceinte scolaire. En revanche, je m'efforcerai d'identifier les formes qu'y prennent les relations de sociabilité, et de les interpréter en regard du contexte social dans lequel elles se construisent. J'aurai, par ailleurs, l'opportunité d'approfondir davantage cette idée de sociabilité dans le corps du texte au moyen de quelques emprunts à la littérature.

Cette contribution abordera donc la question de la relégation scolaire à partir une porte d'entrée un peu périphérique dans le champ scientifique, mais dont on aurait tort de sous-estimer la sensibilité. Etudier les relations de sociabilité entre pairs, ce n'est pas forcément substituer l'analyse des interactions « micro-sociales » à celle des rapports de domination « macro-sociaux ». C'est aussi un moyen d'aborder les uns au moyen des autres. L'analyse des interactions laisse en effet entrevoir toute une série de tensions qui ne prennent sens qu'à l'aune des trajectoires sociales et des parcours scolaires des élèves.

Les données mobilisées dans cet article proviennent d'une thèse consacrée à la socialisation langagière en milieu scolaire (Siroux 2008). Entre 2005 et 2007, une enquête ethnographique a été entreprise dans des classes de 6^{ème} et 7^{ème} année secondaire de plusieurs établissements bruxellois. L'un d'entre eux, baptisé « Franquin », propose un enseignement professionnel (de puéricultrice et d'auxiliaire administrative et d'accueil¹) à des élèves pour la plupart issues des classes populaires et des vagues d'immigration en provenance de Turquie, d'Afrique du Nord et d'Afrique centrale. Outre les observations directes, 24 entretiens semi-directifs ont été réalisés avec des élèves et des enseignants. Ce sont essentiellement les données issues de cet établissement qui seront discutées ici.

L'analyse se scindera en trois parties distinctes, articulées au moyen d'une logique d'exposition largement inductive. Dans un premier temps, je reviendrai sur la notion de relégation scolaire, en interrogeant sa pertinence pour décrire les trajectoires scolaires des élèves de Franquin. Dans un second temps, j'analyserai les formes prises par les relations de sociabilité à Franquin en portant une attention particulière à leur dimension langagière. Enfin, à l'aide d'emprunts théoriques à des auteurs aussi différents que Goffman, Simmel ou Radcliffe-Brown, je m'attacherai à joindre ces deux fils directeurs, en interprétant les relations de sociabilité à l'aune d'un contexte de relégation et de disqualification qui innerve les interactions les plus quotidiennes.

2. La relégation scolaire

2.1 Des « exclus de l'intérieur » ?

Franquin est une école en « discrimination positive » qui dispense un enseignement professionnel à des élèves ayant souvent rencontré d'importantes difficultés scolaires. Mais est-on en droit, pour autant, de la qualifier d'« école de relégation », comme je le laissais déjà entendre en introduction ? Telle est, en substance, la réserve dont m'a immédiatement fait part la direction de l'école lors de notre premier contact. Manifestement, le terme gênait et mettait mal à l'aise mon interlocuteur. L'image qui vient immédiatement à l'esprit lorsque l'on parle d'école de relégation est en effet celle d'un établissement proche de l'implosion, abritant son cortège de violences physique et symbolique, et caractérisé par un fort taux d'absentéisme tant du côté des élèves que du corps professoral. Force est de reconnaître que la description n'est que peu représentative de la vie quotidienne à Franquin. L'établissement ne ressemble en rien à l'image ordinaire de l'« école de la dernière chance », avec ses allures de camp retranché ou d'établissement carcéral. L'école est plutôt accueillante. On y entre et on en sort d'ailleurs tout à fait librement, sans avoir à signaler sa présence. La porte d'entrée est constamment ouverte de sorte que des élèves d'humeur buissonnière n'auraient guère de difficultés à s'extirper discrètement en cours de journée pour revenir quelques heures plus tard.

¹ Je ferai parfois référence à ces deux sections au moyen des abréviations « puer » et « aux ».

L'une des principales caractéristiques de Franquin est d'être composée d'une population féminine. Cette particularité est à la fois liée à la connotation féminine des filières proposées et à l'effet « boule de neige » qui s'en est suivi. Sans être officiellement une école unisexe, Franquin l'est devenue par la force des choses. Cette orientation s'est vue renforcée par les stratégies parentales, certains parents voyant d'un bon œil la possibilité de soustraire leur fille du regard des garçons. Bien souvent, les élèves disent s'y retrouver, gagnant en liberté (une moindre surveillance des parents et des frères) ce qu'elles perdent en proximité dans les relations avec les amis et petits-amis. Les effets de cette absence de mixité sont très nombreux bien qu'il ne soit pas simple de les isoler de l'ensemble des facteurs concomitants. Il fait toutefois peu de doutes que les valeurs et les attitudes affichées dans les classes de filles diffèrent considérablement de celles que l'on peut retrouver dans les classes de garçons, où l'affirmation constante de la virilité et le sens de l'honneur occupent une place centrale. Prenons garde cependant à ne pas poser un peu rapidement, et a priori, une équation du type docilité féminine versus insubordination masculine. Comme nous le verrons, les cadres de socialisation propres à ces élèves, mais aussi les rôles et les jeux de rôles dans lesquels elles évoluent, sont complexes et les incitent à affirmer de manière parfois très ambivalente leur identité sexuée. Toujours est-il que Franquin est une école qui « fonctionne » plutôt bien et qui, au vu des difficultés scolaires et des conditions d'existence très précaires des élèves, est largement épargnée des manifestations les plus dures de la « culture anti-scolaire » (Willis 1979) ou de la « culture de la rue » (Lepoutre 2001).

Le lecteur pourrait s'étonner de rencontrer dans ce numéro, sous le même qualificatif d'« école de la relégation », des établissements aussi différents que « Franquin », « Le cargo » et « La ruche » (Vienne, dans ce numéro). Les quelques précisions apportées ci-dessus ne doivent toutefois pas occulter l'essentiel de ce qui unit ces écoles. On y retrouve des élèves à la limite de la rupture scolaire, au terme d'une lente et longue descente dans les arcanes du système éducatif. Au gré des réorientations successives, les élèves se retrouvent ballottés d'une filière à l'autre, d'une spécialisation à l'autre, et plus encore d'un établissement à l'autre (« *plus bas, toujours plus bas* », comme le résume une élève). Le constat est désormais bien connu des sociologues de l'éducation : la massification de l'accès au système scolaire n'a pas fondamentalement atténué la sélection qui y est opérée. Elle l'a simplement internalisée. L'école garde désormais en son sein, et dans ses marges, ceux qu'elle exclut. Or, en passant d'un système où la sélection sociale se fait en dehors de l'école à un système où la sélection a lieu en son sein, c'est conjointement la responsabilité de cette sélection qui se déplace de la société vers l'école et vers l'individu lui-même. Aux conséquences de la sélection scolaire proprement dite se superpose ainsi la difficulté de rendre compte de sa non-élection par des barrières sociales. Dans un contexte pourtant toujours aussi marqué par les inégalités sociales, la réussite et l'échec scolaires deviennent la responsabilité de l'individu (Bourdieu & Champagne 1993, Dubet 1991).

2.2. La fragilité de l'investissement scolaire

Les relations qu'entretiennent les élèves de Franquin avec l'école correspondent également assez peu à l'image traditionnelle de l'école difficile, avec son absentéisme, ses chahuts incessants et ses confrontations entre élèves et enseignants. Cette relativisation ne doit pas conduire à en esquisser une image d'Épinal. Les trajectoires sociales et scolaires souvent douloureuses des élèves laissent des traces et le rapport relativement peu hostile qu'entretiennent la plupart d'entre elles avec leur établissement n'efface pas l'aversion profonde qu'elles peuvent éprouver envers l'institution scolaire.

Les élèves de la section « auxiliaire administrative et d'accueil » sont sans doute celles qui entretiennent le rapport le plus conflictuel à l'école². Le peu de débouchés et de perspectives qu'offre une formation professionnelle souvent choisie par défaut n'incite évidemment guère les élèves à s'investir dans leur scolarité³. Les effets conjugués de la perte de confiance en leurs capacités et du peu d'intérêt que suscite un parcours scolaire marqué par les échecs et les désillusions conduit ainsi certaines d'entre elles à se détacher progressivement des enjeux scolaires. Bien que la proximité du diplôme de fin de secondaire les maintienne, tant bien que mal, dans le système scolaire, elles ne se font plus beaucoup d'illusions quant à ce que peut encore leur

² Au-delà de sa résonance très bureaucratique, l'intitulé de cette section rappelle surtout que les emplois auxquelles ces élèves sont destinées comportent, outre un travail de bureau plus traditionnel, des tâches « d'accueil » (hôtesses, réceptionnistes, téléphonistes, etc.), caractéristiques d'un secteur tertiaire en pleine croissance. Le terme « *auxiliaires* » renvoie quant à lui au caractère subordonné de ces fonctions.

³ Les différences entre les sections n'ont pas lieu d'être absolutisées. Elles reposent, certes, sur des éléments structurels (les débouchés professionnels auxquels mènent les études notamment) mais ne relèvent que de l'observation d'une année scolaire. Elles comportent donc également une part importante de contingence.

apporter un titre dévalué (« *Ca va, de toute façon on ne va pas devenir avocate ou je ne sais pas quoi, alors pourquoi j'étudie moi ?* » Erin, 6^{ème} aux). Il ne s'agit pas tant d'une rupture brutale avec l'école que d'un désinvestissement progressif.

« *Ces derniers temps j'apprends rien de l'école moi. Avant j'apprenais beaucoup de choses, par exemple le néerlandais et tout. En informatique et tout, j'apprenais beaucoup de choses. Maintenant, j'apprends plus rien. Depuis quelques temps, je viens comme ça, je passe mon temps (...) C'est pas question que c'est trop facile mais ça ne veut plus rentrer dans ma tête. J'arrive plus à retenir des trucs (...) Ces temps-ci, j'ai beaucoup de choses à penser, je vais pas bien (...) On apprend plus dehors qu'à l'école hein ! Quand je traîne avec mes copines, j'apprends des trucs que j'avais jamais entendus. Même pour le français, il y a des trucs que j'avais jamais entendus. A l'école, ces temps-ci, je viens passer le temps on dirait. J'apprends rien de spécial.* » (Zeynep, 6^{ème} aux)

Bien que les propos de Zeynep semblent en partie liés à un état d'esprit circonstancié (« *Ces temps-ci, j'ai beaucoup de choses à penser, je vais pas bien* »), ils illustrent également une sorte de transfert vers la vie quotidienne, lieu d'apprentissages concrets, utiles, dignes d'intérêt car relatifs « *à la vraie vie* », comme le note une autre élève. Ce qui est remarquable ici, c'est qu'il ne s'agit pas d'élèves sortis, physiquement ou symboliquement, du système scolaire. Zeynep continue de venir régulièrement aux cours, travaille (un peu) pour l'école, fait ce qu'elle peut pour réussir et peste contre les professeurs lorsqu'elle n'obtient pas de bons résultats.

De manière générale, l'attitude plus dissipée et plus agressive des élèves de cette classe de 6^{ème} année leur vaut une réputation peu flatteuse dans l'école. Les élèves en sont d'ailleurs bien conscientes (« *On est la pire classe* ») et s'enorgueillissent, par moments, de ce statut particulier.

Au détour d'un couloir, je croise un couple de retraités, anciens patrons de PME, venus faire part de leur expérience professionnelle aux élèves. Après une heure de cours passée dans cette classe, ils sont totalement excédés par l'attitude des élèves. Elles ne sont « pas polies », « pas intéressées », « pas aimables », elles « se tiennent mal sur leur banc » (« vautrées », « parfois à moitié couchées »), etc.

L'attitude de ces élèves est plus aisément compréhensible lorsqu'on l'appréhende comme la gestion d'une scolarité vectrice d'un profond ennui, parfois mêlé de frustration et d'énervement. Démobilisées, elles manifestent leur amertume mais ne cherchent pas véritablement à saborder les cours. En référence à la terminologie goffmanienne (Goffman 1968), on peut relever que leur comportement conjugue « *adaptations primaires* » (la mobilisation de « personnes ressources » pour les aider dans les travaux par exemple) et « *adaptations secondaires* » (l'invention de journées de stages, de sorte que certaines élèves ont déjà terminé leur rapport à peine le stage commencé) sans réellement viser à déstabiliser l'ordre scolaire. Dans la plupart des cours, les élèves continuent à jouer un minimum le jeu scolaire, maniant l'ironie, manifestant parfois leur mauvaise humeur, et alternant les moments d'absence et de présence.

Certaines élèves de puériculture, qui entrevoient des possibilités d'emploi à la fois plus nombreuses et plus épanouissantes que leurs condisciples d'auxiliaire administrative et d'accueil, témoignent d'un rapport un peu moins fragilisé à leur scolarité. Pour ces élèves, qui poursuivent ou reprennent leurs études en dépit de toutes les difficultés que cela leur pose (d'un point de vue scolaire, financier, organisationnel, etc.), l'investissement scolaire est loin d'être pris à la légère. Elles se sont fixées un objectif (le diplôme) et se disent décidées à l'atteindre. Se développe ainsi un rapport instrumental à l'école qui les conduit à séparer assez méticuleusement les sphères scolaires et extra-scolaires. Elles ne sont là, disent-elles, ni pour nouer des relations de camaraderie avec les autres filles, ni pour s'amuser, et moins encore pour développer ce rapport gratuit au savoir que l'on retrouve dans les écoles d'élite (Siroux 2011). L'obtention du diplôme peut en outre faire figure de revanche sociale au terme d'un parcours scolaire particulièrement stigmatisant.

Dounia a 26 ans, est mariée et est maman de deux petites jumelles. Plus jeune, elle rencontre d'importantes difficultés à l'école et est dirigée vers l'enseignement spécialisé, dont elle sort pour poursuivre des études secondaires dans l'enseignement technique. En quatrième année, démotivée, elle quitte l'école et se met à chercher du travail. Elle vivote alors, de petits boulots en petits boulots peu valorisants et mal rémunérés (elle travaille dans une société de nettoyage, dans un "call center", comme vendeuse, etc.). Cette expérience la conforte dans l'idée de reprendre des études. À 20 ans, elle s'inscrit en 4^{ème} année à Franquin, la seule école, précise-t-elle, qui l'ait acceptée. Enceinte, elle quitte une nouvelle fois l'école, mais y revient malgré tout deux ans plus tard. Elle doit désormais cumuler les rôles d'élève et de mère ce qui ne va pas sans poser problème. Mais réussir ses études lui tient à cœur. Elle y voit un accomplissement personnel et une revanche vis-à-vis de son passé scolaire. « Je voulais me dire que, même si j'avais eu des problèmes, même si j'avais fait un enseignement spécial, j'étais capable de réussir ».

L'investissement scolaire des élèves varie de manière assez considérable, non seulement au gré des temporalités instituées (l'année, le semestre, etc.), marquées par les rites de passage susceptibles de provoquer des remises en cause radicales, mais aussi selon une périodicité beaucoup plus courte. De semaines en semaines, de jour en jour même, l'attitude des élèves est parfois méconnaissable. Leurs trajectoires scolaires les rendent en effet particulièrement sensibles à certains événements conjoncturels. Au bord de la rupture, il peut suffire d'un bon ou d'un mauvais résultat, d'une remarque jugée encourageante ou désobligeante d'un professeur, ou d'un soutien scolaire extérieur pour les réconcilier provisoirement avec l'école ou les en éloigner parfois définitivement.

Un midi, je rencontre Deniz à la sortie des cours. Elle est abattue et pense sérieusement arrêter l'école. La vie scolaire lui pèse, elle ne s'en sort plus dans ses travaux et se demande ce qu'elle fait là. Elle dit également douter de ses capacités à réussir son année. Il faudra, me dit-elle, qu'elle prenne une décision pendant les vacances de Noël qui approchent. Deux jours plus tard, c'est une toute autre Deniz qui arrive en classe. Elle a trouvé une école de devoirs et s'est renseignée sur les formations en cours du soir pour devenir secrétaire. Elle est intarissable, s'agite dans tous les sens, sans trop savoir par où commencer.

Un tel processus est solidaire du manque de confiance dont souffrent beaucoup d'élèves. L'incertitude par rapport à leurs capacités se traduit par un questionnement incessant, qui les incite à anticiper le verdict scolaire. Ce manque de confiance coûte énormément d'énergie et court-circuite les moments d'investissement plus ponctuels, comme l'explique cet enseignant.

« Deniz, c'est un peu un modèle par rapport à ça. Encore tantôt, elle n'arrive pas à se concentrer. Elle pose une question, on travaille sur un point précis, je commence à lui expliquer pour qu'elle puisse le comprendre et elle me parle tout de suite d'autre chose : 'Monsieur, vous croyez que je vais réussir ? Je n'y arriverai jamais'. Mais sur une demi-heure, c'est 10 fois ! »

Comme j'ai eu l'opportunité de le développer par ailleurs (Siroux 2010), le sentiment de disqualification qu'éprouvent les élèves n'est jamais aussi palpable que lorsqu'il s'agit d'exposer au grand jour ses difficultés dans la maîtrise des usages scolaires du langage. Ces difficultés débouchent sur de multiples comportements d'auto-censure, à l'école, mais aussi en dehors de l'école, en ce compris dans des espaces sociaux que l'on pourrait penser épargnés du pouvoir contraignant de la norme scolaire (correspondances entre amies, « chats » sur Internet, etc.).

3. Les relations de sociabilité à Franquin

3.1 La « culture de la rue »

Ces dernières années ont vu florir un nombre important d'études portant sur les formes de sociabilité populaire en milieu scolaire (Lepoutre 2001, Sauvadet 2006, Vienne 2008, etc.). Plutôt centrées sur des groupes de garçons, ces études ont mis en exergue des traits (virilité exacerbée, joutes oratoires, valorisation d'un « capital guerrier », etc.) qui seraient caractéristiques d'une « culture de la rue », pour reprendre l'expression qu'a fortement contribué à diffuser l'excellent ouvrage de D. Lepoutre. Ce n'est pas l'objet de cet article de discuter en profondeur l'idée de « culture de la rue ». Il me semble plus intéressant, en revanche, de voir de quel apport peut être cette littérature dans le cadre d'une enquête ethnographique portant sur un univers quasi exclusivement féminin⁴.

A cet égard, on constate tout d'abord que l'attitude des élèves est ambivalente. D'un côté, la stigmatisation du « clochard », du « clandestin », de l'« handicapé », du « PD » ou du « pervers » (parfois dans l'amalgame le plus complet des destins sociaux, des propriétés physiques, des dispositions psychiques, des pratiques culturelles, etc.) constitue l'une des formes traditionnelles par lesquelles s'exprime le caractère concurrentiel et individualiste de la « culture de la rue ». D'un autre côté, il n'est pas rare que les élèves revendiquent une image plus marginale, en se réappropriant quelques-uns des attributs préalablement dépréciés. C'est le cas, par exemple, lorsque Kenza (6^{ème} puer) qualifie la manière dont elle s'exprime de « langage de clandestins ». Le processus est plus remarquable encore lorsque certaines élèves tentent de s'attribuer une image très virilisée en s'appropriant des codes assez analogues à ceux en vigueur dans les groupes de sociabilité masculine et en manifestant un attrait ostensible pour le petit ou le grand banditisme.

Durant le cours, Kenza demande « si on est puni de la même manière quand on est mineur et quand on est adulte ». Quelques minutes plus tard, elle s'informe au sujet des autorisations nécessaires pour se procurer une

⁴ « Quasi » exclusivement car on retrouve quelques hommes parmi le personnel de Franquin.

arme à feu. Evoquant l'armurier localisé à deux pas de son domicile, elle ajoute, hilare, « ce sale flamand, il a deux bulldogs devant sa porte ! Des fois, j'ai des envies de meurtre, je vous jure, je veux voir du sang ! »

Toutefois, lors d'autres séances du même cours, plusieurs élèves de la même classe (dont Kenza elle-même⁵) dénoncent au moyen de différentes anecdotes la violence de leurs quartiers.

Salima, une élève dotée d'un caractère assez trempé, se dit effrayée par cette violence. Elle mentionne ce jour où elle a vu pour la première fois, en bas de chez elle, quelqu'un « sortir un flingue ». « J'en avais vu que dans les films. Et je vais vous dire, j'en étais malade, j'étais vraiment pas bien après pendant tout un temps ». Kawtar se fait elle aussi l'écho d'une bagarre qui a eu lieu en bas de chez elle. Excédé, son père est sorti de chez lui « en gueulant et en leur disant d'aller se battre ailleurs parce que ses enfants essayaient de dormir. Mon frère lui a dit 't'es fou !' Après la police est arrivée, mon père a fait celui qui savait rien, qui avait rien entendu, parce qu'après il risquait d'avoir des problèmes avec les types du quartier qui se battaient. On a quand même eu peur pendant quelques jours parce que mon père, il est assez vieux aujourd'hui. Et s'ils l'attrapent... ».

De manière plus générale, cette ambivalence traduit bien le « balancement incessant entre angélisme et diabolisation », que relève T. Sauvadet (2006 : 34). D'un côté, on récuse le stigmate pour infirmer les préjugés traditionnels, d'un autre côté on se le réapproprie volontiers en endossant le costume taillé pour ce rôle, tantôt le plus sérieusement du monde, tantôt avec une réelle dérision.

Une après-midi, dans le tram qui me ramène chez moi, j'aperçois quelques adolescents en train de s'amuser, attendant l'arrivée du tram à l'arrêt opposé. Je reconnais une fille de 13-14 ans, déjà croisée dans les couloirs de l'école. Elle est accompagnée d'une autre fille du même âge et d'un garçon de quelques années leur cadet. Le petit groupe fixe, l'air menaçant, un jeune homme de 16-17 ans, visiblement issu d'un milieu social bien plus favorisé. Sa moue, un peu gênée, semble amuser le petit groupe qui entame alors une chorégraphie parfaitement synchronisée, ponctuée de gestes d'intimidation, et qui se clôture par un glissement du doigt sur la gorge, symboliquement tranchée. Tous trois éclatent de rire. Ils sont légèrement réprimandés par deux jeunes femmes d'une vingtaine d'années, restées quelques mètres en arrière.

A l'école, cette appropriation ludique des codes de la « culture de la rue » se manifeste également de façon privilégiée par des joutes oratoires similaires, sous certains aspects, à celles analysées par W. Labov (1993) et D. Lepoutre (2001). Deux distinctions majeures doivent toutefois être signalées : d'une part le nombre d'élèves qui s'y adonnent régulièrement à l'école est assez réduit. La spécificité de ces interactions et la place importante prise par ces élèves dans la vie de la classe ne doivent pas conduire, en privilégiant l'exotisme à l'ordinaire, à en surestimer l'importance numérique. La seconde a partie liée avec la fonction relativement modeste qu'occupent ces interactions dans l'imaginaire collectif. Dans le cadre scolaire, les talents oratoires des unes et des autres ne contribuent que très peu à modeler les hiérarchies symboliques. Bien sûr, à travers le culot ou la retenue, la vivacité de la répartie ou l'hésitation prudente à s'engager dans ces joutes, à travers aussi le caractère plus ou moins offensif ou défensif de certaines interactions, s'éclaire partiellement la structure des relations entre élèves. Mais il serait toutefois excessif d'y voir une reproduction des mises à l'épreuve bien décrites dans les travaux précédemment cités.

Le cours d'ateliers créatifs est le théâtre par excellence de ces joutes. Pendant ce cours, les discussions entre élèves sont en effet permises et épousent des formes très proches de celles que l'on peut capter à la sortie de l'école. Les vannes que s'y échangent les élèves sont marquées par la juxtaposition de registres distincts. Cela est particulièrement visible en ce qui concerne les termes au moyen desquels s'interpellent les élèves. S'ils ont en commun d'être bien souvent reliés à l'identité sexuée, la manière dont ils l'expriment varie considérablement. Le contraste est saisissant lorsque l'on compare les formes très « féminisées », indicatrices d'une certaine intimité (« *ma chérie* », « *ma biche* », etc.) et celles plus injurieuses (« *connasse* », « *pute* », etc.) qui rappellent les interactions plus crues que l'on retrouve majoritairement dans les groupes de sociabilité masculine. Le caractère viril des interactions s'observe également dans la brusquerie de certains gestes et le caractère provocant de certaines interpellations. Le stylo arraché des mains, le coup de poing ou de latte revanchard sur l'épaule, le petit signe de tête, vif et de bas en haut (traduction gestuelle de l'expression rituelle « tu me cherches ? ») adressé à quelques centimètres à peine de son interlocuteur, en sont quelques illustrations. Les interactions très vives entre Kenza et Tania sont tout aussi exemplaires. Les profils distincts des deux jeunes femmes (l'une,

⁵ La précision est importante. Si l'on peut parler d'ambivalence c'est bien parce que les mêmes élèves peuvent alternativement tenir ces deux types de discours, et non parce qu'on les retrouve tenus par des élèves distinctes.

d'origine populaire et familière de ces joutes ; l'autre plus habituée aux rites d'interaction de la bourgeoisie⁶), leur statut différent dans l'interaction (généralement Kenza provoque Tania qui ne se laisse pas démonter) et les rapports de camaraderie qui les lient (condition nécessaire pour désamorcer certaines interpellations plus véhémentes) sont à prendre en considération lors de la lecture de ces quelques extraits :

Kenza prend ses ciseaux en mains et les pointe en direction de Tania :

- Kenza : « Madame on a l'assurance accident dans l'école ? »

- Tania : « Mais t'es pas normale toi ! »

- Kenza : « Suicide-toi, pends-toi, fais ce que tu veux mais oublie-moi ! »

- Tania : « Mais t'es folle, t'es complètement dérangée ! »

- Kenza : « Tu me parles sur un autre ton ! » (Rires)

(...)

- Tania : « C'est le sac de qui ici ? »

- Kenza : « De moi ! Touche pas, je vais te tuer ! »

- Tania : « Elle est pas normale cette fille, t'as vu comment elle a gueulé ? »

- Kenza : « T'as vu comment tu m'as parlé toi ? Putain, tu tiens pas à la vie, c'est pas possible ! »

- Tania : « Je te parle comme je veux ! » (Rires)

Comme on le devine - même si la lecture rend difficilement compte de toutes les inflexions de la voix, des postures et des regards - la dérision est omniprésente derrière la crudité des propos. Les limites qui encadrent les petites provocations (en termes d'affrontement physique mais aussi de violence symbolique) sont d'ailleurs assez strictes. Je reviendrai sur cet aspect par la suite.

Sans entrer dans des développements qui nous sortiraient du cadre de cet article, il est également important de relever la place importante qu'occupent les catégories de type « ethniques » dans les interactions entre élèves. Face à une grille de lecture qu'elles présument illégitime (en tout cas au contact d'un interlocuteur adulte, blanc, universitaire, et donc vraisemblablement associé aux classes moyennes ou supérieures, etc.), les élèves se montrent toutefois quelque peu réticentes à s'aventurer sur ce terrain. Aussi, commencent-elles bien souvent par avancer timidement quelques propos assez flous (« Peut-être oui (...) Peut-être qu'ils se disent eux, qu'ils pensent comme ça que nous on pense comme ça. ») avant d'être plus explicites quant à l'importance prise par ces catégorisations. Très peu d'élèves, quasiment aucune à vrai dire, ne confient se reconnaître à titre personnel dans de tels processus de catégorisation. Ce sont les « autres » de la classe, ou celles des « autres classes », qui les charrient.

Le rôle joué par l'ethnisation des rapports sociaux en milieu populaire a déjà été relevé dans plusieurs travaux précédemment cités. Il y a parfois, comme le note D. Lepoutre (2001 : 101-102), une dimension ludique derrière de telles interactions. On ne peut en effet nier, ni la signification très imagée de certaines expressions, ni le jeu sur l'illégitimité (que l'on observe aussi dans les insultes relatives au registre de l'obscénité) qui les motivent parfois. C'est assez manifeste, par exemple, lorsque Myriame, réagit en classe à une remarque d'Alia par un tonitruant « oh, vous les Arabes ! », alors que toutes deux le sont et le revendiquent volontiers. Dans cette optique, D. Lepoutre n'a pas tort de souligner le contraste entre « l'ethnocentrisme à tonalité raciste des adolescents de la culture des rues » et l'anti-racisme, généreux mais aussi parfois teonté d'assimilationnisme ou d'« un vieux fond de culpabilité post-colonialiste » des classes moyennes.

La nécessaire recontextualisation du sens que prennent des relations ethniciées aux yeux des élèves ne doit pas occulter les manifestations occasionnelles d'un racisme plus brutal. Ainsi cette élève qui, après bien des hésitations, fait part de ses convictions racistes sur un ton qui s'apparente fort à celui de la confession (« vous je peux vous le dire, mais j'ai pas envie que vous me jugiez »). La disponibilité intellectuelle d'une division de type « ethnique » ou « raciale » du monde social (à laquelle l'encourage son environnement familial et affectif) incite cette élève à traduire son indignation face aux pratiques et aux valeurs (jugées matérialistes, superficielles,

⁶ Tania est d'ailleurs l'une des rares élèves de la classe à être issues de la bourgeoisie (ou petite-bourgeoisie). Ses origines sociales (des parents avocats), ses référents culturels (son intérêt pour la peinture et la littérature) et son parcours scolaire (elle est passée par une école d'art) la différencie radicalement de ses camarades de classe.

etc.) de ses camarades de classe par une explication raciste de leurs raisons d'être⁷. Bien que ces propos restent marginaux dans le corpus, ils montrent le rôle que peut jouer la division ethnique du monde social. Cette grille de lecture, quelle que soit la signification (plus ou moins ludique et provocatrice) que lui prête le locuteur, rappelle en permanence les stigmates raciaux dont ces jeunes sont régulièrement victimes. Elle contribue par là à véhiculer une division raciale et une vision inégalitaire du monde social, tout en ayant, parfois, pour ces jeunes une signification bien différente de celle que chercheurs ou enseignants lui attribuent généralement⁸.

3.2. Le cloisonnement des sphères scolaires et extra-scolaires

Les rapports entre élèves sont marqués par le paradoxe suivant : de l'aveu même des principales intéressées, les bonnes relations entretenues dans le cadre scolaire (en dépit des tensions inhérentes à toute vie collective) ne débouchent que sur des contacts limités en dehors de l'école, et superficiels en son sein. De manière générale, les élèves confient d'ailleurs peu connaître leurs condisciples des autres classes. La distance est plus saisissante encore entre les sections, plusieurs élèves se disant incapables de m'indiquer le prénom d'une élève de la section voisine. Quelques pistes d'interprétation peuvent être avancées pour rendre compte de cette observation.

En premier lieu, il importe de garder à l'esprit que nous avons à faire à un public exclusivement féminin, largement issu de familles où le contrôle parental sur les fréquentations reste important. Le contraste est net avec les rites de socialisation décrits dans la littérature sur la « culture de la rue ». En effet, dans cette culture, où les différences statutaires instituées cèdent souvent la place aux aptitudes conquises de haute lutte (le « capital guerrier » de T. Sauvadet, la « ruse » chez D. Lepoutre par exemple) et aux réputations (être un « chaud », un « tox » ou un « fils à papa », pour reprendre la typologie de T. Sauvadet)⁹, l'investissement dans le développement de ces aptitudes et dans la confection de ces réputations est considérable. Cela s'explique d'autant mieux lorsque l'on sait qu'elles sont à la fois vecteurs de capital économique (travail au noir, activité de dealer, etc.) et de capital symbolique, alors même que ceux-ci sont difficilement accessibles par des voies socialement plus légitimes (réussite scolaire, sociabilité bourgeoise, esprit d'entreprise, etc.).

Imprégnées d'une morale assez stricte en ce qui concerne les rapports de genre (ou reconnaissant à tout le moins la primauté d'une telle morale dans leurs discours), les élèves de Franquin disent au contraire investir beaucoup de temps dans les relations familiales et passer la majeure partie de leur temps libre « à la maison ». On retrouve ici l'opposition classique entre espace intérieur et espace extérieur (et entre espaces de l'intérieur tournés vers l'intérieur ou vers l'extérieur – cf. Bourdieu 2002b). Que des élèves puissent, en classe, tenir un rôle quasi masculin et jouer une partition très virile, ne les empêche pas de désirer rester à l'écart des « groupes de voyous » et de bon nombre d'expériences propres à la socialisation des garçons.

La distance qu'entretiennent les élèves avec certaines pratiques décrites comme relevant de la « culture de la rue » n'est jamais aussi manifeste que lorsqu'une activité scolaire est organisée en soirée. Le souci, manifesté par une enseignante (et vivement apprécié par les élèves), de s'assurer qu'aucune élève de la classe ne rentre seule après la représentation d'une pièce de théâtre jouée dans le centre-ville, en est illustratif. On peut aussi penser à l'inquiétude de plusieurs élèves (conviées aux alentours de 18 heures à une exposition de leurs travaux de religion dans un quartier bruxellois plutôt tranquille) face à la perspective qu'il puisse « faire noir » au moment de leur retour.

Certaines lectures privilégieront l'hypothèse du contrôle familial pour interpréter ces illustrations. Si, bien souvent, celui-ci est indéniable (comme dans le cas d'une élève qui compare le domicile familial à « Alcatraz »), il est toutefois insuffisant pour rendre compte de la complexité du rapport qu'entretiennent les élèves avec des pratiques et des attitudes que, selon les moments et les contextes, elles revendiquent ou elles rejettent. Une chose est certaine : bien des activités typiques des groupes de garçons des quartiers populaires (sociabilité importante

⁷ L'embarras que l'on décèle dans son discours laisse cependant penser qu'il ne faudrait pas grand-chose pour que ce ressentiment se traduise par d'autres formes de révolte, elles-mêmes sources d'une autre lecture du monde social.

⁸ Je reprends ici quelques éléments d'un raisonnement plus longuement développé dans Hambye & Siroux 2008.

⁹ Les sources de prestige dans la « culture de la rue » sont évidemment plus nombreuses que celles mentionnées ci-dessus. Il faudrait, par exemple, prendre en considération le rôle joué par ces cadres de socialisation qui sont à la lisière de cette culture, tel le « gym » du ghetto de Chicago dont parle L. Wacquant dans son étude de l'habitus pugiliste (Wacquant 2001). L. Wacquant montre bien que le « gym », loin de n'être que l'exutoire d'une violence intériorisée, représente surtout un cadre structuré, avec sa discipline, ses rites et ses rythmes (qui structurent non seulement la séance d'entraînement mais, au-delà, une part importante de la vie sociale du boxeur). Il offre aux boxeurs la possibilité de mettre partiellement entre parenthèses les enjeux propres à la « culture de la rue », tout en se dotant d'une forme de prestige qui ne dépende pas des succès acquis dans les joutes, physiques ou symboliques, de la rue.

hors de la maison, activités sportives, bagarres, petite délinquance, etc.) sont rarement revendiquées par les élèves.

Un second élément d'interprétation est lié aux trajectoires chahutées des élèves. Traversant ou ayant traversé d'importantes difficultés, tant d'un point de vue scolaire qu'extra-scolaire (relations familiales tumultueuses, éloignement familial en raison d'une trajectoire migratoire, difficultés économiques, etc.), la plupart des élèves interrogées se disent peu enclines à nouer des relations d'amitié au sein de l'école. Beaucoup d'élèves tiennent à garder les sphères scolaires et extra-scolaires dûment séparées l'une de l'autre. (« *Je veux pas dire que je crée pas des affinités avec certaines mais ça reste dans le cadre de l'école, voilà. En dehors, de temps en temps on s'appelle 'ah ça va ? Est-ce qu'il y a quelque chose à étudier ?'. Mais sans plus quoi*¹⁰. » ; « *En dehors de l'école c'est 'au revoir tout le monde'* »). Certaines redoutent même la collision entre les sphères scolaires et familiales, tant elles leur semblent porteuses de valeurs antinomiques.

Cette séparation du « privé » et du « scolaire » n'est cependant pas toujours aussi saillante dans les écoles défavorisées. Pour faire appel à des souvenirs collectés en tant qu'instituteur, j'ai eu le loisir de constater l'attitude radicalement différente de mes anciens élèves. L'école¹¹ constitue à leurs yeux un véritable prolongement du quartier. La majorité des élèves résident dans les quelques rues adjacentes à l'école et notamment dans les grands immeubles à logements sociaux qui encadrent l'établissement. La proximité est d'ailleurs telle que, dans certains cas, les parents, de la fenêtre de leur appartement, ont une vue directe sur la classe. Il arrive par conséquent que l'une ou l'autre maman en profite pour surveiller discrètement le comportement de ses enfants pendant les cours. Cette fusion de l'école et de son environnement a aussi pour conséquence que les « histoires » et les « embrouilles » du quartier animent fréquemment la vie scolaire, et vice versa. Il n'est pas toujours aisé de discerner ce qui relève, à l'origine, de l'un ou de l'autre. Si bien que les enseignants ont intérêt à se tenir un minimum au courant des relations extra-scolaires s'ils souhaitent intervenir à bon escient lorsqu'éclatent des tensions à l'école. En réalité, il n'est pas excessif de dire que pour certains élèves, l'école représente une véritable extension du domicile. Il n'y a finalement pas grand-chose qui distingue la cour de récréation de la plaine de jeux, située près des trois grands immeubles où habitent nombre d'entre eux. Et il n'est guère étonnant, dans ce contexte, que quand un visiteur entre dans l'école, les élèves aient très souvent le sentiment de l'accueillir « chez eux »¹².

L'identification bien moindre des élèves de Franquin à leur école, en dépit de tout le bien qu'elles peuvent parfois en penser, s'explique de différentes manières. Les parcours scolaires peu rectilignes d'élèves, qui ont fréquenté un nombre impressionnant d'écoles, sont un facteur important à prendre en considération.

Lorsque je demande à une élève si « cela fait longtemps qu'elle est à Franquin », elle s'exclame : « Ouf, oui, depuis ma troisième ! ». Du haut de ses trois ans et demi de présence dans l'école, elle fait déjà figure d'ancienne. « Avec moi vous êtes bien tombé, je peux vous faire le plan des écoles de Bruxelles si vous voulez », confie avec humour une autre élève.

Passant d'une école à une autre, d'un quartier à un autre, ces élèves ont peu le temps d'y nouer des relations d'amitié durables, d'habiter les lieux et de se sentir habitées par eux. L'école est perçue comme un îlot doté de ses propres enjeux, de ses logiques d'investissement spécifiques qui ne se traduisent pas, ou peu, dans des relations extra-scolaires très développées. Le contraste est important entre certains propos soulignant les affinités très fortes qui lient les élèves (« *les filles, on est comme des sœurs entre nous, franchement* » Houria, 7^{ème} puer) et le peu de contacts qu'elles entretiennent réellement en dehors de l'école.

¹⁰ On peut également penser que le clivage de genre joue un rôle important dans la gestion des relations amicales. A. Van Zanten montre bien, par exemple, que les garçons de milieu populaire accordent davantage d'importance à la proximité spatiale, tandis que les filles de même milieu s'attachent plutôt à préserver certaines amitiés dans la durée (Van Zanten 2001 : 348-351).

¹¹ Il s'agit d'une école primaire dans laquelle j'ai enseigné pendant un an et demi avant d'entamer ma thèse. Située dans un quartier très pauvre au centre de Bruxelles, l'école est en discrimination positive. Elle accueille une population extrêmement défavorisée et très majoritairement d'origine étrangère (Afrique du Nord, Afrique centrale et Europe dite « de l'Est » en particulier).

¹² La différence d'âge doit bien entendu être prise en considération au moment de rendre compte du rapport à l'école de ces élèves. Il est toutefois raisonnable de penser qu'elle n'est pas seule en cause. S. Beaud observe d'ailleurs auprès de ses élèves un processus d'identification à leur établissement assez semblable à celui relevé ci-dessus (Beaud 2002 : 44).

4. La sociabilité à l'épreuve de la relégation scolaire

4.1. Le contrôle de l'information

Ces formes de sociabilité (joutes oratoires, rapport ambivalent à la culture de la rue, séparation du scolaire et de l'extra-scolaire, etc.) gagnent à être mises en perspective avec les trajectoires de relégation et le sentiment de disqualification qu'éprouvent les élèves.

Une manière de gérer le « stigmaté » de la disqualification consiste en effet à ne pas exposer indifféremment ses lacunes dans tous les contextes sociaux. Cette stratégie peut être problématisée au moyen de ce que E. Goffman qualifie de « *contrôle de l'information* » (Goffman 1975). Selon les contextes, nous dit-il, l'individu tend, tantôt à divulguer certaines informations, tantôt à les garder secrètes ou à les dissimuler sous un attribut « *dont le caractère stigmatique est moins grave* ». Différents indices tendent à accréditer l'hypothèse de Goffman lorsque qu'on la confronte aux données récoltées à Franquin. En fonction des contextes auxquels elles se trouvent confrontées, les élèves prennent plus ou moins de précautions afin de maintenir dans l'ombre leurs difficultés scolaires (et leur lacunes linguistiques en particulier). Autant, en classe, certains stigmatés s'exposent sans gêne, autant en dehors de l'enceinte scolaire, l'information discréditante est le plus souvent dissimulée¹³.

Dans un sens, le processus qui consiste à ne pas dissimuler certains stigmatés dans l'intimité de la classe va pourtant à l'encontre de « *notre plus grande disposition à risquer des comportements inconvenants quand nous portons un masque ou sommes loin de chez nous* » (Goffman 1975 : 83). Mais si l'anonymat peut favoriser la désinhibition, c'est parfois également le cas de la familiarité. Certains stigmatés s'exposent sans honte dans un environnement connu où le stigmaté en question, partagé par d'autres (ces « *autres compatissants* », comme les qualifie E. Goffman), sera plus facilement accepté.

L'adéquation avec le cadre théorique goffmanien a bien entendu ses limites. Le stigmaté dont il est question ici irrigue certes les différentes sphères de l'expérience individuelle mais n'est pas équivalent aux stigmatés les plus discriminants (malformations, mutilations importantes, etc.) sur lesquels l'auteur concentre son attention. La nuance ne remet pas en cause pour autant la pertinence de l'utilisation de la théorie goffmanienne. L'auteur prend d'ailleurs garde d'ajouter une précision déterminante : « *même le plus fortuné des normaux risque fort d'avoir son défaut à demi-caché et, aussi petit soit-il, il vient toujours un moment où il ressort, provoquant un écart honteux entre les identités sociales réelle et virtuelle (...) notre intérêt ira moins à ce qui s'écarte extraordinairement du commun qu'à ce qui dévie communément de l'ordinaire* » (Goffman 1975 : 150).

4.2. « Des ombres ne peuvent pas se heurter »

Ces quelques observations gagnent à être enrichies au moyen des réflexions d'un auteur, pourtant résolument étranger aux travaux sur la « culture de la rue ». A condition de s'autoriser une lecture orientée et un usage quelque peu infidèle du sociologue allemand, le travail de G. Simmel sur le concept de sociabilité (Simmel 1981)¹⁴ éclaire une observation en apparence paradoxale : les cicatrices qu'occasionnent les parcours scolaires des élèves sont extrêmement vives, mais elles n'altèrent pas le sentiment de sécurité que disent éprouver certaines d'entre elles (de puériculture surtout) en classe. Un sentiment de sécurité tout relatif bien entendu, mais suffisant toutefois pour inciter les élèves à exposer des lacunes qu'elles tentent de tenir secrètes par ailleurs.

Le raisonnement de G. Simmel peut être synthétisé de la manière suivante. Dans la mesure où la sociabilité n'est pas affaire de contenu mais de formes, elle s'articule autour des rapports inter-personnels dans un double mouvement de mise en retrait des personnalités. Il s'agit de ne mettre en avant ni les significations objectives de la personnalité (situation sociale, aptitudes, mérites) ni ce qui est « *trop intimement personnel* » (« *sa bonne ou mauvaise humeur personnelle, ses irritations ou dépressions, la lumière ou l'obscurité de sa vie privée* »). Les individus pourront d'autant mieux s'investir dans des rapports de sociabilité qu'ils n'y sont pas engagés trop personnellement et qu'ils ne s'y sentent pas mis à nu. La sociabilité, insiste G. Simmel, se dépouille ainsi de ce qui constitue la matière même de la socialisation. Par exemple, « *une dame ne pourrait pas paraître aussi décollotée dans une compagnie tout à fait personnelle, intime et amicale d'un ou de quelques hommes qu'elle ne le saurait sans gêne dans une société plus importante. Dans ce dernier cas, elle ne se sentira pas engagée comme individu au même titre que l'autre ; elle peut donc se laisser aller, comme sous la liberté impersonnelle du masque, du fait qu'elle n'est qu'elle-même, et pourtant pas tout à fait elle-même, car elle est seulement un*

¹³ Cf. Siroux 2010 pour plus de développements à ce propos.

¹⁴ Travail qui est resté longtemps marginal en France, en raison notamment de la prédominance sur ces questions de l'héritage durkheimien (cf. à ce propos Rivière 2004).

élément d'une assemblée réunie formellement ». La sociabilité n'est pas déconnectée de la vie sociale, avec ses contraintes et ses rapports de pouvoir. Elle n'est qu'une scène particulière sur laquelle les attributs les plus marqués de la vie quotidienne sont laissés au vestiaire pour ne pas interférer avec les objectifs phatiques et ludiques propres aux relations de sociabilité. Mais les relations sociales restent bien la toile de fond de la sociabilité. « *Le sérieux, et à beaucoup d'égard le tragique de ces exigences, transpose la sociabilité dans le jeu symbolique d'un royaume d'ombres, dans lequel il n'y a pas de frictions, parce que les ombres ne peuvent pas se heurter les unes aux autres* » (Simmel 1981 : 133).

La sociabilité qu'évoque G. Simmel peut ainsi être comprise comme le miroir du rapport des élèves à l'école. Sous la pesanteur de trajectoires scolaires peu valorisantes, se profile une forme de légèreté dans les rapports sociaux. Tension et relâchement, gravité et légèreté sont en définitive les deux faces d'une même socialisation. Le partage d'une même situation scolaire atténuée (un peu) la honte ressentie au moment de lire un texte à haute voix ou de répondre à une interrogation orale. Si l'entre-soi balaie toute prétention à l'anonymat, il favorise également certaines prises de risques dans la mesure où il facilite l'anticipation des réactions d'autrui.

On peut ainsi relever que les joutes verbales qui caractérisent le cours d'ateliers créatifs (cf. supra) ne mettent que très peu en jeu l'identité personnelle des protagonistes. De fait, les élèves surjouent en quelque sorte leur propre rôle et déclinent parfois une image d'elles-mêmes très différente de celle projetée dans le cadre d'un entretien. Certes, elles s'impliquent dans les conversations, mais sous une forme suffisamment ludique et théâtralisée pour largement désamorcer la charge du propos. Dans ce « *royaume d'ombres* », écrit G. Simmel, les ombres « *ne peuvent pas se heurter les unes aux autres* ». Le ton de la conversation se transforme d'ailleurs radicalement dès l'instant où l'on touche à un sujet sensible. La forme n'est alors plus sa propre fin.

L'essentiel dans les conversations que l'on peut saisir au cours d'*Ateliers créatifs* réside probablement moins dans le contenu de ce qui est communiqué que dans la forme par laquelle on le communique. L'observation n'est d'ailleurs pas propre au contexte social considéré ici. Disséquant les rapports sociaux de la grande bourgeoisie parisienne, M. Pinçon & M. Pinçon-Charlot relèvent eux aussi la dimension phatique des conversations tenues lors des soirées mondaines. Leur contenu n'est que prétexte à l'élaboration de relations sociales. Les principaux intéressés en sont d'ailleurs bien conscients et n'hésitent pas, si besoin, à interrompre brutalement leur interlocuteur pour se livrer à la présentation des derniers arrivés (Pinçon & Pinçon-Charlot 2002). D'une autre manière, la dimension phatique des échanges langagiers est tout aussi manifeste à Franquin. On se chambre, on plaisante à propos de tout et de rien, passant sans transition d'un sujet à l'autre. C'est bien « *l'essence de la conversation sociable de pouvoir changer facilement et rapidement de sujet ; en effet, le sujet n'étant dans ce cas qu'un moyen, il est possible de disposer de toutes les possibilités d'échanges et de toutes les contingences qui sont en général propres aux moyens, lorsque les fins sont établies (...) le fait de raconter des histoires, des anecdotes, de faire des plaisanteries, peut manifester un tact raffiné, dans lequel on retrouve tous les motifs de la sociabilité, bien qu'on n'y voie le plus souvent que du remplissage et un témoignage d'indigence.* » (Simmel 1981 : 132-133).

On ne s'étonnera pas que les élèves puissent échanger des propos très crus à certains égards (sans s'offusquer le moins du monde d'en être la cible), tout en faisant preuve de beaucoup de retenue dès lors que la conversation s'écarte un tant soit peu du domaine de la sociabilité. Tant que l'interaction demeure dans les limites circonscrites par cette « *forme ludique de la socialisation* », les tensions et les vexations prennent une forme théâtralisée. En revanche, lorsque l'on quitte les rivages de la sociabilité, les tensions se règlent discrètement en coulisses ou éclatent avec fracas au grand jour. C'est également avec beaucoup de pudeur, et après de longues hésitations, que des élèves évoqueront une situation familiale douloureuse, celle d'un frère atteint de trisomie 21 ou d'un père violent. On déborde là manifestation des limites autorisées par les relations de sociabilité.

Enfin, précisons que la description qui précède a lieu d'être fortement nuancée pour décrire les relations entre élèves d'auxiliaire administrative et d'accueil. La rétention d'informations y semble plus importante. Les relations tendues entre les filles ne les encouragent pas à s'exposer outre mesure en classe. Les interventions ludiques se muent rapidement en rapports de force dans une atmosphère rappelant davantage la dureté de l'univers concurrentiel et individualiste de la rue.

4.3. Les relations à plaisanteries

La grille de lecture empruntée à G. Simmel est également d'un apport précieux pour différencier les vannes ludiques que se lancent les élèves dans le cadre de relations de « *sociabilité* » des vannes plus insultantes qui s'échangent plus discrètement loin des projecteurs.

Lorsqu'elles prennent une forme ludique, les joutes oratoires sont très théâtrales. L'énerverment des protagonistes tient pour une part de la mise en scène et, sous une apparence imprévisible et incontrôlable, ces interactions répondent en réalité à des codes étroitement délimités. Des interactions de ce type renferment néanmoins un risque d'inflation ou de « dérapage » dès lors qu'un des protagonistes franchit inopinément la frontière qui distingue le ludique du sérieux. Il ne s'agirait pas, en effet, qu'un intervenant change subrepticement de registre et outre passe les limites acceptées par les codes qui régissent l'interaction.

Pendant la récréation, le côté très extraverti de Kawtar, qui s'est pourtant montrée excessivement posée durant notre entretien, est apparu à son paroxysme. Ces dix petites minutes ont été le théâtre d'un florilège d'attitudes types de la « culture de la rue » : valorisation des insultes obscènes ou ethnicisées, culture de la vanne, intimidation physique, etc. Kawtar commence en effet par insulter plusieurs camarades de classe (pour rire). Sonia, une de ses plus proches amies, est aujourd'hui sa cible privilégiée. Une quantité impressionnante de noms d'oiseaux s'abat sur elle en quelques instants (« sale pute », « sale juive », « sale flamande » « va à la merde », etc.). Kawtar finit d'ailleurs, morte de rire, par frapper assez violemment Sonia avec sa latte, qui se brise sous le choc. Celle-ci, amusée, lui renvoie aussitôt une baffe. La récréation se termine par un renvoi tonitruant qui suscite quelques réactions réjouies de certaines élèves mais aussi quelques signes de désapprobation de Chloé et de Tania, visiblement choquées par l'attitude de Kawtar.

Il y a un parallèle à opérer de ce point de vue entre l'attitude volubile épousée par Kawtar durant la récréation et la figure du « fou » telle que la décrit T. Sauvadet (Sauvadet 2006). Celui-ci montre bien en effet le gouffre qui sépare, d'un côté la folie contrôlée, jouée et valorisée de celui qui semble prêt à tout, et de l'autre, la folie de celui qui, pris dans des troubles psychologiques bien réels, ne joue plus le jeu selon le minimum de règles qui s'imposent à tous, et se voit dès lors peu à peu rejeté du groupe de pairs. A un tout autre degré, et dans un autre contexte, il y a quelque chose de cette folie théâtralisée, de cette « *forme contrôlée de non contrôle* » (Bourdieu 2002a : 123) dans l'attitude de Kawtar. Derrière l'imprévisibilité surjouée, les formes prises par la violence physique (le coup de latte) et verbale (les insultes) sont en réalité très codifiées, ce qui leur assure, pour qui en connaît les codes, une réelle prévisibilité. Elles susciteront par contre l'indignation des élèves les moins coutumières de ce genre d'attitudes.

Il me semble également utile de faire mention ici d'un concept bien connu des anthropologues : les « *relations à plaisanteries* ». Bien que relatifs à des environnements sociaux radicalement différents du nôtre, les éclairages qu'ont apportés A. Radcliffe Brown et M. Mauss à ce phénomène ont une réelle valeur heuristique pour comprendre les interactions en vigueur à Franquin.

A. Radcliffe Brown a proposé une définition synthétique du concept qui fait aujourd'hui référence dans le champ : « *La 'parenté à plaisanteries' est une relation entre deux personnes dans laquelle l'une est autorisée par la coutume, et dans certains cas, obligée, de taquiner l'autre ou de s'en moquer ; l'autre, de son côté, ne doit pas en prendre ombrage (...). Cette hostilité apparente est la contrepartie d'une amitié réelle. Autrement dit, la relation implique la permission de manquer de respect.* » (Radcliffe Brown 1972 : 120-121). Cette manière de gérer les relations inter-personnelles, précise-t-il, fait donc partie intégrante du jeu social. Refuser de prendre part à de telles interactions, les juger inconvenantes ou déplacées, revient d'une certaine manière à « casser le jeu », en réinterprétant le sens donné à ces comportements par ceux qui les épousent (cf. les réactions offusquées de certaines élèves suite au comportement de Kawtar).

Une même insulte, selon les liens qui unissent les interlocuteurs, pourra donc, soit signifier le respect qui lie offenseur et offensé, soit porter atteinte à la face de l'offensé. Dans ce dernier cas, l'interaction déborde du cadre de la « *relation à plaisanteries* ». La distinction rappelle celle élaborée par W. Labov entre « *vanne* » et « *insulte* » (Labov 1993 : 429), et reprise ensuite par D. Lepoutre. La vanne, précise ce dernier, est un « *énoncé faux par définition* » tandis que l'insulte « *prétend au contraire être basée sur des faits véritables* » (Lepoutre 2001 : 206). La distinction est d'autant plus importante que la fréquence des unes et des autres est toute différente. Alors que les vannes sont courantes dans les interactions scolaires, les insultes sont plus marginales et nettement moins audibles.

Les propos de M. Mauss sur la « *joking relationship* » (expression que l'auteur dit emprunter à Lowie et Radin) complètent utilement les observations de A. Radcliffe Brown. M. Mauss évoque un langage « *extrêmement licencieux* » et un « *droit de grossièreté* ». On peut en effet penser que les plaisanteries que s'échangent les élèves rappellent l'étroite proximité qui les relie, au point de faire sauter les balises habituelles qui gouvernent les rapports sociaux et d'accepter, de leur part, ce que l'on n'accepterait vraisemblablement de personne d'autre. C'est aux meilleures amies que revient en priorité l'honneur d'être la cible de ces « *privilèges de mauvais goûts* » (Mauss 1928). La dimension rituelle protège la face de l'offensé et décharge l'offenseur de toute responsabilité. Comme le relève enfin W. Labov, « *Le rituel est un sanctuaire ; au sein du rituel, nous*

nous trouvons libérés de toute responsabilité personnelle pour les actes auxquels nous nous livrons » (Labov 1993 : 456).

En définitive, les relations à plaisanterie illustrent bien toute l'ambivalence de la sociabilité à Franquin. D'un côté, ces interactions prennent part dans des formes de relations sociales particulières, dans lesquelles évoluent la plupart des élèves. Il n'y a donc pas lieu de penser qu'elles puissent leur apparaître plus extravagantes que ne l'est la pratique du baise-main dans certains cercles aristocratiques. D'un autre côté, la signification de ces pratiques, et le rôle qu'elles jouent dans le processus de cimentage du groupe, ne peut se comprendre indépendamment des trajectoires de relégation scolaire suivies par les élèves et des rapports de domination entre groupes sociaux. Bien que difficiles à concilier, ces deux niveaux d'analyse s'éclairent mutuellement et permettent de contourner les écueils d'une sociologie visant à rendre compte de manière trop exclusive des processus d'appropriation des pratiques culturelles.

Bibliographie

- Beaud, S. (2002), *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte, Textes à l'appui / Enquêtes de terrain.
- Bourdieu, P. (2002a), *Questions de sociologie*. Paris : Minuit. (Original publié en 1980)
- Bourdieu, P. (2002b), *La domination masculine*. Paris : Seuil, Points. (Original publié en 1998)
- Bourdieu, P. & Champagne, P. (1993), Les exclus de l'intérieur. In Bourdieu P. (dir.), *La misère du monde*. Paris : Seuil, pp. 913-923.
- Dubet, F. (1991), Massification et justices scolaire. In Affichard J., De Foucaud J.-B. (dir.), *Justice sociale et inégalités*. Paris : Esprit, Société, pp. 107-121.
- Goffman, E. (1968), *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris : Minuit, Le sens commun.
- Goffman, E. (1975), *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Paris : Minuit, Le sens commun.
- Hambye, P. & Siroux, J.-L. (2008), Langage et culture de la rue en milieu scolaire. *Sociologie et sociétés*, vol 40/2, pp. 217-237.
- Labov, W. (1993), *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*. Paris : Minuit, Le sens commun. (Original publié en 1972)
- Lepoutre, D. (2001), *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*. Paris : Odile Jacob, Poches. (Original publié en 1997)
- Mauss, M. (1928), Parentés à plaisanteries. *Annuaire de l'Ecole pratiques des hautes études*, Section des sciences religieuses, Edition électronique reproduite dans la collection « Les classiques en sciences sociales », consulté le 4 juin 2008.
- Pinçon, M. & Pinçon-Charlot, M. (2002), *Voyage en grande bourgeoisie*. Paris : Presses Universitaires de France, Quadrige. (Original publié en 1997).
- Radcliffe-Brown, A. (1972), *Structure et fonction dans la société primitive*. Paris : Minuit, Points sciences humaines. Edition électronique reproduite dans la collection « Les classiques des sciences sociales », consulté le 5 juin 2008.
- Rivière, C.-A. (2004), La spécificité française de la construction sociologique du concept de sociabilité. *Réseaux*, Vol. 123/1, pp. 207-231.
- Siroux, J.-L. (2008), *La socialisation scolaire par les relations de langage. Une enquête ethnographique dans deux établissements contrastés*. Thèse de doctorat en sciences politiques et sociales, Université catholique de Louvain.
- Siroux, J.-L. (2010), Langage et socialisation dans l'enseignement professionnel. *Français et société*, n°20, 60 p.
- Siroux, J.-L. (2011), *La fabrication des élites. Langage et socialisation scolaire*. Louvain-la-Neuve : L'Harmattan/Academia, Thélème.
- Sauvadet, T. (2006), *Le capital guerrier. Concurrence et solidarité entre jeunes de cité*. Paris : Armand Colin, Sociétales.
- Simmel, G. (1981), *Sociologie et épistémologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Van Zanten, A. (2001), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses Universitaires de France, Le lien social.
- Vienne, P. (2008), *Comprendre les violences à l'école*. Bruxelles : De Boeck, Pratiques pédagogiques. (Original publié en 2003)
- Wacquant, L. (2001), *Corps et âme. Carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*. Marseille : Agone, Mémoires sociales.
- Willis P. (1978), L'école des ouvriers, *Actes de la recherche en sciences sociale*. Vol. 24/1, pp. 50-61.

La stigmatisation comme « processus combinatoire »¹

Miguel Souto Lopez

Chercheur

Facultés universitaires catholiques de Mons

151, Chaussée de Binche

7000 Mons

Miguel.souto@fucam.ac.be

RÉSUMÉ. Cet article vise à montrer, à partir de la description de la situation d'une élève en difficulté scolaire, comment les trois sphères de vie (vie familiale, vie avec les pairs et vie scolaire), dégagées par Millet et Thin dans leur analyse de « la déscolarisation comme processus combinatoire » peuvent être chacune le lieu d'une stigmatisation particulière. Une dimension politique, autre source potentielle de stigmatisation, qui agit sur la vie de l'élève mais sur laquelle il n'a aucune prise, sera ajoutée : il s'agit de la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire comme manifestation de la politique éducative de la Communauté française de Belgique. Toutes ces stigmatisations spécifiques à leur sphère de vie agissent, à leur tour comme un processus combinatoire, sur l'identité de l'élève.

MOTS-CLÉS : sphères de vie, stigmatisation, politiques publiques.

¹ Une version précédente de cet article a été présentée sous le titre *Sphères de vie et stigmatisation : de la situation de classe aux réformes politiques*, dans le cadre du colloque international *Les politiques de lutte contre les inégalités et les exclusions éducatives en Europe et au-delà. De la compensation à l'inclusion ?*, des 29, 30 novembre et 1^{er} décembre 2010 à Lyon – INRP - ENS

*Or, de quoi était fait mon présent ?
D'un sentiment d'indignité que saturait la somme de mes instants passés.
J'étais une nullité scolaire et je n'avais jamais été que cela.
Bien sûr le temps passerait, bien sûr la croissance,
bien sûr les événements, bien sûr la vie,
mais je traverserais cette existence sans aboutir jamais à aucun résultat.
C'était beaucoup plus qu'une certitude, c'était moi.
Daniel Pennac, *Chagrin d'école**

1 Introduction

Mathias Millet et Daniel Thin (2003) ont montré que la déscolarisation doit se comprendre comme un « processus combinatoire » dont chaque forme correspond à une articulation spécifique entre vie familiale, vie avec les pairs et vie scolaire. Ces différentes dimensions se combinent dans la vie de l'élève en voie de déscolarisation et tendent à se renforcer mutuellement, précipitant chaque jour un peu plus le jeune vers l'exclusion scolaire. A ces trois sphères, nous pouvons ajouter la dimension politique de la déscolarisation, observable dans la mise en place de réformes qui, bien que censées combattre la relégation et l'échec scolaires, peuvent aboutir à créer ou à maintenir les situations qu'elles visent précisément à combattre.

Cet article vise à présenter une partie des résultats d'une recherche socio-anthropologique de deux années, financée par la Communauté française de Belgique (CfB), portant sur les trajectoires scolaires d'élèves pendant les deux premières années de l'enseignement secondaire (Souto Lopez & Vienne, 2011). Deux bassins scolaires ont été choisis, Bruxelles et Charleroi. Au sein de chaque bassin, deux écoles ont été ciblées sur base de deux critères : le réseau d'appartenance², ainsi que les contrastes de réputation des établissements. A l'intérieur de chaque établissement, une classe de première année différenciée³ (1D) et une classe première année commune (1C) ont été choisies de façon aléatoire. Ces classes ont ensuite été suivies pendant la deuxième année de recherche (2D et 2C). Au terme de ce travail, dix-huit « portraits » d'élèves ont été construits à partir d'observations de type ethnographique et d'entretiens semi-directifs menés avec les élèves, certains membres de leur famille et quelques enseignants. L'idée était de reprendre les trois sphères de vie de Millet et Thin comme axes de recherche et de les mobiliser dans l'analyse de tout parcours scolaire, qu'il soit en voie de réussite ou de rupture. A partir de ces portraits, une montée en généralité, sur le mode des *grounded theories* inspirées de l'École de Chicago, a été opérée dans la phase analytique. Un travail d'abstraction mené à partir des données de terrain nous a permis alors de relier les dimensions micro, méso et macro sociologiques. Chaque portrait représente une expression chaque fois singulière de ce qui se trame derrière les grandes statistiques macrosociologiques.

A la suite de Vienne (2004, 2005), je reprendrai la grille de lecture proposée par Goffman sur le stigmate pour ensuite l'intégrer à celle de Millet et Thin. L'intérêt théorique de cet article est de montrer que chaque sphère de vie, ainsi que les politiques éducatives et certaines réformes adoptées en CfB, sont potentiellement la source de différentes formes de stigmatisations qui se combinent et qui ont un impact sur l'image que l'élève construit de lui-même tout au long de sa scolarité. Ce papier présente également un enjeu politique dans la mesure où seront présentés des effets pervers de certaines politiques éducatives à l'œuvre dans certains parcours d'élèves.

Afin d'illustrer la façon dont ces dimensions peuvent favoriser le processus de déscolarisation, le point de vue d'une élève, Nadia, sera présenté ici. Ce point de vue a été choisi car la situation de Nadia représente ce que l'on peut qualifier de *worst case scenario*. Elle illustre ce qu'il peut se passer lorsque la stigmatisation est à l'œuvre dans chaque sphère de vie, ainsi que lorsqu'elle résulte en même temps de l'organisation institutionnelle des parcours scolaires. La présentation de ce point de vue permettra également de rendre compte de la manière dont ces formes de stigmatisation sont subjectivement ressenties par l'élève.

² Il existe différents réseaux d'enseignement en Belgique : l'enseignement officiel, l'enseignement libre subventionné confessionnel, l'enseignement libre subventionné non confessionnel. Le premier est entièrement géré par la CfB, les deux suivants sont subventionnés par la CfB mais sont gérées par des initiatives privées.

³ Le degré différencié est destiné aux élèves qui n'ont pas obtenu le Certificat d'études de base (CEB) qui sanctionne la réussite de l'enseignement primaire. L'objectif de ce degré est de permettre à ces élèves de rejoindre le tronc commun et de leur assurer la possibilité de poursuivre dans l'enseignement général (Ministère de la Communauté française, 2009). Les différents parcours scolaires possibles en CfB sont présentés au point suivant.

Nadia a 14 ans. Elle provient de l'enseignement spécialisé de type 1, qui « répond aux besoins éducatifs et de formation des enfants et des adolescents présentant un retard mental léger » (Ministère de la Communauté française, 2004 : 5), et de forme 3, qui correspond à l'enseignement spécialisé secondaire professionnel. Nadia a donc deux ans de retard par rapport à un parcours scolaire dit « à l'heure ». Son « retard mental léger » correspond à un retard pédagogique évalué par un examen pluridisciplinaire qui « conclut à un retard et/ou à un (des) trouble(s) léger(s) du développement intellectuel » (Ministère de la Communauté française, 2004 : 6).

2 Présentation formelle des parcours scolaires en CfB

Étant donné la complexité des parcours scolaires en CfB, et plus particulièrement au sein des deux premières années de l'enseignement secondaire, il peut être utile d'en faire une brève présentation afin que le lecteur peu familier avec l'enseignement belge francophone puisse saisir pleinement les propos développés dans les points suivants.

L'enseignement en CfB se divise en trois grands niveaux : l'enseignement maternel (M1 à M3), l'enseignement primaire (P1 à P6) et l'enseignement secondaire (S1 à S6). Un parcours sans faute, ni retard, implique l'entrée en maternelle à l'âge de trois ans, l'entrée dans le primaire à l'âge de six ans et à douze ans l'entrée dans le secondaire qui se termine à dix-huit ans.

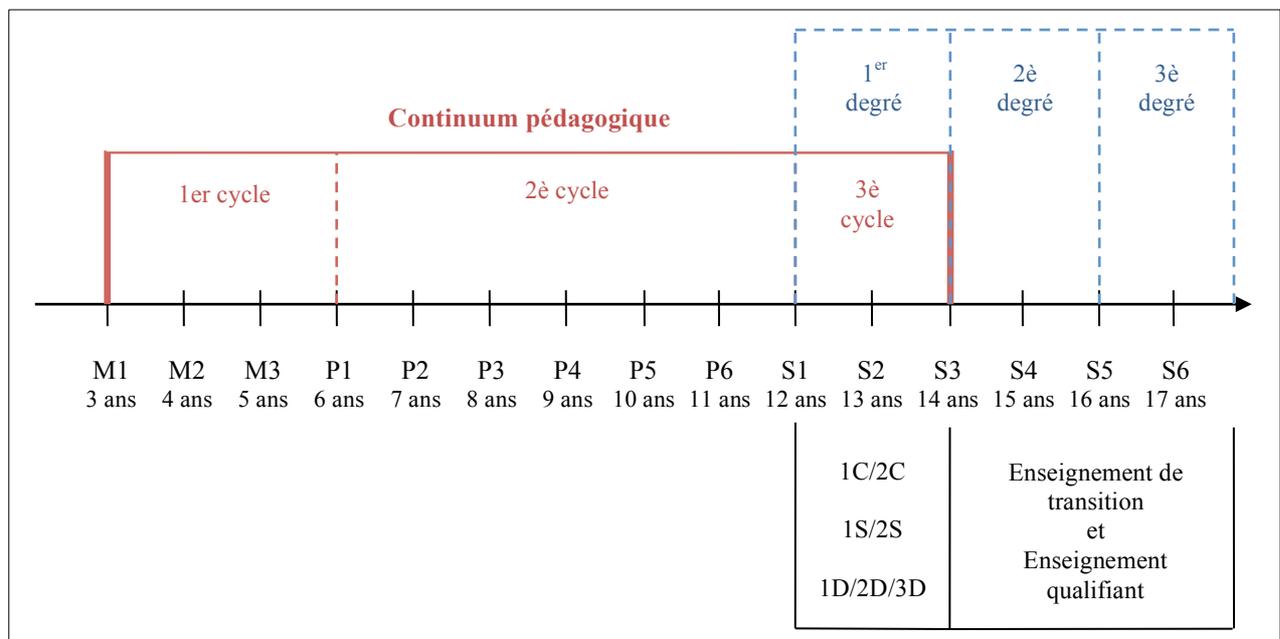


Figure 1. La structure de l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique

2.1 Le continuum pédagogique et l'organisation en cycles

Le Décret « Missions » (Ministère de la Communauté française, 1997) définit le continuum pédagogique qui inclut l'enseignement fondamental (c'est-à-dire l'enseignement maternel et primaire) et le premier degré de l'enseignement secondaire : « Dans l'enseignement ordinaire, la formation de l'enseignement maternel et des huit premières années de la scolarité obligatoire constitue un continuum pédagogique structuré en trois étapes, visant à assurer à tous les élèves, les socles de compétences nécessaires à leur insertion sociale et à la poursuite de leurs études. » (id. : 5)

Comme on peut le voir sur la figure 1, chaque étape est divisée en un ou deux « cycles ». Un cycle est défini au sein du décret de l'« École de la réussite » (Ministère de la Communauté française, 1995) comme un « ensemble d'années d'études à l'intérieur duquel l'élève parcourt sa scolarité de manière continue, à son rythme et sans redoublement ».

2.2 L'enseignement secondaire et l'organisation en degrés, formes et sections

L'enseignement secondaire se divise en trois degrés : les première et deuxième années constituent le premier degré, les troisième et quatrième années correspondent au deuxième degré, les cinquième et sixième années appartiennent au troisième degré.

Au sein du premier degré, on rencontre l'enseignement relatif au tronc commun (1C, 2C) qui définit le parcours « normal » d'un élève. Au terme du degré commun, l'école peut avoir l'obligation d'organiser une épreuve certificative externe qui octroie la Certificat d'études du premier degré (CE1D). Ce sont les pouvoirs organisateurs (PO) qui décident si les écoles qui sont soumises à leur organisation respective. « Chaque pouvoir organisateur décide annuellement de la participation ou non à cette épreuve certificative externe des élèves concernés inscrits dans les écoles qu'il organise. » (Ministère de la Communauté française, 2006 : 15).

Les années complémentaires (1S, 2S) sont des alternatives pédagogiques aux redoublements. La 1S est destinée aux élèves ayant échoué leur 1C ou, pour utiliser la terminologie officielle, n'ayant pas acquis la maîtrise des socles de compétences attendus en fin de première année commune. La 1S peut également être destinée à certains élèves issus d'une 1D. La 2S est prévue pour les élèves qui ont échoué leur 2C ou pour certains élèves issus d'une 2D.

Le premier degré différencié (1D, 2D) est destiné aux élèves qui n'ont pas obtenu leur CEB (certificat d'études de base délivré après une épreuve d'évaluation externe) qui sanctionne la réussite des études primaires. Un élève obtient son certificat d'études de base (CEB) de plein droit s'il réussit toutes les épreuves certificatives externes : français, mathématiques, éveil (histoire/géographie et sciences). Si l'élève échoue à l'une ou l'autre épreuve externe, le Conseil de classe peut décider de lui octroyer le CEB. L'élève issu de 1D et qui obtient son CEB est orienté, sur décision du Conseil de classe, soit en 1C, soit en 1S. L'élève qui obtient son CEB en fin de 2D peut choisir de s'orienter en deuxième année du degré commun ou dans une troisième année, dans « les formes et sections définies par le Conseil de classe ».

A partir du second degré, l'enseignement secondaire se divise en deux sections : l'enseignement de transition et l'enseignement qualifiant. Au sein de chaque section, il y a deux formes. Ce sont, pour l'enseignement de transition, l'enseignement général, qui prépare à l'enseignement supérieur, et l'enseignement technique de transition, qui reste un enseignement comparable à l'enseignement général mais davantage axé sur une pratique comme les langues, les sciences économiques, sociales, les études artistiques, sportives, etc. Les sections appartenant à l'enseignement qualifiant sont l'enseignement technique de qualification et l'enseignement professionnel. Ces deux formes préparent l'élève à un métier, avec un enseignement plus théorique en technique de qualification⁴. Il faut préciser que seul l'enseignement professionnel ne donne pas accès au CESS (certificat d'enseignement secondaire supérieur) qui correspond au diplôme de fin de secondaire des trois autres formes d'enseignement et qui donne directement accès aux études supérieures, quelles qu'elles soient : de type court ou long, universitaires ou non universitaires.

L'élève qui réussit le premier degré commun peut choisir de s'orienter dans l'une des quatre formes de l'enseignement secondaire. L'élève qui échoue le premier degré ne peut rejoindre l'enseignement général. Le Conseil de classe définit les formes et sections à l'intérieur desquelles l'élève peut choisir de s'orienter. Il s'agit d'une attestation d'orientation restrictive.

2.3 L'organisation de la troisième étape du continuum pédagogique ou du premier degré de l'enseignement secondaire

Nous allons à présent nous attarder plus spécifiquement sur le premier degré de l'enseignement secondaire — qui équivaut à la troisième étape du continuum pédagogique— étant donné qu'il représente le terrain de la présente recherche. La figure 2 ci-dessous reprend l'ensemble des parcours possibles au sein du premier degré. L'intérêt de présenter l'ensemble des parcours sur un même schéma est d'avoir une vue globale de la complexité des parcours. Pour pouvoir s'orienter dans ce schéma global, il est nécessaire de garder constamment à l'esprit que, d'une part, un élève ne peut rester plus de trois années dans le premier degré et, d'autre part, qu'aucun redoublement n'est possible, ce qui signifie qu'un élève ne peut faire deux fois la même année.

⁴ Pour une liste exhaustive des orientations possibles dans l'enseignement technique de transition, technique de qualification et professionnel, voir : http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/17629_002.pdf

Il faut encore préciser une autre limite de fréquentation du premier degré, celle de l'âge. Un élève ne peut être orienté dans une année du premier degré si, avant le 31 décembre de cette année d'orientation, il atteint l'âge de 16 ans. Prenons un exemple. Au cours de l'année scolaire 2010-2011, un élève de 1C a 15 ans et réussit son année. Cet élève va avoir 16 ans en novembre 2011. Il aura dépassé l'âge légal de fréquentation du premier degré et sera orienté en troisième année d'une forme et section décidée par le Conseil de classe, et ce malgré sa réussite de la 1C.

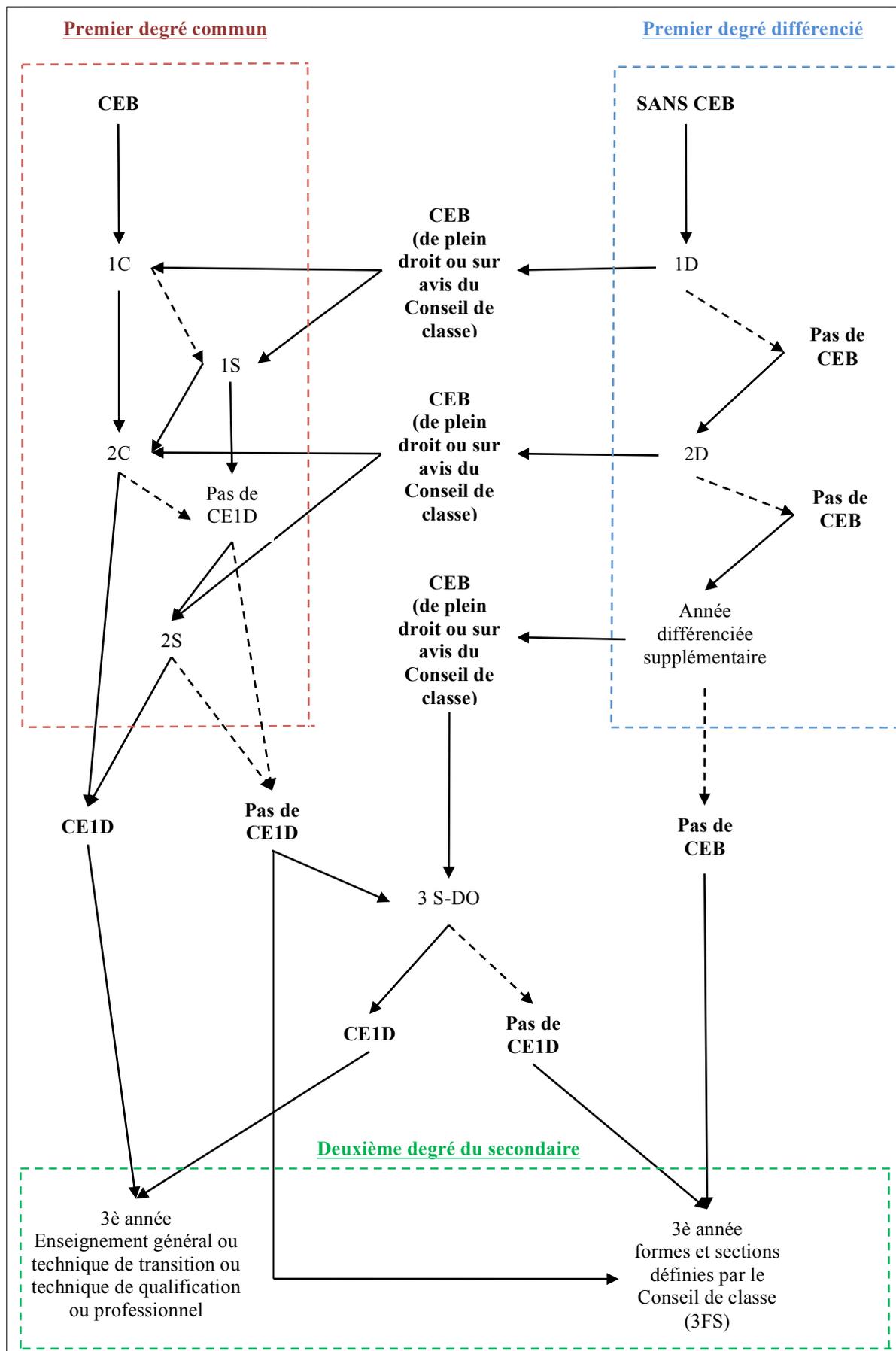


Figure 2. Parcours au sein du degré de l'enseignement secondaire

3 Les trois sphères de vie

3.1 Vie familiale : entre dévouement et détachement

Nadia est la fille unique d'un couple séparé depuis de nombreuses années. Sa mère a eu quatre enfants, tous plus jeunes qu'elle. Son père a eu trois enfants, plus jeunes également. Ses relations avec cette famille éclatée sont difficiles. Elle considère ses demi-frères et demi-sœurs du côté maternel comme « casse-pieds » même si elle « les aime bien quand même ». Elle dit s'entendre mieux avec les enfants de son père. Ces différences d'entente peuvent se comprendre par le fait que Nadia vit avec sa mère qui est seule. Elle doit l'aider à s'occuper de la maison et des « p'tits ». Elle assure une partie du ménage, elle cuisine pour ses frères et sœurs quand elle rentre de l'école et elle les amène de temps en temps au parc. Ces obligations familiales ne lui laissent pas le temps de s'investir dans d'autres activités, ni de travailler pour l'école. Dans ces conditions, l'école devient un lieu de « repos », qui lui permet de « souffler ».

MSL : Ça fait beaucoup de travail pour toi en dehors de l'école, non ?

N. : *Ben quand je rentre... Ben ici j'ai même pas révisé... J'ai même pas encore révisé une fois.*

MSL : Et t'as le temps de faire des activités en dehors de l'école ?

N. : *Non... J'ai commencé le foot. Alors j'ai dû arrêter parce qu'eux, ils font de la danse ou alors il fait du hip hop... Non.*

MSL : Tu trouves pas ça un peu injuste ?

N. : *Non... Moi ça me dérange pas. C'est ma santé, j'm'en fous mais pour eux j'trouve que c'est bien.*

MSL : Et euh... Donc l'école ça te permet aussi un peu de...

N. : *Souffler !*

MSL : de souffler...

N. : *Parce qu'il faut changer les couches... N'en parlons pas hein ! (rires)*

Nadia éprouve une certaine gêne vis-à-vis de sa mère. Notamment parce que celle-ci a un contrat de travail ALE (Agence locale pour l'emploi) jugé dégradant par Nadia et qu'elle semble obsédée par le nettoyage. Le travail ALE permet de conserver les allocations de chômage tout en gagnant un complément de revenus de 4,10 € de l'heure. Il s'agit essentiellement de tâches administratives, d'entretien de jardins, de garde ou d'accompagnement d'enfants, de malades, de personnes âgées ou handicapées, etc. Visiblement, Nadia associe cette forme de contrat de travail à un travail de « clochard ». Par ailleurs, la jeune fille affirme que sa mère souffre de troubles obsessionnels compulsifs qui la poussent à (faire) nettoyer la maison cinq fois par jour. Dans ces conditions, on comprend aisément que l'école soit un lieu de repos pour Nadia.

MSL : Ta maman travaille ?

N. : *Non... Elle travaille mais en ALE. Pas tout le temps, juste quand on l'appelle.*

MSL : Elle fait quoi ?

N. : *Les envois.*

MSL : Les envois ?

N. : *Comme les clochards.*

MSL : Je comprends pas.

N. : *Dans les envois, les invitations pour tous les gens là, de Bruxelles, Wavre et tout.*

MSL : Ah ok.

N. : *Ben elle fait tout ça.*

MSL : Un peu comme...

N. : *Les clochards.*

MSL : ... le travail à la poste... Les clochards ?

N. : *Mais ouais, c'est pas moi qui me mettrais à une table et commencer à... oh, non !*

MSL : Mais pourquoi les... Je comprends pas ce que tu dis, pourquoi les clochards ?

N. : *C'est gênant de faire ça !*

MSL : De faire quoi ?

N. : *Mais de mettre ton... dans des enveloppes et tout, comme si tu serais aux clochards là. Tu vas aux ALE, ils te paient 4,10 €...*

MSL : Aaah ok... Je connais pas les ALE.

N. : *4,10 € qu'ils te paient... C'est pas beaucoup, c'est pour les clochards, SDF. (rires)*

MSL : Tu lui as déjà dit ça à ta maman ?

N. : *Ouais.*

MSL : Elle dit quoi ?

N. : *Elle dit : « ouais euh, hein, du moment que je travaille hein. Soyez contents ! ». J'dis : « ben non, tu peux trouver un travail ». Mais elle a des problèmes de santé, et tout. Alors elle sait plus s'abaisser, donc c'est nous qui nettoyons et tout. Mais vous inquiétez pas que des TOC (troubles obsessionnels compulsifs) elle en a hein. Le bic, vous l'avez mis là, faut qu'il soit droit hein.*

MSL : Ah ouais ?

N. : *Ah ouais. Quand on va toucher à la télécommande, faut qu'on la remette là où ce qu'elle était et elle regarde même au cm.*

MSL : Elle est maniaque ?

N. : *Ouais ! Nettoyer c'est le même. Elle, elle met carrément un sceau d'eau par terre. Elle frotte avec ses mains dans les coins, et tout. On doit faire le même qu'elle. Elle est folle. Y'a une tache par terre, on doit la nettoyer.*

MSL : C'est obsessionnel quoi, c'est vraiment...

N. : *Ouais... Mais j'lui ai dit : « Arrête hein ! ». Elle fait ça cinq fois par jour, c'est trop hein. Faut pas exagérer. Et j'lui ai dit : « Tu descends de deux... trois maintenant ». Ça change rien mais bon...*

Les relations avec son papa ne sont guère plus simples. Nadia a le sentiment qu'il ne veut pas la voir, qu'il la « renie à 100 % » :

MSL : Pourquoi tu vois plus ton père ?

N. : *Ben, mes parents sont séparés...*

MSL : Tu peux toujours voir ton père, même s'ils sont séparés...

N. : *Ouais mais lui il veut pas de nouvelles, il veut pas...*

MSL : C'est vrai ?

N. : *Quand il me voit sur le chemin... L'autre fois, il est passé juste à côté de moi, il m'a frôlée, il m'a même pas dit pardon, il m'a même pas dit bonjour.*

MSL : Pourquoi ?

N. : *J'sais pas. Il me renie à 100 %.*

MSL : Et tu comprends pas pourquoi ?

N. : *Non, pourquoi, j'sais pas. Peut-être qu'il s'est passé un truc entre mes parents et...*

MSL : Ta maman, elle t'explique pas ?

N. : *Non.*

MSL : Tu lui as demandé ?

N. : *Ouais, elle m'a juste dit qu'un jour il m'avait kidnappée quand j'étais plus petite, quand j'étais née, et après plus rien.*

Vis-à-vis de ce sentiment d'abandon, Nadia tente de prendre air détaché, notamment lorsqu'elle affirme plus loin : « *Pfff... J'm'en fous. Il s'en fout de moi, poubelle !* ». Elle cherche cependant à combler cette distance qui lui est imposée en prenant la même orientation professionnelle que son père. Elle veut « *faire cuisine* » plus tard car son père est lui-même cuisinier.

Nadia oscille entre, d'une part, une très forte implication dans les contraintes quotidiennes de la vie familiale du côté de sa mère et, d'autre part, une absence presque totale de contact du côté de son père. Cette implication prend la forme d'un dévouement qui transparait lorsqu'elle affirme que pour elle, ce n'est pas bien grave si elle ne peut pas s'investir dans d'autres activités tant que cela permet à ses frères et sœurs de le faire.

On retrouve le même engagement lorsque, pendant les deux mois de vacances, elle part à la mer voir son grand-père :

MSL : Tu connais des gens là-bas ? (à la mer)

N. : *Mon grand-père qui habite là-bas qui est malade. Il est là-bas. Alors j'veins près de lui et j'l'aide alors il me dit :*

- « *tu vas faire les courses ?* »

- « *Oui* »

- « *Allez bon, va à la plage maintenant, il fait bon, tu sais, tu peux partir* »

- « *Mais non !* »

- « *Là j'ai déjà failli mourir deux fois.* »

Justement, si j'monte c'est pour l'aider, c'est pas pour aller me balader, pour profiter de mes vacances... Si, normalement, dans la logique des choses c'est ça mais bon... J'aime pas.

MSL : T'as besoin de t'occuper des autres...

N. : *Ouais. Moi c'est plus... Comme si j'étais avec mes enfants quoi... Plus m'occuper des gens que... dans la rue j'veins voir quelqu'un quoi... Pourtant, on dirait que j'suis une fille un peu bizarre là.*

3.2 La vie avec les pairs : je t'aime, moi non plus

Nadia se définit comme quelqu'un de bizarre, image qui apparaît dès l'enseignement primaire où elle ne parlait à personne, sans pouvoir donner d'autres explication que : « *je sais pas... Je suis bizarre. Il y en a beaucoup qui me le disent* ». Elle aime cependant aller à l'école car « *c'est pas comme à la maison. A la maison, tu restes tout seul, tu fais le ménage, c'est tout ce que tu fais. Ici, t'as des amis, tu peux bouger, tu peux travailler...* ».

Cette oscillation, au sein du milieu familial, entre investissement total, voire dévouement, et absence, se traduit par une certaine ambiguïté dans sa relation aux autres, une relation faite de distanciation et de rapprochement, notamment avec ses pairs, comme cela a été soulevé lors d'observations ethnographiques en classe, avant la réalisation de cet entretien (Souto Lopez & Vienne, 2010) :

Nadia frappe le pied de Selim. Celui-ci demande :

- « *Qu'est-ce qu'il y a ?* »

Nadia ne répond pas. Elle demande ensuite un mouchoir à l'enseignante. Celle-ci fait remarquer qu'elle n'est pas un distributeur de mouchoirs (apparemment, c'est une demande

récurrente). Selim lui en donne un. Quelques instants plus tard, Nadia fait mine de frapper Selim, sur le ton de la plaisanterie, car le mouchoir est parfumé.

Nadia et Selim semblent entretenir une relation de type « Je t'aime, moi non plus ». Ils se chamaillent, se taquent l'un l'autre, mais rient également ensemble.

Nadia souffle souvent « *Fais chier* ».

Lorsque l'enseignante écrit au tableau, Nadia fait à nouveau mine de frapper Selim. La violence sous forme « ludique » semble être un moyen de communication entre eux.

(...)

Elle (Nadia) vient de l'enseignement spécialisé et semble axée sur un rapport de conflit avec les autres.

L'ambiguïté du rapport que Nadia entretient avec les autres la maintient à l'écart, sans pour autant l'exclure, du groupe de pairs. En conjuguant cela à son investissement familial quotidien, cela lui laisse peu de temps pour tisser des liens d'amitiés avec les jeunes de son âge. Elle dit ne bien s'entendre en classe qu'avec Sylvie, et que la seule véritable amie qu'elle a se trouve en dehors de l'école : « *C'est tout ce que j'ai, deux filles. Et la plupart des garçons, c'est tous des chichos⁵. Et j'ai que ça* ».

3.3 Vie scolaire : un pas en avant, deux pas en arrière

Bien que Nadia connaisse des difficultés d'un point de vue strictement scolaire, on ne peut pas non plus la considérer comme étant en voie de déscolarisation. Le changement d'établissement semble avoir eu un impact plutôt positif sur son implication scolaire même si celle-ci est encore semée d'embûches. Nadia était considérée en début d'année comme « caractérielle ». Elle faisait preuve de violence verbale et pouvait s'emporter pour un rien. Au fil de l'année, son comportement s'est apaisé. La jeune fille explique cela par le fait que l'année précédente, elle était dans une grande école (« *On était mille élèves* »), composée uniquement de filles, où la violence était quotidienne :

N. : Ouais... Mais de l'autre côté par exemple c'était pas le même. C'était pas une école mixte, c'était rien que pour les filles. Et là, tous les jours, on se frappait, on lançait les bancs, on éclatait les têtes des élèves... C'était pas la même vie qu'ici maintenant. Ici ça me fait bizarre quand j'ai repris l'école parce que je suis et tout... Et c'est pas... C'est pas qu'est-ce que je faisais avant. C'était plutôt, « ouais j'm'en fous de l'école, j'vais dans le jardin, j'm'assis et c'est tout ».

MSL : Et tu préfères ici ou avant ?

N. : Ici, parce que j'ouvre les yeux et j'me dis que c'est pour plus tard... que c'est pour mon bien quoi. Et c'est pour ça que j'ai voulu changer aussi, parce qu'on faisait rien, c'est chiant.

MSL : C'est plus calme comme ambiance ici non ?

N. : Ouais

MSL : Enfin... c'est déjà pas mal de temps en temps classe mais...

N. : C'est chaud de temps en temps

MSL : Ça met un peu d'ambiance quoi...

N. : Ça m'étonne parce qu'ici c'est calme, j'ai eu plein de retenues et encore maintenant, je viens de me manger huit heures. Pourquoi ? Juste parce que j'avais pas une tenue... J'ai huit heures de retenue... Et même pour autre chose, parce qu'au début de l'année j'étais agressive et tout – c'est normal avec le comportement que j'avais de l'autre côté – de l'autre côté jamais de retenue, en primaire jamais de retenue ! Faut que j'arrive ici pour en avoir cinquante.

MSL : C'est plus strict ici...

⁵ *Chicho* est un terme argotique qui désigne un garçon à la fois frimeur et macho.

N. : ... *Ouais...*

MSL : Et tu trouves ça bien ou euh...

N. : *Non, c'est bien. Parce que les jeunes maintenant, ils deviennent tous délinquants. La plupart ils vont voler une voiture ou « allez viens, on va fumer un joint ».*

Nadia juge positivement son changement d'école. Elle se trouve désormais dans un cadre scolaire plus strict, au sein d'une école mixte composée d'environ 150 élèves. Les sanctions successives l'ont conduite à contenir son agressivité, à changer de comportement et à adopter une attitude plus scolaire. Elle apprécie cette discipline plus stricte puisque, selon elle, *tous* les jeunes deviennent délinquants. Cette absence de nuance dans la catégorisation des jeunes comme délinquants révèle la violence quotidienne dont elle était accoutumée dans son ancienne école.

Le changement d'école et son attitude plus scolaire se sont traduits par une nette amélioration de ses performances scolaires en cours d'année :

N. : *Parce qu'au début, j'avais 34 %... Le premier bulletin 24, puis 34 et maintenant je suis remontée à 71... d'un coup.*

(...)

Sur quoi ? sur un mois ! Et à peine...

Le changement d'école de la jeune fille correspond à son entrée en première année différenciée. C'est un moment important dans sa scolarité car elle a le sentiment d'avoir reculé. Nadia prétend avoir sauté d'une classe car on la jugeait capable. Elle dit également avoir fréquenté l'enseignement professionnel spécialisé jusqu'en début de quatrième année⁶, pour être orientée ensuite en première année de l'enseignement secondaire différencié. Sans véritablement comprendre ce retour en arrière, Nadia accepte cette situation avec fatalité. « *C'est la vie* » :

MSL : C'est vrai ? T'aimes bien le cours de cuisine ?

N. : *Ouais. J'ai déjà fait quatre ans dans le secondaire. J'étais en 4^{ème} mais on m'a remise en 1^{ère}.*

MSL : Pourquoi ?

⁶ Il faut soulever ici toute la difficulté de vérifier cette information. Le décret relatif à l'organisation de l'enseignement spécialisé stipule que le type 1 de forme 3 est divisé en trois phases : une première phase composée d'« un temps d'observation, dans un ou plusieurs secteurs professionnels » (Ministère de la Communauté française, 2004 : 25) et d'« une approche polyvalente dans un secteur professionnel » (ibidem) ; une deuxième phase qui vise « une formation polyvalente dans un groupe professionnel » (ibidem) et une troisième phase qui « débouche sur une qualification professionnelle dans un métier du groupe professionnel suivi par l'élève durant la 2^{ème} phase » (ibidem). Chaque phase doit avoir une durée maximale de deux années. Le dossier scolaire de Nadia indique que la jeune fille a fréquenté l'enseignement spécialisé de type 1 forme 3 du 1^{er} septembre 2007 au 25 septembre 2009 (date à laquelle elle a été réorientée en 1D) et qu'elle a obtenu sa qualification. Cela signifie donc qu'elle devrait avoir terminé au moins la 2^{ème} phase qui débouche sur une qualification polyvalente. Or, Nadia n'a que 14 ans et il semble peu probable qu'elle ait effectué deux phases en deux années scolaires. J'ai pris contact avec le centre psycho-médico-social (PMS) attaché à l'école qu'elle fréquente actuellement afin de tenter de comprendre ce parcours. Il m'a été dit que Nadia était en deuxième phase avant d'intégrer la 1D. Dans ces conditions, et suivant le décret, elle ne peut avoir obtenu sa qualification. Le membre du PMS m'a d'ailleurs certifié que l'âge de 14 ans était trop jeune pour y accéder. Cependant, cette personne a avoué que les informations dont elle dispose sont limitées et elle m'a dirigé vers le PMS de l'ancienne école de Nadia, au sein de laquelle elle suivait l'enseignement spécialisé. Là, on m'a dit qu'effectivement il était possible que Nadia ait été jusqu'en 4^{ème} année et qu'elle ait obtenu sa qualification. J'ai demandé s'il était possible de connaître en détail le parcours de la jeune fille et on m'a répondu que ces informations étaient confidentielles. Je n'ai donc pas pu aller plus loin dans mes investigations pour faire le tri entre ces informations contradictoires. Sous le conseil du comité d'accompagnement de cette recherche, j'ai pris contact avec l'ancienne école de Nadia en précisant que la recherche était commanditée par la CfB, espérant ainsi faire sauter le verrou de l'information. J'ai reçu une lettre indiquant que Nadia n'avait jamais dépassé la première phase. S'il s'agit, une nouvelle fois, d'une information différente, elle me semble toutefois être la plus fiable étant donné qu'elle provient directement de l'ancien établissement de la jeune fille. Le plus important est la façon dont Nadia définit elle-même son parcours, même s'il est regrettable de ne pas pouvoir confronter avec certitude cette vision avec les données factuelles afin de vérifier s'il existe un décalage entre les deux.

N. : *Parce que je continuais mes années et en 1^{ère} D, quand je suis rentrée, on m'a dit que j'allais avoir mon CEB... et j'continuais, j'continuais jusqu'à ma 4^{ème} secondaire. Et après, on m'a remis en 1^{ère} parce qu'ils me l'ont pas donné.*

MSL : Et t'as quel âge ?

N. : 14.

MSL : 14 ?

N. : *Parce qu'ils m'ont fait sauter d'une classe.*

MSL : Pourquoi ils t'ont fait sauter une classe ?

N. : *Parce qu'ils trouvent que j'étais apte à passer directement d'une classe.*

MSL : Donc, d'abord ils t'ont fait avancer, puis après on te fait reculer... C'est un peu bizarre non ?

N. : *C'est la vie.*

MSL : Et comment tu ressens ça ?

N. : *Ben, pour moi c'est ennuyant.*

MSL : C'est ennuyant... Pourquoi ?

N. : *Mais beaucoup ! En 4^{ème}... Après je continue quoi... Après ça... commence à... Après ben... plus tard y a les qualifs et tout et j'en avais quoi... pour euh... j'avais fini l'école à 19 ans. Et ici, je vais avoir fini l'école à quel âge ? 25 ans ?*

4 Trois sphères de vie, trois lieux de stigmatisation

A ce stade-ci de la description de la situation de Nadia, nous retrouvons les trois sphères identifiées par Millet et Thin dans leur analyse de la déscolarisation comme « processus combinatoire ». Le cas de Nadia montre bien comment ces trois sphères contribuent *ensemble* à son retard scolaire, sans que l'on puisse pour autant parler de déscolarisation. En effet, l'articulation de la vie familiale, de la vie avec les pairs et de la vie scolaire, spécifique à chaque situation d'élève, forme un processus combinatoire qui ouvre des perspectives bien plus larges que l'analyse de la seule déscolarisation. Tout parcours scolaire, qu'il soit « réussi » ou « en voie de rupture » peut s'analyser à partir d'un tel processus. Dans le premier cas, le parcours scolaire peut être qualifié de « normal » dans la mesure où l'élève répond aux attentes normatives en matière de performances scolaires sanctionnées par le jugement scolaire ; dans le second cas, ce parcours peut prendre une forme stigmatisée à partir d'une accumulation des échecs scolaires. Cette stigmatisation peut alors devenir multiple. Ceci est particulièrement vrai chez les jeunes en échec scolaire issus des couches sociales défavorisées. A la disqualification scolaire se juxtapose une disqualification familiale (Thin, 2009). Certains jeunes se réfugient alors dans le groupe de pairs afin de préserver leur identité face au jugement scolaire en adoptant délibérément des attitudes non conformes aux exigences scolaires, ce qui a pour effet d'accentuer davantage leur disqualification et leur stigmatisation, tout en gagnant en prestige auprès de leurs condisciples (Thin, 2002 et 2006 ; Millet et Thin, 2006 ; Vienne 2004 et 2005).

Chez Nadia, la stigmatisation est à l'œuvre dans les trois sphères de vie et a un sérieux impact sur l'image qu'elle se construit d'elle-même. On peut supposer sans risque que Nadia vit dans une certaine précarité. Sa mère doit élever seule cinq enfants avec des allocations de chômage et un complément de revenu octroyé grâce à un contrat de travail ALE. La jeune fille perçoit le travail réalisé par sa mère comme celui d'un « clochard », étant donné le faible revenu qu'il rapporte. L'utilisation de ce terme ou de celui de « SDF » n'est pas anodine. Elle renvoie à une situation de pauvreté. Le fait que Nadia sache très exactement le montant que sa mère perçoit par heure de travail (4,10 €) indique qu'elle est au courant de l'état des finances de la famille et qu'elle a conscience de la précarité dans laquelle elle vit. Le seuil qui la sépare de la rue est mince. Ceci dit, ce n'est pas la personne de sa mère que Nadia identifie aux termes « clochard » et « SDF » mais le revenu que procure le contrat de travail ALE, c'est-à-dire la situation économique dans laquelle vit toute la famille. On retrouve ici la façon très subtile dont s'exprime l'ambivalence, décrite par Goffman (1975), dans laquelle se trouve la personne stigmatisée : l'appartenance à un groupe de personnes (les pauvres) qui ont en commun le partage d'une situation économique précaire, appartenance que l'on est bien obligé d'admettre mais que l'on rejette et que l'on méprise par l'utilisation de termes à forte connotation négative (« SDF », « clochard ») qui ne désignent pas les

personnes en tant que telles (les membres de la famille), mais la situation dans laquelle elles vivent, ce qui revient, indirectement, à désigner ces mêmes personnes. En utilisant la terminologie de Goffman, l'identité pour soi de Nadia, c'est-à-dire « une réalité subjective, réflexive, nécessairement ressentie par l'individu en cause » (id. : 127), rejette et stigmatise elle-même les conditions objectives de son existence, tout en reconnaissant leur existence objective. La stigmatisation des conditions objectives de son existence est une manière pour Nadia de se protéger de la stigmatisation des personnes en tant que telles. Cette stigmatisation indirecte des personnes est l'expression entière de l'ambivalence du stigmatisé à l'égard de son stigmaté.

Les relations antinomiques que Nadia entretient avec chacun de ses parents conduisent la jeune fille à développer des relations d'ambiguïté, sur le mode de « conflits ludiques », avec ses pairs qui, en retour, lui renvoient une image de quelqu'un de « bizarre », terme à partir duquel elle se définit elle-même. Si l'identité pour soi de Nadia tente de se préserver de la stigmatisation familiale de la pauvreté à travers une attitude ambivalente et conflictuelle, elle accepte la stigmatisation qu'elle subit de la part de ses pairs, au point de l'intégrer dans l'image qu'elle se construit d'elle-même. Cette acceptation correspond aux deux phases de l'« itinéraire moral » de Goffman (1975), à savoir une première phase « durant laquelle l'individu stigmatisé apprend et intègre le point de vue des normaux ; acquérant par là les images de soi que propose la société, en même temps qu'une idée générale de ce qu'impliquerait la possession d'un tel stigmaté » (id. : 46), et une seconde phase « où il apprend qu'il possède ce stigmaté et connaît, cette fois en détail, les conséquences de ce fait » (Ibidem). Il est probable que ces deux phases qui conduisent la personne stigmatisée à intégrer le point de vue des normaux à l'égard de son stigmaté se déroulent simultanément. C'est en étant désignée par ses pairs comme étant bizarre que Nadia prend conscience à la fois du point de vue de ses pairs et de la « bizarrerie » dont elle est l'objet. Cet itinéraire moral de Nadia a sans doute été favorisé également par l'image qu'elle a construite de sa mère (« *elle a des TOC* », « *elle est folle* ») et par l'incompréhension du rejet de son père à son égard : fille d'une mère « bizarre » et d'un père qui la renie, elle ne peut être elle-même que « bizarre ». Dans le cas de la stigmatisation de la situation économique de sa famille, l'itinéraire moral de Nadia prend une autre forme. La prise de conscience du point de vue des normaux ne passe plus par un jugement extérieur direct, comme c'est le cas avec ses pairs, ou encore avec le jugement scolaire comme nous le verrons ci-dessous. Cette information est davantage diffuse, elle s'intériorise inconsciemment. C'est vraisemblablement ce caractère diffus de l'information qui provoque l'attitude d'ambivalence. C'est un point de vue qui vient de la société au sens large et qui n'est pas clairement défini, ni associé à des personnes identifiables.

L'isolement relatif dans lequel vit Nadia, accentué par l'absence de temps que son dévouement familial lui laisse pour tisser des liens d'amitiés durables avec les jeunes de son âge, la conduit, de façon quelque peu paradoxale, à améliorer ses performances scolaires, amélioration qui a été permise suite à son changement d'école. Décrite comme « caractérielle » en début d'année par ses professeurs, elle s'est progressivement apaisée et elle s'est concentrée sur son travail scolaire en se détachant de l'influence que pouvaient exercer les pairs sur elle. On ressent une certaine fierté chez la jeune fille vis-à-vis de la nette amélioration de ses performances scolaires lorsqu'elle souligne que ce n'est qu'en « *à peine un mois* » qu'elle est passée de 34 % à 71 % de moyenne. On comprend d'autant mieux cette fierté lorsque l'on sait que Nadia a connu (et connaît encore) un parcours scolaire difficile, dès le début des primaires. Là encore, ses difficultés l'ont conduite vers un itinéraire moral qui l'a amenée progressivement à construire une image dévalorisée d'elle-même. A la question de savoir quel était l'instituteur qu'elle avait préféré, Nadia répond : « *Celui de 4^{ème} et celle de 2^{ème} qui m'a bien avancé quand j'étais... plus conne... encore maintenant... Elle, elle m'a aidé. Après, franchement, ça a été* ». Selon ses propres mots, la jeune fille était « *plus conne* » qu'aujourd'hui, ce qui laisse supposer qu'à ses yeux, elle l'est « *encore maintenant* ». Ce sentiment d'imbécillité a certainement été accentué par son orientation au sein de l'enseignement spécialisé de type 1 destiné aux enfants et aux adolescents « présentant un retard mental léger ». Ce diagnostic, lourd de conséquences, se base sur les compétences scolaires de l'élève et sur une série de tests menés par les centres PMS (examens multidisciplinaires, tests de QI, etc.). Le sentiment d'imbécillité qu'éprouve Nadia vis-à-vis d'elle-même est peut-être lié également au fait qu'après avoir sauté une classe et après avoir poursuivi l'enseignement secondaire professionnel (spécialisé) jusqu'en début de quatrième année, elle a été réorientée en première année différenciée de l'enseignement secondaire, peu importe si ce parcours est réel ou non tant qu'il l'est aux yeux de la jeune fille. Un retour en arrière, difficilement compréhensible pour l'élève, qui peut être interprété par elle comme la confirmation de son imbécillité. Nadia a intégré dans son identité pour soi le jugement scolaire de son incompétence.

Au final, c'est une identité écorchée, stigmatisée dans chacune des trois sphères de vie, qui tente de se construire et qui peine à trouver un lieu de préservation, comme cela peut encore être le cas chez certains jeunes qui se réfugient dans le groupe de pairs pour regagner en prestige ce que le jugement scolaire a disqualifié au plus profond de leur « identité vacillante » (Vienne, 2005). Malgré les difficultés rencontrées dans son parcours,

l'amélioration de ses performances scolaires était un bon moyen pour Nadia de préserver son identité pour soi face à ces multiples stigmatisations, mais, là encore, un obstacle est survenu, un effet pervers de la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire qui a conduit la jeune fille à décider d'échouer délibérément son année, comme nous le verrons dans le point suivant. Cette observation nous incite alors à observer la manière dont les politiques éducatives et les réformes mises en place – sur lesquelles les élèves n'ont aucune prise et qui les subissent complètement – sont susceptibles d'influencer le parcours scolaire des élèves et le sentiment de stigmatisation.

5 Le premier degré différencié ou l'inefficacité d'une « alternative pédagogique »

Les observations en classe indiquent que la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire en septembre 2008 (Ministère de la Communauté française, 2007) – qui s'est traduite par la suppression de la 2^{ème} année professionnelle et par l'instauration d'un degré différencié – peut entraîner dans certains cas des effets pervers qui aboutissent à des résultats contraires à ceux initialement escomptés. Ces effets pervers sont liés à l'interdiction des redoublements tout au long du continuum pédagogique. Cette interdiction a été initiée par la *Loi concernant l'obligation scolaire* (Ministère de la Communauté française, 1983) qui interdit de redoubler plus d'une fois dans l'enseignement primaire. Le décret de l'*École de la réussite* (Ministère de la Communauté française, 1995) interdira définitivement le redoublement en instaurant une organisation en cycles et des classes complémentaires dans l'enseignement primaire, classes complémentaires que l'on retrouve également dans le premier degré de l'enseignement secondaire (Ministère de la Communauté française, 1994 & 2001a). Le décret de 2007 rappelle quant à lui l'interdiction de rester plus de trois années dans le premier degré et la nécessité de le terminer avant 16 ans.

Cette structure contient des incohérences. Si l'on suit la figure 2 de ce papier, on constate qu'un élève qui échoue sa 1C passe en année complémentaire (1S), censée être une année mieux adaptée aux difficultés scolaires de l'élève en question. Au terme de la 1S, l'élève sera déjà resté deux années dans le premier degré. Selon la législation, il ne lui reste donc plus qu'une année possible de fréquentation. Cela se traduit par le fait que, quels que soient ses résultats au terme de la 1S, l'élève qui n'a pas seize ans sera automatiquement dirigé vers une 2C.

Dans la même logique, si un élève échoue sa 1D mais qu'il réussit sa 2D et obtient son CEB, il a le choix entre se diriger vers une 2C ou une 3P. Si l'élève choisit de s'orienter vers une 2C, cela veut dire qu'il n'aura pas vu la matière de la 1C. En d'autres termes, il se retrouvera en 2C avec un bagage de fin de primaire puisque la matière de la 2D correspond à celle de 6^{ème} primaire, l'objectif étant l'obtention du CEB. Dans ces conditions, on imagine bien les faibles chances de réussite de l'élève en 2C.

La limitation des redoublements, en primaire cette fois, produit un autre effet : elle détermine directement une partie de la composition des classes de 1D. Par exemple, si un élève de quatrième primaire échoue son année, il n'aura plus l'occasion de fréquenter une classe complémentaire supplémentaire en primaire. Si ce même élève atteint la cinquième primaire mais qu'il l'échoue également, il sera directement orienté en 1D. C'est pourquoi, comme nous le verrons plus loin, une même classe de 1D peut rassembler des élèves de sixième primaire, de cinquième, voire parfois de quatrième.

5.1 La mise en place de stratégies d'échec

Nous avons vu plus haut que Nadia a été réorientée en première année différenciée et qu'elle acceptait cette situation avec fatalité même si cela l'*« ennue beaucoup »*. Cela s'est traduit par un profond paradoxe : Nadia a été réorientée afin qu'elle obtienne son CEB et elle a décidé d'échouer son année afin de retourner en 3P de l'enseignement ordinaire.

MSL : Donc tu dois refaire une 2^{ème}, 3^{ème}, ...

N. : *Ouais, 2^{ème}, 3^{ème}. J'veis rater cette année-ci. J'veis faire exprès de rater cette année-ci, comme ça j'veis directement en 3^{ème}.*

MSL : Ok...

N. : *Parce que si j'reussis, j'dois partir 2 ans dans le général, faudra que j'fasse ma 1^{ère} et tout... Voilà.*

Le directeur adjoint m'a fait savoir que Nadia était motivée pour réussir son année, jusqu'à ce qu'on lui apprenne qu'en obtenant le CEB, elle devrait retourner dans le degré commun, en 1C, et patienter encore deux

ans avant de rejoindre l'enseignement professionnel. Sachant cela, elle a décidé de ne plus travailler. Selon Nadia, un accord tacite a été conclu avec le directeur adjoint : si elle réussissait au moins l'épreuve externe en français, elle serait directement orientée en troisième professionnelle, sans passer par la 2D. Nadia a rempli sa part du contrat mais le conseil de classe l'a orientée en 2D. J'ai demandé au directeur adjoint pourquoi elle n'avait pas été orientée en 3P. Celui-ci m'a répondu qu'il n'en avait pas le droit. Je lui ai alors fait part de l'accord dont m'avait parlé la jeune fille. Il s'en est défendu, arguant que la contrainte de réussite de l'épreuve externe en français était destinée à garder sa motivation, « *en lui mettant la carotte sous le nez pour la faire avancer* », mais qu'il n'avait jamais été question de l'orienter en 3P. Cette contrainte était destinée à la garder au sein de l'école pour qu'elle puisse continuer à avoir des heures de cuisine comme elle souhaitait car elle était prête à décrocher complètement. Nous ne saurons jamais si cette « carotte sous le nez » représentait réellement une 3P ou si c'est Nadia qui l'a interprété de cette façon. Mais qu'il s'agisse d'un mensonge ou d'une erreur d'interprétation, il y a de fortes chances pour que Nadia se soit sentie trahie, qu'elle ait eu le sentiment que, une fois de plus, ses efforts ont été vains.

Cette volonté d'échouer délibérément n'est qu'un cas de mise en place de stratégies d'échecs par certains élèves afin de rejoindre l'enseignement qualifiant plus rapidement, avec ou sans réel projet d'orientation (Souto Lopez & Charlier, 2010). Cette situation a été observée plusieurs fois, de façon marginale, au cours de la présente recherche.

5.2 Un manque de sens

La mise en place de stratégies d'échecs est encouragée par le manque de sens, aux yeux des élèves, du CEB. Au cours des entretiens, presque aucun élève du degré commun et du degré différencié n'était en mesure d'expliquer le rôle de ce certificat. C'était également le cas de Nadia qui pensait que le CEB n'était là que « *pour montrer qu'on a bien fait ses années. A peu près comme ça...* ». Ce n'est que tardivement dans l'année qu'elle a appris qu'en réussissant l'épreuve externe qui sanctionne les études primaires, elle serait obligée de retourner dans le degré commun. Et c'est bien pour cette raison qu'elle a décidé de l'échouer alors qu'elle était en passe de le réussir.

Il faut également soulever l'incompréhension de la structure des parcours scolaires possibles qui s'est considérablement complexifiée. Certains élèves ne sont plus en mesure de se repérer dans leur parcours. A titre d'exemple, une autre élève observée qui a échoué sa 1D considère son passage en 2D comme une réussite puisqu'elle est en deuxième année.

5.3 Des différences importantes de niveaux

La classe dans laquelle se trouvait Nadia en 2009-2010 était composée de dix élèves de 1D et de quatre élèves de 2D. Ces deux classes avaient été fusionnées par manque de moyens suffisants⁷. L'école ne pouvait se permettre d'attribuer des heures d'enseignement pour une classe de quatre élèves. Parmi les dix élèves de 1D, quatre sont issus d'une sixième primaire, un élève provient d'une cinquième primaire, un autre est primo-arrivant et les quatre restants viennent de l'enseignement spécialisé, dont Nadia. Parmi les quatre élèves de 2D, deux ont échoué leur 1D l'année précédente et les deux autres sont primo-arrivants.

Comme il a été précisé plus haut, cette constellation des parcours scolaires est en partie l'effet direct d'une réforme antérieure, de 1995, nommée « l'école de la réussite ». Tous les élèves qui ne terminent pas leurs primaires dans le temps imparti sont directement envoyés en 1D. A leur arrivée en Belgique, les primo-arrivants sont envoyés dans une classe-passerelle, pendant une période qui varie entre une semaine et un an, pour y

⁷ Il peut être utile pour le lecteur peu familier avec le système d'enseignement belge francophone de préciser le mode de financement des écoles. Si depuis 1989 l'enseignement relève de la compétence des communautés linguistique (communauté française, communauté flamande et communauté germanophone), il est cependant inscrit dans la Constitution belge, au niveau fédéral donc, que les parents sont libres de choisir l'établissement scolaire de leur enfant. Ce système, qui s'oppose à celui de la carte scolaire française, a pour effet la mise en place d'un mode de financement dont il n'est pas le lieu ici d'en discuter la pertinence. Précisons simplement qu'à la date du 15 janvier, en Communauté française, le nombre d'élèves de chaque établissement est comptabilisé. Ce nombre détermine le budget qui sera alloué l'année suivante à l'établissement. Par exemple, pour l'année scolaire 2007-2008, le montant annuel moyen d'un élève de l'enseignement secondaire ordinaire s'élevait à 6 612 €. Si une école a comptabilisé 500 élèves au 15 janvier 2008, elle aura reçu alors un budget de 3 306 000 € pour l'année 2008-2009. Ce budget détermine alors le Nombre total de période par professeur (NTPP), c'est-à-dire le nombre total d'heures de cours qui pourront être payées au sein de l'école.

apprendre intensivement le français (minimum quinze périodes hebdomadaires), les mathématiques et la formation scientifique (minimum huit périodes hebdomadaires). L'objectif de la classe-passerelle est « la remise à niveau adaptée pour que l'élève rejoigne le plus rapidement possible le niveau d'études approprié » (Ministère de la Communauté française, 2001b). Certains élèves de l'enseignement spécialisé (formes 3 et 4) ont également la possibilité de rejoindre l'enseignement secondaire ordinaire.

Le tableau ci-dessous reprend le niveau de performance scolaire atteint par les élèves pendant la période précédant Noël et leur situation scolaire en 2008 – 2009. On observe un lien apparent entre ces deux facteurs. Les élèves de sixième primaire sont les mieux lotis dans la mesure où la matière du degré différencié correspond à la matière de sixième primaire, et qu'ils ont déjà eu une expérience de l'épreuve externe qui octroie le CEB. Les élèves qui rencontrent le plus de difficultés sont ceux issus de l'enseignement spécialisé et les primo-arrivants. Les premiers, dont Nadia située en dixième position, proviennent d'une structure d'enseignement adaptée à l'identification de leur handicap et les seconds, d'une part, ne maîtrisent pas suffisamment la langue française pour comprendre en profondeur la matière enseignée en classe et, d'autre part, ont connu une structure d'enseignement dans leur pays d'origine parfois fort différente et au sein de laquelle ils n'ont pas connu de difficultés⁸, ce qui pose la question de la capacité de notre système éducatif à intégrer les jeunes primo-arrivants

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

Figure 3. Résultats de novembre 2009 et parcours scolaires antérieurs des élèves de 1D/2D

Sur les 14 élèves de la classe, seuls quatre ont obtenu leur CEB, ce qui constitue un taux de réussite de 28 %. Ces quatre élèves sont en 1D et proviennent tous d'une 6^{ème} primaire. Le faible taux de réussite observé dans cette classe rejoint les statistiques de la CfB (Commission de pilotage du système éducatif, 2010a) qui montrent qu'en 2008 – 2009, seuls 16,7 % des élèves ont réussi leur 1D. Parmi les élèves issus d'une 6^{ème} primaire, 35,2% d'entre eux ont obtenu leur CEB de plein droit, ce qui signifie que ces élèves ont au moins deux fois plus de

⁸ Au cours d'un entretien individuel, les élèves situés en douzième et treizième positions, provenant respectivement du Pakistan et du Malawi, ont affirmé ne pas avoir connu de problème de scolarité avant leur arrivée en Belgique. Le jeune Pakistanais a d'abord été scolarisé au Pakistan, puis en Angleterre où il aurait réussi ses primaires et aurait déjà commencé ses secondaires. Les nécessités d'équivalence entre pays et son âge l'auraient alors conduit en directement en 2D. L'élève en provenance du Malawi dit avoir toujours été premier de classe avant son arrivée en Belgique.

chance de réussite que les autres. Au bout du compte, comme on peut le voir sur le tableau ci-dessus, la réforme du premier degré différencié favorise le décrochage des plus faibles. Il faut cependant nuancer ces propos au regard des statistiques de réussite du CEB des élèves de 1D en 2009-2010. De 16,7% de réussite l'année antérieure, ce taux est passé à 31,1% (Commission du pilotage du système éducatif, 2010b). Il faut encore cependant expliquer cette augmentation.

5.4 *Un manque de formation des enseignants*

Ces différences importantes de niveaux et de parcours scolaires sont autant de difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants qui ne sont pas formés, d'une part, pour faire face à un public aussi hétéroclite qui rencontre des besoins spécifiques et, d'autre part, pour transmettre une matière d'enseignement primaire. Ces enseignants sont pour la plupart des régents⁹ et ne disposent pas forcément des outils pédagogiques adaptés à ce genre de classe. Dès lors, chacun doit composer avec ses propres ressources, puisées dans son expérience professionnelle et personnelle. Pour certains cela fonctionne bien, pour d'autres pas du tout. Prenons l'exemple, extrême, d'une enseignante observée en classe, et qui est entrée dans une relation d'autorité portée à l'excès. Manifestant un énervement et un agacement constant à l'égard des élèves, elle élève sans cesse la voix. Elle a totalement perdu patience avec ces jeunes dont la plupart ne l'écoutent plus car elle s'est totalement décrédibilisée à leurs yeux, ce qui s'observe par les moqueries dont elle est l'objet. En retour, l'enseignante a tendance à ne plus répondre aux questions. Dans cette ambiance générale, il est difficile pour les élèves attentifs de suivre le cours. Il n'est probablement pas anodin que ce cours soit celui où l'on observe le taux d'échec le plus élevé. Il ne s'agit bien évidemment pas de pointer du doigt le travail de cette enseignante mais bien de dévoiler les effets que peut provoquer une absence d'outil pédagogique dans ces classes particulières, notamment une nette dégradation de la relation d'apprentissage. Nadia exprime clairement son ressentiment à l'égard de cette enseignante :

MSL : Et le pire ou la pire (enseignant(e) que tu as cette année) ?

N. : *(Nom de l'enseignante)*

(...)

N. : *Ouais, l'horreur. J'l'aime pas celle-là. Elle rentre, on en fait une... Directement c'est « OUAIS BLA BLA !!! ». Après euh... : « Nadia, encore retenue ». Ben, tiens...*

MSL : Elle crie ou quoi ?

N. : *Elle arrête pas de crier, elle fait que ça pendant tout le cours. Et y a des fois on est calme ou alors on lui pose une question : « Non, tu poses pas la question ! » Mais vraiment, d'un regard, je lui foutrais bien une claque, elle m'énerve... C'est la plus pire.*

MSL : Et pourquoi elle est comme ça tu crois ?

N. : *J'sais pas moi, elle est bizarre... J'l'aime pas.*

5.5 *Une structure d'enseignement inadaptée*

Les différences importantes de niveaux et de parcours scolaires des élèves ainsi que le manque de formation des enseignants rendent inadéquate la structure d'enseignement du premier degré différencié aux besoins spécifiques de ces classes si particulières. Le premier degré différencié est une sorte de « sas » situé entre le primaire et le secondaire : les élèves ne sont plus vraiment en primaire, ni pas tout à fait encore en secondaire.

Par ailleurs, la plupart d'entre eux, comme Nadia, connaissent des situations familiales compliquées. Ce sont des élèves qui demandent souvent une attention soutenue. Si en primaire, ils pouvaient trouver en leur instituteur une personne de référence, qui les connaissait bien, vers laquelle se diriger, ce n'est désormais plus le cas étant donné le nombre élevé d'enseignants qui défilent devant eux tout au long de la semaine.

⁹ Les régents, titulaires d'un régentat, étaient les enseignants formés pendant trois ans pour donner cours en première, deuxième et troisième années de l'enseignement secondaire. Le régentat est aujourd'hui appelé baccalauréat suite aux réformes des cursus d'enseignement supérieur liées au processus de Bologne. Ces enseignants ne disposent dès lors pas forcément des outils pédagogiques adéquats pour amener leurs élèves à la maîtrise des acquis scolaires sanctionnés par le CEB.

5.6 Une réforme mal accueillie

Toutes ces difficultés ont pour conséquence de rendre la réforme du premier degré différencié impopulaire auprès des enseignants. Il est d'ailleurs assez remarquable de constater qu'eux-mêmes ne croient pas en l'efficacité de cette réforme. Au cours d'une observation au sein du conseil de classe de fin d'année, les enseignants hésitaient à accorder le CEB à un élève qui avait échoué de peu l'un des examens de l'épreuve externe. Toute la discussion tournait autour de l'avenir du jeune au sein du degré commun. Le CEB lui a finalement été délivré mais tous les enseignants s'accordaient à dire que, de toute façon, les élèves issus du degré différencié qui rejoignent le degré commun finiront, au bout du compte, leur scolarité dans l'enseignement qualifiant.

6 En guise de conclusion

Nous avons vu plus haut comment les trois sphères de vie contribuent ensemble aux difficultés scolaires de Nadia, en étant chacune le lieu d'une stigmatisation particulière. Ces trois stigmatisations ont fait l'objet, au cours du temps, d'un itinéraire moral, si bien que Nadia a fini par se construire une image d'elle-même comme étant à la fois « bizarre » et « conne », consciente d'une précarité familiale qu'elle stigmatise et rejette.

Suite à son changement d'école, Nadia a tout de même pu, un bref instant, préserver son identité pour soi grâce à l'amélioration de ses performances scolaires. Mais là encore, des effets pervers et des incohérences de la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire ont eu raison de ses ambitions, ce qui s'est traduit par la mise en place d'une stratégie d'échec. La situation de Nadia illustre les difficultés qui peuvent rendre inefficace l'application de cette réforme.

Si le *Contrat pour l'école* (2005) a identifié les principaux problèmes de l'enseignement en CfB, les réformes adoptées tendent moins à résoudre ces problèmes qu'à les transformer, notamment en ce qui concerne la relégation qui est un processus complexe et multiforme. Loin de défendre la limitation des redoublements comme outil pédagogique, il avait cependant le mérite de rendre statistiquement visible le lieu où s'amorce le retard dans les apprentissages. En l'absence d'une alternative pédagogique efficace qui permette, d'une part, d'identifier rapidement et précisément, au cas par cas, les matières qui posent problème pour un élève donné et, d'autre part, d'y remédier de façon personnalisée (« différenciée ») par l'intervention, par exemple, de toute une série d'acteurs (logopèdes, tuteur, etc.), la suppression des redoublements s'apparente à un camouflage statistique de l'échec scolaire, agissant ainsi uniquement sur les indicateurs sans traiter le problème à sa source. Il semble que l'on puisse partiellement mettre en cause *l'utilisation politique* de PISA en CfB. Le *Contrat pour l'École* mentionne deux fois le système éducatif finlandais comme exemple à suivre et pose explicitement comme objectif de dépasser la moyenne des pays de l'OCDE. Or, les résultats de PISA sont autant de *benchmarks*, c'est-à-dire des indicateurs quantitatifs qui mesurent, comparent et classent (les performances de) chaque pays en faisant abstraction du contexte spécifique dans lequel chaque performance a été réalisée. Le risque est alors évident, d'une part, de s'inspirer des pratiques les plus performantes qui peuvent s'avérer inefficaces lorsqu'elles sont appliquées dans un autre contexte ; d'autre part, de n'agir que sur les indicateurs afin d'améliorer son classement sans pour autant agir sur la source du problème.

Tout au long du continuum pédagogique, les élèves en difficulté sont progressivement orientés vers le degré différencié où l'accumulation des retards dans les apprentissages est tel, que moins d'un élève sur trois, sur l'ensemble des établissements de la CfB, a obtenu le CEB en juin 2010 et a rejoint le degré commun. De la sorte, la relégation se transforme, elle s'adoucit en devenant moins visible, plus pernicieuse, en quelque sorte. Si l'on reprend la grille de lecture de Goffman sur l'itinéraire moral, on se rend compte qu'il y a ici quelque chose d'assez paradoxal. En effet, l'auteur nous dit que le moment où la personne prend conscience de son stigmate est crucial. Il arrive parfois que cette prise de conscience douloureuse soit tardive, notamment suite au rôle protecteur que joue l'entourage. Le continuum pédagogique joue ce rôle protecteur : l'élève est relativement préservé des effets de la stigmatisation scolaire, notamment grâce aux décrets de l'« École de la réussite » et du premier degré différencié qui invisibilisent l'échec scolaire alors même que ces décrets participent activement à la construction d'une différenciation négative des compétences scolaires des élèves. Cette différenciation prendra alors la forme d'une stigmatisation à travers un processus de relégation vers le second degré de l'enseignement qualifiant, c'est-à-dire au sein d'un univers scolaire beaucoup plus dur par sa violence symbolique et par la concentration des laissés pour compte que l'on y trouve.

La volonté politique en CfB (Ministère de la Communauté française, 2005) est d'établir une égalité entre les filières (qui, dans son principe, implique de considérer qu'un travail manuel est tout aussi désirable que des études universitaires) et d'assurer l'égalité des chances (qui, dans son principe, implique d'assurer à tous les élèves, quel que soit leur milieu d'origine, les mêmes chances de réussite face à l'enseignement et, par extension, l'accès aux études supérieures). Or, il existe une réelle tension entre ces deux objectifs dans la mesure où assurer à tous les élèves la possibilité de poursuivre des études supérieures revient, indirectement, dans le système d'enseignement qui prévaut aujourd'hui en CfB, à orienter un maximum d'entre eux vers l'enseignement général, ce qui a pour conséquence la valorisation de cette forme d'enseignement au détriment des autres, selon une « hiérarchie absolue » (Charlier, 1987). Le point d'intersection entre ces deux questions est le processus de relégation qui participe activement à alimenter la hiérarchisation des formes d'enseignement. Combattre la relégation devrait donc, en principe, aider à instaurer une égalité entre les filières. Cependant, il existe différentes manières de la combattre, selon que l'on cherche, tout au long du continuum pédagogique, à supprimer la relégation en maintenant les élèves en difficulté le plus longtemps possible dans le tronc commun menant vers le général par toute une série d'alternatives pédagogiques, ou selon que l'on cherche à revaloriser l'enseignement qualifiant. Pour l'instant, les politiques publiques privilégient la première solution, ce qui a pour effet de creuser la hiérarchisation entre les filières. Par ailleurs, cette solution occulte la volonté de certains élèves de s'orienter dans le qualifiant, ce qui soulève une autre question : doit-on ou non prendre en compte cette volonté en sachant, d'une part, qu'elle scelle leur parcours et, d'autre part, que 14 ans est un âge très jeune pour prendre une décision aussi déterminante pour l'avenir. D'un autre côté, ignorer cette volonté qui constitue la source de motivation du jeune dans son implication scolaire entraîne des effets pervers comme la mise en place de stratégies d'échecs.

Il semble donc que les tentatives d'endiguer le processus de relégation doivent tenir compte à la fois de la question de l'égalité des chances et de celle de l'égalité des filières. Il peut s'agir, par exemple, d'assurer une formation commune tout en ne discriminant pas les filières jugées plus faciles. Dans cette perspective, l'allongement du tronc commun ne doit pas se limiter à dispenser un enseignement strictement général, mais offrir une large palette des formes d'enseignement afin, d'une part, de permettre à l'élève de découvrir les différentes voies que propose l'enseignement secondaire et, d'autre part, d'aider les acteurs impliqués dans l'orientation des élèves à évaluer au mieux les compétences de ces derniers. De cette manière, les élèves ne seraient plus orientés vers le technique et le professionnel en raison de leur inaptitude à poursuivre dans le général mais bien en raison de leurs compétences dans telle ou telle pratique professionnelle. C'est en cela qu'une orientation négative pourrait se transformer véritablement en une orientation positive.

Bibliographie

- Charlier, J-É. (1987), *Les logiques internes des districts scolaires. Rites et images d'écoles secondaires*, Louvain-la-Neuve, (thèse de doctorat en sociologie non publiée).
- Commission de pilotage du système éducatif (2010a), *Constats et recommandations autour des résultats des élèves de 1^{ère} différenciée à l'épreuve externe commune de juin 2009*, Ministère de la Communauté française.
- Commission de pilotage du système éducatif (2010b), *Résultats CEB 2010*, Ministère de la Communauté française.
- Goffman E. (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minit.
- Millet, M., Thin, D. (2003), « La "déscolarisation" comme processus combinatoire », in VEI-Enjeux, Prévenir les ruptures scolaires, n° 132, p. 46-58.
- Ministère de la Communauté française (1983). *Loi concernant l'obligation scolaire*, 29/06/1983.
- Ministère de la Communauté française (1994). *Arrêté du Gouvernement de la Communauté française modifiant l'arrêté royal du 29 juin 1984 relatif à l'organisation de l'enseignement secondaire*, 20/06/1994.
- Ministère de la Communauté française (1995). *Décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental*, 14/03/1995.
- Ministère de la Communauté française (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, 24/07/1997.
- Ministère de la Communauté française (2001). *Décret relatif à l'organisation du premier degré de l'enseignement secondaire*, 19/07/2001a.

- Ministère de la Communauté française (2001). *Décret visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française*, 14/06/2001b.
- Ministère de la Communauté française (2005). *Contrat pour l'école*.
- Ministère de la Communauté française (2004). *Décret organisant l'enseignement spécialisé*, 03/03/2004.
- Ministère de la Communauté française (2006). *Décret relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire*, 02/06/2006.
- Ministère de la Communauté française (2007). *Décret organisant la différenciation structurelle au sein du premier degré afin d'amener l'ensemble des élèves à la maîtrise des socles de compétences*, 07/12/2007.
- Ministère de la Communauté française (2009). *Réforme du premier degré de l'enseignement secondaire : organisation, conditions d'admission, passage de classe, sanction des études*, Circulaire n° 2689, 27/04/2009.
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*, Gallimard.
- Souto Lopez, M., Charlier, J-É. (2010). *Quelles sont les représentations des parents, enfants et enseignants à l'aube de l'orientation scolaire de niveau secondaire ?*, Rapport final de la recherche commanditée par le CSEF de Charleroi, FUCaM, Mons.
- Souto Lopez, M., Vienne, P. (2010). *Les ruptures dans les trajectoires d'élèves au sortir de l'enseignement primaire*, Rapport final non publié de la première année de recherche, CSE-ULB, GReSAS- FUCaM.
- Souto Lopez, M., Vienne, P. (2011). *Les difficultés des élèves dans le premier degré de l'enseignement secondaire*, Rapport final des deux années d'une recherche financée par la CfB, Premier volume, CSE-ULB, GReSAS-FUCaM.
- Thin, D. (2002). « L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires » in *Revue française de pédagogie*, volume 139, n° 1, pp. 21-30.
- Thin, D. (2006). « Ruptures scolaires et conflits de normes », in *Nouveaux regards*, n° 32, pp. 12-15.
- Thin, D. (2009). « Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires » in *Informations sociales*, n° 154, 4, pp. 70-76.
- Vienne, P. (2004). « Au-delà du stigmate : la stigmatisation comme outil conceptuel critique des interactions et des jugements scolaires » in *Éducation et Sociétés*, n° 13, 1, pp. 177-192.
- Vienne, P. (2005). « Carrière et itinéraire moral dans les écoles 'de dernière chance' : les identités vacillantes » in *Lien social et politique (RIAC)*, n° 53, pp. 67-80.

Les pièges et dilemmes de l'exclusion scolaire

Philippe Vienne

Institut des Sciences Humaines et Sociales

Université de Mons

17, Place Warocqué

7000 Mons

philippe.vienne@umons.ac.be

RÉSUMÉ. A partir d'une ethnographie scolaire de deux ans dans l'enseignement professionnel dit « de relégation », dans deux établissements confrontés à d'importantes difficultés en termes de public scolaire et d'ambiance de travail au sein des équipes éducatives, l'auteur revient sur les processus divers qui peuvent être ramenés sous le terme « exclusion scolaire » au sein de la problématique générale de la relégation. Trois formes d'exclusion d'intensité variable sont étudiées à partir d'illustrations de terrain : a) l'exclusion provisoire d'un cours ; b) l'exclusion provisoire de l'établissement ; c) l'exclusion définitive de l'établissement. L'article démontre que chacune de ces situations et formes d'exclusion représente une série de dilemmes pratiques ou moraux pour le personnel scolaire, et s'insère dans une perspective plus générale de « piège » de la relégation en milieu scolaire quand on considère globalement les trajectoires des élèves.

MOTS-CLÉS : violences scolaires – exclusions scolaires – relégation – carrières scolaires – stigmates

Invité en décembre 2009 à participer à un colloque sur « l'exclusion scolaire » par le Service Droit des Jeunes de Namur, j'y ai vu l'occasion de revisiter transversalement à partir de cette thématique mes travaux sur les violences scolaires (Vienne, 2008). La double signification, technique et sociologique, du terme « exclusion » favorisait en effet une bonne grille d'analyse des phénomènes que j'avais connus sur le terrain des établissements scolaires de dernière chance, entre 1999 et 2001¹. Je présenterai donc dans cet article un « piège » de l'exclusion scolaire qui donne lieu à une série de dilemmes pratiques ou éthiques². L'acception « technique », c'est le sens que lui donne par exemple le Service Droit des Jeunes, amené à traiter des cas de renvois d'établissement contestés par l'élève ou sa famille. L'acception plus large, proprement sociologique, insère ces formes spécifiques d'exclusion dans la problématique plus large de l'exclusion scolaire et sociale si bien décrite par Pierre Bourdieu, à travers un terme-clé, celui de *relégation* scolaire.

1. La relégation scolaire

Ce que Pierre Bourdieu et Patrick Champagne (1992) appelaient un processus social d'*exclusion de l'intérieur*, dans le système scolaire français, vaut également pour notre système scolaire en Communauté française de Belgique, dans la mesure où les enfants des classes populaires n'y sont plus, comme c'était le cas historiquement, brutalement éjectés à court terme du système scolaire, et sont au contraire à présent « conservés » au sein du système d'enseignement de longue durée, mais dans des filières ou des écoles de relégation. Un lent et long processus analogue à ceux que Bourdieu et Champagne dessinaient pour le système français se met ainsi en place pour les enfants des classes populaires en Belgique : l'école primaire de « quartier », de proximité, et éventuellement du retard scolaire ou de l'échec sans certification dès ce niveau d'enseignement, pour aboutir (avant la réforme du premier degré), à une orientation rapide vers l'enseignement professionnel³. Les jeunes gens que j'ai connus sur le terrain des établissements « difficiles » où les violences scolaires étaient quotidiennes, en enseignement professionnel, étaient les produits de ces trajectoires scolaires d'échec et de relégation, qui signifiaient au minimum retard scolaire et au pire illettrisme et renvois multiples d'établissements scolaires (Vienne, 2008).

Des élèves qui arrivaient ainsi dans ce que j'appelais les « établissements de dernière chance », un petit nombre d'établissements bien connus à Bruxelles, où ces élèves déjà « marqués » de nombreux accidents de trajectoires scolaires⁴, et qui acceptaient encore d'inscrire des élèves « marqués » que d'autres établissements refusaient informellement et illégalement d'inscrire, par toute une série de tactiques de dissuasion des élèves ou de leurs familles. Mes deux établissements d'observation incarnaient emblématiquement ces trajectoires de relégation scolaire et sociale, en accueillant une population pauvre d'élèves descendants d'immigrés marocains, soit majoritairement au sein de la population d'élèves, dans le premier cas, soit constituant presque essentiellement la population d'élèves, dans le second cas.

¹ L'enquête à dimension ethnographique, réalisée pour le Service de pilotage de l'enseignement de la Communauté française de Belgique avait été menée de 1999 à 2001 dans deux établissements bruxellois d'enseignement professionnel et technique, l'observateur participant endossant des rôles au sein du personnel (surveillant puis enseignant remplaçant). Sur base du matériau ethnographique, une série de grilles d'analyse compréhensive ont été mises en place afin de contribuer à une analyse des « violences » scolaires nettement divergente de la littérature spécialisée en ce domaine. Si la matière, dont une partie encore inédite est utilisée ici, date d'il y a une dizaine d'années, comme le faisait remarquer un des lecteurs de cet article, les grilles d'analyse n'ont pas perdu leur force interprétative étant donné que les écoles de relégation conservent les mêmes propriétés de tensions et conflits entre personnel éducatif et élèves. L'ouvrage de 2008 est une réédition d'un premier ouvrage paru en 2003. Durant la première année d'enquête, les deux enquêteurs de terrain étaient Hélène Auquier et Philippe Vienne.

² La grille d'analyse problèmes/dilemmes me vient à l'esprit à partir du travail d'Everett C. Hughes sur les dilemmes et contradictions de statut [HUGHES 1996]. Hughes désigne ainsi (en 1945) les problèmes qui naissent de la juxtaposition sur la même personne de deux statuts différents, dont l'un contribue à dévaluer l'autre d'une manière assez similaire à ce que Goffman traitera par la suite sous la grille d'analyse du stigmaté. Une femme ingénieur, dans l'Amérique des années 1940, pâtit ainsi de son statut de femme qui déprécie celui d'ingénieur, la société sexiste dans laquelle elle vit étant amenée à la traiter plutôt en tant que femme qu'en tant qu'ingénieur dans la même situation où se *contredisent* les statuts, à la source de *dilemmes* éventuels quant à la manière dont il convient de traiter les personnes à statuts contradictoires, et quant à la manière dont celles-ci résolvent la contradiction des statuts.

³ Pour la situation qui suit la réforme du premier degré en Belgique francophone, voir l'enquête réalisée pour la Communauté française par le Centre de sociologie de l'éducation (Université libre de Bruxelles) et le Groupe de Recherche Sociologie-Action-Sens (Facultés universitaires catholiques de Mons), à paraître pour la rentrée 2011 [SOUTO LOPEZ et VIENNE 2011].

⁴ Qu'on qualifie ces problèmes dans les trajectoires de « cassures » dans la scolarité, comme Sylvain Broccolichi [1993 : 625] ou de « ruptures scolaires » comme Daniel Thin et Mathias Millet [2005].

Comme concentration et « rangement » d'une population d'élèves spécifique dans des écoles qui en devenaient « ethniquement » homogènes, les deux établissements méritaient leur nom d'écoles de relégation. Si ce n'est que l'un des deux établissements, que j'ai appelé dans l'ouvrage de 2008 la « Ruche » (par souci d'anonymiser le nom de l'école), accueillait dans des filières « légères » de l'enseignement professionnel (travaux de bureau, services sociaux) une population sexuellement mixte, tandis que le second, le « Cargo », accueillait un public exclusivement composé de garçons, dans une atmosphère particulièrement épaisse en virilité exacerbée, pour des formations « lourdes », de type industriel (camionneurs, mécanique garage, etc.). La continuité entre les deux écoles, même si différentes entre elles qu'elles pouvaient l'être en terme de vie quotidienne, était évidente : les élèves qui se feront éventuellement renvoyer un jour de la « Ruche », ou qui y deviendront non-réinscriptibles, ont de fortes chances de suivre ensuite un véritable chemin de croix dans le système scolaire qui les conduirait ensuite vers ces quelques établissements les plus « difficiles » de Bruxelles, que l'on peut compter sur les doigts d'une main, et qui acceptent les élèves les plus « marqués », le « Cargo » y figurant en bonne place.

Si le directeur de la « Ruche » considérait que son établissement était à ses yeux « le deuxième établissement le plus difficile de Bruxelles », il fallait relativiser ce jugement intensément vécu *de l'intérieur* de son établissement en replaçant la « Ruche » sur une « carte » de l'exclusion scolaire et sociale à Bruxelles où figuraient des établissements *bien plus* marqués comme le « Cargo ». Le seuil d'acceptation à l'égard de certains comportements des élèves, et qui s'apparente à un seuil de « saturation » en matière de gestion des incidents par le personnel, était sensiblement plus élevé au « Cargo » qu'à la « Ruche », et incomparablement plus élevé que dans les établissements les plus élitistes situés sur le territoire bruxellois. Un certain degré d'acceptation et de banalisation de « problèmes » que l'on trouverait d'emblée inacceptables ou insurmontables dans d'autres écoles de Bruxelles moins familières à ces problèmes, se retrouvait dans les deux écoles, même si la familiarisation du personnel scolaire à ces difficultés n'empêchait pas l'apparition fréquente de sentiments de ras-le-bol et d'envie de « tout arrêter », le « niveau » des difficultés apparaissant parfois comme trop important.

Il faut ajouter à ce portrait de deux écoles « de dernière chance » dans l'espace bruxellois au tournant des années 2000 que si les élèves aux parcours scolaires lourdement chargés en termes de difficultés, d'incidents et éventuellement de renvois de précédents établissements étaient inscrits dans les deux écoles, une politique assez claire d'élimination rapide de ces élèves se mettait en place de la part de l'établissement, dans le cas du « Cargo » au moins, dès que les effectifs d'élèves de septembre avaient permis de constituer les effectifs enseignants. Ce que dans l'établissement on appelait prosaïquement « l'écémage » des élèves pouvait commencer en octobre, et prendre une tournure encore plus aiguë dans les filières « techniques » d'un établissement, parfois réputées à l'extérieur, mais numériquement très réduites, que dans les filières « professionnelles » pléthoriques et de mauvaise réputation. L'écémage de la filière technique signifiait que la « vitrine » de l'établissement vers l'extérieur (vers le monde du travail, les entreprises), était maintenue dans un état plus « immaculé » que la filière professionnelle, pour laquelle la coopération du monde du travail et des entreprises était devenue délicate (refus informels – mais discriminatoires – d'accepter les élèves en stage). Le seuil d'acceptation des « incidents » et des problèmes posés par les élèves était donc supérieur en « professionnel », et plus bas en « technique » où les élèves jugés indésirables étaient éliminés plus rapidement.

2 Le stigmatisme scolaire

Il faut insister ici sur ce qu'il faudrait appeler un « engrenage » de la relégation. Ce processus d'exclusion de l'intérieur ne se contente pas de produire des générations d'élèves sacrifiés dans une terrible injustice sociale, et qui n'obtiendront que des diplômes à la faible valeur sur le marché du travail (où les élèves devront également faire face aux discriminations à l'embauche). L'exclusion de l'intérieur produit aussi un véritable *saccage* des identités des élèves. L'échec scolaire, les processus d'orientation mal vécus par les élèves, puis les incidents qui s'imposent progressivement dans la confrontation de certains élèves avec le personnel scolaire, et éventuellement les renvois multiples d'établissements, *forment* une identité négative sur le plan scolaire, marquée par un stigmatisme scolaire considérable⁵.

Les identités des élèves qui vivent la relégation scolaire et sociale sont décrites par Bourdieu et Champagne (1992 : 73) comme blessées, mutilées. Leur image de soi, l'image qu'ils peuvent retirer de ce qu'ils « valent » scolairement, a été saccagée progressivement, lentement mais inexorablement, au fil de ce long processus d'exclusion de l'intérieur. Quand ils arrivent enfin dans les « écoles de dernière chance », ils se reconnaissent entre eux, tant sur le plan scolaire que social ou parfois même « ethnique », comme à l'échelle bruxelloise. Ils sont ces « mêmes » dont Pierre Bourdieu parlait dans un portrait frappant d'enfant de la relégation scolaire, celui

⁵ Pour la sociologie du stigmatisme, voir [Goffman 1975], et pour une application à la sphère scolaire, voir (Vienne, 2008).

du jeune Malik de son article « L'école et la cité » (voir BOURDIEU, 1992)⁶. En arrivant dans l'école de dernière chance, l'élève se voit entouré des « mêmes » que lui, dans une sorte de rangement sinistre qui lui fait bien comprendre que dans une certaine mesure, sa « carrière » scolaire est bel et bien terminée. L'amertume, le désenchantement, le cynisme des élèves qui émane de cette lucidité est terrible, et frappe souvent les professionnels de l'école qui les côtoient. L'élève se rend compte qu'il a brûlé tous ses navires. Parviendra-t-il jusqu'en 6P (la sixième professionnelle) ? Tout cela en vaut-il encore la peine ?

Ce qui est terrible, c'est que ces élèves arrivent souvent dans ces écoles « déjà » suspects aux yeux de certains membres du personnel. Ces derniers, harassés dans leur travail quotidien par les incidents avec certains élèves, désenchantés parfois quant à la perte de « réputation » de leur établissement – comme c'était emblématiquement le cas pour le « Cargo », autrefois fleuron industriel de son P.O.⁷ – jugent dès le départ ces élèves *repérés* comme étant indésirables, comme pouvant nuire à la réputation de l'école. Ce ne sont pas les « bons » élèves pour cet établissement, à leurs yeux. Ces élèves devraient être « ailleurs », soit hors des murs de l'école (formation professionnelle), soit en enseignement spécial. Suspicious à l'égard d'élèves aussi « marqués » scolairement (et parfois judiciairement) que certains le sont, le personnel attend le « faux pas » de l'élève qui confirmera la prédiction de départ (sous forme de *self-fulfilling prophecy*) que cet élève n'était pas « fait » pour l'école. Le simple fait que l'élève se soit fait renvoyer déjà à plusieurs reprises de différents établissements pèse lourd dans le « repérage » par le personnel scolaire de cet élève, dont on attend en quelque sorte comme par une prophétie autoréalisatrice, qu'il *soit* ce qu'il est *supposé* être, à savoir un élève à exclure, cette prophétie prenant la forme bien décrite par Bourdieu à travers une sorte de devise : *Deviens ce que tu es* (BOURDIEU 1982 : 61).

Cette ambiance de « repérage », de méfiance et de suspicion d'un côté, de cynisme et de désenchantement de l'autre, conduit certains élèves à très vite se laisser tenter par ce que Bourdieu appelait la « surenchère de la "connerie" » appelant la « connerie » (Bourdieu, 1992 : 87). « Déconner », c'est pour les élèves redonner sens, en s'amusant, à une scolarité qui a perdu beaucoup de son sens sur le plan strictement scolaire. S'amuser avec les copains, amuser la galerie, « frimer » devant les « potes », « provoquer » le personnel scolaire, représentent des perspectives qui valorisent l'élève dans la culture des pairs. Il retrouve éventuellement sur cette base – les « conneries » à faire – autant de prestige auprès des pairs qu'il a perdu de dignité au fil de sa carrière scolaire désastreuse. Et se laissant entraîner, emballer régulièrement par l'effervescence ludique des « conneries », l'élève peut se retrouver « un pont trop loin » que prévu, et déjà repéré et patiemment « attendu » par le personnel scolaire sur cette base, peut voir un dernier incident scolaire l'amener à être renvoyé de l'établissement. Ereinté au fil de l'année par certains élèves « repérés », le personnel scolaire peut exprimer clairement son envie de les « coincer », comme le montrent ces observations recueillies dans le « Cargo » :

Les « coincer »

Deux élèves se matérialisent d'un air crâne dans la porte du secrétariat et demandent un renseignant en appelant (je ne m'en rends pas compte au moment même) le surveillant-éducateur "lézard". Ils le sollicitent en outre de manière peu courtoise (en produisant de petits bruits divers pour l'appâter comme un animal). Celui-ci laisse soudain éclater sa colère et s'adresse à un des deux élèves en lui rappelant que cette fois, il va vraiment lui enlever des points d'éducation étant donné la manière dont il s'adresse à lui. L'autre lui répond avec une certaine insolence. Tout cela sent la rage contenue d'un côté et la provocation de l'autre. La secrétaire de direction qui connaît les élèves arrive à ce moment et en remet une couche en les apostrophant de vive voix, ce qui a l'air de fonctionner. Ces deux-là s'en vont, je les recroiserai plus tard avec le sous-directeur. Les surveillants évoquent alors avec le sous-directeur, entré sur ces entrefaites, la possibilité de les exclure, en devant pour ce faire, comme l'explique (le sous-directeur), tout en gardant soi-même son self-control, les mener de telle manière qu'ils finissent par dépasser les bornes (cesser de jouer au chat et à la souris avec eux qui restent "sur la ligne" dans leur comportement), et pénaliser chaque retard, chaque absence. C'est comme ça qu'ils arriveront à les "coincer".

Comme on le voit, la réponse institutionnelle à la provocation prend la forme d'une ruse de l'autorité, l'approche frontale cédant le pas à un système de neutralisation des élèves basé sur leur propension à cette « surenchère de la "connerie" » dont nous parlait Bourdieu. Les élèves ne pourront pas s'arrêter à temps, emportés par l'ivresse collective des provocations. Un autre élément intervient dans cette illustration

⁶ Il en va de même pour Ali, un des deux interviewés de Bourdieu dans « L'ordre des choses » [Bourdieu 1991 : 9].

⁷ Abréviation de Pouvoir Organisateur, l'autorité de tutelle des établissements scolaires dans les différents réseaux libre, officiel et officiel subventionné en Belgique francophone.

ethnographique, celui des retards et absences. Un autre fil conducteur de ces « sorties de route » prématurées des élèves consiste en effet dans le nombre de demi-jours d'absence sur lequel les élèves majeurs du « Cargo » s'efforçaient de « surfer », afin de rester en deçà du seuil limite qui en feraient des élèves libres devenus d'office *non réinscriptibles*, puisqu'ils sont au-delà de l'obligation légale, et n'ayant plus d'horizons que dans le secteur non scolaire de la formation professionnelle (le CEFA⁸ étant à l'époque un horizon habituel pour ces élèves majeurs en situation de rupture scolaire qui n'ont pas acquis de certification en quittant avant terme l'enseignement professionnel). La « surenchère de la “connerie” » pouvait de la même manière que l'on accomplit une « bêtise » de trop, amener un élève à dépasser ce nombre périlleux de demi-jours d'absence, et à passer ainsi de l'autre côté du miroir, après avoir goûté tout un temps les plaisirs de la « déconnade » avec les copains ou de l'absentéisme.

3 Trois formes d'exclusion

Revenons à présent à l'acceptation « technique » de l'exclusion, au sens du renvoi d'établissement. Il faut d'abord souligner ici que la gravité de cette stricte acceptation cache en réalité trois formes graduées d'exclusions, sur le terrain, qui montrent bien dans leur interrelation la complexité du phénomène. Nous allons pour ce faire distinguer ici l'exclusion du cours, l'exclusion provisoire de l'établissement, et le renvoi définitif de l'école. Les trois situations graduées posent une série de problèmes typiques dans les écoles de dernière chance.

Prenons une première situation pratique. Au fil de l'année, dans certains cours, et de manière parfois différenciée d'un enseignant à l'autre, certains élèves accumulent les incidents en classe (insolence, refus d'accomplir quelque chose, refus de donner son journal de classe, refus d'obéir aux consignes et rappels à l'ordre en matière de bavardage, sorties de classe non autorisée, absence de matériel scolaire ou de tenue de protection en atelier, grossièretés et insultes, menaces, intimidation verbale ou physique, etc., etc.). Ce ne sont pas toujours les mêmes élèves chez les divers enseignants, mais il se construit assez souvent, et pour certains enseignements en particuliers (les cours de morale et cours confessionnels, par exemple, ou les cours d'enseignement général par opposition à certains cours de pratique professionnelle), cette situation de tension, de confrontation qui peut aller *crescendo* au cours de l'année. Certains enseignants dans le « Cargo » accumulent ainsi les demandes de sanction (à la sous-direction) concernant certains élèves ou de larges parties d'une classe, au point parfois de ne plus être suivis de la hiérarchie (et des éducateurs) car ils accumulent « trop » de demandes⁹. D'autres excluent systématiquement du cours certains élèves « repérés » qui sont devenus, pour de bonnes ou de moins bonnes raisons, leurs « têtes de Turc ». Quel que soit le cas de figure, l'élève *sort* de la classe.

Se pose alors la question stratégique suivante : *que fait-on de cet élève ?* Le problème n'a rien de trivial dans la mesure où l'accumulation de ces élèves renvoyés du cours dans l'espace affecté à leur « rangement » peut engendrer des situations à la fois délicates et cocasses, comme dans mon deuxième établissement observé, la « Ruche ». Dans cet établissement, un espace spécifique dénommé la « salle de retrait » accueillait les élèves renvoyés du cours, arrivés en retard ou encore dont l'enseignant était absent (il faut rappeler aussi que le tableau des absences des enseignants harassés et épuisés était très important dans les deux écoles). Ce local se gonflait ainsi au fil de la journée d'élèves exclus du cours, en situation de brossage (sécher certains cours) voire de décrochage, ou que l'on ne pouvait pas licencier. Un local surabondamment rempli de ces élèves pouvait alors devenir une vraie pépinière à incidents pour le membre du personnel chargé de le surveiller (souvent un aide-éducateur¹⁰ inexpérimenté, dans la « Ruche » ou le « Cargo »). Dans la « Ruche », le bruit généré par la salle de retrait s'étendait au hall de l'école, attenant, et envahissait toute l'architecture de l'école, comme on le voit dans cet extrait d'observations :

⁸ Centre d'Education et de Formation en Alternance. Les CEFA ne relèvent pas de l'enseignement de plein exercice mais du secteur de la formation professionnelle (enseignement en alternance).

⁹ J'avais fait des statistiques précises sur une année scolaire précédant celle de l'enquête (1998-1999) en ce qui concerne ces demandes de sanctions : deux enseignants cumulaient à eux seuls 15% des demandes de sanction pour tout le corps professoral.

¹⁰ Les politiques scolaires d'alors impliquaient comme aide d'appoint des surveillants-éducateurs des « aides-éducateurs », chômeurs de longue durée (dans le « Cargo ») ou anciens élèves de ces établissements (dans la « Ruche »). Comme je l'ai exposé (Vienne, 2008), ces aides d'appoint pouvaient se révéler bénéfiques dans certains cas, mais catastrophiques dans d'autres, le manque de compétence et de formation de ces aides-éducateurs situés tout en bas des hiérarchies professionnelles informelles des établissements n'étant compensées, dans certains cas, que par des qualités humaines d'adaptation au « terrain » et à ses difficultés toujours spécifiques [pour la notion d'adaptation centrale à la tradition de l'École de Chicago, voir BECKER 1957].

Le bourdonnement de la « Ruche »

Un élève tire bruyamment une chaise métallique qui racle le sol dans le couloir, un autre mange son sandwich sur une chaise à côté du surveillant, lui en propose et écoute avec un copain sur le même walkman de la musique, s'apprête à allumer une cigarette, la sort et finalement ne le fait pas. Le degré de bruit et d'activité semble « normal » voire familier pour les éducateurs. Beaucoup de choses se passent au même moment, les élèves sont décontractés, s'expriment avec force, il y a comme une clameur constante, quelque chose de « remuant », d'animé. Un élève jette brutalement des piles électriques à côté de la poubelle, sous l'œil du surveillant qui ne fait pas de commentaires. Un autre élève va ramasser les piles.

Pire, les élèves *souhaitaient* à présent être exclu du cours ou arriver en retard car ils savaient qu'ils retrouveraient vite l'aspect festif et ludique qu'ils avaient reconstitué dans la salle-retrait ou le hall attenant, comme le précisait en entretien une enseignante de l'école : « Aujourd'hui les élèves demandent à être mis dehors : "Ouais madame mettez-moi dehors..." ». Le même scénario concernait la salle d'étude du « Cargo » soumise aux mêmes bruits, clameurs et incidents qui épuisaient surveillants ou aide-éducateurs :

Les élèves sont des « animaux... »

Lors de ma première année d'observations dans le « Cargo », je me trouvais dans le secrétariat quand y est entré un aide-éducateur excédé. Ce dernier revenait d'une surveillance particulièrement pénible dans la salle d'études. Il rejoint le secrétariat où se concentre un espace de sociabilité qui lui est familier, et où se trouve déjà un surveillant-éducateur humilié quotidiennement par les élèves. L'aide-éducateur montre une feuille à son collègue, où il a noté les noms de trois élèves. En dessous des noms, il entreprend d'écrire en prenant sa petite « revanche » sur ce qu'il vient de vivre, que ces élèves « se comportent comme des animaux ». L'autre approuve de la tête et ils râlent ensuite tous les deux dans leur coin sur ces « animaux » : "Et c'est encore trop bon pour eux", déclare le surveillant-éducateur blessé.

Confrontée à cet engouement imprévu pour un local de « retrait » qui en devient un local plein d'attraits, la direction de la « Ruche » tenta d'introduire un système dans lequel les élèves renvoyés d'un cours ou en retard n'étaient plus « parqués » en salle de retrait mais dispatchés dans l'une ou l'autre classe chez un autre professeur. Cette tentative honorable de régler le problème de la salle de retrait générerait néanmoins des difficultés nouvelles, car un enseignant se retrouvait parfois face à un élève « débarqué » d'une autre classe et encore « chaud » des incidents qui s'étaient commis, et tenté par la possibilité de continuer à provoquer l'autorité dans la nouvelle classe où il était replacé. On voit que le premier « problème » de l'exclusion de la classe génère un certain nombre de problèmes et dilemmes connexes, notamment quand on essaie de le traiter.

Le deuxième « problème » est celui de l'exclusion provisoire de l'établissement. Mettons que l'élève ait mis le feu à une poubelle ou ouvert les vannes d'incendie, comme c'était le cas régulièrement dans le « Cargo ». Il faut mettre provisoirement l'élève en renvoi, comme c'est le cas également, de manière emblématique, dans le « Cargo », lorsque l'élève est arrivé habillé en survêtement de sport (« training »), cette tenue étant proscrite par le règlement scolaire. L'élève est renvoyé chez lui afin qu'il se rhabille autrement¹¹. L'avantage majeur de ces renvois, c'est que les élèves ne sont pas dans l'école (au soulagement des enseignants avec lesquels ils sont en confrontation). Mais l'inconvénient majeur qui survient dans ces cas de figure, c'est *aussi* que les élèves sont hors de l'école. L'établissement voit revenir vers lui une série de problèmes de responsabilité, notamment parce que les élèves ont commis des incidents dans le quartier ou dans le métro voisin. Sortir ou garder les élèves dans l'école – ce qui signifie les « ranger » dans la salle dont on a décrit les difficultés – devient donc un dilemme cornélien de ces établissements, similaire à celui qui se pose entre le licenciement des élèves dont le professeur est absent et leur « gardiennage » quelque part (et par qui ?) au sein de l'établissement.

Evoquons à présent le dernier cas, celui du renvoi définitif de l'école. Pour avoir un peu travaillé, en dehors de mes observations en classe et dans les couloirs, sur les statistiques des demandes de sanction internes au « Cargo », je me rendais bien compte que la situation de certaines années et de certaines classes en particulier est bien caractéristique, ce qui confirme ce qu'affirmait spontanément le personnel scolaire sur ces années et ces classes. La trajectoire massivement « entrante » de nouveaux élèves dans les deux établissements, et la plus sujette au *turnover* massif des élèves repartant vers d'autres écoles, est celle des 3P et 4P (troisième et quatrième année professionnelle). Ce sont ces classes qui sont également les plus sujettes aux incidents scolaires, en

¹¹ Petite remarque : ce peut devenir un jeu dès lors de venir habillé en « training » parce qu'on sait qu'on sera renvoyé à la maison.

quantité comme en qualité. Des élèves adolescents, puissamment désenchantés, en pleine « surenchère du dépit » (Bourdieu, 1991 : 9) autant que « surenchère de la “connerie” » pour reprendre à nouveau les termes de Bourdieu, intègrent et quittent parfois très rapidement l'établissement, découvrant des métiers industriels, dans le « Cargo », qu'ils n'ont ni choisis en connaissance de cause ni souhaités (ils prennent « ce qui reste » dans l'offre scolaire, comme le disait prosaïquement un membre du personnel du « Cargo »). Rapidement, c'est la confrontation avec certains enseignants et d'autres membres du personnel scolaire, et le jeu des incidents (ou des absences) qui va *crescendo*. Ceux qui restent pour aller jusqu'en 6P tâchent généralement de tempérer un peu leur propension à la « déconnade », ne serait-ce que parce que l'enjeu – même minime – du diplôme se rapproche de manière crédible.

J'avais fait des statistiques sur deux classes de l'année scolaire précédente du « Cargo », en matière d'incidents constatés et « traités » à l'interne (ce qui n'est évidemment que la face visible d'une multitude d'incidents non traités ou traités informellement en classe ou dans les couloirs). Une classe de 3P se distinguait particulièrement par l'accumulation d'incidents. A la fin de cette année scolaire, cette classe « à incidents » avait été balayée par un jeu d'exclusions définitives et de non-réinscriptions, pour les élèves les plus difficiles. Le reste de la classe, pour les élèves qui commettaient un incident de temps à autre, n'était pas concerné par ces mesures. La politique d'*écrémage* de l'établissement est donc visible sur ces classes très difficiles de troisième année. C'est également à l'égard de ces classes que deux professeurs de l'école cumulent à eux seuls 15% de toutes les demandes de sanction internes à l'école. On peut rapprocher le « microscope » de cette classe en particulier pour étudier le cas d'un élève spécifique :

Un élève administrativement « improbable »

Un cas exceptionnel semble être celui d'un élève de 3P qui se distingue particulièrement des autres par la gravité des faits sanctionnés qu'il occasionne. L'élève cumule douze incidents sur l'année, et en termes de sanctions, quinze jours de renvoi, quatorze heures de retenue et trente-quatre points de comportement en moins – ce qui est « institutionnellement » impossible à cumuler, en théorie, dans les termes imposés par le langage et le règlement bureaucratique-scolaire, comme me le faisait remarquer un membre du personnel de direction. Les incidents graves commencent chez cet élève beaucoup plus tôt que chez les autres, bien qu'ils surviennent au départ avec ces deux professeurs évoqués plus haut pour leurs demandes de sanctions systématiques. D'autres professeurs sont ensuite l'objet de ces incidents graves, puis l'élève termine l'année avec une véritable agression, bien que relativement légère, à l'égard d'un professeur. Ce dernier reçoit par derrière une claque alors qu'il descendait l'escalier et ne voit pas son agresseur. Ce dernier est cependant reconnu plus tard. Il n'y a pas trace écrite de « précédents » entre cet élève et le professeur en question. Cependant, cette conduite illustre bien l'augmentation sensible de la gravité des problèmes qui se déroule pour les élèves les plus « difficiles » au fil de l'année, culminant avec les formes les plus graves. Celle-ci, qui prend la forme de l'agression, reste exceptionnelle au sein de l'établissement, bien que dans la même classe un autre élève menace physiquement un professeur qui doit le maîtriser. L'élève dont nous avons traité ici, après son « agression » (la claque) de mai 1999 à l'égard du professeur, ne sera pas renvoyé mais considéré comme non-réinscriptible. L'autre élève, qui est responsable d'une tentative d'agression (fait mine de frapper le professeur avant que celui-ci ne le maîtrise), sera lui aussi considéré comme non-réinscriptible plutôt que d'être renvoyé, bien que le professeur agressé, dans un premier temps au moins, demande cette sanction avant que de continuer à travailler « normalement », par la suite, avec l'élève.

Cet « improbable » élève, administrativement parlant, illustre l'aspect central des classes de 3P et 4P dans la problématique des incidents et des éventuels renvois ou non-réinscriptions. On notera l'éventuel effet boule de neige quand les incidents « typiques » (y compris aux yeux de leurs collègues) entre les deux enseignants évoqués plus haut et certains élèves de la classe se diffusent ensuite à d'autres cours, ou même à des professeurs qu'ils n'ont pas comme enseignants, quand ces élèves radicalisent leurs résistances et provocations. Mais regardons à présent dans l'autre établissement, la « Ruche », deux cas emblématiques du même genre, plus détaillés en terme de contenus d'incidents et exprimant bien la « politique » de la direction par rapport à des élèves qui sont devenus « sur le fil », du point de vue disciplinaire :

Discussions avec le directeur de la « Ruche » sur des incidents avec les élèves

J'arrive dans le bureau au moment où le directeur s'apprête à discuter avec un élève exclu de l'établissement de son trajet hors de l'établissement. Il s'agit d'un élève dont le directeur, en aparté, m'indique qu'il faudrait qu'il fasse suffisamment de démarches pour d'autres établissements avant de pouvoir être

accueilli à nouveau à la « Ruche », car le directeur a en définitive l'intention de le reprendre, mais en le faisant « patienter » un peu par des démarches qui renforcent sa volonté de « changer » son comportement, de renforcer sa maturité. S'il ne fait pas ces démarches ailleurs, estime le directeur, « alors il ne rentre pas ici ». Le problème s'est posé avec cet élève un peu particulier (bon niveau car vient de l'enseignement général mais problèmes de comportement) lors d'une altercation de ce dernier avec le sous-directeur, qui s'est déroulée sous la forme d'insultes. A sa manière typique lorsqu'il me relatait des incidents, le directeur évoque à nouveau deux scénarios alternatifs, offrant deux manières divergentes de comprendre le même incident. L'élève en question aurait, scénario n°1 : racketté un petit qui va se plaindre puis poursuivi ce petit en le menaçant jusque dans le bureau du sous-directeur, en bousculant au passage un professeur ; scénario n°2 : la menace sur le petit n'était pas réelle mais l'élève a « perdu la tête » en se rendant compte qu'un professeur prenait à part le petit pour lui demander ce qui n'allait pas et l'amenait vers le bureau, ce qui amena l'élève fautif à essayer de le rattraper en repoussant un professeur qui voulait l'empêcher de passer. Selon le directeur, l'élève est intéressant mais agace les professeurs parce qu'ayant un bon niveau, il ne travaille qu'irrégulièrement, avec un mauvais comportement, tout en réussissant. Il précise que cette partie de l'entretien n'est pas « à utiliser » dans la mesure où il joue un bras de fer avec les professeurs pour reprendre l'élève alors qu'ils ne sont pas encore au courant (pour ce qui est du sous-directeur, l'élève a présenté un « projet » afin de s'amender). Un « projet » pour cet élève passe par l'utilisation de sa capacité d'« animateur », jusqu'à présent utilisée dans de mauvais rapports avec les professeurs (il entre sans façons dans des classes qui ne sont pas les siennes pour « dire bonjour » aux élèves) pour accomplir quelque chose d'utile pour l'établissement.

Cet extrait d'observations que je n'avais pas publié jusqu'ici peut sortir de la confidentialité puisque dix ans se sont écoulés depuis les faits, et que l'école a de longue date changé de direction. On y voit à la fois un cas typique d'incidents pouvant mener au renvoi de l'établissement, et une « politique » du directeur qui cherche à la fois à interpréter les faits dans toute leur complexité – et éventuellement en fonction d'histoires racontées de manière *divergente* par les protagonistes des incidents – et à « sauver » certains élèves dont certains enseignants ne veulent plus dans l'école. Toute une politique de négociation ou de bras de fer entre enseignants et direction se découvre ici, les enseignants pouvant se sentir floués et trahis par la direction qui leur paraît parfois faire le « jeu » des élèves, tandis que la direction s'efforce de jouer un rôle malaisé de triangulation et de négociation entre élèves et enseignants¹².

La star

Le garçon qui a été exclu est un jeune homme d'un peu moins de 18 ans, sans doute celui des deux exclus que le directeur ne veut pas revoir dans l'établissement. Il « traîne » en quelque sorte dans l'établissement et de temps à autre on le remet dehors. D'après un des surveillants-éducateurs, c'est sans doute parce que ses parents n'en veulent pas à la maison (« la mère elle a sans doute des tout petits qui courent partout, et elle dit à celui-ci "fiche le camp d'ici" »). Cet élève est une sorte de « star » dans l'établissement où il connaît beaucoup de monde (il y est resté deux ans) tout en en ayant fait quelques autres dont il a, d'après ce qu'il me dit, été « viré ». Il est très familier avec le sous-directeur et avec deux autres éducateurs dont l'aide-éducateur barbu que je vois bavarder avec lui. Il me semble qu'il était aussi à la réunion d'élèves que le directeur a convoquée. Il a auprès des autres une sorte d'image d'« animateur » (pour reprendre la formule du directeur sur un autre élève) en négatif, pourrait-on dire puisqu'il se retrouve exclu, et il utilise cette image comme d'un marque de prestige pour me présenter un de ses copains « qui connaît bien l'établissement ». Il finit par être raccompagné à la grille par les éducateurs, mais sans que l'affaire soit grave, tout se faisant dans une certaine ambiance comique qui rend les choses moins hostiles.

Le deuxième cas de figure illustre une problématique sur laquelle je reviendrai plus loin, celle des « petits fantômes » d'un établissement qui y « traînent » malgré le fait qu'ils en ont été renvoyés. Il est frappant de constater que l'élève est « connu » alors qu'il n'a passé que deux ans dans l'établissement. Ceci doit être mis en rapport avec la brièveté de la scolarité des élèves dans cette école, un élève ne perdurant que rarement du premier degré au troisième (le directeur avait fait des statistiques à ce sujet, et montrait qu'un nombre

¹² L'introduction par la direction de « feuilles d'incidents » où les divers protagonistes, enseignants comme élèves, écrivaient leur version respective des faits, avait suscité une forte résistance des enseignants. Il faut rappeler que par comparaison, dans le « Cargo », les documents similaires ne sont que *contresignés* par les élèves, et que ceux-ci n'acceptent pas toujours de les signer.

extrêmement faible d'élèves faisaient une scolarité complète dans l'école). Plus généralement, nous allons voir aussi que si la direction et les enseignants peuvent être en désaccord sur les élèves à renvoyer ou à « sauver », le reste du personnel, et même ceux que l'on n'écoute pas souvent, peut exprimer ses propres vues, autant de marques d'adaptation spécifique au cas particulier que constituent certains élèves¹³ :

Ce que dit l'aide-éducateur

Comme je lui évoque les élèves exclus définitivement de l'établissement cette année, Karim remet en question la logique globale. Un des élèves exclus l'a été en raison de ses absences alors que c'était un garçon qui ne posait pas de problèmes, qui était « gentil ». Le cas est « triste ». Par contre, un autre qui avait lancé une chaise vers un professeur a été curieusement repris dans l'école après en avoir été exclu. Ils étaient en tout cinq exclus à réintégrer l'établissement. Karim déclare ne pas toujours comprendre la logique des exclusions et réintégrations.

Après la question de la teneur des incidents et celle des divergences de vue au sein du personnel, reste une autre question fondamentale, celle du destin scolaire de l'élève renvoyé de l'école. Car être renvoyé d'une école « de relégation », cela implique être propulsé *un cran plus loin* dans « l'entonnoir » que forme en quelque sorte le circuit limité des établissements qui accepteront encore d'inscrire cet élève, ou dans la logique des filières en question, être amené à choisir des filières « plus lourdes » que celles que l'on suivait dans l'établissement précédent, ou encore devoir rester dans les filières les plus lourdes de l'enseignement industriel, qui ne rassemblent que quelques établissements bien connus. Cette forme de « dégringolade » scolaire d'établissement en établissement vers des écoles de plus en plus difficiles, à la réputation de plus en plus connue comme négative, est très bien perçue par les familles d'élèves renvoyés ou susceptibles de l'être quand ils viennent « négocier » l'éventuel retour en grâce, *in extremis* ou après le renvoi, de leur enfant :

« Providence je veux pas... »

Un père de famille d'un élève arrive dans le bureau de la médiatrice, où je suis en observation au début de l'année scolaire 1999-2000. Son fils est un des cas « difficiles ». La discussion porte sur une réorientation éventuelle de son fils, après exclusion du « Cargo », vers un autre établissement bruxellois (appelons-le la « Sérénité ») qui offre des filières professionnelles similaires à celles du « Cargo ». Au nom de la « Sérénité », le père rétorque : « Sérénité je veux pas ». La « Sérénité » a durant ces années d'observations une réputation très lourde comme établissement de relégation, et qui a fait l'objet d'une médiatisation importante, ce qui explique la réaction du père. L'élève en question a des problèmes d'absentéisme et est un enfant sous la surveillance du juge. La médiatrice et le père discutent d'un problème d'orientation (éventuellement vers le CEFA). Le père dira de son fils qu'il « a profité de ma confiance » et « ce que raconte le père, qui se met aussi avantageusement en avant en se comparant avec d'autres pères qui eux sont « illettrés ». Son fils aurait « subi l'influence des autres ». La situation familiale est difficile (divorce, l'élève ne voit plus sa mère). L'élève pourrait avoir des problèmes psychologiques. Le père considère en réponse à la demande de la médiatrice d'envisager qu'il aille de temps à autre voir sa mère qu'il est « préférable de vivre avec son papa pour un jeune ». Il évoque aussi sa perte d'autorité sur son fils de manière typique à partir d'un mode de régulation brutale du comportement : « Il est plus grand que moi, alors le battre... ».

Cet extrait d'observations entre le service de médiation du « Cargo » et un père de famille désemparé illustre ce stade *in extremis* où le père argumente sur le retour en grâce de son fils pour éviter le renvoi définitif. On y voit la complexité des situations familiales et psychologiques qui se nouent, ainsi que le mode d'éducation « traditionnelle » du père, avec ses accents brutaux, qui s'exprime crûment dans le fait qu'il ne parvient plus à « battre » son fils et qu'il a perdu de ce fait son autorité sur lui. Mais c'est surtout la lucidité du père sur la réputation de certaines écoles très médiatisées (à l'époque) de l'espace bruxellois qui s'exprime ici. Il *sait bien* que son fils, s'il est renvoyé, ira « un cran plus loin » dans la logique de la relégation, vers des établissements *encore* plus difficiles que celui où l'élève est scolarisé en ce moment. Il s'agit d'éviter ce scénario catastrophe par une négociation de dernière minute, probablement désespérée au moment où l'élève a déjà brûlé tous ses

¹³ D'une manière qui s'avère tout à fait complémentaire de l'approche plus structurelle des travaux de Bourdieu, Howard S. Becker avait décrit dans les années 1950, dans une perspective axée sur les carrières et la dimension interactionniste de la carrière, l'adaptation des enseignants aux contraintes locales de leur métier [voir Becker 1957].

navires, comme nous l'avons vu plus haut. Des situations similaires, dans la même école, montrent également le désarroi des élèves, au-delà de celui de leurs parents :

Une « école de fous »

Je me souviens de quelques situations représentant dans tout leur caractère excessif les lacunes de communication entre l'école et les parents. Une situation fait intervenir un père, qui débarque avec son fils au secrétariat du « Cargo ». Il est furieux car son fils va être renvoyé, il demande que l'école le « reprenne » (le reprenne en main aussi), y compris en le battant s'il le faut. Il menace alors son fils : "Je vais te casser toutes tes dents, je vais t'envoyer à l'hôpital". Réaction du fils, qui pleure : "Mais c'est une école de fous ici, il y a un endroit où ils jettent les portefeuilles volés, c'est une école de voleurs".

Cette scène douloureuse illustre cette lucidité évoquée plus haut des élèves de la relégation sur une école où les « mêmes » élèves sont rassemblés. La lucidité engendre aussi bien le cynisme désabusé, qui forge le rôle et le « jeu » de celui qui joue les « durs », les « caïds », que le désespoir terrible qui s'exprime dans cet extrait. Son école est une école de fous, une école de « voleurs », la description épinglant cruellement l'amertume morale qu'il y a à se retrouver avec des élèves aussi « difficiles ». Mais comme le disent souvent les élèves, si « leur » école actuelle leur paraît être une « école de fous », c'est lorsqu'ils se font renvoyer et que par le hasard des cheminements, ils reviennent à leur école de départ qu'ils diront que « là-bas » (dans l'école d'où ils sont revenus), « c'est une école de fous ». Il y a donc une gradation dans les « écoles de fous » et dans l'amertume que l'on peut avoir à s'y retrouver. Les élèves en sont conscients en essayant à tout prix parfois de revenir vers l'établissement d'où ils ont été renvoyés, et qui était à leurs yeux « moins pire » quelquefois que là où ils ont été envoyés par la suite.

4 Les petits fantômes d'un établissement

Cette problématique nous permet d'entrer à présent dans la description du cas symptomatique des élèves qui ont été exclus définitivement de leur établissement et qui souhaitent à tout prix y revenir, y « traînant » quelquefois régulièrement avec leurs copains d'antan. Ces élèves qui ne sont pas *dans* une école mais *entre* différentes écoles successives, pour reprendre l'expression judicieuse de Daniel Frandji et Pierrette Vergès (Frandji et Vergès, 2003 : 60)¹⁴, je les appelais les « petits fantômes » d'un établissement mais aux yeux du personnel, ils sont quelquefois de simples *intrus*, dans le langage bureaucratique-scolaire, à présent qu'ils ont été renvoyés. Ils « traînent » sur place pour toute une série de raisons, ambiguës ou complexes, suscitant des interprétations parfois très divergentes sur leur cas des membres du personnel. Mais ils sont bien des « petits fantômes » dans la machine (*ghosts in the machine*), dans la mesure où c'est dans la machinerie bureaucratique de réinsertion vers un nouvel établissement qu'ils se sont perdus, revenant au fil de leur bricolage personnel informellement « fréquenter » de diverses manières l'établissement de départ. Comme le disait une sous-directrice interviewée à la « Ruche » : « *La plupart des élèves reviennent un jour parce qu'ils n'ont pas trouvé mieux* ».

Le « mieux » en question peut être interprété de diverses manières. *Mieux*, ce peut être l'attachement sincère de *certain*s membres du personnel (mais pas tous), sur le cas de ces élèves renvoyés qui déclarent parfois vouloir se « racheter », et pour lesquels on imagine quelquefois des « projets », des « secondes » ou « dernières » chances. Mais « mieux », ce peut être aussi plus prosaïquement le fait qu'un élève désenchanté, qui a tout « brûlé » du point de vue scolaire, trouve dans la petite vie informelle qu'il mène avec les « copains » dans l'école, dans ce riche secteur de l'*organisation informelle* au sein d'une école de relégation, une vie suffisamment agréable du point de vue strictement ludique que pour être investie positivement. L'élève a fait son « nid » dans l'école, avec les copains, dans la « déconnade » ludique, dans la réappropriation à leur manière de certains espaces scolaires détournés (comme un couloir souterrain, dans le « Cargo », qui était sous le contrôle des élèves). L'établissement scolaire en devient attrayant, mais principalement pour des raisons étrangères à ses missions légitimes, car les élèves se sont *installés* en son sein d'une manière que ne prévoyait pas l'institution, et qui lui reste en quelque sorte occultée par la focalisation sur l'exercice des missions légitimes.

C'est ce qui permet de mieux interpréter le paradoxe apparent que constitue pour le personnel de la « Ruche » le retour permanent au sein de l'établissement que les élèves renvoyés y réalisent. Il en allait ainsi de

¹⁴ En ce qui concerne des élèves qui sont « entre des écoles », circulent, ou sont en attente, ou ne font que passer, d'un établissement à un autre, à un troisième, mais aussi à un « dispositif », un « centre », une « unité » : circulation ou ballottage pouvant perdurer une grande partie, si ce n'est la totalité, du temps du collège » [Frandji et Vergès 2003 : 61].

deux élèves qui avaient été renvoyés de l'école et qui s'y réintroduisaient en permanence, passant dire bonjour aux « copains » ou faire le tour des classes, au grand agacement de certains professeurs. Ils étaient les « petits fantômes » de l'établissement. Le travail du directeur, devant la difficulté à ce que les élèves renvoyés retrouvent un établissement, était d'essayer de « recaser » l'élève renvoyé mais revenant régulièrement vers la « Ruche ». Je le voyais quelquefois au téléphone essayant d'*échanger* avec ses collègues certains élèves sur le mode « *tu m'en prends un et je t'en prends un...* ».

Ce qui faisait défaut à ces élèves exclus, c'était le cadre agréable que la réinvention et la réappropriation de l'univers scolaire permettent aux élèves de constituer pour un temps, ce mélange de sociabilité entre pairs, de dérivatifs distrayants mais aussi d'attitudes « bienveillantes » de la part de certains membres du personnel. Dans le cas des élèves exclus, l'angoisse à quitter l'établissement où ils ont fait leur « nid » pour un temps est compensée par des retours fréquents en son sein, et ce même si d'autres raisons plus ou moins avouables peuvent pousser individuellement les élèves à « hanter » l'institution qu'ils ont quittée sous la forme de « petits fantômes ». Ayant acquis une certaine expérience de l'institution, de ses « ficelles », et ayant parfois réussi à atteindre comme le disait Goffman à propos des patients en hôpital psychiatrique, les « sommets d'un petit monde », l'élève risque soudain rejeté de ce monde et poussé vers les « bas fonds d'un univers plus vaste » (Goffman, 1968 : 118 et 431). On imagine mieux le désarroi que l'élève peut ressentir à l'idée de quitter l'établissement lorsqu'il en est renvoyé. Ce que l'élève perd tient moins à l'investissement limité qu'il pouvait avoir dans les formations délivrées que dans la reconstitution d'un univers familial.

Ces « petits fantômes », une fois réinstallés momentanément ou durablement dans la vie quotidienne de l'établissement d'où ils ont été renvoyés, peuvent y mener une série de comportements qui courent du plus « tragicomique » au plus inquiétant :

L'intrus et l'échevin

Du « tragicomique », j'en avais eu un aperçu alors que dans mon rôle de surveillant-éducateur du « Cargo », je rencontre une poignée d'élèves de quatorze ans environ, en vadrouille dans une aile du bâtiment. Me voyant seul, un « nouveau visage » dans l'école, et estimant comme je n'avais rien d'une armoire à glaces que cela valait la peine d'essayer de me « mettre en boîte », les élèves me provoquent graduellement, se moquent de moi et de ma supposée autorité, passent au tutoiement, déclarent être étrangers à l'établissement et finissent par me recommander, en gros, d'aller voir ma mère... Puisqu'ils se présentent eux-mêmes comme des « intrus », je décide d'aller chercher les vigiles (l'établissement a une politique de vigiles (privés) à l'entrée de l'école imposée par son P.O.15). Un vigile, amusé par mon récit, démarre au pas de gymnastique en direction de l'aile où j'ai rencontré cet « incident ». Je le vois revenir en rigolant avec les trois jeunes qui me provoquaient. Ce sont deux élèves de l'école qui m'ont « raconté des histoires » pour me faire marcher et un troisième qui a été renvoyé de l'école et n'a, lui, plus rien à faire ici. Voyant ma déconfiture, les élèves rigolards en rajoutent, font mine de me foncer dessus pour voir ma réaction de défense crispée, puis après s'être fait une paumée collective (un give me five), me proposent la même paumée. L'ensemble de l'opération, rondement menée de leur part, consistait à me faire « perdre la face », y compris devant les collègues (notamment par la « pseudo-complicité » de la paumée), et leurs stratégies graduelles de manipulation et de provocation me concernant, n'ayant que des réponses confuses et malaisées de ma part, ont atteint leur objectif. Je suis donc un jeune éducateur qu'on peut rouler dans la farine...

Mais ce jour-là, un « événement » particulier marque la vie quotidienne dans le « Cargo ». Le sommet de son autorité de tutelle, à savoir l'échevin communal de l'instruction publique, est en « visite » officielle dans l'établissement. Il va donc se dérouler dans la foulée de ce qui vient d'être décrit un incident révélateur qui met en jeu ce petit groupe d'élèves, l'échevin et le directeur. Les élèves se retrouvent confrontés dans ce cadre à l'autorité très particulière qu'incarnent les vigiles, du fait que l'incident se déroule sur le « territoire » de ces derniers, le seuil de l'établissement. L'élève « intrus », ancien élève renvoyé de l'école, apprend à ce moment que l'échevin, une « huile » représentant le P.O., est en visite avec tout son staff dans l'établissement. Cette information « électrise » quasiment le jeune homme exclu de l'école qui « mène » ses camarades à la provocation. Grisé par l'incident précédent, ce dernier manifeste son intention de se venger en insultant l'invité officiel en présence du directeur. L'élève se propose de lui dire : « Fils de pute, je t'emmerde », comme il s'en explique franchement. Devant la possibilité que le gamin échaudé aille insulter en ces termes l'échevin, les vigiles au départ amusés lui « suggèrent » de sortir de l'école immédiatement. Excité par ses projets, le garçon s'est mis alors à foncer dans le hall comme un gosse pour échapper aux vigiles. Il ne s'agissait toujours

¹⁵ Sur la question des vigiles et le modèle sécuritaire choisi par le P.O., voir mon point de vue critique (Vienne, 2006).

à ce moment que d'un jeu « bon enfant ». Les trois camarades qui accompagnaient l'élève exclu se sont amusés à le suivre en courant, mais ce dernier a été rattrapé et reconduit vers la porte.

Puis les choses se sont corsées. Le garçon exclu restait sur le seuil de l'école, à l'extérieur, et écrivait en faisant de la buée sur les portes vitrées du hall des messages insultants à l'attention de l'échevin ("échevin enculé") pour ensuite s'enfuir dès que les vigiles se rapprochaient de la porte. Ainsi harcelés, les vigiles ont perdu leur sourire amusé de départ et ont tout mis en œuvre pour maintenir l'élève au dehors. Celui-ci, déchaîné, revenait subrepticement pour attendre l'échevin sur les marches de l'école, courait à gauche à droite tout en essayant d'entraîner ses camarades dans le même élan. L'attitude ambivalente qu'il avait à l'égard de ces derniers était très claire, puisqu'il avait dit à un des vigiles : "Ils sont bêtes, ils vont se faire virer comme moi". Il essayait d'entraîner avec lui « dans sa chute », en quelque sorte, les copains qu'il avait perdus en devant quitter l'école. Pour casser cette solidarité, les vigiles ont menacé de sanctions les camarades du meneur. L'un d'eux leva la main pour montrer cinq doigts à un des élèves qui suivaient (désignant ainsi une pénalité de cinq points d'éducation). Les élèves, complètement excités, n'ont pas réagi à la sanction.

L'échevin est arrivé à ce moment avec le directeur pour emprunter les doubles portes. Au dehors, le vigile qui attendait sur les marches pour chasser l'élève exclu qui revenait sans cesse, a observé la fin des incidents sans pouvoir rien faire. L'élève renvoyé a pu insulter comme il le souhaitait l'invité officiel puis le directeur. Le vigile a alors repoussé l'ancien élève qui s'est enfui en courant vers les transports en commun, sa « petite victoire » accomplie.

L'incident est « tragicomique ». Le directeur garde son sourire en coin à l'idée que l'échevin – malgré le mini-scandale – ait eu un aperçu pratique et réaliste de ce qu'implique la difficulté de « tenir » un établissement aux élèves aussi désenchantés, et des moyens nécessaires que cela doit impliquer, l'élève renvoyé, pour sa part, est ravi de son coup, ses binômes se sont bien amusés, et les vigiles sont contents d'avoir fait leur travail (faire sortir « l'intrus »). Mais il est significatif que l'élève renvoyé ait essayé d'entraîner sa « bande » de copains avec lui, afin de les faire renvoyer, lui qui a tout « perdu » en quittant l'établissement, et notamment leur sociabilité ludique. Un deuxième exemple illustre par contre une problématique plus sombre :

Discussions avec la direction de la « Ruche »

Le directeur me fait un topo des incidents de la semaine passée. La semaine précédente, un des « exclus définitivement » que j'avais croisé le mardi a fait des siennes le mercredi qui suivait. Non content de faire des intrusions dans l'école, il n'avait pas rendez-vous avec le directeur le jour même comme il le prétendait. Le directeur le juge « blagueur », mais seulement au premier abord, car il s'emporte très vite et peut devenir violent. Le mercredi, il a fallu faire venir la police. Il a notamment été agresser verbalement un élève dans une classe avant que le directeur ne l'intercepte. En novembre il avait cassé une porte et il avait fallu faire appel à la police. Il refusait d'aller à la « Sérénité » (l'établissement évoqué plus haut) et de suivre la commission de réinscription. Il a notamment insulté le sous-directeur lors de ces deux jours-là. Le mercredi, lorsque le directeur l'a intercepté et lui interdit dans le hall d'entrer de l'école, il a failli frapper, le directeur le sentait, me dit-il. Alors il a fallu appeler la police. L'élève exige en gros qu'on lui retrouve une école. Il avait été aiguillé auparavant sur le PMS de l'école mais n'avait jamais accepté d'y aller. (Le directeur) soupçonne une histoire de trafic, peut-être une histoire de deal qui l'aurait fait rentrer dans la classe en question pour menacer un élève. Dans les histoires de ce genre (drogue), me confie-t-il, c'est le black-out total de la part des élèves, on ne sait rien sauf lorsqu'un événement se déroule.

Ce qui est très significatif ici, c'est que le directeur dont on a vu l'effort pour essayer de « recaser » certains élèves (par des « échanges » d'élèves, un peu comme les échanges d'espions sur le Rideau de fer d'autrefois) ou à « sauver » d'autres élèves contre la volonté de certains enseignants, a un réel souci avec ce dernier élève. Le petit fantôme est cette fois d'emblée qualifié d'*intrus*, la terminologie étant délibérément sollicitée pour dresser le portrait d'un élève qui reviendrait dans l'école pour des raisons peu avouables (trafic de drogue) selon la direction. L'agressivité physique perçue comme une menace potentielle par le directeur l'amène à justifier le recours à plusieurs reprises à la police. Enfin, le nœud du problème est bien que l'élève s'est perdu – ou délibérément perdu, on ne le sait pas – dans la « machine » bureaucratique qui doit le replacer dans une autre école. Comme d'autres élèves évoqués en entretien par le directeur, il est possible que l'élève ait été se présenter, et effaré par l'ampleur des « problèmes » de la nouvelle école, soit revenu à la case départ (l'ancien établissement), soit ait été plus ou moins rapidement « éjecté » si l'école a un seuil de saturation plus faible face aux incidents dont l'élève peut être coutumier. Ici, c'est le seul nom de l'établissement (à nouveau la « Sérénité »

bien connue à l'époque dans la *mythologie* des établissements familière aux élèves et à leurs familles) qui le fait fuir et faire marche arrière.

Le dilemme qui joue ici, notamment dans la « politique » du directeur de la « Ruche », est un dilemme éthique. Le directeur *sait* que l'élève peut ne pas s'adapter ou refuser de s'adapter dans la nouvelle école où il va être « replacé » par la commission *ad hoc*. Il *sait* probablement également que cette école risque d'être plus « dure » en termes d'ampleur des problèmes quotidiens, et que l'élève pourrait la fuir, soit après y avoir été, soit au seul nom de l'établissement. Le directeur *sait* que l'élève risque de dégringoler un peu plus dans la relégation. D'où l'idée de « sauver » certains élèves contre la volonté des enseignants qui n'en « peuvent plus » avec ces élèves-là et sont soulagés de les voir partir définitivement. Mais garder ces élèves dans l'école implique justement de laisser à vif les blessures morales et psychologiques subies par certains enseignants à cause de ces élèves, et de leur donner l'impression de les « trahir » en gardant l'élève.

5 Les classes « piloote »

Il reste alors au directeur de la « Ruche », pour sortir de ce véritable « piège » de l'exclusion (l'engrenage de la relégation continue à jouer) et résoudre ses dilemmes éthiques, la tentation d'un projet expérimental que je vais décrire ci-dessous. Alors que les enseignants demandent que dans certaines classes du premier et du second degré une « charrette » entière d'élèves soit renvoyée, car ils ne peuvent plus ni travailler avec eux ni même voir ces élèves dans l'école, le directeur, pris entre l'intimation à se débarrasser simplement de ces élèves et les doutes éthiques évoqués ci-dessus, décide de mettre en place en ce qui concerne ces élèves un projet expérimental assez chahuté et malaisé à faire tenir. Ce sera le projet de « classes pilote » dans l'école¹⁶ :

Les classes « piloote »

Le directeur de l'établissement avait pris la décision de constituer au sein de l'école des classes spécifiques pour les élèves dont le « retard scolaire » ou le comportement scolaire était jugé particulièrement problématique par l'institution. Pour certains des élèves ainsi désignés sous l'angle du rythme et de l'ordre scolaire, les professeurs avaient tout simplement décidé d'arrêter de donner cours, considérant que les conditions d'un travail normal étaient largement dépassées. Ces enseignants réclamaient l'exclusion définitive des élèves désignés.

Face à la paralysie de ces classes, le Directeur a songé alors à la constitution ex nihilo avec un personnel spécifique de classes dénommées « classes pilote ». Or, ces classes surgies d'un regroupement d'élèves étiquetés comme « problématiques » pouvaient apparaître aux élèves comme l'antichambre d'une exclusion déguisée, ou pour reprendre les termes d'un langage courant dans les écoles, une « classe-poubelle » dans une « école-poubelle ». Le directeur était tout à fait conscient de ce risque et s'interrogeait sur la manière la plus adéquate pour faire passer aux élèves concernés, comme aux classes qu'ils allaient quitter, le message de la constitution de ces classes, qui était aussi une imposition. C'est sans doute afin que cette imposition soit plus « douce » et insensible que la direction a choisi le terme très particulier de « classe pilote » pour désigner ces classes. L'intention sous-jacente était sans doute de renverser le stigmate apparent de la constitution de classes « difficiles » pour en faire des classes « expérimentales », sous les feux de la rampe.

D'une manière que je trouvais plutôt courageuse, le directeur avait choisi de réunir en larges assemblées les classes concernées (de la première à la quatrième secondaire) pour leur expliquer de visu, sans faux-fuyants, le but de la constitution de ces classes, qui était avant tout d'éviter l'exclusion définitive de ces élèves, en leur octroyant une « dernière chance » apparente. Les élèves sont donc tous réunis dans un grand local pour écouter le discours du directeur, dans une ambiance qui alternait entre incidents isolés, chahut et réactions verbales directes des élèves au discours. Ce « dialogue » a donc été plutôt tendu, et on y voyait une opposition assez nette entre les élèves qui avaient choisi ce moment de « grande réunion » pour faire devant un large public un peu de chahut très démonstratif, et ceux qui étaient satisfaits de l'offre de dialogue et qui remettaient « à leur place » ceux qui chahutaient. Certains des élèves feront diverses remarques incisives (« Quels incidents ?! ») lorsque le directeur évoquera les incidents qui ont marqué le premier semestre. D'où le dialogue tendu qui s'ensuit : - Le directeur : « Vous savez bien de quoi je parle ». - Les élèves : « Non, dites quels incidents ». - Le directeur : « Ceux qui ont donné lieu à des renvois ». Un élève évoquera également le problème des professeurs absents en dernière minute, le jour même, sans que les élèves soient prévenus. Cette remarque suscite de vives réactions verbales indignées de la part du personnel (c'est apparemment une problématique sensible).

¹⁶ Probablement sur le modèle français des « classes-relais » [voir GEAY 2003].

La salle réagit de temps à autre de manière comique à des phrases : à l'évocation des « classes-pilote », des élèves reprennent en cœur : "Piloote ! Piloote !" Quant au contenu, les élèves ont très vite soulevé l'aspect de « pénalisation » des élèves envoyés dans les « classes pilote » pour des raisons comportementales et le directeur a dû s'expliquer clairement sur le sujet.

Le destin de ces « classes-pilote » peut être évoqué brièvement. Lancées dans une ambiance assez hostile de la part d'une partie des enseignants envers la direction (une profonde crise de confiance), elles nécessitaient que des enseignants (volontaires) prennent en charge deux classes constituées pour le premier et le second degré. Une classe tiendra bon jusqu'à la fin de l'année, l'autre suscitera sentiment de ras-le-bol et amertume extrême de la part des enseignants qui l'avaient en charge. A la fin de l'année, le projet « pilote » n'est pas reconduit et les élèves de la classe problématique seront considérés comme non-réinscriptibles. L'année suivante, alors que mes observations étaient terminées, l'école finit par subir une crise massive puisque la direction et les sous-directions démissionnent, tandis que la moitié des enseignants, en arrêt de travail, site Internet à l'appui, lancent un appel au secours à l'extérieur en considérant que les limites à un travail *normal* avec les élèves ont été atteintes. L'écœurement des enseignants, la « sortie de route » de l'équipe de direction illustrent bien l'éreintement d'une école où les difficultés avec les élèves ont atteint un point-limite, dépassant le seuil d'acceptation et de saturation habituel aux enseignants de cette école. Les deux « classes pilote » avaient été observées durant une semaine par ma collègue chercheuse, Hélène Auquier, quand nous nous partagions les temps d'observation durant l'année scolaire 1999-2000 :

Observations d'Hélène Auquier en classe-pilote à la « Ruche »

Les observations ont eu lieu du jeudi 27 avril au jeudi 4 mai 2000. Matériellement il m'a été presque impossible de prendre des notes durant la majeure partie des observations. Conscients d'avoir été rassemblés dans des classes « spéciales », les élèves se sentent différents et la prise de note aurait accentué ce sentiment (« Pourquoi elle est là ? On n'est pas des chiens ! » ; « Vous avez déjà vu une classe pire que la notre ? ») Ce sont là quelques réflexions qui sont tombées lors de mes premiers contacts). Grâce à notre présence dans les classes, nous avons eu le privilège de partager un peu du quotidien de ces professeurs qui, tous à leur manière, tentent de remédier au problème de décrochage scolaire que connaissent leurs élèves. Aussi avons-nous eu la chance de nous faire une petite place discrète au côté de ces élèves « pas comme les autres » qui cumulent les difficultés à des niveaux divers.

Dans la classe du deuxième degré, les cours sont donnés par deux professeurs accompagnés de surcroît par un éducateur. La matière enseignée est diverse et différentes méthodes sont utilisées : exercices illustrés, mots croisés, cours pratiques de dactylo. Lors des cours, l'atmosphère est tantôt calme et détendue, tantôt bruyante et stressante. L'image du brasier qui à tout moment peut s'enflammer correspond bien à ce type de classe. L'attention ne dure que peu ; une fois que celle-ci s'estompe, c'est la porte ouverte à la contestation, au chahut, au refus de travailler ou au désintérêt. Notons enfin, que les élèves n'emportent avec eux ni bic, ni feuille, ni farde ; une fois que les cours commencent, une distribution de matériel s'impose, ce qui repousse encore le début de chaque leçon.

Au sein de la classe du premier degré, certains professeurs insistent sur le caractère stressant de leur travail au sein de la classe. L'atmosphère est lourde et pesante, caractérisée par une effervescence quasi permanente. Le silence est d'or... et une denrée qui se fait rare. Quelques réflexions des professeurs nous sont parvenues à ce sujet : « avec eux, c'est un combat permanent ! » ; ou encore : « enseigner dans cette classe c'est du sport ! ». La vision des enseignants que nous avons pu interroger est pourtant loin d'être négative à l'égard de la classe.

L'accent est plus souvent mis sur la gestion des problèmes, l'image d'un combat à mener est souvent reprise. Oui, mais combattre quoi ? La réponse, selon nous, va dans le sens d'un tout épuisant, lourd de bruits, de mots et de mouvements qu'il faut combattre sans cesse. C'est un peu comme si le professeur devait tout le temps être à l'affût du moindre problème, de manière à le canaliser instantanément et ce pour éviter qu'il ne se généralise à toute la classe. Nous tenons à le confirmer : c'est effectivement du sport...

Lors de nos observations dans cette classe du premier degré, nous avons été particulièrement impressionnés par cette forme de violence qui peut exister entre les élèves. Mis à part quelques blagues échangées, les élèves s'interpellent les uns les autres par des insultes quasiment constantes. Aussi avons-nous observé ces coups de pieds, ces coups de têtes qui se perdent dans les couloirs et dans la classe. Les insultes comme les coups s'échangent plus entre les garçons qu'entre les filles.

Le cas de S. est assez représentatif ; en effet, il lui arrive souvent d'exploser littéralement en plein cours. Il se lève, crie, « chotte » (tape brutalement) du pied dans les bancs pour marquer son ras-le-bol, se rassied, prend sa tête entre ses mains et termine en disant « j'en ai marre de cette classe de merde ! ». Le cas de L. est plus ou moins identique ; celle-ci n'hésite pas à se lever subitement pour s'installer sur l'appui de fenêtre, mimant le suicide avec un sourire provocateur. Nous avons aussi surpris un élève qui mécontent et énervé lâche sans raison à son professeur un « ta gueule ! » Enfin, un autre a pour habitude de pousser des petits cris, interpelle ses camarades par des insultes (« ta mère, elle est tellement grosse qu'elle se fait baiser pour pouvoir dégonfler ! »), menace le professeur qui lui a confisqué un objet personnel, en provoquant le duel verbal et physique.

On le voit dans ces observations en partie inédites (en dehors du rapport final de l'enquête) recueillies par ma collègue, travailler avec les « classes pilote » n'avait rien d'évident, et demandait une énergie considérable aux enseignants et éducateurs concernés. Si le projet s'est achevé par un demi-échec (une classe sur deux était « perdue »), suivi rapidement l'année suivante par l'effondrement moral de l'école, il reste une tentative intéressante de résoudre à la fois le « piège » de l'exclusion et les dilemmes que peut ressentir le personnel scolaire entre la nécessité inéluctable quelquefois de ne plus pouvoir travailler avec certains élèves et la conscience de cet engrenage de la relégation qui se durcit dans le cas d'un renvoi.

6 Conclusions

On peut gager que le piège comme les dilemmes, dix ans après ces observations, sont restés bien vivaces¹⁷. L'engrenage du stigmatisme et de la déviance qui stigmatise encore plus, en combinaison avec une descente progressive des élèves dans un « entonnoir » de la relégation qui les amène vers des établissements dont la réputation négative est de plus en plus importante, constituent un piège de la relégation qui n'a pas trouvé de résolution d'ensemble à cette heure. Le dilemme moral qui porte sur le soutien nécessaire à des élèves scolairement fragilisés, sans pour autant heurter la sensibilité d'enseignants éreintés et écœurés par les actions de ces élèves, se conjugue à des dilemmes plus pratiques portant sur l'exclusion, aux trois niveaux gradués que nous avons considérés, exclusion du cours, exclusion provisoire et exclusion définitive de l'établissement. Les contre-effets et les parades des élèves aux dispositifs imaginés par les écoles amènent à prendre en compte toute la difficulté qu'il y a à tenter de déjouer le piège de la relégation.

Bibliographie

- Becker, H.S. (1957) « The Career of the Chicago Public Schoolteacher », *American Journal of Sociology*, vol. 57, n°5, pp. 470-477.
- Bourdieu, P. (1982). « Les rites comme actes d'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°43, pp. 58-63.
- Bourdieu, P. (1991). « L'ordre des choses. Entretien avec des jeunes gens du nord de la France », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°90, pp. 7-19.
- Bourdieu, P. (1992). « L'école et la cité », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 91-92, pp. 86-97.
- Bourdieu, P. (2004). *Esquisse pour une auto-analyse*, Paris, Raisons d'agir.
- Bourdieu, P., Champagne, P. (1992). « Les exclus de l'intérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°91-92, pp. 71-75.
- Broccolichi, S. (1993). « Un paradis perdu », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, Paris, seuil, pp. 621-637.
- Carra, C., (2004). « De la déscolarisation aux violences anti-scolaires : l'éclairage de l'approche biographique », *Éducation et francophonie*, vol. XXXII, n°1, pp. 262-275.
- Frandsen, D., Vergès, P. (2003). « Le détachement scolaire. Des parcours chaotiques de scolarisation entre les collèges et ailleurs », *VEI-Enjeux*, n°132, pp. 59-70.
- Geay, B. (2003). « Du "cancre" au "sauvageon", Les conditions institutionnelles de diffusion des politiques d'"insertion" et de "tolérance zéro" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°149, 2003, pp. 21-31.
- Goffman, E. (1968). *Asiles, Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Minuit.
- Goffman, E. (1975). *Stigmatisme, Les usages sociaux des handicaps*, Minuit, Paris.

¹⁷ Notamment à la lumière des travaux d'étudiants sur base ethnographique que j'ai pu encadrer en ce domaine, depuis 2005 jusqu'à aujourd'hui.

- Hughes, E.C. (1996). « Dilemmes et contradictions de statut », in HUGHES C, *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, Editions de l'École des hautes études en sciences sociales, pp. 187-197.
- Millet, M., Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF.
- Souto Lopez, M., Vienne, Ph. (2011). *Les difficultés des élèves dans le premier degré de l'enseignement secondaire*, rapport de recherche pour le Service du Pilotage de l'enseignement de la Communauté française de Belgique, Centre de sociologie de l'éducation (Université libre de Bruxelles) et Groupe de Sociologie-Action-Sens (Facultés universitaires catholiques de Mons).
- Vienne, Ph. (2006). « École et violences : du bricolage local aux tentations sécuritaires », *Diversité* (anc. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*), numéro 147, « A l'école de la sécurité », pp. 89-95.
- Vienne, Ph. (2008). *Comprendre les violences à l'école*, Bruxelles, de Boeck, 2^{ème} édition.

La carrière des enfants des rues au Rwanda

Véronique Tumasabyimana

*Université Adventiste d'Afrique Centrale (UAAC)
B.P. 2461 Kigali/Rwanda
tumasavero@yahoo.fr*

RÉSUMÉ : Pour comprendre les enfants, nous devons apprendre d'eux. Les enfants des rues au Rwanda nous présentent une école de la vie bien différente de l'école formelle qui cherche à protéger les enfants des violences et des passions de la cité. Partant de l'analyse des récits de ces enfants, cet article révèle que la vie qu'ils ont adoptée ne se résume pas à la gestion résignée d'un quotidien malheureux, mais qu'elle peut aussi se lire comme la progression dans une carrière marquée par le développement de compétences adaptées au milieu dans lequel ils se meuvent. Il décrit la manière dont la progression des enfants dans cet espace, même si elle n'est pas linéaire, est accompagnée d'une suite de changements objectifs de position, de réalisations, de responsabilités et de perspectives. L'absence de linéarité s'explique avant tout par l'interprétation particulière que se fait chaque enfant des événements qui se présentent à lui.

MOTS-CLÉS : enfants des rues, phases de la carrière, Rwanda

1. Introduction

L'école africaine peine à accueillir tous ses enfants. Malgré les efforts des gouvernements soutenus par les organisations internationales dans le cadre des objectifs du millénaire, l'éducation pour tous n'est pas encore une réalité dans tous les pays du continent. Des enfants ne sont pas scolarisés et, plus encore, nombreux sont ceux dont la scolarité n'est pas régulière ou qui abandonnent l'école sans avoir ni maîtrisé les savoirs de base ni dépassé l'âge de suivre l'enseignement élémentaire. Certains de ces enfants sont sans famille ou en rupture avec leur famille et vivent dans et de la rue. Il en résulte que des enfants d'âge scolaire sont visibles dans les rues et dans tous les lieux publics à tout moment de la journée. Ils n'attirent pas l'attention des adultes, comme ils le feraient dans les pays scolarisant de longue date tous les enfants qui se trouvent sur leur territoire, ils ne sont pas l'objet d'opérations de grande envergure visant à les contraindre à retrouver les chemins de l'école. Au Rwanda, ces enfants des rues se remarquent essentiellement par les petits boulots qu'ils font dans les centres urbains et sur les marchés, c'est-à-dire dans les lieux les plus fréquentés. Ils sont donc vus par beaucoup de gens, ils font partie du paysage urbain, ils constituent une réalité connue de tous.

Par leur présence devenue habituelle dans les lieux publics, ces enfants attestent qu'il est désormais possible d'aller vers l'âge adulte par d'autres voies que celles que balisent l'école et le milieu familial. En d'autres termes, ils indiquent qu'une socialisation permettant de s'en sortir dans la société rwandaise peut être acquise en dehors des instances traditionnelles que sont d'une part la famille et le milieu proche et d'autre part l'école. L'alternative entre la rue et les instances classiques de socialisation ne se pose évidemment pas dès que les enfants arrivent en âge scolaire. Nous verrons dans les pages qui suivent qu'elle ne se pose que quand des incidents à répétition conduisent l'enfant à considérer que les instances traditionnelles de socialisation sont incapables de le prendre en charge et de le protéger. Tous les enfants des rues rwandais que nous avons rencontrés ont d'abord tenté de s'appuyer sur le milieu familial étroit puis élargi pour résoudre les problèmes qu'ils rencontraient. Ceux qui avaient une relation construite avec l'école se sont tournés vers elle quand la situation a commencé à leur paraître insurmontable. Ce n'est que quand il est apparu évident que le milieu familial et l'école n'étaient pas en mesure d'offrir une réponse opportune et une protection à l'enfant que celui-ci s'est décidé à chercher des solutions en dehors de ces instances.

La présence d'enfants dans la rue a l'effet culturel de montrer à ceux qui rencontrent des difficultés dans leur famille et à l'école qu'il est possible d'échapper à leurs emprises. Les contacts entre les enfants vivant en famille et suivant l'école de façon régulière et les enfants des rues sont nombreux et réguliers : les deux catégories d'enfants se croisent dans les lieux de loisirs, il leur arrive de parler et de jouer ensemble. Les enfants des rues qui s'en sortent peuvent apparaître comme des héros pour ceux qui vivent une existence routinière pleine de difficultés : ils se prennent en charge, n'ont de compte à rendre à personne, rien ne leur est interdit. La rue n'est pas qu'un espace plein de périls, c'est aussi la scène où des enfants réussissent, grâce à leur astuce et à leur force, à s'imposer et à être reconnus par des commerçants et d'autres citoyens honorables. La décision de partir vivre dans la rue, impensable dans d'autres pays, se présente ici comme une possibilité imaginable, même si chacun mesure qu'elle comporte de nombreuses difficultés. En tout état de cause, tous les observateurs reconnaissent que les enfants des rues sont de plus en plus nombreux au Rwanda¹ comme dans d'autres pays africains.

Tant parce qu'il choque la sensibilité contemporaine que parce qu'il est de plus en plus massif, le phénomène des enfants des rues bénéficie depuis quelques années d'une attention politique et médiatique soutenue et la littérature scientifique sur le sujet ne cesse de croître. L'examen de cette littérature et des positions des professionnels qui interviennent auprès de ces enfants dégage une image porteuse de deux facettes complémentaires : la *victime* et le *déviant* (Pirrot, 2004 ; Salmon-Marchat, 2004 ; Rivard, 2004 ; Lucchini, 2001, 1998, 1996). L'enfant *victime* est postulé innocent, il subit passivement les effets des structures sociales, il est le fruit d'un enchaînement d'événements qu'il ne maîtrise pas. Il subit son histoire et à aucun moment, il ne parvient à se l'approprier. Le passage par la rue va le façonner, va le transformer et lui faire perdre son innocence, il va être considéré comme un *déviant* s'il refuse de quitter la rue ou s'il s'y installe et y fait montre d'une habileté à s'y adapter et à y prospérer. Comme milieu de vie, la rue est postulée inappropriée, le fait qu'un enfant puisse s'y développer le rend donc obligatoirement suspect. C'est pour cela qu'il va être désigné comme déviant.

Ces travaux sont incontestablement importants. Ils attirent l'attention sur la violence qui est faite à l'enfant : il n'arrive dans la rue que suite à une longue série de relégations au terme de laquelle il est privé de la protection de la famille et de l'école en étant parfaitement conscient que celles-ci étaient censées la lui garantir. Arrivés dans la rue, certains au moins de ces enfants vont réagir et (re)prendre le contrôle de leur vie. On peut observer au Rwanda que des enfants mettent en œuvre des compétences complexes dans les activités qu'ils exercent dans

¹. Au Rwanda, le phénomène tend à se réduire ou à devenir moins visible, ce qui n'est pas le cas dans tous les pays africains. Nous avons tenté d'expliquer ce recul des enfants des rues dans Charlier & Tumusabyimana (2011).

la rue, ce qui leur permet de maîtriser l'environnement qui est le leur en en tirant le meilleur parti. La question que l'on peut se poser est alors de savoir comment ces enfants arrivent à acquérir, voire à construire des compétences complexes dans un milieu qu'il est difficile de qualifier *a priori* autrement que d'hostile.

Le départ des enfants dans la rue constitue une transition, il marque le passage d'un milieu à un autre. Or, la réussite d'une transition est subordonnée à l'apprentissage des comportements et des connaissances qu'exige le nouveau milieu. Il s'agit d'une initiation à une activité ou à une réalité inconnue ou mal connue. La réussite de la transition implique des changements objectifs de comportements, qui vont être orientés par les réseaux de relations sociales et par le sens que les stimulations du nouveau milieu revêtent pour l'individu (Fraccaroli & Sarchielli, 2007). C'est cette considération qui nous a poussée à recourir au concept de carrière pour analyser le vécu des enfants des rues au Rwanda. Dans les pages qui suivent, nous présentons le concept de carrière, la méthodologie de recherche et le parcours des enfants des rues tel que nous l'avons dégagé des récits qu'ils nous livrés de leurs pratiques.

2. Le concept de carrière

Hugues (1996) entend par carrière " le parcours suivi par une personne au cours de sa vie " (p.175). Becker (1985) distingue les dimensions objective et subjective de la carrière :

(...) dans sa dimension objective, une carrière se compose d'une série de statuts et d'emplois clairement définis, de suites typiques de positions, de réalisations, de responsabilités et même d'aventures. Dans sa dimension subjective, une carrière est faite des changements dans la perspective selon laquelle la personne perçoit son existence comme une totalité et interprète la signification de ses diverses caractéristiques et actions, ainsi que tout ce qui lui arrive (p. 126).

Prenant lui aussi appui sur Hughes, Vienne (2004) souligne que le travail sociologique consiste à " retrouver l'ordre, quel qu'il soit, que peut suivre la vie des personnes à mesure que celles-ci grandissent et étudient ; à mesure qu'elles font des choix ou en subissent " (p. 64). Puisant aux mêmes sources, Fraccaroli & Sarchielli (2007) notent que " ce mot indique une progression linéaire ou non de positions professionnelles. (...), il se rapporte à des niveaux ou à des positions hiérarchiques sur les lieux de travail, à de simples promotions ou à l'acquisition d'un statut plus prestigieux " (p. 99). Tous ces auteurs et bien d'autres parmi lesquels Gingras, Spain & Cocandeau-Bellanger (2005) montrent que le concept de carrière a élargi sa perspective et se rapporte à l'itinéraire de tout individu engagé dans un déroulement d'expériences.

Le concept de carrière implique deux composantes essentielles, à savoir l'action et l'espace temporel ; l'individu interagit avec son milieu pour devenir maître de sa carrière et développe de nouvelles compétences qui lui permettent de la gérer (Fraccaroli & Sarchielli, 2007). Ces compétences sont :

(...) le « *know-why* » ou le savoir pourquoi, qui renvoie aux motivations qui poussent l'individu (...), le « *know-how* » ou le savoir-faire qui concerne la mise à jour des habiletés techniques et des savoirs grâce à l'autoformation, le « *know whom* » qui réfère aux réseaux de relations que l'individu doit développer pour faire évoluer sa carrière (p. 100).

Il s'agit en d'autres termes d'une progression dynamique dépendant du sens que le sujet accorde aux différentes interactions avec son environnement social. Ainsi, la carrière est un parcours à la fois social et individuel. Le temps organise les différentes phases de ce parcours. Dans leur étude sur le développement des carrières, Fraccaroli & Sarchielli (2007) ont évoqué les quatre phases suivantes :

- Une phase de préparation dans laquelle le sujet élabore les attentes, développe les désirs, prépare des ressources pour faire face aux changements ;
- Une phase de rencontre au cours de laquelle le sujet essaye d'interpréter et de donner un sens au nouvel environnement ou à sa nouvelle position ;
- Une phase d'adaptation qui comporte un ensemble de changements personnels et de rôle pour réduire les écarts entre ses propres caractéristiques et les exigences de la nouvelle position ;
- Une phase de stabilisation dans laquelle est atteint un équilibre (précaire et temporaire) entre les caractéristiques du sujet et les exigences de rôle (p.104).

Cette division en phases n'est pas très différente, dans son principe, à celle que proposait Becker (1985) quand il écrivait que la carrière du fumeur de marijuana peut être divisée " en trois phases, qui correspondent chacune à une modification différente du rapport qu'entretient le fumeur avec les contrôles sociaux de la société globale d'une part, du milieu dans lequel il utilise la marijuana d'autre part " (p. 85). Il distinguait la phase du débutant, celle de l'utilisateur occasionnel, et celle de l'utilisateur régulier.

Le recours au concept de carrière permet donc de mettre en évidence l'idée d'étapes, de seuils, d'un enchaînement de phases. Il attire aussi l'attention sur la signification que cet enchaînement revêt pour l'individu, sachant que cette signification est construite socialement.

3. Méthodologie

Nous avons choisi de recueillir des récits des **enfants des rues**. Deux catégories d'enfants des rues peuvent être distinguées. Ce sont d'une part **les enfants de la rue**, qui tirent la totalité de leurs moyens d'existence des activités qu'ils exercent dans la rue, qui y travaillent et y passent la nuit. Ce sont d'autre part **les enfants dans la rue**, qui passent le plus clair de leur temps dans les rues ou sur les marchés, habituellement comme enfants-travailleurs mais qui rentrent chez eux le soir. Même si ces deux catégories se ressemblent sur de nombreux aspects, elles se différencient au moins sur un point essentiel : contrairement à l'enfant dans la rue, l'enfant de la rue n'a aucune position de repli, ce qui le contraint à accepter de subir l'initiation que les anciens lui imposent quand il arrive dans la rue et qu'il cherche à s'intégrer aux groupes d'enfants et à partager leur lieu de couchage et leurs aires de travail. L'enfant de la rue peut se protéger de la violence de cette initiation, essentiellement parce qu'il quitte la rue tous les soirs, au moment où plus aucun contrôle ne s'exerce sur les pratiques des bandes d'enfants. Des récits ont été également recueillis auprès des anciens enfants des rues. Ces enfants ont été rencontrés dans la ville de Kigali, la plus grande du pays, et dans d'autres centres urbains. Notre choix d'interroger essentiellement des enfants se justifie par notre hypothèse, qui veut mettre en évidence qu'ils sont bien plus acteurs de leur destin que ne le supposent les théories qui ne les envisagent que comme des victimes. Analyser les récits des enfants permet d'appréhender leur parcours, ce qui exige de saisir non seulement la succession des situations objectives mais aussi la manière dont ils les ont vécues, c'est-à-dire dont ils les ont perçues, évaluées et dont ils ont agi.

Les témoignages des anciens enfants des rues permettent d'identifier les phases de la carrière de la rue au cours desquelles la sortie est la plus probable : la carrière de la rue peut être interrompue à chacune des phases et il convenait donc de comprendre ce qui peut motiver ces ruptures qui engagent vraisemblablement dans une autre carrière.

Les témoignages recueillis s'apparentent aux récits centrés sur un thème précis, dont le cours est orienté par le chercheur (Blanchet & Gotman, 2001 ; Poirier *et alii*, 1989 ; Bertaux, 2005). Il s'agit d'entretiens semi-dirigés au cours desquels le témoignage de l'interviewé est sollicité sur le mouvement qu'il a effectué vers la rue et sur son vécu dans la rue.

Ces récits ont été recueillis auprès de 40 enfants des rues qui avaient entre 6 et 18 ans et 20 anciens qui sont sortis de la rue. Leur analyse a été réalisée avec la grille de la carrière qui prévoit que celle-ci se construit phase par phase. Cette analyse a permis d'identifier le parcours des enfants dans la rue.

4. Le parcours des enfants des rues

Une structure en trois phases de la carrière des enfants des rues s'est dégagée. Il s'agit des phases de familiarisation, d'expérimentation et de maîtrise.

4.1. La phase de familiarisation

Dans leurs récits, les enfants rendent compte d'événements et de situations qu'ils ont vécus et des comportements qu'ils ont adoptés jusqu'à leur départ dans la rue. Il s'agit des problèmes que l'enfant rencontre dans son environnement socio familial ou scolaire et qu'il ne parvient pas à résoudre. L'enfant cherche d'abord des solutions dans sa sphère proche, les parents, les frères et sœurs d'abord, la famille élargie ensuite, le cercle des amis et des connaissances et l'école enfin. Ce n'est qu'après avoir épuisé ces ressources qu'il se tourne vers d'autres possibilités. Ceci indique que les enfants des rues ne sont nullement coupés de la culture et de la tradition rwandaises, ils savent parfaitement qui devrait leur venir en aide et pour quelle raison ceux qui devraient les assister se trouvent pris dans une situation telle qu'ils ne peuvent le faire comme l'exigerait la tradition du pays. Dans la majorité des cas, ils gardent des propos pleins de réserve et de retenue par rapport aux aînés qui ont objectivement failli.

Les difficultés rencontrées et l'impossibilité de les résoudre incitent l'enfant à chercher des solutions alternatives, que la culture rwandaise ne valorise pas, mais qu'elle a néanmoins intégrées. Par observation ou par le contact avec des enfants qui œuvrent dans la rue ou d'autres personnes qui connaissent la rue, l'enfant finit par se choisir un mentor qui rehausse son intérêt à partir dans la rue. C'est alors que l'enfant franchit le pas et passe dans la rue, soit comme enfant de la rue ou comme enfant dans la rue. Cette phase se réalise suite à une combinaison de facteurs macro-structurels et micro-structurels qui revêtent un sens pour l'enfant.

- elle est induite par ou accompagne généralement des problèmes qui semblent insolubles et que l'enfant rencontre à l'école ou à la maison, voire à l'école et à la maison,
- elle suit généralement ou va de pair avec des tentatives de résolution des problèmes par les voies traditionnelles (cercle familial proche, cercle élargi),
- elle ouvre l'intérêt pour la vie dans la rue et amène l'enfant à aller vers les enfants des rues, à réduire la distance physique et symbolique qui les sépare d'eux,
- elle aboutit à instituer un enfant des rues comme mentor, sur lequel l'enfant des rues débutant compte pour l'accompagner dans ses premiers pas dans la rue,
- elle se termine au moment où l'enfant franchit le pas et passe à la rue, que ce soit comme enfant dans la rue ou enfant de la rue,
- dans tous les cas, son passage à la rue est soutenu ou accepté, implicitement ou explicitement, par sa famille, qui ne met jamais en œuvre de grands moyens pour tenter de le retrouver et le faire revenir à la maison.

Tableau 1. Les caractéristiques principales de la phase de **familiarisation**

4.2. *La phase d'expérimentation*

Après avoir opté pour la vie de la rue, les enfants passent à la phase d'expérimentation. L'analyse de leurs récits nous apprend qu'ils rencontrent des situations nouvelles et souvent contraignantes auxquelles ils tentent de s'adapter tant bien que mal. L'arrivée en rue suit une phase de préparation plus ou moins longue et minutieuse.

Certains se sont longuement préparés à devenir des enfants des rues : ils ont observé les pratiques des enfants qui passent leur vie dans la rue, ont échangé avec eux, se sont informés sur leur mode de vie, s'en sont progressivement rapprochés subjectivement. D'autres ont trouvé un mentor qui a facilité leur arrivée dans la rue, certains ont réuni des moyens financiers pour s'extirper d'où ils étaient. Ce sont aussi ceux-là qui ont d'abord sollicité de manière très systématique le milieu proche pour résoudre leurs problèmes et qui ont abouti à la conclusion que les ressources locales étaient inopérantes. Souvent, ils se sont d'abord essayés avec fruit au statut d'enfant dans la rue avant de se risquer à devenir enfants de la rue. Dans de nombreux cas, leur longue préparation leur a permis de réunir des ressources (faire connaissance d'un copain déjà bien inséré dans le groupe des enfants de la rue, acquérir l'argent nécessaire au départ) pour affronter le nouveau milieu et les épreuves qu'impose la transition.

D'autres ont rejoint directement le groupe des enfants de la rue, en se laissant influencer ou guider par des personnes qui connaissaient déjà la rue. Ceux-là se jettent dans un univers inconnu parce qu'ils ne peuvent imaginer rester davantage dans le milieu où ils vivent.

Malgré ces différences significatives, arrivés dans la rue, presque tous les prétendants au statut d'enfants de la rue subissent des épreuves d'initiation qui leur sont imposées par les anciens occupants de l'espace. Forcés de payer pour obtenir une place dans l'« *ingangi* »² et un carton de couchage, souvent battus, obligés de sniffer de la colle ou de fumer le chanvre, confrontés à l'insécurité qu'entretiennent les rafles policières et condamnés à une lutte pour la survie, ces enfants doivent s'adapter aux exigences de cette nouvelle position pour progresser dans leur carrière. Dans cet univers résolument hostile, leur rapport au monde suppose qu'ils en interprètent chacun des éléments constitutifs et adoptent des comportements selon le sens qu'ils attribuent à ces éléments. C'est leur manière d'agir qui va déterminer la progression ou non dans leur carrière.

Des récits des enfants se dégagent quatre types de réactions :

- Certains enfants supportent stoïquement les contraintes liées à l'entrée dans la vie d'enfant de la rue ;
- D'autres recherchent des temps d'arrêt dans l'initiation à la vie de la rue. Ils hésitent, et peuvent le faire pendant une période longue, entre les statuts d'enfant des rues et d'enfant dans la rue, ce qui les conduit à effectuer des allers et retours entre la rue, qui reste le lieu où ils souhaitent aboutir, et d'autres sites, comme la famille, les institutions, etc. ;
- D'autres encore cherchent à être intégrés dans un groupe d'enfants du même âge dont ils attendent qu'il les protège des agressions du monde ;

². *Ingangi* : lieu de couchage. Il s'agit d'un campement installé quelque part d'une manière provisoire avec des moyens rudimentaires. Les enfants sont conscients que ces lieux de couchage ne sont pas durables et ils en changent souvent suivant les situations.

- Enfin, il y en a qui préfèrent les institutions caritatives et abandonnent la rue dès qu'ils le peuvent, même si un certain nombre d'entre eux revient ensuite à la rue.

Ce dernier cas de figure est important parce qu'il atteste qu'il y a des « ratés de la carrière d'enfant des rues ». Comme toute carrière, celle d'enfant des rues exclut ceux qui n'arrivent pas à réussir les épreuves qui autorisent d'y progresser. Une carrière peut comporter des retours en arrière ou même des arrêts dans la progression d'une phase à l'autre. Le schéma théorique de la carrière incite à penser qu'il y a sans doute des enfants qui voudraient devenir des enfants de la rue mais qui ne parviennent pas à franchir les premières épreuves d'accès, soit parce qu'ils n'osent pas s'y présenter (c'est-à-dire qu'ils répugnent à entrer en contact avec les enfants de la rue, et plus encore à les rejoindre), et d'autres qui, arrivés dans la rue, ratent la carrière parce qu'ils n'arrivent pas à s'adapter aux contraintes de la rue et retournent chez eux. Ceci peut expliquer au moins en partie pourquoi tous les enfants victimes de violences ou de traitements dégradants dans leur milieu ne font pas carrière dans la rue.

Au cours de la phase **d'expérimentation**, l'enfant qui réussit à progresser dans sa carrière va développer des compétences par les interactions sociales avec ses pairs et en fonction de l'intérêt qu'il prête à ces compétences. Dans un certain nombre de cas, les récits des enfants mettent en évidence des changements de groupe de travail et d'activités, le choix d'exercer plusieurs activités en parallèle, la découverte d'activités formatrices ou d'un univers professionnel capable de soutenir des projets d'avenir.

L'expérience et l'âge sont des variables importantes dans l'intégration de l'enfant de la rue dans l'une ou l'autre activité. En effet, les enfants qui ne sont pas encore familiarisés aux activités de la rue ou qui n'ont pas la force nécessaire pour effectuer certains travaux sont confinés aux activités les moins recherchées par les enfants de la rue (la mendicité, le ramassage des produits égarés lors des déchargements, la vente des sacs, le portage des marchandises au marché et le gardiennage de véhicules). C'est au fur et à mesure qu'ils s'adaptent et maîtrisent le terrain qu'ils peuvent accéder à des activités plus lucratives et plus valorisées.

Sur ce critère, des différences se marquent entre les enfants dans la rue et les enfants de la rue. Une caractéristique des premiers est que le changement de phase dans la carrière va de pair avec le changement de type d'activité lucrative. La contrainte constituée par les autres enfants des rues pèse de façon beaucoup plus légère sur leurs vies. Ils ne dépendent pas vitalemment de la rue, peuvent s'en extraire à tout moment, ce qui leur donne des marges de manœuvre significativement plus larges que celles dont disposent les enfants de la rue. Ils peuvent abandonner une activité qu'ils estiment non rentable pour en tester une autre sans devoir rendre de compte à quiconque. Leur choix est guidé par l'évaluation du gain apporté par chaque activité et par l'image que chacune porte en termes d'identité. Le tableau suivant présente les caractéristiques principales de cette phase.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - dans le cas des enfants de la rue, elle commence par une initiation, faite de brimades, du vol de ce que l'enfant possède, de violences physiques, de menaces, - dans le cas des enfants dans la rue, elle impose de commencer la carrière par les travaux les plus ingrats et les moins lucratifs et de remettre de l'argent aux plus grands, - la protection d'un mentor permet d'échapper à une part des brimades attachées à l'initiation, - une expérience réussie d'enfant dans la rue d'une localité ne garantit nullement la réussite immédiate de l'expérience d'enfant de la rue dans une autre localité, - cette phase peut connaître de nombreux épisodes qui peuvent faire sortir de la rue sans nécessairement interrompre la carrière (arrestation, hébergement chez un parent, un bienfaiteur ou une structure d'accueil), - l'accès aux travaux les moins humiliants et les plus lucratifs n'est permis qu'à ceux qui sont cooptés ou acceptés par les anciens, - ceux qui sont cooptés ou acceptés par les anciens ont acquis une expérience et des compétences dont ils ont une conscience fière qui leur permet de traiter sur un pied d'égalité avec les anciens, - cette phase se termine quand l'enfant a acquis les compétences techniques et le statut qui lui permettent de s'en sortir correctement dans la rue, - pour les enfants dans la rue, l'initiation est beaucoup moins violente, mais ils n'ont pas accès à tous les métiers occupés par les enfants des rues. |
|---|

Tableau 2. Les caractéristiques principales de la phase d'expérimentation

4.3. La phase de maîtrise

Les récits des enfants montrent qu'à un certain moment de leur progression dans la rue, ils peuvent développer des intérêts professionnels et parviennent parfois à se projeter dans l'avenir. D'autres enfants expriment leur satisfaction d'avoir réussi et d'avoir acquis une autonomie fonctionnelle. Ils sont alors dans la phase de **maîtrise**. Souvent, les enfants qui ont atteint cette phase cessent d'être simplement réactifs et deviennent entrepreneurs. Les opportunités qui se présentent à eux sont souvent perçues en des termes qui orientent leur sortie de la rue. Donnons ici l'exemple du récit d'un enfant qui a passé les deux premières phases et est arrivé à la troisième et dernière phase de sa carrière, la phase de **maîtrise**.

Ce témoignage a été donné par un enfant de 14 ans rencontré dans la ville de Kigali en 2008³.

J'ai 14 ans. Je suis arrivé en ville en provenance de Kibungo (à 80 km de Kigali). J'ai mes deux parents et six frères et sœurs. Je suis le troisième enfant de la famille. Mes parents n'ont pas de travail, seulement un peu de terre qu'ils exploitent. Ils avaient de grandes difficultés à s'occuper de leurs nombreux enfants. J'ai quitté l'école en quatrième année parce que j'étais tout le temps renvoyé par les enseignants pour aller chercher le matériel scolaire et le minerval⁴. Quand je rentrais, je passais au marché et j'observais les enfants qui faisaient des travaux de portage des marchandises. Quand je leur ai demandé de m'intégrer dans leur groupe, ils n'ont pas voulu, me disant que je ne pouvais pas porter un gros sac. Mais comme j'en voyais d'autres qui vendaient les arachides grillées, j'ai eu l'idée de faire comme eux. Mais il fallait un peu de sous pour m'acheter au moins un kilo d'arachides à griller.

J'ai ensuite négocié avec ma mère pour qu'elle me donne un régime de bananes à vendre en lui expliquant que j'avais besoin de cahiers. On est allé ensemble dans notre petite bananeraie et on a trouvé un petit régime de bananes. Je l'ai amené au marché et je l'ai vendu à 350 frs (à peu près 50 cents). J'ai ensuite acheté un demi kilo d'arachides que je suis allé griller chez un copain parce que je ne voulais pas que ma mère sache que j'allais commencer à vendre des arachides grillées au marché au lieu d'aller à l'école. En revendant ces arachides j'ai pu obtenir 400 frs. J'ai recommencé l'affaire. Je m'absentais de l'école deux fois par semaine. Au début, mes parents ne le savaient pas mais finalement ils l'ont su et ils m'ont laissé faire. J'ai fait ce travail pendant deux trimestres et le troisième, moi et mon copain, nous avons pris la décision de partir à Kigali parce qu'on nous avait dit qu'on pouvait facilement y trouver du boulot. Nous avons pris un taxi à la gare routière de Kibungo et nous sommes arrivés à Nyabugogo (la gare routière de Kigali) l'après-midi. Avec l'argent que nous avons, nous avons acheté deux cakes pour manger.

Nous avons alors commencé à circuler et à la tombée de la nuit, un groupe d'enfants est venu nous intimider nous demandant d'où nous sortions. Nous leur avons raconté tout notre trajet. Le plus grand de ces enfants a exigé de l'argent : 500 frs (± 70 cents) chacun. Mais en retour, il nous a prêté un carton sur lequel dormir. Il nous a ensuite forcés à lui acheter du chanvre à fumer et il nous a obligés également à en fumer. Nous nous sommes couchés près d'un kiosque installé au coin de la gare routière. Le lendemain il nous a montré le groupe d'autres enfants avec lesquels nous devons travailler. Il nous a dit qu'il ne pouvait pas travailler avec nous parce que nous étions débutants. Lui, il était crieur de taxi (celui qui rabat les clients vers les chauffeurs de taxi qui les dédommagent de leur peine). Il nous a montré le groupe des enfants qui ramassaient le charbon, les bananes et les pommes de terre égarées pour les revendre. La première journée était très dure et nous n'avons pu gagner que 200 frs (± 30 cents). Le deuxième jour, mon copain s'est fait arrêter par les forces de la défense locale qui l'ont amené dans un foyer d'accueil pour les enfants des rues. J'ai par hasard échappé à ces rafles. Je commençais à regretter d'être venu à Kigali et je me demandais si je parviendrais à m'adapter comme les autres enfants que j'observais.

Dans le site où j'étais, les camarades n'ont pas été gentils envers moi. Ils voulaient m'exploiter trop en me demandant chaque fois de partager avec eux le peu d'argent que je parvenais à gagner. Me sentant embarrassé et découragé, j'ai décidé de changer de site. J'ai ainsi rejoint un groupe des enfants dans un site situé à Kicukiro. Arrivé là j'ai été traité de la même façon.

Ensuite, j'ai par hasard rencontré un cousin qui m'a emmené chez lui à Kanombe (un quartier situé tout près de l'aéroport international). J'y ai passé une semaine, mais j'ai constaté qu'il commençait à m'exploiter en

³. Toutes les interviews ont été réalisées en kinyarwanda et ont été traduites ensuite par mes soins. Par respect pour les enfants qui ont accepté que je les interviewe, j'ai retiré de leurs propos toutes les hésitations, toutes les redites, j'ai corrigé leur expression orale. Le texte présenté reprend donc scrupuleusement les éléments qui ont été amenés par l'enfant interviewé. En aucune manière, il n'est fidèle à la forme dans laquelle ces éléments m'ont été livrés.

⁴. Même si l'école est officiellement gratuite, les familles doivent contribuer à son fonctionnement. Plusieurs interviews montrent que quand les enfants n'amènent pas à l'école la contribution familiale, dite « minerval », ils peuvent être renvoyés chez eux pour aller la chercher. Il en est de même s'ils viennent sans le matériel scolaire requis.

me faisant trop travailler. C'est ainsi que je me suis dit qu'il valait mieux chercher à m'adapter à cette vie de la rue, au moins j'aurais le temps moi aussi de travailler pour mon propre compte. Je l'ai quitté clandestinement, je suis retourné dans la rue. Heureusement, à mon retour j'ai cette fois-ci rencontré deux enfants de ma région qui m'ont intégré dans leur groupe d'activité, qui est la vente des sacs et le portage, ainsi que dans leur « ingangi » (l'endroit où on dort).

Aujourd'hui, je fais partie des grands. Je travaille un peu partout en ville parce que je ne peux gagner de l'argent en un seul endroit. Des fois je fais le déchargement et le portage de gros sacs de marchandises. Mais aussi j'ai un patron commerçant que j'aide à ranger et à vendre ses produits. Comme ça, j'apprends à faire du commerce.

Je ne peux pas vivre dans les foyers d'accueil. Même si la ville est pleine de dangers, surtout les rafles des policiers et les emprisonnements, je préfère y vivre que dans les foyers d'accueil. Ici, on est formé à l'indépendance et on apprend à vivre par ses propres moyens ; en plus on prépare son avenir. Avec le travail que je fais, je pense moi aussi devenir un jour un grand commerçant. Tu sais, on évite même de consommer les drogues parce que quand on les consomme, après, on ne réfléchit plus, on devient comme fou.

Ce témoignage permet de lire les trois phases, dont chacune comporte plusieurs épisodes.

Par épisode nous voulons désigner une période marquée au cours de laquelle l'attitude de l'enfant par rapport à la rue est constante. Un épisode est donc balisé par un événement significatif qui l'ouvre ou le ferme, voire par des éléments significatifs au début et à la fin. Ainsi, sept épisodes se remarquent dans ce témoignage : 1° la découverte de la rue, 2° l'expérience réussie d'enfant dans la rue, 3° l'initiation à la vie d'enfant de la rue, 4° l'apprentissage de la vie de la rue, 5° le retour à la vie d'enfant dans la rue, 6° l'expérience réussie d'enfant de la rue et 7° les projets.

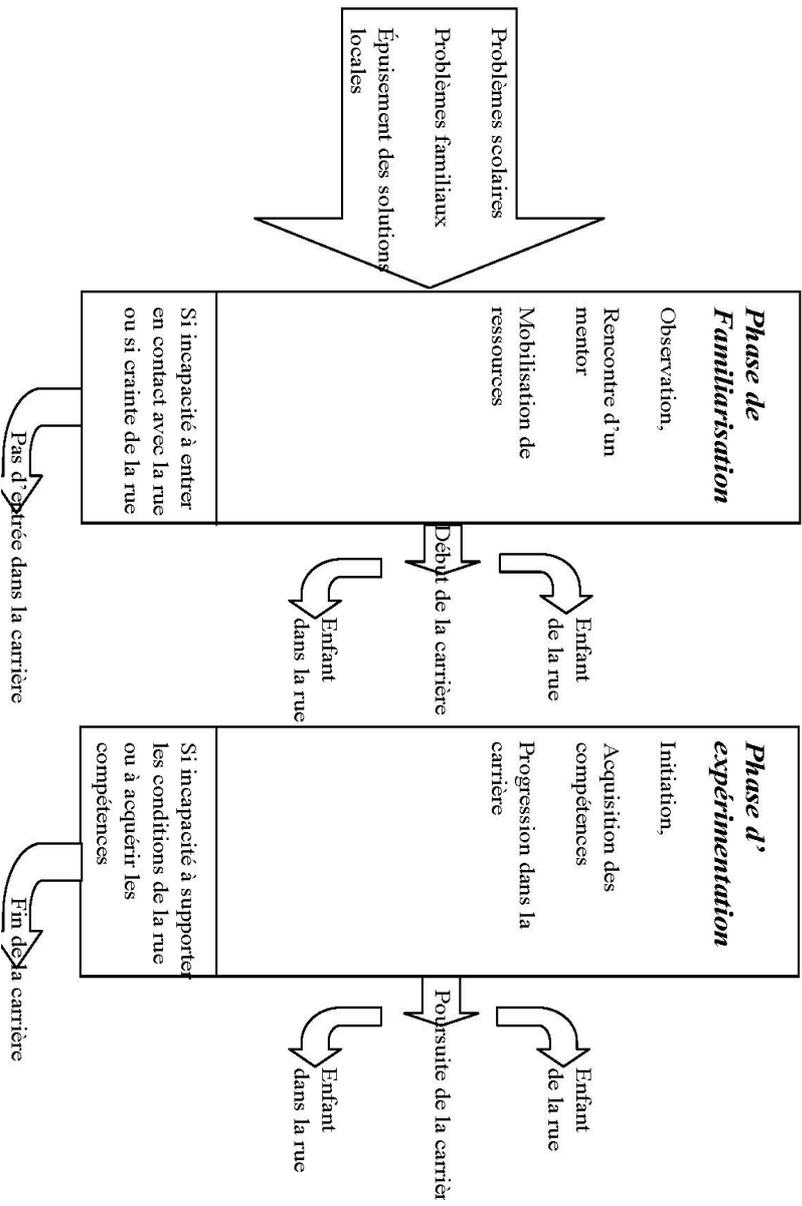
Le premier épisode correspond à la phase de **familiarisation**. Les épisodes de 2 à 6 constituent la phase d'**expérimentation**. L'épisode 7 correspond à la phase de **maîtrise**. Arrivé à cette phase, l'enfant a appris à déjouer tous les pièges de la rue et est pleinement autonome. Il y est chez lui, il y vit sans difficulté. Il n'est dès lors plus enfermé dans les contraintes de l'immédiateté, il construit des projets. L'enfant se réapproprie totalement son expérience, lui donne du sens et se projette dans un avenir où il sera un « grand commerçant ». Il évite la drogue pour rester sain d'esprit et garder le contrôle de sa vie.

Les interviews des anciens enfants des rues montrent que beaucoup d'entre eux sortent de la rue au terme ou au cours de cette phase. Certains sortent parce qu'ils l'ont souhaité et anticipé en s'adaptant aux circonstances et en profitant de toutes les opportunités. D'autres y sont contraints, mais grâce à leur maîtrise de la rue, ils savent s'orienter pour que leur sortie soit réussie. D'autres enfants encore sortent suite à des circonstances qui s'imposent à eux et qui leur posent des problèmes difficiles auxquels ils cherchent des solutions en interaction avec leurs pairs ou en s'appuyant sur ce qu'ils ont appris ou observé dans la rue. Les caractéristiques principales de cette phase sont résumées dans le tableau suivant.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - l'enfant sent qu'il va cesser bientôt de pouvoir vivre de et dans la rue et se tourne vers l'extérieur, - dans certains cas, les activités que fait l'enfant lui permettent de satisfaire ses besoins et de dégager des surplus, elles ne lui prennent pas tout son temps, - parce qu'il peut épargner du temps et des moyens, il construit des projets en s'appuyant de façon créative sur les ressources de la rue dont il dispose, - il cesse d'être simplement réactif et devient entrepreneur, il tente de se lier contractuellement à des partenaires qui peuvent l'aider à progresser, - dans d'autres cas, son allure de jeune adulte, l'évidence de sa force physique le rendent suspect dans la rue, une pression sociale s'exerce sur lui pour lui indiquer qu'il a cessé de correspondre au profil de l'enfant de la rue, - il est alors amené à se rapprocher de structures d'aide pour pouvoir s'en sortir, ces structures l'orientent vers l'apprentissage d'un métier, - cette phase se termine quand l'enfant sort de la rue. |
|--|

Tableau 3. Les caractéristiques principales de la phase de maîtrise

La description de la progression dans la carrière des enfants des rues en trois phases peut être synthétisée dans le schéma suivant.



La moitié supérieure du schéma présente une sorte d'idéal positif de la carrière d'enfant des rues. Parce qu'il a rencontré des problèmes insolubles et qu'il dispose d'un mentor, l'enfant entre dans la rue. Après avoir subi les épreuves d'initiation, il accumule les expériences et devient compétent dans les manières de s'en sortir en rue. Sa compétence lui permet de dégager des surplus, qu'il investit dans un projet professionnel dégagé de la rue. Il arrive à utiliser toutes les ressources de la rue pour construire ce projet et le réaliser.

Cet idéal positif n'est pas qu'abstrait, nous l'avons rencontré chez quelques enfants.

Il n'empêche que la majorité d'entre eux ne vivent pas cette trajectoire idyllique. Des sorties « par le bas » sont enregistrées à toutes les phases. Elles sont dues au fait que les enfants ne parviennent pas à se plier aux exigences de la vie de la rue.

Beaucoup, sans doute, sont tentés à un moment mais n'osent pas se lancer, même si toutes les conditions objectives qui le permettraient sont réunies.

Beaucoup d'autres ne vont pas au terme de la phase d'expérimentation. Les enfants dont nous avons suivi tous les épisodes qui composent cette phase ont enduré des épreuves lourdes, variées, répétées. Il est normal que la dureté de ces épreuves en incite certains à chercher n'importe quelle sortie.

Enfin, bien d'autres sortent aussi par le bas de la phase de maîtrise. Ils ont eu la force physique et morale de traverser les phases précédentes, mais n'ont pas nécessairement les ressources cognitives et culturelles pour se construire un projet et pour agir stratégiquement afin de le réaliser. Ainsi, la forme que prend la sortie dépend de la position de l'enfant dans sa carrière. Des événements ou des situations qui se présentent à l'enfant lui font prendre des décisions qui mobilisent ses ressources symboliques, instrumentales et sociales. Ces ressources diffèrent d'un enfant à l'autre car elles sont souvent fonction des étapes déjà parcourues et/ou des compétences déjà construites. Pour emprunter les termes de Lucchini (2001) : " la complexité de la sortie de la rue devient évidente " (p. 91).

Comme tous les enfants dans la rue ne sont pas à une même phase et ne possèdent pas les mêmes ressources, même si les événements qui se présentent à eux étaient les mêmes, le sens qu'ils leur accordent ne pourrait pas être le même et leurs réactions ne pourraient pas être identiques. Ceci peut contribuer à expliquer pourquoi les interventions auprès de ces enfants ne réussissent pas toujours ou qu'elles produisent des résultats très divers, souvent très décevants pour leurs initiateurs. En effet, ces interventions qui visent à éradiquer le phénomène des enfants des rues en partant d'une vision cauchemardesque du phénomène, risquent de privilégier le sensationnel qui n'est le plus souvent que l'exceptionnel.

5. Conclusion

Cet article permet de comprendre que les discours qui présentent les enfants des rues essentiellement comme des victimes et des déviants sont très réducteurs et qu'ils ne mettent l'accent que sur une seule facette de leur expérience. Ces enfants peuvent être évidemment considérés comme des victimes au moins de l'indifférence ou de l'impuissance de leurs proches à les retirer de la rue. Ils peuvent aussi être vus comme des déviants dans le sens où la norme habituelle, pour un enfant, est de mener une vie protégée pendant laquelle il peut préparer son avenir. La construction sociale de l'enfance, en occident, va bien dans ce sens : la famille et l'école contribuent à assurer une mise en société progressive et contrôlée de l'enfant en lui laissant le temps de découvrir le monde dans lequel il va être amené à évoluer. L'initiation de la dureté du social est assurée surtout par les relations entre pairs, c'est en regardant d'autres enfants que chacun comprend les règles de fonctionnement de la société dans son ensemble. L'expérience de la majorité des petits Rwandais n'est guère différente de ce modèle.

La situation se présente d'une autre manière pour les enfants des rues. Pour eux, la protection que devaient garantir la famille et l'école s'est effondrée. Ce sont donc indubitablement des victimes. Mais certaines de ces victimes ont une capacité d'adaptation et une inventivité remarquables. Les théories qui ne les voient que comme des victimes escamotent une autre facette des enfants des rues, c'est-à-dire les compétences symboliques et instrumentales qu'ils ont acquises et qui leur permettent de s'en sortir dans la rue. Les témoignages montrent que les enfants qui progressent dans la rue donnent un sens aux différents événements qu'ils y vivent en fonction d'un point d'aboutissement, présent ou projeté dans l'avenir. Dans leurs explications, ils mettent souvent l'accent sur la construction de leurs compétences, qu'ils manifestent une certaine fierté d'avoir acquises.

Cette analyse dégage de ces enfants l'image d'acteurs sociaux capables d'interagir avec les éléments qui les entourent et de valoriser les ressources dont ils disposent. Ils manifestent une capacité d'interprétation qui leur permet de tirer leur épingle du jeu des situations ou des événements qui se présentent à eux. Ce qui amène à considérer que la tendance très répandue à considérer les enfants des rues comme des victimes peut paradoxalement jouer contre leurs intérêts. Habités à gérer leur sort et à contrôler leur destin, même si c'est

avec des moyens qui peuvent paraître dérisoires, ils ne sont pas nécessairement prêts à se laisser prendre en charge par des structures qui leur imposeraient un cadre qu'ils n'auraient pas choisi.

Ce travail suggère que les professionnels du travail social et de l'intervention devraient considérer les enfants des rues comme des sujets plutôt que comme des marionnettes que l'on fait agir à sa guise. Ce qui suppose d'identifier et de valoriser leurs compétences complexes et de reconnaître leur droit à se définir eux-mêmes un avenir en fonction de leurs aspirations et de leurs talents.

Bibliographie

- Becker, H.S. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.
- Bertaux, D. (2005). *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie*. Paris : Armand Colin (2ème édition).
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris : Nathan.
- Charlier, J.É. & Tumusabyimana, V. (2011). *Ces intolérables enfants des rues. Enquêtes au Rwanda sur les carrières des enfants des rues et sur ce qui les rend possibles*. Louvain-la-Neuve : Academia-L'Harmattan.
- Fraccaroli, F. & Sarchielli, G. (2007). *Temps-Travail et Développement de carrières*. Toulouse : Octarès.
- Gingras, M., Spain, A. & Cocandeu-Bellanger, L. (2005). La carrière, un concept en évolution. *Carrièreologie*, numéro spécial sur les significations du travail et les autres rôles de vie, 411-426.
- Hughes, E.C. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis*. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Lucchini, R. (2001). Carrière, identité et sortie de la rue : le cas de l'enfant de la rue. *Déviance et société*, 25 (1), 75-97.
- Lucchini, R. (1998). L'enfant de la rue : réalité complexe et discours réducteurs. *Déviance et société*, 22 (4), 347-366.
- Lucchini, R. (1996). *Sociologie de la survie : l'enfant dans la rue*. Paris : PUF.
- Pirot, B. (2004). *Enfants des rues d'Afrique centrale*. Paris : Karthala.
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S. & Raybaut, P. (1989). *Les récits de vie : théorie et pratique*. Paris : PUF.
- Rivard, J. (2004). Des pratiques autour des jeunes/enfants de la rue : une perspective internationale. *Nouvelles pratiques sociales*, 17 (1), 126-148.
- Salmon-Marchat, L. (2004). *Les enfants de la rue à Abidjan: une étude socio-anthropologique des éléments symptomatiques de la crise ivoirienne*. Paris : L'Harmattan.
- Tumusabyimana, V. (2010). *Le phénomène des enfants des rues au Rwanda. Une analyse de la dynamique du départ et de la progression dans la carrière de la rue*. Thèse de doctorat inédite en Sciences psychologiques et de l'éducation, UCL.
- Vienne, P. (2004). *Comprendre les violences à l'école*. Bruxelles : De Boeck.

Comment concilier liberté de choix parental et mixité sociale ?

Analyse critique de la dernière politique publique régulant les inscriptions scolaires en Communauté française de Belgique sur base de l'approche par les capacités (Sen)

Tatiana Willems, Eliz Serhadlioglu, Stéphane Leyens

Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix

Centre Interfaces

11 Rempart de la Vierge

5000 Namur

tatiana.willems@fundp.ac.be

RÉSUMÉ. En Belgique francophone, la dernière politique publique régulant les inscriptions scolaires décrétée en mars 2010 vise à augmenter la mixité sociale au sein des écoles afin d'enrayer le phénomène de ségrégation sociale qui existe entre établissements scolaires. Parallèlement, ce décret garantit la liberté de choix aux parents concernant l'école qu'ils souhaitent voir leur enfant fréquenter. Dans cet article, nous montrons qu'il y a une incompatibilité entre l'objectif de mixité sociale que poursuit ce décret et le principe de liberté de choix tel qu'il est conçu. Nous en analysons les raisons en nous référant à l'approche par les capacités développée par Amartya Sen. Nous défendons l'idée que la non-prise en considération du contexte scolaire et des conditions socioéconomiques contribue, à travers l'expression des choix des parents, à accentuer la ségrégation sociale entre établissements. Nous proposons alors quelques éléments de réflexion permettant de prendre en compte ces diverses conditions et, par là, de concilier liberté de choix et mixité sociale.

MOTS-CLÉS : liberté de choix, mixité sociale, justice sociale, capacités, décret inscriptions, ségrégation.

KEY WORDS: freedom of choice, social mixity, social justice, capabilities, enrolment legislation, segregation.

1. Introduction

En Belgique francophone, la réponse des politiques au problème de la ségrégation scolaire dans l'enseignement secondaire fait appel à un principe de mixité sociale. Dans ce cadre, l'idée centrale pour l'application de ce principe est de réguler le système d'inscriptions dans les écoles en première année du secondaire, en vue de susciter le brassage des publics scolaires, la mixité sociale étant considérée comme un présupposé de justice sociale. Le décret adopté le 17 mars 2010 a été promulgué à cette fin.

Par ailleurs, la constitution belge garantit aux parents la liberté du choix de l'établissement scolaire, faisant de celle-ci une prérogative parentale difficilement contestable. C'est dans ce cadre légal libéral que s'inscrit la politique de mixité sociale.

Dans cet article, nous montrons qu'il y a une incompatibilité entre l'objectif de mixité sociale et le présupposé de la liberté de choix parental et, nous référant à l'approche par les capacités développée par l'économiste indien Amartya Sen, nous en analysons les raisons. Nous défendons l'idée que la non-prise en considération du contexte scolaire et des conditions socioéconomiques renforce, à travers l'expression des choix des parents, la ségrégation sociale entre les établissements. Nous proposons alors quelques éléments de réflexion permettant de prendre en compte ces diverses conditions et, par là, de concilier liberté de choix et mixité sociale.

2. L'enseignement secondaire en Belgique francophone : relégation et mixité sociale

En Communauté française de Belgique (CfB), le système éducatif est aujourd'hui communément qualifié de « quasi-marché scolaire », de par le principe de libre choix de l'école et le principe de financement public proportionnel au nombre d'élèves que le système combine (Vandenberghe, 1998). Ces dernières années, il est clairement apparu que ces principes contribuent, chacun à leur façon et conjointement, à engendrer et à augmenter la ségrégation sociale entre établissements scolaires. En effet, d'une part, le financement au prorata du nombre d'élèves produit entre les écoles une dynamique concurrentielle les amenant à se spécialiser dans l'accueil de publics d'élèves ciblés. Et, d'autre part, la liberté de choix de l'école, initialement assurée aux parents pour leur permettre d'opter pour une école correspondant à leurs convictions philosophiques, les conduit aujourd'hui bien souvent à privilégier un certain entre-soi social. Ces phénomènes alimentent le processus de relégation scolaire en favorisant l'accroissement de l'homogénéisation des publics d'élèves au sein des établissements et la création d'espaces d'apprentissage inégaux pour les jeunes fréquentant des écoles et des filières différentes. Résulte de cette situation une hiérarchie de réputations entre établissements scolaires qui se fonde sur les publics accueillis et sur les filières organisées. À son tour, cette hiérarchie va fonctionner comme un régulateur important des stratégies familiales d'orientation (Mangez, 1999), renforçant encore le caractère ségrégué du système d'enseignement actuel.

Cette situation ségréguée qui résulte d'un système non-régulé est bien entendu problématique car elle entraîne et comporte des effets néfastes en matière de justice sociale à plusieurs niveaux :

- Tout d'abord, à l'échelle des élèves, ceux provenant de milieux défavorisés sont davantage confrontés à de moins bonnes conditions d'apprentissage que leurs pairs évoluant dans des milieux plus aisés et fréquentant des écoles regroupant des élèves au même profil avantagé qu'eux. À cet égard, Thrupp (1999) a notamment montré que, via l'influence de la composition sociale du public scolaire, les établissements accueillant majoritairement des jeunes de milieux défavorisés, font par exemple davantage face à des négociations entre élèves et enseignants en classe par rapport au programme d'études (curriculum), sont également ceux où le temps consacré à la gestion de la discipline est fort important, etc., et que ces divers éléments ont conséquemment des répercussions sur l'enseignement dispensé à ces élèves dans ces écoles.
- Ensuite, plus globalement mais dans la même perspective, on peut dire que cette situation contribue à une certaine reproduction sociale car elle participe au maintien des plus défavorisés au bas de l'échelle quand les plus avantagés se voient confortés dans leur position privilégiée au sommet de cette hiérarchie sociale (en fréquentant des établissements qui leur permettront de reproduire leur situation). Or, ceci va précisément à l'encontre du principe d'égalité des chances que promeuvent et tendent à poursuivre les politiques publiques en matière d'enseignement.

Ces diverses considérations expliquent donc en partie pourquoi des mesures visant plus de justice sociale ont commencé à être prises.

Ainsi, pour tenter de contrer un tant soit peu cette situation inégale pour les élèves et les écoles, le gouvernement de la Communauté française, en charge de l'enseignement en Belgique francophone, a successivement introduit, à partir de 2007, trois décrets pour réguler les inscriptions des élèves à leur entrée en 1^{ère} secondaire. L'idée centrale qui guide ces décrets est la suivante : pour combattre la ségrégation scolaire et le phénomène de relégation qui en résulte, il convient d'augmenter la mixité sociale au sein des établissements, et ce notamment en empêchant les directions d'écoles secondaires de discriminer les élèves à l'inscription sur quelque critère que ce soit (et donc, en ce compris, leur origine sociale). Dans le projet du premier décret « inscriptions », on peut lire qu'« augmenter le taux de mixité sociale constitue (...) un objectif qui s'inscrit assurément dans la perspective d'une amélioration de la qualité, de l'efficacité et de l'équité de notre système scolaire » (projet de Décret 354-n° 1). Nous le voyons, la mixité sociale y est envisagée comme un outil de justice sociale, car elle peut être perçue comme reflétant une certaine égalité d'accès aux écoles. Le dernier décret, promulgué en mars 2010, poursuit lui aussi cet objectif de « promouvoir la lutte contre l'échec scolaire, (d')améliorer les performances entre chaque enfant, (de) lutter contre les mécanismes de relégation en soutenant la mixité sociale, culturelle et académique » (circulaire n° 3078), tout en cherchant en parallèle à conserver et à garantir au maximum la liberté de choix des parents.

En effet, en Belgique, la liberté du choix de l'école est un fait établi, et dès lors difficile à remettre en question. Cet acquis s'explique par l'inscription de la liberté de choix au sein de la Constitution dès la création de l'État belge. Cette liberté est fortement revendiquée par les parents. Il suffit pour s'en rendre compte de constater les fortes réactions des parents face aux décrets successifs concernant les inscriptions, qui ont été perçus comme liberticides. De leur côté, les acteurs politiques ne cessent de maintenir que leurs projets respectent le principe de la liberté de choix. Cette tradition libérale inspire le dernier décret : si, dans un souci de mixité sociale, il vise à réguler les inscriptions des élèves en 1^{ère} secondaire, il insiste sur le respect des préférences des parents dans le choix de l'école. La procédure d'inscription proposée se fait en effet sur base d'un formulaire unique où les parents inscrivent les écoles de leur choix par ordre de préférence. Ce décret cherche donc simultanément à respecter les préférences des parents et à promouvoir la mixité sociale.

De nombreux indices nous incitent à douter de la compatibilité de deux objectifs du dernier décret, à savoir promouvoir la mixité sociale au sein des écoles par le biais d'une régulation du processus d'inscription et permettre aux parents de choisir l'établissement scolaire que fréquentera leur enfant. Nous allons en effet montrer qu'il existe une tension entre ces deux visées *dès lors* que, comme c'est le cas dans le décret, des facteurs contextuels ne sont pas pris en considération pour implémenter la liberté de choix des parents. À cette fin, nous recourrons à l'approche par les capacités développée par Amartya Sen, que nous introduisons dans la section qui suit.

3. Justice sociale et approche par les capacités

Notre intérêt pour cette approche est motivé essentiellement par deux raisons. D'une part, l'approche par les capacités développée par Sen se focalise, comme nous allons le voir, sur les libertés réelles des individus, dans une optique évaluative de la qualité de vie ; en ce sens, elle propose une intéressante conciliation entre liberté individuelle et justice sociale. D'autre part, cette approche a une portée normative réelle et offre des outils pour implémenter des actions visant à améliorer la justice sociale. Selon cette approche, les critères d'évaluation de la qualité de vie sont les « capacités »¹ des individus. Une capacité est la liberté réelle qu'a un individu d'accomplir les actes (par exemple, s'instruire) et les états (être instruit) qu'il a des raisons de valoriser. Afin de cerner correctement l'intérêt et l'originalité de cette approche, il est utile de la distinguer de deux conceptions classiques de la justice sociale.

Selon la première, développée par certains utilitaristes, la qualité de vie est évaluée sur base de la satisfaction des préférences exprimées par un individu : plus ses diverses préférences exprimées sont satisfaites (avoir des enfants bien instruits et en bonne santé, posséder une belle villa...), plus sa qualité de vie est élevée. Le problème, souligné par Sen, de cette conception de la qualité de vie et de la justice sociale est son « subjectivisme » : la préférence exprimée par quelqu'un vivant dans l'opulence (posséder une seconde résidence au soleil) et celle exprimée par quelqu'un vivant dans une grande précarité (trouver un abri pour passer la nuit au chaud) sont placées sur le même pied ; pour autant que leurs préférences exprimées respectives soient satisfaites, on jugera équivalente la qualité de vie des deux personnes, ce qui fait violence à notre intuition de la

¹ Contrairement à d'autres auteurs, nous avons choisi de traduire le terme anglais « capability » par celui de « capacité » plutôt que par celui de « capacité » qui, à notre sens, pourrait générer des confusions dans la compréhension de ce que recouvre le concept clef de l'approche de Sen.

justice (Sen, 1993b, pp. 190-196 ; Sen, 2000, pp. 33-35). Le problème est d'autant plus sérieux que le contexte dans lequel évolue un individu conditionne ses ambitions et ses préférences : plus le contexte est pauvre, plus ses préférences exprimées sont modestes – on parle dans ce cas de « préférences adaptatives » (Nussbaum, 2008, chap. 2 ; Sen, 2000, pp. 85-86 ; Sen, 2010, pp. 342-344). Dès lors, évaluer la qualité de vie et mettre en œuvre des actions de justice sociale sur base des préférences exprimées ne peuvent que renforcer l'inégalité des conditions de vie. C'est pourquoi, dans l'approche par les capacités, les préférences *exprimées* ne forment pas la base informationnelle de l'égalité ; on considère plutôt la réelle *liberté* qu'a un individu d'accomplir ce qu'il a *raison* de valoriser (Sen, 1993a).

Selon la seconde des approches classiques de la justice sociale, développée entre autres par John Rawls, les ressources dont dispose un individu (droits, libertés formelles, biens matériels) sont les critères d'évaluation de la qualité de vie et de la justice sociale : plus un individu dispose de ces ressources, plus sa qualité de vie est élevée ; plus une société répartit équitablement ces ressources, plus elle est juste (Rawls, 2003, pp. 69-71). Or, selon Sen, une telle conception est trop « objectiviste », en ce qu'elle ne prend pas en compte le fait que, de par leurs conditions de vie, les individus ne disposent pas tous des mêmes possibilités de convertir les ressources mises à leur disposition en accomplissement réel qu'ils valorisent : à ressources égales, les libertés réelles ne sont pas nécessairement équivalentes (Sen, 1993, p. 208 ; Sen, 2010, chap. 2). Se centrer sur l'égalité des capacités – c'est-à-dire l'égalité des réelles libertés d'accomplir ce qui est valorisé – permet ainsi de tenir compte de ce fait essentiel : deux personnes disposant de ressources semblables peuvent ne pas avoir la même possibilité de les convertir en accomplissements en raison de leur sexe, de leur appartenance ethnique, de leur état de santé ou de leur classe sociale. Ces divers critères peuvent dès lors représenter des « facteurs de conversion » négatifs ou positifs selon la situation et le contexte (Sen, 2003, pp. 105-108).

Face à l'inégalité des capacités entre individus, Sen préconise une approche normative selon laquelle des mesures publiques égalitaires visant l'accroissement des capacités doivent être prises. Il s'agit ainsi de permettre à tout individu de disposer de la possibilité réelle de choisir parmi le plus large ensemble d'opportunités à accomplir en tenant compte de ses caractéristiques personnelles. Les politiques publiques doivent donc chercher à maximiser les ressources disponibles pour les individus et à favoriser leurs facteurs de conversion positifs afin d'accroître leurs capacités. Notons que l'approche préconisée par Sen ne se réduit pas à un pur égalitarisme : il n'est pas injuste que des élèves soient inscrits dans des écoles et des filières différentes *pour autant qu'ils aient eu les mêmes opportunités de choix*.

Avant d'exprimer notre critique du décret sur base de l'approche par les capacités, il nous faut traduire ces concepts dans les termes de la problématique analysée. Les *ressources* renverront ici au droit attribué par les politiques aux parents d'exprimer de façon égale leur choix d'école sur un formulaire unique et au droit pour chaque parent de choisir parmi toutes les écoles celle où inscrire son enfant. Les *facteurs de conversion* englobent, d'une part, les caractéristiques *individuelles* de l'élève, comme son âge, son lieu de résidence, son école primaire, son parcours scolaire, son milieu social, et, d'autre part, les caractéristiques *environnementales* relevant du système scolaire, telles que l'existence de filières, les mécanismes d'orientation et de redoublement, l'effet « établissement » ou encore l'effet de pairs et de classe. Les *possibilités réelles* font référence, pour leur part, aux écoles réellement envisagées par les parents pour y inscrire leurs enfants. L'*accomplissement* correspond finalement à l'école effectivement choisie.

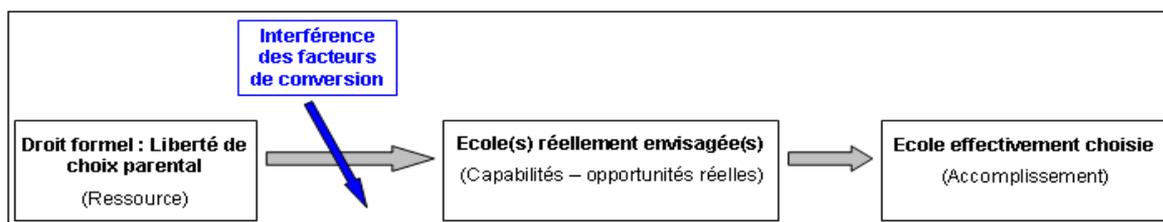


Figure 1. Schéma récapitulatif du cadre conceptuel appliqué à la problématique du choix de l'école en Cfb

4. La dynamique des choix scolaires : facteurs interférents environnementaux

L'analyse des pratiques familiales en matière de choix d'école va nous permettre de mettre en lumière différents facteurs qui interfèrent dans le choix de l'établissement scolaire pour l'enfant. Se pencher sur la dynamique des choix scolaires nous éclairera également sur le fait que les choix posés par les parents en matière d'école ne contribuent généralement pas – ou peu – à augmenter la mixité sociale dans les établissements.

Une première série de facteurs qui influencent la façon dont les parents vont choisir l'établissement où scolariser leur enfant peuvent être considérés comme des facteurs interférant à un niveau environnemental, car ils relèvent de l'organisation et/ou de la structure du système scolaire. Le fait que l'enseignement secondaire est organisé suivant une logique différenciée, c'est-à-dire qu'il propose assez tôt dans le cursus des formes et des filières d'enseignement différentes a, par exemple, des répercussions sur la façon dont les choix sont pensés et posés par les parents. En effet, ces formes (enseignement de transition et enseignement de qualification) et ces filières (générale, technique de transition, technique de qualification et professionnelle) se sont vues hiérarchisées dans les mentalités ; l'enseignement général étant considéré comme la filière la plus prestigieuse et le professionnel comme l'enseignement le moins désirable. Comme l'indique Delvaux, il s'agit d'une hiérarchie instituée, c'est-à-dire qu'elle ne correspond pas à un classement réalisé sur base de critères objectifs, mais qu'elle consiste en un construit social intériorisé sous le mode de l'évidence (Delvaux, 2001, cité dans Draelants, 2002). Toutes les écoles ne proposent pas toutes les filières ; dès lors, certains établissements se voient stigmatisés sur la base des filières qu'ils organisent et du public d'élèves qu'ils accueillent et que ces filières contribuent à attirer. Cette hiérarchie est renforcée lorsque les flux d'élèves entre écoles s'opèrent principalement en sens unique, l'école sélective voyant sa réputation gonfler et l'école « réceptacle » étant alors perçue comme un établissement de moindre qualité, voire de relégation. Il en va de même pour les filières, et ce au détriment de l'enseignement professionnel, fortement stigmatisé et accueillant en majorité des élèves « en retard ».

Si cette hiérarchie de réputations représente un facteur conditionnant les choix scolaires, c'est que beaucoup de parents s'y réfèrent pour penser et réaliser leur choix d'école. En effet, il n'existe aucune information officielle traitant de la performance des établissements scolaires en Belgique et, pour déterminer la qualité d'une école, les parents s'appuient alors souvent sur la qualité apparente du public accueilli, qu'ils déduisent de ses caractéristiques sociales et parfois ethniques. Or, le public dépend aussi en partie des filières présentes dans l'établissement. Dès lors, la disparité des contextes d'enseignement et la hiérarchie de réputations qui l'accompagne peuvent être considérées comme des facteurs interférant de manière négative dans les choix d'école réalisés par les parents, et ce de manière différente selon la position sociale. En effet, les familles socialement favorisées voient, par exemple, leur éventail de possibilités réduit, puisque, pour la plupart, il leur paraît inconcevable que leur enfant soit scolarisé dans une filière ou une école ne leur permettant pas de reproduire et de conserver leur position et leur situation sociales. Leur choix est dès lors contraint, car ils n'envisagent pas d'inscrire leur enfant dans une école ou une filière situées au « bas » de la hiérarchie. Pour leur part, une grande partie des familles défavorisées voient aussi leur champ des possibles se restreindre, puisque les écoles élitistes et réputées leur semblent inatteignables, au sens où elles représentent un univers trop risqué.

D'autres facteurs peuvent également interférer à un niveau environnemental. Par exemple, avant que ne soit introduite la régulation des inscriptions par les trois derniers décrets en la matière, les établissements les mieux cotés, où la demande était supérieure au nombre de places offertes, pouvaient trier dans une certaine opacité les élèves qu'ils souhaitaient accueillir. En conséquence, les familles défavorisées voyaient leurs opportunités d'inscrire leur enfant dans ces écoles fortement réduites.

5. La dynamique des choix scolaires : facteurs interférents individuels

Une autre série de facteurs qui ont une incidence sur les choix d'école que réalisent les parents pour leurs enfants sont des facteurs interférents de niveau individuel, car ils relèvent davantage de la personne, de son origine sociale, de son lieu de résidence, de ses moyens culturels, financiers et sociaux, etc. L'entourage et les réseaux de connaissances donnant accès à des sources d'informations sur les établissements peuvent, par exemple, être des éléments qui facilitent les choix des parents. Comme le souligne Van Zanten, ces réseaux d'informateurs bien placés disposant de bonnes connaissances et dont les enfants ont des profils scolaires et psychologiques semblables aux leurs représentent pour les parents des moyens culturels importants (Van Zanten, 2009). Car ces personnes-ressources permettent, par exemple, de hiérarchiser et de sélectionner les établissements de qualité et possèdent des informations non officielles donnant accès à certains établissements prisés. Ce sont les familles les mieux dotées en capital socioculturel qui disposent de plus d'informateurs de ce

type. De leur côté, les familles les moins favorisées sont prises dans des relations sociales qui reposent davantage sur le lien de parenté et la proximité physique, ce qui leur permet moins d'accéder aux informations informelles qui circulent sur les établissements scolaires, et ce d'autant plus si ceux-ci sont éloignés. De plus, ces familles disposent d'un faible degré de contact avec l'institution scolaire et avec les autres institutions et associations du quartier transmettant des informations sur le système scolaire (Van Zanten, 2001). Par la faiblesse des sources d'informations dont elles disposent, ces familles sont alors poussées à s'en remettre aux rumeurs transmises et perçues par leurs enfants pour opérer leur choix d'école.

La possession de moyens culturels interfère également dans les choix des parents à un autre niveau. En effet, la réussite scolaire est une condition essentielle pour pouvoir choisir parmi l'ensemble des établissements possibles et des filières offertes ; or elle dépend de ces moyens. Le rôle déterminant des inégalités culturelles dans la production des inégalités de performances scolaires a déjà été bien mis en évidence depuis les travaux de Bourdieu. Et l'on sait également que, face à une même évaluation rendue par l'équipe éducative, les parents développent, selon leur milieu d'origine, des stratégies d'orientation différentes. Ainsi, à résultats scolaires médiocres équivalents, les parents de familles populaires auront davantage tendance à se résigner et à se conformer au verdict restrictif de l'institution, alors que les familles des classes moyennes et supérieures afficheront une plus grande résistance face à la réorientation (Duru-Bellat, 1988, citée dans Mangez, 1999, p.10). Pour un même niveau de performance, les élèves socialement moins favorisés ont également tendance à renoncer aux orientations plus « élevées », si la réussite dans ces voies est douteuse. Ceci peut se rapporter à la théorie de l'individualisme méthodologique, que défendait Boudon, et selon laquelle les acteurs élaborent leurs choix en évaluant les avantages, les coûts et les risques liés à un type d'orientation, tout en tenant compte de leurs moyens. Duru-Bellat explique que ce phénomène d'autosélection résulterait de « la valeur inégale, selon les milieux sociaux, de paramètres tels que le rendement des études (plus faible dans les milieux populaires du fait de l'« effet de dominance »), le degré objectif de risque (plus fort dès lors que des inégalités sociales de réussite subsistent et, quand la situation est incertaine, quand l'élève est moyen ou faible) ou encore la sensibilité aux coûts encourus dans les études envisagées (notamment le prix du temps ou d'une réorientation) » (Duru-Bellat, 2002, p. 189). L'autosélection consiste donc en un ajustement à la baisse des aspirations des familles moins favorisées, ce qui explique aussi la présence des élèves de ce milieu dans les établissements les moins élitistes et les moins cotés.

Aux moyens culturels permettant la réalisation plus aisée de choix scolaires s'ajoutent les moyens économiques. Disposer de moyens financiers permet effectivement, par exemple, de choisir parmi les écoles les plus coûteuses, mais aussi de s'établir dans un quartier de résidence socialement élevé qui regroupe des écoles accueillant un public favorisé, ou encore de pouvoir payer les trajets des enfants vers des écoles renommées plus éloignées du domicile. Les familles qui ne disposent que de peu de moyens économiques se tournent alors davantage vers les écoles du quartier, qui concentrent des élèves du même milieu social.

Nous le voyons donc : la possession de moyens culturels et économiques conditionne fortement l'accès aux établissements réputés. Cet état de fait contribue ainsi à accentuer le processus de relégation scolaire. En outre de l'enjeu que représente la détention de ces capitaux avantageux, Burgess, Greaves, Vignoles et Wilson (2009) nous apprennent que les parents des différentes classes sociales cherchent à inscrire leurs enfants dans une école dont le public scolaire correspond à leur propre niveau socioéconomique et, selon d'autres chercheurs, à leur niveau scolaire (Meuret, Broccolichi & Duru-Bellat, 2001). On constate donc qu'il existe une préférence des familles pour les écoles rassemblant un public scolaire dont le profil correspond à celui de leur enfant, ce qui provoque un tri socioéconomique et académique au sein du public scolaire. Ce désir de rester entre pairs s'explique en partie, dans les milieux populaires, par le coût personnel trop élevé qu'implique la prise de risque d'un échec lors d'une orientation ascendante parmi un public socialement favorisé. De leur côté, les familles favorisées, mieux informées, sont conscientes de l'effet de la composition scolaire sur la réussite de leur enfant. Puisque le niveau de la classe influence la progression et les résultats de leur enfant, ces parents favorisent un certain entre-soi social, afin de garantir la qualité de l'enseignement, sans faire baisser le niveau. De plus, pour maintenir un niveau d'excellence, ces familles font pression sur les établissements scolaires en vue de renforcer la sélection et le tri social (Gombert, 2008). Felouzis et Perroton (2009) ont, par ailleurs, montré que les parents, conscients du rôle joué par le groupe de pairs dans la socialisation adolescente, cherchent à contrôler les fréquentations de leur enfant par le biais du choix de l'établissement, ce qui contribue aussi à accentuer la ségrégation sociale entre écoles.

L'homogénéisation des publics scolaires au sein des établissements est encore renforcée par le fait que les parents ne recourent pas tous aux mêmes critères pour élaborer leur choix d'école, ceci étant notamment fonction de leur milieu social. En effet, d'après Gewirtz, Ball et Bowe (1995), les critères retenus par les familles dépendent des moyens dont elles disposent. Au vu des divers facteurs interférant dans les pratiques de choix

d'école des parents, il apparaît clairement que la dynamique des choix scolaires est un phénomène complexe et inégalitaire dans un contexte de libre choix, et que, généralement, elle ne va pas dans le sens d'un renforcement de la mixité sociale.

6. Facteurs de conversion et préférences adaptées

Les différents facteurs interférents que nous venons de présenter peuvent avoir une incidence à deux niveaux : d'une part, sur la formation des préférences exprimées par les parents et qui déterminent leurs choix et, d'autre part, sur les modalités permettant de satisfaire les préférences. Dans le premier cas, on relèvera qu'il est notoire, en théorie de l'action, que les conditions d'existence des individus déterminent leurs préférences. Par exemple, les souhaits relatifs à l'éducation chez des parents vivant dans une grande précarité (apprendre à lire et à écrire) n'auront aucune commune mesure avec les désirs exprimés par des parents universitaires (permettre à leurs enfants de se former dans une institution prestigieuse) : les préférences des uns et des autres sont adaptées aux opportunités qui leur sont accessibles. Nous retrouvons ici le phénomène des « préférences adaptatives », que nous avons évoqué plus haut. Les familles adaptent leurs préférences en restreignant l'objet de leurs désirs à ce qu'elles considèrent pouvoir atteindre. Le choix qu'elles posent ne correspond dès lors pas forcément à la préférence qui aurait été retenue en l'absence des contraintes contextuelles. Dans le deuxième cas, une série de facteurs peuvent faciliter ou empêcher de mettre à profit les ressources qu'on leur accorde (les droits formellement promulgués par le décret) en vue de satisfaire leurs préférences – ce sont les facteurs de conversion. Par exemple, une famille qui bénéficie de revenus modestes n'aura pas la possibilité d'accéder à une école éloignée où elle aurait souhaité inscrire son enfant.

Il est essentiel de bien voir le rôle que tiennent les différents facteurs interférant dans les processus de choix d'un établissement scolaire et en quoi cette interférence peut porter préjudice à une politique de mixité sociale.

Les facteurs de conversion, aussi bien que les éléments conditionnant les préférences exprimées, restreignent d'une certaine manière la liberté de choix des parents. D'une part, les facteurs de conversion, tels que le revenu, le lieu de résidence ou le niveau d'éducation, peuvent empêcher les parents de jouir pleinement des droits légaux (les ressources) qui leur sont accordés et d'en user pour satisfaire leurs préférences – par exemple, leur désir d'inscrire leur enfant dans une école où les frais scolaires imputés aux familles sont substantiels ne peut être exaucé en raison du revenu modeste dont ils bénéficient et malgré l'accès formel qu'ils ont à cet établissement. La liberté des parents d'effectuer ce qu'ils valorisent (inscrire leur enfant dans telle école) peut ainsi être restreinte par une série de facteurs qui conditionnent leur choix. D'autre part, les différents facteurs modulant les préférences des personnes selon leurs conditions de vie ont un impact négatif sur leur liberté de choix. Quand bien même ils auraient les possibilités matérielles de faire ce choix (grâce à une prise en charge publique), les parents d'une famille vivant dans une grande précarité imaginent difficilement de voir leur enfant suivre une formation intellectuelle dans une grande institution. Leur liberté de jouir d'un vaste champ d'opportunités est contrainte par les conditions dans lesquelles ils évoluent.

Nous le voyons : la liberté de choix est conditionnée par le contexte social, culturel et économique dans lequel les personnes vivent. Bien plus, ce conditionnement donnera inmanquablement une inflexion bien particulière aux choix effectués. En effet, la liberté de choix des personnes, restreinte par leurs conditions de vie, renforcera l'ancrage dans leur milieu de vie : les préférences (adaptées) et les possibilités réelles de les satisfaire étant marquées par le contexte de vie, les choix possibles seront alors calibrés sur ce milieu de vie. Ne peut en résulter qu'un renforcement de la ségrégation sociale : les biens nantis ont des possibilités (matérielles et culturelles) à la mesure de leur milieu ; les précarisés, à la mesure du leur.

La morale de ceci est que la liberté de choix conditionnée par le contexte social et modulée par les facteurs interférents va à l'encontre de la mixité sociale et renforce la ségrégation. Dès lors, une politique qui ambitionne d'implémenter la mixité sociale tout en défendant un droit à la liberté de choix devrait veiller à ce que cette liberté ne soit pas conditionnée par le milieu social et à ce que son exercice soit préservé au mieux de l'impact des facteurs interférents dont nous avons parlé. Or, comme nous allons le voir, le dernier décret réglementant les inscriptions dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone ne prend justement pas en considération ce point.

7. Tension entre mixité sociale et liberté de choix : la nouvelle politique publique

La liberté de choix paraissant inattaquable aux yeux des autorités et d'une partie des familles, le processus de régulation adopté dans le dernier décret pour canaliser les inscriptions a consisté en la mise en place de mesures visant à égaliser l'exercice de la liberté des familles dans le choix des écoles. Il s'agit notamment (a) de l'introduction d'un quota de 20 % de places de l'école réservées aux élèves issus d'écoles primaires dont l'indice socioéconomique est jugé faible, (b) de la transmission d'informations par les écoles primaires pour permettre aux parents de classer les écoles selon leur préférence et (c) de l'introduction de critères auxquels sont associés des indices composites pour attribuer les places lorsque le nombre de places disponibles est inférieur à la demande. Un des objectifs de cette politique est d'« assurer à toutes les familles égalité d'accès à l'ensemble des établissements et égalité de traitement dans le processus d'inscriptions » (circulaire n°3078).

L'objectif est louable et les mesures proposées intéressantes. Cependant, forts de l'analyse que nous venons de faire, il nous semble que les dispositions prises ne sont pas à la hauteur de l'objectif. La raison en est que ces mesures sont inopérantes par rapport aux facteurs interférents. Ainsi, la clause du quota réservé aux plus défavorisés (a) est une ressource dont le bénéfice escompté pour les familles concernées est conditionné par une série de facteurs de conversion qui sont ignorés par le décret ; la transmission de l'information (b) est également une ressource nécessaire, mais dont l'efficacité dépend d'une démarche volontaire des parents pour en prendre connaissance, ainsi que des moyens culturels dont disposent les familles ; quant à la troisième clause (c), elle prend effet en aval de l'expression des préférences des parents : ce n'est que dans le cas où les places disponibles dans une école ne sont pas suffisantes pour répondre aux préférences exprimées des parents qu'elle devient effective.

Dans un souci de respect de la liberté de choix parental, le nouveau décret s'appuie primordialement sur les préférences exprimées des familles sans tenir compte de la complexité de la dynamique de choix, des facteurs interférents et du phénomène de préférences adaptées. Suivant cette logique, la répartition des élèves se fait sur base des écoles choisies par les parents, choix qu'ils expriment dans une « liste des préférences ». Ces choix sont implicitement considérés comme reflétant les « vraies » préférences des familles, sans que l'on envisage qu'ils puissent être modulés ou adaptés par les facteurs interférents. Le décret ne se préoccupe ni de la dimension adaptative des préférences ni des facteurs de conversion qui limitent l'espace des opportunités réelles. En négligeant de moduler la liberté de choix parental et de corriger les biais sociaux de l'expression des choix, le décret porte préjudice à ce qui est sa raison d'être : la mixité sociale. La conciliation du principe de la liberté de choix et de l'objectif de mixité sociale semble donc ne pouvoir être pleinement réalisée sans que l'un ne prime sur l'autre. En effet, comme le constate Cantillon, « il semble difficile de ne pas donner la primauté aux préférences parentales sur la mixité sociale dans le contexte belge actuel » (Cantillon, 2009, p. 10). Ainsi, dans le dernier décret, la régulation des inscriptions en faveur de la mixité sociale passe au second plan, une fois les préférences des parents prises en compte.

Ne prenant pas en considération la contrainte exercée par les facteurs interférant sur la liberté de choix, la politique de régulation des inscriptions renforce l'homogénéisation du public scolaire au sein des écoles, provoquant ainsi le recul de la mixité sociale.

8. Orienter l'action sur les capacités

Puisqu'il a été démontré que les choix posés par les parents dépendent de facteurs qui interfèrent à des niveaux individuel et environnemental, il importe qu'une politique ne se fonde pas uniquement sur les préférences exprimées. Pour être efficace et juste, elle doit également agir sur les facteurs qui contraignent les choix des parents, afin d'élargir leur espace d'opportunités. Agrandir cet éventail des possibles est crucial, car, dans la visée de Sen, « il faut postuler que les préférences de la personne évolueraient si ses opportunités s'élargissaient » (Bonvin & Farvaque, 2008, pp. 24-25). Autrement dit, posséder un espace d'opportunités plus large influencerait la formation de nos préférences dans un sens qui les rendrait moins dépendantes du milieu social où elles sont élaborées. Ainsi, plutôt que de se concentrer sur le choix effectué (l'école choisie comme première préférence par les parents), une politique soucieuse des capacités devrait davantage se pencher sur le degré d'ouverture du champ des possibilités qui s'offrent aux individus et sur les opportunités réelles dont ils disposent. Pour ce faire, elle doit chercher à maximiser les facteurs de conversion positifs et les ressources offertes aux individus. Car un droit n'est réel que s'il existe des mesures effectives rendant tous les gens capables de l'exercer.

Dans cette perspective, afin de renforcer une liberté de choix effective qui ne soit plus conditionnée par des facteurs dépendant du milieu social, il conviendrait de travailler plus spécifiquement sur des facteurs de

conversion neutres par rapport aux préférences exprimées, c'est-à-dire qui ne dépendent pas de la volonté des parents. Par exemple, il s'agirait de favoriser les facteurs de conversion culturels en améliorant l'information concernant l'offre scolaire qui est diffusée aux parents et aux élèves, *sans que* cela requière une démarche volontaire de leur part. Nous pensons notamment à une information sur les écoles, filières et options qui serait donnée dans toutes les classes à la fin de chaque cycle. Par ailleurs, il conviendrait également d'agir sur les contraintes économiques, en facilitant, entre autres, l'accès aux moyens de transport en commun. Les rendre gratuits ou diminuer leur coût permettrait aux familles de choisir entre davantage d'écoles, puisqu'il deviendrait possible de s'y rendre plus facilement. Un autre levier d'action facilitant l'accès à toutes les écoles serait d'égaliser le coût des études à un niveau suffisamment bas pour que tout le monde puisse le supporter, sans pour autant revoir à la baisse les objectifs pédagogiques. Une quatrième mesure pourrait aussi consister à agir sur les facteurs de conversion environnementaux en rendant l'ensemble des filières attractives. Cela nécessiterait une sérieuse remise en question de la valorisation traditionnellement accordée à certains types d'enseignement (l'abstrait sur le concret, le théorique sur la pratique, l'intellectuel sur le manuel...) en s'attachant à effectuer un travail de reconsidération des formations qualifiantes. Actuellement, certaines actions sont déjà menées en ce sens, on pense notamment à la campagne de promotion des métiers techniques s'intitulant « L'Avenir c'est deux mains »². Bien entendu, cela ne suffit pas et un chantier de plus grande envergure est nécessaire pour parvenir à revaloriser les voies techniques et professionnelles. Ce travail consisterait notamment en une révision en profondeur du processus qui guide l'orientation, à savoir la sélection par l'échec qui impose des restrictions d'orientation aux élèves concernés et qui fait que, la plupart du temps, lorsqu'un élève se dirige vers le technique ou le professionnel, cela résulte d'un échec. Or, comment considérer des filières dont le système laisse entendre de par son fonctionnement que c'est en cas d'échec que l'on y est scolarisé ? Idéalement, il faudrait que chaque élève ait eu l'occasion de tester chacune des voies d'enseignement avant de poser son choix vers l'une ou l'autre filière. Par ailleurs, le fait qu'il faille redoubler une année pour pouvoir (re)passer vers le général lorsqu'on est en technique (ou vers le technique lorsqu'on est en professionnel) représente un obstacle certain pour les élèves et participe de l'image dévalorisante et dévalorisée qui colle aux filières où l'on atterrit suite à un échec et non pas via un redoublement (Willems, Serhadlioglu & Leyens, 2011). Finalement, il nous semble que si les filières qualifiantes étaient revalorisées, les écoles qui les organisent en bénéficieraient également et verraient leur public scolaire évoluer. Dans la même logique, les hiérarchies entre écoles et entre filières en seraient réduites et les parents n'auraient plus de raisons d'élaborer des stratégies de choix.

D'aucuns pourraient nous reprocher le caractère brut et/ou quelque peu simpliste des idées et propositions exposées ci-dessus, mais il est clair que les quelques mesures mentionnées ne sont que des pistes de réflexion qu'il s'agirait d'approfondir – ce qui dépasse l'objet de cet article. Notre objectif ici était de démontrer la nécessité, pour une politique publique, de se focaliser sur les capacités des familles. Un travail de recherche futur pourrait alors justement plancher sur les leviers d'action envisageables qui permettraient d'avoir un impact sur les facteurs de conversion dans une optique « capabilisante ».

Car, si l'action portait sur des facteurs de conversion dont les effets ne sont pas fonction de la volonté parentale, la mixité sociale ne serait plus une visée directe de la politique publique, mais découlerait de l'égalité des capacités. De ce fait, la mixité sociale ne dépendrait plus de la volonté des parents et, l'espace des opportunités étant élargi, les choix seraient moins contraints.

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier François-Xavier Druet pour la relecture attentive qu'il a faite de ce texte.

Bibliographie

- Bonvin, J.-M., & Farvaque, N. (2008). *Amartya Sen : Une politique de la liberté*. Paris : Michalon.
- Burgess, S., Greaves, E., Vignoles, A., & Wilson, D. (2009). *What parents want : School preferences and school choice*. Working paper of the Centre for market and public organisation, 222. En ligne <http://www.bristol.ac.uk/compo/publications/papers/2009/wp222.pdf>
- Cantillon, E. (2009). Réguler les inscriptions scolaires à Bruxelles. *Brussels Studies*, 32. En ligne http://www.brusselsstudies.be/PDF/FR_119_BruS32FR.pdf

² Cette campagne est menée par l'ASBL *SkillsBelgium*. Elle vise à valoriser les métiers techniques et les jeunes qui s'y engagent. (Pour plus d'informations, voir : <http://www.skillsbelgium.be/index.asp?ID=261>).

- Circulaire n° 3078, du 18 mars 2010 portant sur le décret « Missions » - Modalités relatives à l'inscription des élèves en première année commune de l'enseignement secondaire ordinaire ».
- Delvaux, B. (2001). Indépassable hiérarchie des enseignements ? In G. Liénard (Ed.), *L'insertion : défi pour l'analyse, enjeu pour l'action* (pp. 77-89). Sprimont : Mardaga.
- Draelants H. (2002). L'impact des structures et de l'organisation d'un système scolaire sur la production d'inégalités en son sein, *Esprit critique*, 4 (5). En ligne http://epe.lac-bac.gc.ca/100/201/300/esprit_critique/html/2002/0405/article01.html
- Duru-Bellat, M. (1988). *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école*. Lausanne : Editions Delachaux et Niestlé (Actualités Pédagogiques et Psychologiques).
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Felouzis, G., & Perroton, J. (2009). Grandir entre pairs à l'école : ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français. *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, 180 (5), 92-100. doi : 10.3917/arss.180.0092
- Gewirtz, S., Ball, S.J., & Bowe, R. (1995). *Markets, choice and equity in education*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Gombert, P. (2008). *L'école et ses stratégies : Les pratiques éducatives de nouvelles classes supérieures*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Mangez, E. (1999, novembre). *Stratégies familiales en matière d'orientation scolaire en Belgique*. Communication présentée au séminaire international du CICRED : stratégies éducatives, familles et dynamiques démographiques, Ouagadougou. En ligne http://www.cicred.org/Eng/Seminars/Details/Seminars/education/ACTES/Com_Mangez.PDF
- Meuret, D., Broccolichi, S., & Duru-Bellat, M. (2001). Autonomie et choix des établissements scolaires : finalités, modalités, effets. *Les Cahiers de l'Irédu*, 62.
- Nussbaum, M. (2008). *Femmes et développement humain. L'approche des capacités* (C. Chaplain, Trad.). Paris : Des Femmes – Antoinette Fouque. (Œuvre originale publiée en 2000).
- Projet de décret 354 – n° 1, du 2 février 2007 portant diverses mesures visant à réguler les inscriptions et les changements d'écoles dans l'enseignement obligatoire. Parlement de la Communauté française, Session 2006-2007.
- Rawls, J. (2003). *La justice comme équité. Une reformulation de Théorie de la justice* (B. Guillaume, Trad.). Paris : La Découverte.
- Sen, A. (1993a). Capability and Well-Being. In M. Nussbaum & A. Sen (Ed.), *The Quality of Life* (pp. 30-53). Oxford : Oxford University Press.
- Sen, A. (1993b). *Éthique et économie* (S. Marnat, Trad.). Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1991).
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité* (P. Chemla, Trad.). Paris : Seuil. (Œuvre originale publiée en 1992).
- Sen, A. (2003). *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté* (M. Bessières, Trad.). Paris : Odile Jacob. (Œuvre originale publiée en 1999).
- Sen, A. (2010). *L'idée de justice* (P. Chemla, Trad.). Paris : Flammarion. (Œuvre originale publiée en 2009).
- Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference. Let's be realistic !* Buckingham & Philadelphia : Open University Press.
- Vandenberghe, V. (1998). L'enseignement en Communauté française de Belgique : un quasi-marché. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 37 (1), 65-75.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Van Zanten, A. (2009). Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 180, 24-35.
- Willems, T., Serhadlioglu, E., & Leyens, S. (2011). *L'influence des hiérarchies entre filières et entre établissements dans les parcours scolaires. Etude comparative menée dans cinq écoles contrastées de la Région Bruxelloise*. Rapport de recherche non publié, Centre Interfaces, Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix, Namur.

La discrimination positive en question

Analyse qualitative et état des lieux empirique de la discrimination positive à l'école secondaire dans l'enseignement général officiel

Sébastien Thilmany

Université libre de Bruxelles
44 Avenue Jeanne
1050 Bruxelles
sthilman@ulb.ac.be

RÉSUMÉ. Cet article est issu de la communication de Sébastien Thilmany, licencié en criminologie de l'Université libre de Bruxelles, à la journée d'études « Les sociologues de l'école et l'école des sociologues » organisée en 2008 par le Centre de sociologie de l'éducation de l'Université libre de Bruxelles. Cette communication est tirée de son mémoire effectué sous la direction de Carla Nagels. Le sujet de cet article concerne les effets de la « discrimination positive » sur les adolescents immigrés et d'origine étrangère à l'école secondaire dans l'enseignement général officiel. Nous allons indiquer les principaux résultats que nous avons obtenus à partir d'entretiens et de l'immersion réalisée dans différents établissements scolaires en « discrimination positive » et dans d'autres qui ne le sont pas. Le but est de pouvoir effectuer une comparaison de certains effets dans les deux types d'établissements.

MOTS-CLÉS : discrimination positive – vulnérabilité – niveau d'enseignement – discipline – scolarité – parentalité.

« *La matière est un prétexte.* »¹**1. La problématique**

Depuis 1992, il existe en Belgique une politique « visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives »² dans certains établissements scolaires d'enseignement fondamental et secondaire. Initialement surgie de l'expérience française en la matière, en 1981, la « discrimination positive » (dite D+) est un type d'enseignement « compensatoire » qui engage les directeurs d'établissements à mettre en place différents projets pédagogiques en faveur d'élèves qui sont en situation de vulnérabilité³ (scolaire, sociale, économique, etc.) et visant à prévenir l'absentéisme, la violence et le décrochage scolaire. Soulignons que ce programme repose sur la légitimité⁴ d'octroyer des moyens supplémentaires (matériels, financiers, humains) à certains établissements qui présentent un grand nombre d'élèves défavorisés. Ainsi, la « discrimination positive » est un programme d'enseignement compensatoire dirigé vers des élèves vulnérables et dont la situation socioéconomique est très modeste. Selon Calvès (2004), « la discrimination positive » est, une politique fondée sur le *groupe* » (Calvès 2004 : 3), « une politique de rattrapage entre groupes inégaux » (Calvès 2004 : 9). Dans le cadre de notre problématique, la discrimination positive est « une distinction opérée au bénéfice d'implantations d'enseignement ordinaire fondamental et d'établissements ou implantations d'enseignement ordinaire secondaire, organisés ou subventionnés par la Communauté Française, sur la base de critères sociaux, économiques, culturels et pédagogiques ». (Article 3)

Les moyens supplémentaires sont attribués sur base d'une combinaison de plusieurs critères individuels (niveau des diplômes, taux de chômage, taux d'activité, taux de bénéficiaires du revenu mensuel minimum garanti) ainsi que de critères en relation avec le statut socio-économique moyen du quartier (revenu moyen par habitant, confort des logements,...). Cette détermination de l'indice socio-économique est réalisée au moins une fois tous les quatre ans par une étude interuniversitaire.

La problématique analysée concerne les effets de cette politique « de compensation⁵ » en faveur des élèves qui présentent un handicap socio-économique (ce que nous avons effectivement montré) et dont la langue d'enseignement n'est pas leur langue maternelle. Par ailleurs, nous avons cherché à mieux comprendre comment les élèves et les professeurs se situaient dans leur type d'établissement respectif. Cet article présente les principales conclusions, appuyées par différents entretiens menés dans le cadre de cette recherche réalisée durant 3 mois parmi plusieurs établissements en D+⁶ et d'autres qui ne le sont pas, sans pour autant être des établissements destinés à l'élite.

2. La méthodologie : le modèle O.P.I.R.

La méthodologie a reposé sur l'immersion. Les jeunes ont été abordés à partir de l'école et dans celle-ci. Cela implique un lien de confiance entre la direction et les enseignants mais aussi de la part des jeunes. Une confiance qui se cristallise à partir de la nature et de la temporalité des échanges. Ainsi, l'objectif a été « de faire partie du décor », d'être avec, et non en dehors, de ne pas rester « l'étranger ». Dès lors, l'immersion n'est pas sporadique. La démarche est quotidienne et permet de percevoir au mieux les manifestations les plus diverses et complètes du milieu étudié.

Cela est particulièrement important à l'école car il s'y manifeste un type de rapports formels et informels que l'on ne peut véritablement saisir que par l'immersion (du type O.P.I.R.). C'est-à-dire que l'on observe, on se présente et on s'intègre pour parvenir à être en relation avec les acteurs et leur milieu afin de mieux comprendre le sens de leurs actions.

En ce sens, la démarche a été socio-anthropologique et ethnographique (voir Augé 1985, Berthier 1996). Comme le souligne Hugues Delforge (2004) :

¹ Enseignante du latin en discrimination positive (extrait d'entretien).

² Décret du 30-06-1998.

³ Voyez les travaux de Lode Walgrave au sujet de sa théorie de la « vulnérabilité sociétale » [Walgrave 1992].

⁴ Cette légitimité est à mettre en relation avec la démocratisation des études et la recherche de l'égalité des chances dans l'enseignement.

⁵ « Donner plus à ceux qui ont moins »

⁶ Discrimination positive

« Celle-ci consiste en l'appréhension des différents établissements scolaires par l'observation et la pratique de conversations informelles. Il s'agit pour l'essentiel de saisir les établissements sous divers aspects : le projet éducatif, la position subjective du marché scolaire, les filières proposées, les caractéristiques socio-économiques médianes du public scolaire, les relations entre différents acteurs, l'implantation de l'établissement dans un quartier et une cartographie urbaine. C'est à ce stade du travail que les relations du chercheur avec la direction, les professeurs et le reste de l'équipe pédagogique sont favorisées. D'autre part, l'expérience a montré que ces acteurs constituent une ressource indispensable pour valoriser le projet de recherche auprès des élèves et aider à l'organisation des groupes de discussion » (Delforge 2004 : 5).

Ainsi, selon le modèle de l'École de Chicago qui considère la ville comme un laboratoire (voir Park 1925), c'est l'école qui est ici appréhendée comme un laboratoire.

Tous les élèves (D+ et non D+) ont pris la « place du professeur » dans la classe pour parler de leur expérience scolaire. L'enquêteur a pris la place de l'élève juste en face du bureau. Leur anonymat leur a été garanti et chose importante à signaler ici, tous les élèves ont été volontaires à partir de la salle d'étude et non en classe afin d'éviter au mieux plusieurs effets indésirables (perturbation des cours, de la classe, stigmatisation indirecte, repérage de la part du professeur,...). Soulignons qu'il n'est pas question de parler ici de la problématique des « primo-arrivants », mais des élèves inscrits dans un établissement D+ depuis plusieurs années. En ce sens, les élèves interrogés ne manifestaient pas de problèmes particuliers liés à la compréhension des questions qui leur ont été posées. Un autre élément méthodologique à préciser concerne le fait que les entretiens qui ont eu lieu face à face dans les classes permettent d'indiquer aussi, d'une manière générale, l'état des lieux en termes d'infrastructures et de mobiliers de chaque établissement.

2.1. Les élèves qui ne sont pas en « discrimination positive »

Plusieurs élèves, pris de manière aléatoire et d'origine étrangère dans le général qui ne sont pas en « discrimination positive » ont été interrogés de la même manière que les élèves en D+ . Ils représentent le groupe contrôle. Une remarque importante doit être formulée : tous les entretiens qualitatifs enregistrés (et retranscrits) ont été menés jusqu'à obtenir une saturation des résultats.

De plus, nous avons interrogé plusieurs enseignants, à partir de la salle des professeurs et par rendez-vous avec les préfets et directeurs d'établissements scolaires qui ne sont pas « en discrimination positive », mais qui se situent dans des établissements « moyens », « normaux »⁷ et surtout, à proximité des autres établissements D+ étudiés.

3. Les principaux résultats

3.1. La structure familiale des élèves

Les adolescents rencontrés sont très majoritairement issus d'une famille nombreuse (3 enfants et plus). La structure de la famille nombreuse concerne plus particulièrement (mais pas uniquement) les élèves d'origine maghrébine.

En ce qui concerne la composition de la famille, nous avons remarqué un élément intéressant. Les familles d'origine étrangère sont également touchées par les recompositions familiales. En effet, il a été observé un nombre significatif de jeunes dont les parents ont divorcé ou bien sont séparés. Par ailleurs, élément attendu, lorsqu'il y a séparation dans les familles, c'est à la maman que revient l'éducation des enfants, et cela de manière systématique dans notre recherche pour l'ensemble des jeunes rencontrés. Le rôle de la mère dans l'éducation des enfants est un indicateur intéressant pour notre travail car il s'en suit de nombreuses conséquences, comme nous allons le voir.

⁷ Ce qu'on pourrait définir comme les établissements scolaires qui ne sont pas destinés à l'élite.

3.2. *Le rôle important et nuancé de la mère*

De manière générale, les élèves rencontrés ont une bonne relation avec leurs parents même si les parents sont séparés. Les jeunes - selon leur discours – parlent en termes positifs de leurs parents dans la très grande majorité des cas. Si le discours concernant leur relation avec leur famille est positif, nous allons dorénavant articuler cette relation favorable avec notre problématique et mettre en évidence plusieurs éléments. L'empirie montre que les parents sont impliqués, voire soucieux, quant à la formation scolaire de leurs enfants. Une nuance est à souligner ici, ce n'est pas tant les parents mais essentiellement les mères, et de manière systématique, qui inscrivent leurs enfants dans les écoles et se rendent aux réunions de parents (quand elles y viennent). Ce qui pourrait nous amener de manière plus spontanée à penser que ce sont les mères qui contribuent également aux devoirs et aux leçons des enfants. Or, ce n'est pas le cas.

3.2.1. *Le rôle des aînés dans la scolarité des plus jeunes*

La recherche a permis de mettre en lumière que ce ne sont pas tant les parents ni même la mère qui est majoritairement impliquée dans le suivi concret du travail scolaire des enfants. En effet, en ce qui concerne le suivi des devoirs et des leçons, ce sont les aînés qui contribuent davantage à la scolarité des plus petits (Deville 2007), comme en témoigne cet élève en D+ :

M : Et lequel de tes parents regarde le plus à tes devoirs ?

E : Ma maman

M : Et comment elle s'y prend pour regarder à tes devoirs ?

E : Parce qu'elle ne parle pas français alors elle me demande si j'ai des devoirs et elle me dit souvent « montre ton journal de classe », je lui montre et quand y a des devoirs elle me dit « tu dois les faire ».

M : Oui mais attend, elle ne comprend pas le français ?

E : elle comprend juste un petit peu

M : Oui mais comment elle fait pour regarder pour tes devoirs ?

E : Y a ma sœur

M : Y a ta sœur ? C'est ta maman ou ta sœur qui t'aide pour les devoirs ?

E : (petit silence) C'est plus ma sœur que ma mère.

3.2.2. *La relative incapacité des parents à pouvoir aider leurs enfants pour les tâches scolaires*

Nous allons insister maintenant sur une dimension importante de cette recherche.

Ce n'est pas tant le « désengagement des parents » évoqué par les enseignants que nous avons pu entendre de la part des élèves interrogés, mais plutôt leur relative incapacité en discrimination positive à pouvoir les aider pour le travail scolaire (voir Pourtois et Desmet 1991 et 1993 ; Chauveau et Rogavas-Chauveau 1992 ; Ben Fadhel 1998). Nombreux sont les élèves dont les parents ne savent pas bien parler la langue française. Difficile alors de pouvoir réellement contribuer en une aide pragmatique pour les tâches scolaires. D'autant plus qu'il a été rencontré des élèves dont les parents non seulement ne parlent pas le français, mais ne savent ni lire ni écrire, sans parler de la perte d'un parent :

M : Ton papa, tu ne le vois plus du tout ?

E : J'avais un père, il est mort et puis ma mère elle s'est mariée avec un autre père et il a commencé, chais pas, commencé à m'insulter et tout y m'frappe alors y sont en divorce maintenant

M : D'accord, tu m'as dit que ta maman travaillait ?

E : Non

M : Tu ne m'as pas dit que ta maman travaillait ?

E : Avant elle travaillait mais maintenant elle a un accident de travail

M : Et elle avait fait des études ta maman ?

E : Non

M : Ta maman elle s'occupe de toi pour l'école, elle regarde à tes devoirs ?

E : Elle sait pas lire

M : Elle ne sait pas lire ?

E : Non, ni écrire, c'est ma sœur qui regarde

M : C'est ta sœur qui s'occupe de toi pour l'école ?

E : Oui

Ce passage illustre plusieurs éléments intéressants. Tout d'abord, la situation du jeune en termes de vulnérabilité, de situations difficiles (mort d'un parent), ensuite la relative incapacité pour la maman à pouvoir aider son fils pour les tâches scolaires, ensuite l'intervention de la grande sœur, ce qui nous autorise à parler d'un glissement parental de la part des aînés vis-à-vis des plus jeunes pour le travail scolaire.

Autre élément à souligner, la « vulnérabilité scolaire ». C'est-à-dire les faibles dispositions socio-culturelles favorables à la réussite (comme le soutien parental à la scolarité, la situation économique, familiale et culturelle de l'élève), plus visibles⁸ en D+. Ceci est une donnée, que nous sommes en mesure de confirmer. Nous pouvons dès lors insister sur le fait que les parents dont les enfants sont en discrimination positive ont plus de difficultés quand il s'agit de pouvoir contribuer aux devoirs ou aux leçons de leurs enfants (la parentalité pour les tâches scolaires) que les autres parents qui inscrivent leurs enfants dans des établissements non D+.

3.3. Les effets méso de l'Institution : l'école

3.3.1. L'état des lieux

En ce qui concerne les effets *méso* liés à l'institution elle-même, ce que nous avons observé, c'est particulièrement le décalage manifeste et objectif de l'état des classes, de l'infrastructure, du mobilier, des bâtiments, des ordinateurs, de l'espace de verdure, de l'aménagement des cours de récréation,... Bref, de la différence en termes d'état des lieux entre les institutions scolaires en D+ et celles qui ne le sont pas. Comme nous le fait remarquer un élève :

M : Et qu'est ce que tu n'aimes pas dans cette école ?

E : L'hygiène ici, c'est pas très propre ici M'sieu, c'est tout cassé comme ça, dans les écoles catholiques c'est plus riche comme ça, dès que quelque chose est cassé, ils les réparaient, ici non y réparent rien ici, ça j'aime pas (Elève en D+).

Cet état des lieux délabré se constate en immersion et est confirmé par le discours certains enseignants en D+ :

M : Comment percevez-vous les conditions de travail dans votre profession ?

E : « Catastrophique, et ça dépend l'école, dans l'une des deux écoles, c'est catastrophique les conditions de travail. C'est limite si on a du chauffage, je dois chercher après une classe régulièrement, les bancs sont dans des états pitoyables, on caille en classe, non c'est vraiment pitoyable » (Enseignante de latin, deux ans d'expérience en D+).

Ce qui nous autorise ici à soutenir qu'en discrimination positive, l'état de l'institution scolaire est souvent moins attrayant (vitres cassées, classes sans fenêtres, salles d'étude moins opérationnelles, absence de verdure,...).

Un autre effet de l'institution scolaire, et non des moindres, concerne le bruit et la résonance dans la plupart des écoles, et particulièrement dans certains établissements en discrimination positive (lié à l'histoire des bâtiments). Ce qui a pour conséquence de plonger les élèves, ainsi que le corps enseignant et les acteurs en institutions scolaires, dans un état de fatigue et de stress lié aux bruits que font l'ensemble de ces jeunes en groupe, dans les classes et dans l'école. Dès lors, nous insistons ici sur l'état des lieux des institutions scolaires, et cela plus particulièrement concernant les établissements scolaires en discrimination positive. Les établissements en D+ sont souvent bien moins équipés en termes d'infrastructure, d'entretien des lieux et d'espace vert qui favorisent les conditions de travail et d'apprentissage.

3.3.2. Un enseignement différencié

Dans les établissements en discrimination positive, les enseignants, selon les élèves, mettent en pratique la dispense d'un enseignement plus différencié. Et particulièrement en ce qui concerne la relation qu'ils ont avec les élèves :

⁸ Précisions que si notre recherche indique que la "vulnérabilité scolaire" est plus visible en D+, elle se remarque également dans les établissements qui ne le sont pas. Elle est cependant plus manifeste en D+.

E : Non les profs ici y sont très bien

M : Ils sont très bien ?

E : Ils sont très très bien

M : Ils ont un rapport comment avec les élèves ?

E : Ben tous les profs ici, je trouve, ils ont quand même un petit rapport affectif avec les élèves donc c'est ce qui nous met mieux avec eux

M : Oui ? (Elève en D+)

E : Donc heu, voilà c'est pas comme certains profs dans d'autres écoles qui eux font leur cours et ensuite voilà ils ont fini leur travail et y partent. Ici ça va on peut rigoler avec eux en plein cours et ça va

M : mmm

E : C'est pour ça que j'reste ici et je crois que j'vais finir jusqu'à ma sixième secondaire

M : mmm, Tu vois vraiment la différence entre une autre école et ici ?

E : Oui (Elève en D+).

M : Et les profs ils sont comment ici ?

E : Oui ils sont bien

M : Et pourquoi ils sont bien ?

E : Parce qu'ils expliquent bien et ils sont gentils

M : Et est-ce qu'il y a une différence entre les profs que tu as ici et les profs que tu avais avant ?

E : Oui,

M : C'est quoi la différence ?

E : C'est que quand les autres ils expliquent qu'une fois, ici ils expliquent plusieurs fois même si t'as pas compris et dans l'autre école quand t'étais distrait ou comme ça ils s'en foutaient c'était comme ça et puis c'était beaucoup trop dur avant, et je comprenais rien, alors j'ai changé d'école j'ai même doublé. (Elève en D+).

E : C'est mieux que l'autre école, c'est vrai que les profs d'ici sont mieux que l'autre école.

M : Et pourquoi ils sont mieux ?

E : Chais pas, ici ils font un peu attention à vous, voyez si par exemple les travaux si vous avez des problèmes chez vous, là-bas c'était si on n'arrive pas un travail, c'est débrouille-toi (Elève en D+).

Ainsi, nous soulignons un autre effet important et objectivable de la discrimination positive dans les établissements scolaires. Les enseignants en discrimination positive sont davantage amenés à devoir être plus patients, à être plus tolérants, moins exigeants, mais surtout moins formels : c'est-à-dire à devoir d'autant plus insister sur la relation et l'affectivité qu'ils ont avec les élèves. Ce qui apparaît objectivement à travers les entretiens (enseignants et élèves) dans les différentes écoles en D+ ainsi que par l'observation dans les écoles. Les enseignants en discrimination positive ont, selon les élèves, un rapport plus affectif et moins formel avec eux. Ce qui signifie deux choses : a) pallier les difficultés familiales ; b) jouer un rôle d'éducateur :

3.3.3. Pallier les difficultés familiales

D'une manière générale, selon le discours des enseignants en discrimination positive, ceux-ci tiennent compte davantage de la situation de la famille, des parents. Cependant, si ceux-ci rencontrent les parents, ils ne se comprennent parfois tout simplement pas. Dans la mesure où les parents, plus précisément les mères⁹ ne savent parfois pas, ou très peu, parler le français, qui est la langue d'enseignement des écoles envisagées. Ce qui ramène à la situation où c'est l'élève, lors des réunions de parents, qui traduit ce que l'enseignant dit à la maman... Ce type d'interaction est un témoignage des difficultés liées à l'intégration des étrangers qui ne connaissent pas bien la langue d'accueil. Particulièrement dans le cadre de notre problématique quand il s'agit de contribuer au soutien des enfants dans les tâches scolaires.

D'autre part, et de manière encore plus significative, selon le discours des enseignants en D+, la situation de certaines familles - liée à leur histoire migratoire - ainsi que la situation politique et économique de leur pays d'origine, indiquent un réel décalage culturel dans les us et coutumes (utiliser des couverts, regarder dans les yeux quand on parle,...) par exemple. Mais plus encore, c'est la famille elle-même, comme sujet d'approche

⁹ En effet, comme nous l'avons déjà dit plus haut, ce sont les mères qui inscrivent leurs enfants et viennent la plupart du temps aux réunions de parents.

pédagogique (expliquer oralement ses vacances en classe), qui peut s'avérer douloureux pour certains élèves, dans la mesure où ils ont perdu leurs parents dans des circonstances parfois tragiques (guerre).

« Nous nous sentons obligés de pallier les difficultés de la famille, tant ils ont, pour la plupart, beaucoup de problèmes chez eux » (Enseignant en sciences, 7 ans d'expérience en D+).

3.3.4. Spécialiste en éducation (de) et Educateur spécialisé (en)

Les enseignants dans leur discours et leur démarche en discrimination positive insistent davantage sur une mise en avant de *l'éducateur spécialisé en* (en histoire, en géographie, en sciences, en math, en français,...) que *du spécialiste en éducation de* (l'histoire, la géographie, les sciences,...). C'est-à-dire un enseignant.

Insistons ici sur le fait que nous parlons d'une dimension dans la pratique de leur profession. En effet, s'il est constaté que les enseignants mettent plus en avant *l'éducateur* que *l'enseignant* dans les établissements en discrimination positive que les enseignants qui n'y sont pas. Parmi ces derniers, certains refusent d'être comparés à des éducateurs ; même s'ils ont un rôle d'éducation, ils restent avant tout des enseignants. En effet, ceux-ci insistent davantage sur *l'instruction, la transmission d'une matière*.

« Pas une éducatrice, je déteste ce terme, déjà, parce qu'on est pas là pour éduquer, oui on a un rôle d'éducation et quand j'ai commencé à être enseignante j'avais presque envie tout le temps de leur dire « tenez-vous droit », « ne chiquez pas, parlez convenablement » et je me dis : non ce n'est pas mon rôle ça, c'est le rôle des parents quelque part, tant qu'ils ont du respect vis-à-vis de moi, tant qu'ils restent corrects c'est bon. Je ne suis pas une éducatrice, non, je veux enseigner une matière que moi j'aime et que je sens et j'ai envie de leur donner goût à un métier. Si ce n'est pas celui que j'enseigne, ce sera un autre et j'essaye d'être le plus ouverte possible tout en sachant que j'ai un programme à suivre et j'adore l'enseignement différencié. S'il y en a un qui comprend tout de suite, c'est très bien, mais je vais plus m'intéresser à celui qui ne comprend rien du tout. Je suis là pendant l'heure du midi, et bien j'invite cet étudiant à venir pendant l'heure de midi afin de lui donner des explications » (Enseignante en art, 7 ans d'expérience, en établissement qui n'est pas en D+ ni dans une école d'art).

Alors que pour les enseignants en discrimination positive, c'est davantage l'éducateur qui est mis en avant :

« On a un public qu'il faut sans cesse captiver, il faut toujours concrétiser, trouver des thèmes, un sens dans la vie de tout les jours, on ne peut plus faire des ex cathedra, on ne peut plus leur donner de la matière comme ça qui n'a pas de but. On n'est toujours obligé de leur dire, il faut étudier, parce ça sert à ça, ça et ça et ils n'acceptent de toute façon pas d'étudier si il n'y a pas un but à la matière. Maintenant, c'est vrai qu'on niveau de la discipline, on joue le rôle aussi d'éducateur plus que de prof. La matière est un prétexte. » (Enseignante en latin, 2 ans d'expérience en D+).

Les passages précédents nous permettent de montrer que la transmission d'une matière est plus importante pour les enseignants qui ne sont pas en D+. Cela s'est systématiquement vérifié lors de l'enquête.

3.4. Réunion de parents et désengagement parental

D'un côté, nous avons le discours des enseignants (tous milieux scolaires confondus), qui insiste sur le « désengagement » des parents qui ne s'« impliquent » plus autant dans l'éducation des enfants (enfants-rois, laxisme de l'éducation, changement de mentalité, contexte socio-économique...). « Ils ont démissionné¹⁰ ». De l'autre, le discours des parents vis-à-vis des enseignants, parfois jugés inaptes. C'est ainsi que l'on peut parler de non-communication entre certains parents et les enseignants dans la mesure où ils ne coopèrent plus beaucoup¹¹. Contrairement à une situation passée, où s'établissait davantage une confiance entre les parents et

¹⁰ Selon une professeure de sciences humaines, économique et gestion.

¹¹ Une directrice d'école disait qu'elle avait beaucoup de peine à mobiliser des parents pour constituer une association de parents à l'école.

l'enseignant¹² dans l'éducation des enfants. Un exemple illustratif de cette situation concerne la fréquentation des réunions de parents.

D'une manière générale, lorsque nous parlons de jeunes en décrochage scolaire (pas forcément les élèves d'origine étrangère), force est de constater que la plupart des parents de ceux-ci ne viennent pas aux réunions organisées à leur intention.

Contrairement aux parents des bons élèves¹³, où « il est de bon ton de montrer aux professeurs que l'on est préoccupé de l'avenir de ses enfants¹⁴ », ce qui, par ailleurs, est aussi flatteur pour l'ego des parents (« regardez la bonne éducation que j'ai donnée à mon enfant »).

En ce qui concerne les parents d'origine étrangère, les propos recueillis chez les enseignants indiquent que la grande majorité de ceux-ci ne viennent pas aux réunions de parents organisées à leur intention. Même si parfois, les parents (les mamans) rencontrent les professeurs dans le cadre d'un rapport de discipline ou du bulletin trimestriel. Ainsi, nous avons remarqué un « fossé » entre les enseignants et parents d'enfants en décrochage scolaire. Ce qui n'est pas la situation des parents qui ont des enfants avec de bons résultats scolaires.

3.5. Etablissement scolaire et discipline

Dans les établissements scolaires qui ne sont pas en D+, la discipline est tangible (avec des consignes du type « en silence », « deux par deux », etc.). Ce type de discipline n'a pas été si nettement observé en D+. En D+. On y insiste moins – mais ce n'est pas pour autant que l'on n'y insiste pas ! – sur cette forme de discipline. En effet : a) la discipline scolaire y est davantage négociée ; b) le rôle spécifique du médiateur y intervient.

3.5.1. La discipline scolaire négociée

L'indiscipline à l'école (répondre aux enseignants, insultes, ...) est un phénomène relativement courant même si il ne se manifeste pas avec le même degré d'intensité dans tous les établissements scolaires. Selon le type d'enseignement, l'école, les élèves (donc les parents) et les enseignants, la discipline à l'école n'est pas appliquée de la même manière.

En discrimination positive, la discipline en classe est davantage négociée, comme en témoigne cette enseignante en D+ à propos de la façon dont elle amène la discipline en classe.

« Disons que je pense qu'elle se base avec ce genre d'élève d'un commun accord, on la construit ensemble, parce que si on l'impose directement elle ne passera pas. Contrairement aux bonnes écoles, où l'on peut imposer ses règles, on les impose toujours d'une certaine manière, mais on les choisit, on les adapte ensemble pour qu'elles soient acceptables dans leur façon de voir les choses sinon ça ne va pas » (Enseignante de latin, deux ans d'expérience en D+).

Et quand punition il y a, bien souvent, celle-ci est encore négociée.

« Quand y a un petit souci, une remarque, deux remarques éventuellement, puis après on copie, on essaye de trouver une punition bien pénible, et j'essaye souvent de leur faire trouver eux-mêmes la punition adéquate. Que penses-tu de ton acte, et qu'es-tu prêt à faire pour que je t'accorde mon pardon ? Voilà, c'est plutôt d'eux-mêmes que vient la punition. Même s'ils savent directement qu'il faut souvent copier, mais ils vont me proposer de copier 100 fois, alors que parfois je n'en demanderai que 40 par exemple. Mais ils vont toujours exagérer la punition quand c'est eux qui sont maîtres de la décision » (Même enseignante).

Cette négociation de la discipline est bien moins manifeste dans le discours des élèves non D+ :

¹² Il est à noter qu'auparavant, l'enseignant jouissait d'un meilleur statut et d'un plus grand prestige, comparable à celui du bourgmestre ou du curé.

¹³ Un professeur d'Histoire-Géographie à Neuchâteau disait récemment (19 mars 2008) : « J'ai jeté des bouquets de fleurs toute la journée, je n'ai vu que des parents d'élèves pour lesquels leur enfant n'avait aucun problème » en parlant de la réunion de parents organisée par l'école ce jour-là.

¹⁴ Propos d'une directrice d'école d'enseignement technique et professionnel

E : « elle craint, c'est une bête école on peut rien faire, je préférerais l'autre école, tu t'amusais et tout » (Elève non D+).

Il existe par ailleurs un acteur important en discrimination positive: le médiateur.

3.5.2. Le médiateur

Financé par la Communauté Française, le médiateur est une personne extérieure à l'école mais travaillant dans celle-ci, dont les missions sont principalement :

- Être à la disposition des personnes (élèves, enseignants, parents,...) en relation avec l'école pour dialoguer ;
- apaiser les conflits internes liés à l'école ;
- soutenir les enseignants ;
- soutenir les élèves ;
- soutenir les parents.

L'ensemble de ces tâches doit se résumer dans la contribution d'une personne neutre, pour pouvoir gérer et apaiser par le dialogue les conflits internes liés à l'école.

Si la contribution en discrimination positive de ce « nouvel acteur de la sécurité » en établissement scolaire nous avait semblé au départ peu pertinente, étant donné le double emploi et la confusion que cela pouvait amener, l'empirie indique que les enseignants sont relativement satisfaits de sa présence. D'une part, il permet d'absorber certains conflits, d'autre part, il apporte un soutien supplémentaire souvent nécessaire et enfin, il crée un espace où les enseignants « *viennent aussi vider leur sac*¹⁵ ». Car il faut reconnaître que, pour certains enseignants qui ne sont pas toujours bien préparés, cela peut vite devenir, et en moins d'une année, un vrai calvaire pour certains. Mais cela, insistons bien, tant en D+ que dans les établissements qui ne le sont pas. Même si nous pouvons souligner, comme nous l'avons déjà dit, que les conditions de travail pour les enseignants sont bien meilleures dans les établissements qui ne sont pas en D+. Ainsi, le médiateur est, constatons-le, une aide, une écoute qui peut s'avérer utile ; il a été constaté dans les faits (autant pour les enseignants que pour les élèves), un soutien dans les difficultés et la gestion des conflits.

« Je suis impliqué dans le projet pédagogique de l'école mais je reste neutre » (Médiateur).

« Je suis là pour tout le monde, les élèves, les parents mais aussi les professeurs qui viennent aussi vider leur sac » (Médiateur d'une autre école).

3.6. Le niveau

Une autre différence significative, et qui produit différents effets tangibles, concerne la différence de niveau en termes de performances scolaires en mathématique, français, histoire, géographie, sciences, etc, entre les deux types d'école étudiés. La littérature (Meuret, 1994 ; Duru-Bellat, Minget, 1997) et les différentes études à ce sujet indiquent une différence significative entre les élèves en D+ et ceux qui ne le sont pas. Le niveau en discrimination positive est nettement inférieur.

M : Et cette école-ci, est-ce que ta maman aime bien cette école-ci ?

E : Parce qu'on entend des rumeurs et...je pense pas.

M : Non ?

E : Elle aime pas

M : Elle aime pas ?

E : Non elle aime pas.

M : Pourquoi elle aime pas ?

E : Je sais pas, elle a entendu d'après certaines rumeurs comparées à certaines écoles celle là aurait pas le même niveau. Parce qu'elle a entendu deux écoles qui ont un niveau très...très élevé et ceux là c'est sûr ; cette école non. C'est pour ça qu'elle a comment...au début elle aimait bien mais vers la fin elle a dit non.

M : Et tu comptes quand même rester dans cette école ?

¹⁵ Selon un médiateur

E : Ouais, elle pas.

M : Ha elle, (la maman) elle ne veut pas

E : Oui

M : Et qu'est-ce que toi tu en penses ?

E : Moi, je pense que c'est injuste, moi je reste dans l'école que je veux. (Elève en D+)

Ce passage illustre le souci de certaines mamans (insistons encore sur le rôle de la mère) dans le choix d'« une bonne école » avec un « bon niveau ». Cependant, cette différence de niveau (soulignée aussi par les enseignants) produit des effets importants sur les élèves. Tout d'abord, le niveau plus faible en discrimination positive permet de limiter le sentiment d'être « largué », *le sentiment d'impuissance* (Frechette et Leblanc, 1987). Le niveau plus faible en D+ amène par conséquent le sentiment que les élèves sont capables de réussir à l'école, même si, pour certains, le cartable reste fermé... Mais, plus encore, ce sont les conflits qui sont eux aussi plus limités. En effet, dans la mesure où ce qui dévalorise l'*image de soi* est particulièrement le fait d'avoir de mauvaises notes à l'école, le niveau plus faible en discrimination positive permet d'avoir une meilleure *image de soi*, de l'estime pour soi-même et aux yeux des autres. Cependant, si dans les établissements en discrimination positive le niveau, plus faible, permet de remédier au sentiment d'impuissance de certains élèves et de contribuer davantage à leur (re)donner confiance en eux, cela reste une illusion. En effet, car leurs chances de réussite dans les études supérieures sont très faibles selon les enseignants en D+, même si leur diplôme est reconnu comme « équivalent »¹⁶.

« Ça, c'est clair et net, le niveau est tellement bas. Jamais, jamais ils ne s'en sortiront après. Alors oui, on leur fait croire que, s'ils étudient, même en restant dans ce genre d'école... Pour s'en sortir après c'est quand même plus difficile. » (Enseignante de latin, 2 ans d'expérience en D+)

De même, selon Nestor Romero (2001), *« Vingt ans de discrimination positive ont suffisamment mis en évidence que le « donner plus... » ne suffit pas à réduire l'inégalité, comme la pièce que l'on pose dans la main qui se tend ne suffit pas à effacer la main. Et vingt ans de discrimination positive augmentée d'une politique de « zones » ont suffisamment mis en évidence l'échec de cette politique. Car, non seulement les enfants ne réussissent pas mieux, réussissent plutôt moins bien qu'ils ne le feraient dans un contexte socialement hétérogène, mais ils sont, en outre, soumis aux effets de la réclusion dans un ghetto : isolement et pauvreté culturels, stigmatisation sociale, échec scolaire qui est toujours échec humain, violence enfin, latente ou déclarée, subie et exercée. La conséquence s'impose d'elle-même : la politique des zones d'éducation prioritaire doit être abandonnée »* (Romero 2001 : 168).

4. Conclusion

La discrimination positive dans certains établissements scolaires produit des effets dont les principaux sont la *ghettoïsation des classes*, la baisse du niveau qui permet de limiter les conflits liés à l'échec scolaire et contribue aussi à maintenir les élèves dans l'enseignement général et rehausser leur estime d'eux-mêmes (*l'image de soi*).

D'autre part, la relation que les élèves ont avec les enseignants repose davantage sur l'affectivité et l'aspect relationnel. Mais en même temps, l'école n'est pas en mesure de pouvoir étendre son champ d'action « de discrimination positive » avec l'ensemble des autres institutions.

En effet, les établissements en D+ s'apparentent à des garderies. Dans le sens, où les élèves sont relativement confinés, encadrés par le corps enseignant mais non véritablement par l'école en elle-même.

L'école en D+ et son fonctionnement ne sont pas en mesure de résorber « la variante culturelle déficiente »¹⁷ des élèves. Car elle ne dispose pas, en premier lieu, des moyens matériels et humains suffisants pour y parvenir.

La discrimination positive regroupe et sépare en même temps. Elle regroupe des élèves qui sont plus vulnérables face à la scolarité, face à la société. Elle sépare l'enseignement en deux espèces où l'un se présente comme un enseignement de relégation (la D+), l'autre comme un enseignement de conformité (une voie

¹⁶ C'est-à-dire le même diplôme, sanctionné par la Communauté Française, qui donne accès aux études supérieures (l'équivalence des diplômes).

¹⁷ Contrairement à ce que soutenait L. WALGRAVE [voir Walgrave 1985, 1992].

traditionnelle d'enseignement). Mais, même si la discipline est négociée et permet de limiter les conflits, le problème majeur de la discrimination positive repose sur sa difficulté à armer les élèves pour l'avenir et à pouvoir leur dispenser un bon niveau d'enseignement, favorable à l'obtention d'un bon emploi. C'est-à-dire un emploi que les élèves, selon leur discours, ne trouvent pas « moche ».

Dès lors, nous pouvons mettre en évidence une certaine forme de reproduction de la vulnérabilité scolaire (Bourdieu, Passeron, 1971) et sociétale (Walgrave, 1992). En effet, dans la mesure où la « discrimination positive » ne permet pas *in fine* d'enrayer la situation de précarité et de vulnérabilité des élèves, ceux-ci seront amenés à se retrouver dans le marché du travail bien moins préparés que les autres élèves qui ont bénéficié d'un autre type d'enseignement plus traditionnel et certainement plus pragmatique pour la réussite des études supérieures. Facteur déterminant pour l'obtention d'un emploi et particulièrement dans la région de Bruxelles-Capitale. En effet, selon le rapport 2007 de la Banque Nationale de Belgique, une des catégories les plus vulnérables face au chômage concerne justement les jeunes issus de l'enseignement secondaire supérieur. À Bruxelles, le taux de chômage des demandeurs d'emploi faiblement qualifiés est de 30,5 %, 7,1% en Flandre et 17,9% en Wallonie. Pour les demandeurs d'emploi moyennement qualifiés (c'est-à-dire qui sont détenteurs d'un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur), le taux de chômage est de 18,6% à Bruxelles, 4,7 % en Flandre, et 11,5% en Wallonie. Alors que pour les demandeurs d'emploi hautement qualifiés celui-ci est respectivement de 9,0 %, 2,6 % et 4,5 %. Ainsi, le niveau de qualification est un facteur majeur pour les jeunes qui entrent dans le marché du travail.

« La probabilité d'insertion sur le marché du travail est positivement corrélée au niveau d'éducation, comme en témoigne le fait que la proportion de demandeurs d'emploi parmi les actifs diplômés de l'enseignement supérieur est le tiers de celle des personnes faiblement qualifiées » (Banque Nationale de Belgique, 2007 : 91).

Nous terminerons cet article par les points de vue selon deux enseignants au sujet de la mise en œuvre de la discrimination positive dans certaines écoles.

M : Comment peut-on orienter des élèves vulnérables socio-économiquement et turbulents en classe selon vous ?

Mais non, moi je dirais déjà, on ne doit pas les réorienter on doit les garder et essayer de trouver des solutions pour les raccrocher à l'école je dirais. Parce que, alors c'est quoi ; tout le temps des orientations et chaque fois de nouveau des autres écoles et on arrive à des écoles-ghetto et des choses comme ça, je ne sais pas, non, moi je dis il faut accepter ces élèves, on est là pour ça, moi je les réorienterais pas du tout, si ils sont ici, c'est qu'il y a une raison, parce moi je me dis toujours : si ils sont difficiles, pourquoi ? Bon, d'accord, il y a le milieu familial, le milieu social, mais il y a aussi l'école, et un élève peut en arriver à être dégoûté de l'école ou d'un cours rien qu'à cause d'un professeur, je suis désolé.

M : Que pensez-vous de la « discrimination positive » dans les écoles ?

Moi je dirais non, parce que de nouveau c'est vraiment faire des différences. Ces différences, moi, je trouve qu'elles pourraient ne pas exister, c'est parce que, quelque part, on les provoque, enfin non, je ne suis pas d'accord (Enseignante, 7 ans d'expérience qui n'est pas en discrimination positive).

M : Que pensez-vous de la « discrimination positive » dans les écoles ?

Ben, oui, je pense que oui, parce qu'il y a des petites classes, des classes de « primo-arrivants », des classes « accueil », il y a des classes « passerelles ». On peut aller doucement, pour ça c'est positif. Mais, c'est négatif pour les profs car ils n'en peuvent plus, et l'enfant, je pense, si le prof est entouré d'élèves qui ont un peu près le même niveau, y en a pas vraiment qui ressortent de la classe, donc, et après en rhétos ils ont quand même le même diplôme que n'importe quelle école. Et puis, les études supérieures, là ça se casse la gueule apparemment. Les échos qu'on a... Donc oui c'est bien mais on n'aboutit pas aux mêmes chances, ça, c'est clair. Ça, c'est clair et net, le niveau est tellement bas. Jamais, jamais ils ne s'en sortiront après. Alors oui, on leur fait croire que, s'ils étudient, même en restant dans ce genre d'école... Pour s'en sortir après c'est quand même plus difficile (Enseignante, 2 ans d'expérience en D+).

Ainsi, on peut mettre en évidence, à partir des deux points de vue, un élément intéressant. La discrimination positive est une différence et une stigmatisation dont l'aboutissement du cursus scolaire ne permet pas, en comparaison avec d'autres écoles relativement similaires mais qui ne sont pas en D+, de réussir aussi bien dans les études supérieures. Et dans le marché du travail, la réussite des études supérieures est un facteur bien souvent déterminant pour obtenir un emploi à l'heure actuelle.

Bibliographie

- Augé, M. (1985). *Un ethnologue dans le métro*, Paris, Hachette.
- Banque Nationale de Belgique (2007). *Rapport 2007, évolution économique et financière*.
- Ben Fadhel, S. (1998). « Contexte éducatif socio-familial et acquisition de l'écrit à l'école élémentaire », *Revue française de Pédagogie*, 104, pp. 69-80.
- Berthier, P. (1996). *L'ethnographie de l'école. Éloge critique*, Paris, Economica.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-Cl. (1971). *La reproduction*, Paris, Minuit.
- Bourdieu, P. (1966). *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.
- Calvès, G. (2004). *La discrimination positive*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « *Que sais-je ?* ».
- Chaveau, G., Rogavas-Chauveau, E. (1992). « Relation écoles/ familles populaires et réussite au C.P. », *Revue Française de Pédagogie*, n°100, 1992, pp. 5-18.
- Delforge, H. (2004). *Les horizons culturels de l'adolescence dans le contexte scolaire en Communauté française à Bruxelles*, Recherche en Education n° 113/04, Centre de sociologie de l'éducation (sous la direction d'Anne Van Haecht), Université de Bruxelles.
- Deville, J. (2007). *Filles, garçons et pratiques scolaires. Des lycéens à l'accompagnement scolaire*, Paris, L'Harmattan.
- Meuret, D. (1994). « L'efficacité des zones d'éducation prioritaire dans les collèges », *Revue française de pédagogie*, n°109, pp. 41-64.
- Park, R. et al (1925). *The City*, Chicago, University of Chicago Press.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. (1991). « Quelques déterminants de la trajectoire scolaire et sociale », *Revue Française de Pédagogie*, n°96, pp. 5-15.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. (1993). *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*, Paris, P.U.F.
- Romero, N. (2001). *L'école des riches, l'école des pauvres : les ZEP contre la démocratie*, Paris, Syros.
- Thilmany, S. (2008). *Les effets de la « discrimination positive » sur le lien social des jeunes garçons immigrés et d'origine étrangère âgés de 14 à 15 ans à l'école secondaire dans l'enseignement général officiel*, Mémoire en vue de l'obtention du grade de licencié en criminologie, Université libre de Bruxelles, 2007-2008 (promotrice : Pr. Carla Nagels).
- Walgrave, L. (1985). « La repénalisation de la délinquance juvénile : une fuite en avant », *Revue de Droit Pénal et Criminel*, n°7, pp. 603-623.
- Walgrave, L. (1992). *Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociétale, Essai de construction d'une théorie intégrative*, Genève, Médecine et hygiène-Méridiens Klincksieck.

L'injustice scolaire : Quels sentiments chez les élèves ?

Johan Vanoutrive, Nathanaël Friant, Antoine Derobertmeasure

Université de Mons
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
18, place du parc
7000 Mons
inas@umons.ac.be

RÉSUMÉ. François Dubet propose un modèle d'analyse des sentiments de justice/injustice reposant sur trois dimensions : le mérite/ l'égalité / le respect. Dans cet article, nous proposons de questionner ce modèle théorique en réalisant une analyse de données d'enquête par questionnaire recueillies par le Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des systèmes éducatifs auprès d'élèves de troisième année de l'enseignement secondaire. Pour ce faire, nous appliquons deux méthodes complémentaires d'analyse de contenu, outillées par des logiciels, sur les témoignages d'injustice dans le cadre scolaire relatés par 448 élèves belges francophones. Les résultats montrent que, si les témoignages des élèves peuvent être bien analysés par le modèle de Dubet, les élèves décrivent majoritairement des situations concrètes, se référant avant tout à des personnes.

MOTS-CLÉS : injustice scolaire, principes de justice, analyse de contenu.

1. Introduction

Au-delà des questions de justice effective d'un système scolaire, les sentiments de justice des élèves sont un élément central afin d'en déterminer le caractère équitable (Dubet, 2004 ; Baye, Straeten & Demeuse, 2004 ; Duru-Bellat & Meuret, 2009). Par définition, ces sentiments, naissant du croisement entre l'individu, la référence à des critères de justice et une situation vécue (Desvignes et Meuret, 2009) renvoient à une grande subjectivité. Une situation a priori juste peut, en effet, être perçue comme injuste par une personne donnée (Dalbert, 2009). Détecter l'origine des sentiments d'injustice scolaire prend un sens primordial dès que l'on considère qu'il est inadmissible que l'institution scolaire soit généralement injuste. En effet, les situations d'injustice répétées « *attaquent la relation pédagogique en son cœur* » (Desvignes & Meuret, 2009, p.188), ou encore accompagnent la colère, la violence, la délinquance (Bègue, 2009).

C'est pour étudier ce thème important qu'une enquête internationale a été réalisée par le Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Educatifs (GERESE) en 2008 auprès d'un ensemble d'élèves de grade 9¹. Cette enquête est basée sur un questionnaire composé d'une série de questions fermées, et sur une question ouverte facultative dans laquelle les élèves exposent une situation d'injustice, scolaire ou non. Une première analyse des questions fermées a été publiée par Friant, Laloua et Demeuse (2008) et Friant (2010). Afin d'appréhender la complexité des sentiments d'injustice des élèves, ces analyses sont basées sur le modèle proposé par Dubet (1999) et articulé autour de trois principes : le mérite, l'égalité et le respect.

Dans cet article, nous proposons de questionner le modèle théorique de Dubet en analysant les témoignages fournis par les élèves belges francophones en réponse à la question ouverte du questionnaire d'enquête du GERESE (2008). Notre question de recherche consiste à déterminer si le modèle théorique de Dubet permet une compréhension exhaustive des injustices relatées par les élèves. Afin de répondre à cette question, nous procéderons à deux analyses de contenu de types différents sur les témoignages relatant des situations d'injustice : la première analyse est qualifiée de « thématique » (Fallery & Rodhain, 2007), et est outillée par le logiciel Nvivo ; la seconde est qualifiée de « propositionnelle » (Ghiglione & Blanchet, 1991), et est outillée par le logiciel Tropes.

2. Le modèle de Dubet : la tripartition mérite/égalité/respect

Le mérite est « *la norme de justice la plus couramment admise, celle de la correspondance entre les contributions et les rétributions, norme qui repose sur l'idée d'un équilibre général souvent élaboré à partir de paradigmes utilitaristes* » (Dubet 1999, p.181). Le mérite, central à l'école, sous-entend l'entrée dans une compétition dont les vaincus « *ne peuvent s'en prendre qu'à eux-mêmes, ne peuvent que s'attribuer la cause de leur propre échec.* » (Dubet 2004, p.29) puisqu'ils possèdent, a priori, des chances égales de succès. Ce principe englobe les pratiques scolaires communément admises telles que les notations, les classements, les bulletins, et les sanctions. L'injustice relative au mérite consisterait en une rupture entre, d'une part, la qualité des contributions que l'élève fournit, et d'autre part les rétributions que lui octroie l'enseignant. De plus, les considérations relatives au mérite sont ressenties comme injustes lorsqu'elles déteignent sur les deux autres principes de justice.

L'égalité consiste « *à traiter tous les élèves de la même manière* » (Dubet, 1999, p.181) quelles que soient leurs différences d'âge, de sexe, d'origine sociale, de performances, ou de comportement. Selon ce principe, chacun possède le droit à des chances égales de succès. Ce principe serait central dans l'expérience des élèves. Ceux-ci désirent en effet « *être traités comme des sujets égaux en dépit des hiérarchies et des classements scolaires* » (Dubet, 2009, p.43), et mettent en jeu deux composantes du principe d'égalité : l'égalité de traitement et la réciprocité des droits. L'égalité de traitement est mise en péril lorsque les élèves se sentent non respectés en tant que personnes, mais également en tant que groupe, école, établissement ou filière. De plus, les élèves ressentent comme injuste l'atteinte à la réciprocité des droits (Merle, 2005), qui représente moins le fait que le corps professoral manifeste certaines attitudes blessantes, que l'impossibilité de remettre celles-ci en question.

Selon le principe du respect, aucun jugement scolaire ne peut atteindre la dignité de la personne. En aucun cas, l'élève ne doit ressentir d'humiliations, qui seraient alors autant d'injustices. Il revient au professeur, ou à l'éducateur, de porter des jugements sur le travail fourni, c'est-à-dire les contributions, tout en le distinguant clairement de la personne de l'élève. L'injustice relative au principe du respect s'incarne sous la forme d'humiliations, terme que les élèves emploient abondamment et qui « *présente l'avantage d'appréhender de*

¹ En Communauté française de Belgique, cela correspond à la troisième année de l'enseignement secondaire.

façon synchrétique une dimension majeure de leur histoire scolaire, celle du rabaissement de soi » (Merle 2005, p.15). Selon Merle (2005) il existe plusieurs formes d'humiliations : les humiliations « subjectives », résultant d'un malentendu entre les attentes des professeurs et des élèves ; les humiliations « objectives », parfois non voulues comme telles par l'enseignant, concernant le rabaissement scolaire, individuel ou collectif ; et les injures, qui sont autant d'actes de mépris liés aux difficultés des élèves, à leur origine sociale, aux disciplines d'enseignement, ou simplement « gratuits ». Les humiliations parasitent les apprentissages, induisent chez l'élève un sentiment déprécié de soi, et incitent au découragement face à la scolarité (Merle, 2005 ; Desvignes & Meuret, 2009).

3. Les sentiments des élèves face aux injustices

Certains auteurs situent l'origine des sentiments d'injustice dans les relations vécues entre les élèves et leurs enseignants. Ainsi, les sentiments d'injustice sont ressentis face à des situations concrètes, et non par rapport à un idéal absolu (Caillet, 2009). De plus, selon Desvignes et Meuret (2009), le sentiment d'injustice serait vu comme « *un écart entre la conception de la justice des enseignants et celle des élèves* » (p. 192). Autrement dit, deux systèmes de valeurs différents se croiseraient au sein d'un même espace public.

Les notes et les punitions semblent être des domaines particulièrement sensibles aux questions d'injustice. D'une façon générale, les élèves semblent régulièrement déçus par leurs résultats (Merle, 1999). La punition, qui touche un grand nombre d'élèves (Debarbieux, 1999), est également particulièrement décriée. Cet auteur remarque que l'injustice de la punition est plus clairement ressentie par des élèves d'origine plutôt populaire, ainsi que dans des établissements ou des classes concentrant des élèves ayant redoublé ou ayant été orientés par l'échec.

Si Dubet (1999) affirme que le principe de l'égalité est primordial dans l'expérience des élèves et que celui du mérite est central dans la vie de l'école, d'autres auteurs, ne niant pas l'importance du mérite, ne le placent toutefois pas en position aussi centrale.

En effet, il semble que le respect, surtout dans les témoignages d'injustices vécues par les élèves, entre souvent en jeu. Ainsi, Desvignes et Meuret (2009) constatent que « *le respect contribue davantage au sentiment général de justice que les deux autres critères, proches l'un de l'autre* » (p. 194). Les élèves ressentent ainsi plus durement les manquements au respect de leur personne, ou plus simplement ces actes déterminent plus fortement leurs sentiments d'injustice, ce que Dubet (2004) constate également par leur intensité. Cette importance du respect est également observée par Merle (2005) lorsqu'il constate que les humiliations, entre autres les injures, sont les plus violemment dénoncées par les élèves.

Il semble cependant difficile de parler d'une préséance d'un principe sur les autres. Ainsi, Caillet (2009) constate que les élèves argumentent les situations d'injustice vécues en combinant les trois principes, ce qui « *révèle un fort état de tension chez les élèves lié à la difficulté de combiner ces principes qui leur paraissent contradictoires, antagoniques, ou alors trop hégémoniques quand l'un d'eux semble dominer* » (Caillet, 2009, p.206). Une telle absence de préséance d'un principe sur l'autre est également observée par Friant (2008), qui constate dans son analyse des questions fermées de l'enquête du GERESE (2008) que les élèves se réfèrent à chaque principe tout en n'accordant de priorité à aucun d'eux, ou « *valorisent globalement les mêmes principes* » (p.118).

4. Méthode

4.1. Corpus de données

Les données analysées dans le cadre de cette recherche ont été recueillies par le GERESE (2008) dans le cadre d'une enquête internationale par questionnaire menée auprès d'un échantillon d'élèves de grade 9 dans cinq systèmes éducatifs : l'Angleterre, la République tchèque, la France, l'Italie et la Communauté française de Belgique. Pour chacun de ces systèmes éducatifs, un échantillon stratifié avec probabilité de sélection proportionnelle à la taille de l'école, ou PPS sampling, a été réalisé. En Communauté française de Belgique, 1 608 élèves issus de 86 écoles ont été interrogés.

Le questionnaire comporte un ensemble de questions fermées et une question ouverte demande aux élèves de relater une injustice vécue². Une sélection des témoignages a été opérée : seules les réponses relatant des faits d'injustices situés dans le cadre scolaire ont été retenues (n=448). Cette communication s'intéresse à l'analyse des réponses à la question ouverte.

4.2. *Méthodologie d'analyse des données*

Deux types d'analyses de contenu ont été réalisées : une analyse thématique et une analyse propositionnelle. Ces deux méthodes reposent sur deux courants théoriques différents permettant de mettre à jour de résultats de nature différente et complémentaire (Derobertmasure et Dehon, 2010).

4.2.1. *L'analyse thématique*

L'analyse thématique consiste à « lire un corpus, fragment par fragment, pour en définir le contenu en le codant selon des catégories qui peuvent être construites et améliorées au cours de la lecture » (Fallery & Rodhain, 2007 p.20). Ce type d'analyse se déroule en plusieurs étapes, pas forcément linéaires (Mucchielli, 2006 ; Mukamurera, Lacourse & Couturier, 2006) : le dépouillement des données, la définition des unités de découpage du texte, l'indexation des réponses, l'intégration des unités dans les catégories selon la méthode choisie (inductive, déductive, mixte ou itérative), la présentation des données et la discussion des résultats.

Mucchielli (2006) définit deux méthodes afin d'inventorier et de classer les données. La première, dite inductive, considère que les catégories ne sont pas fixées au préalable par une théorie, mais se constituent tout au long du dépouillement des réponses. A l'inverse, la seconde, dite déductive, pose les catégories a priori selon un modèle théorique de base. Mukamurera, Lacourse et Couturier (2006), décrivent une troisième procédure, dite mixte ou itérative. Le cadre théorique sert ici de référent de base pour la construction de la grille d'analyse qui s'enrichit selon un processus itératif tout au long de l'analyse. L'analyse thématique effectuée dans cette recherche est itérative: la base aprioriste, fixée par les thèmes généraux mérite/égalité/respect, a été complétée par d'autres catégories ou sous-catégories à l'intérieur des thèmes généraux.

La grille de codage, de type aprioriste, s'intéresse aux thèmes du mérite, de l'égalité et du respect. Le mérite a été associé aux thèmes des notes, des classements scolaires, des bulletins, des sanctions, du sort des « vaincus » de la compétition, et de la dureté du mérite. L'égalité, sur la base du modèle que Demeuse et Baye (2005) ont adapté de Grisay (1984), distingue l'égalité des chances, l'égalité de traitement, l'égalité des résultats et l'égalité de vie post-scolaire. Les différences en termes d'âge, de sexe, d'origine sociale, de comportement et de performance ont également été intégrées. En outre, comme les élèves semblent particulièrement enclins à critiquer le fait qu'ils ne possèdent pas les mêmes droits que les enseignants (Merle, 2005), une catégorie supplémentaire a été ajoutée. Le respect a été élaboré en lien avec la typologie des humiliations de Merle, puisque Dubet (1999) précise que le fait de ne pas respecter l'élève revient à l'humilier. Cette typologie présente l'avantage d'une grande lisibilité. Afin de la compléter, d'autres formes de non-respect, telles que les sanctions illégales (Debarbieux, 1999) ont été ajoutées.

4.2.2. *L'analyse propositionnelle*

L'analyse propositionnelle « ne requiert aucun processus de codage, définit l'unité sémantique d'analyse et ne propose aucune catégorisation a priori. Tout texte est considéré comme constitué d'un ensemble de propositions ; chacune d'elles représente l'unité sémantique d'analyse » (Ghiglione & Blanchet, 1991, p.105). Dans chaque proposition, un verbe relie des termes entre eux en leur attribuant une propriété. Ce type d'analyse considère que tout discours a une visée d'influence, que ses univers référentiels répondent à un ensemble de règles de cohérence, de cohésion, de consistance et que le sens du discours doit être révélé par l'analyse des opérations cognitives des interlocuteurs (Ghiglione et al., 1998). L'analyse propositionnelle considère également que « le sujet traite l'information en mettant en scène un ensemble structuré et plus ou moins cohérent de micro-univers, chacun étant constitué d'une scène peuplée a minima d'un actant qui fait l'action (placé le plus souvent

² Cette question était formulée comme suit : « Pour terminer, si tu as un exemple important à exprimer sur ton vécu en matière de sentiment de justice, dans ton établissement ou ailleurs, tu peux l'écrire ci-dessous, et expliquer en quoi tu trouves que c'est injuste ».

en position de sujet) et de l'acte que le verbe accomplit » (Ghiglione & Blanchet, 1991, cités par Ghiglione et al, p.67). Ce type d'analyse tente de déterminer comment l'émetteur construit son discours par l'étude des stratégies discursives, des outils linguistiques et des opérateurs argumentatifs. La recherche du « *comment le locuteur parle ?* » est centrale dans l'analyse propositionnelle : il s'agit d'une analyse linguistique (Fallery & Rodhain, 2007).

4.2.3. Les outils d'analyse de contenu

Le domaine de l'analyse de contenu bénéficie, depuis plusieurs d'années, du développement de nombreux outils informatiques facilitant la démarche d'analyse. Dans le cadre de cette recherche, deux outils ont été utilisés : Nvivo pour l'analyse thématique et Tropes pour l'analyse propositionnelle. Une description de ces outils peut être trouvée dans Derobertmasure et Demeuse (2011).

5. Résultats

5.1. Résultats de l'analyse thématique

L'analyse des 448 témoignages retenus a permis d'identifier 593 unités de sens présentant chacune une situation d'injustice survenue dans le cadre scolaire. Les résultats de l'analyse thématique (tableau 1) montrent que les élèves investissent surtout les thèmes du respect et du mérite. Le principe du respect est central afin d'appréhender les sentiments d'injustice des élèves, notamment et surtout ceux émanant de l'enseignant. Ces faits constituent la sous-catégorie la plus référencée. Les exemples les plus cités sont les jugements portés sur la personne portant atteinte aux jugements scolaires, ainsi tels que les injures, les moqueries et les rabaissements émanant de l'enseignant. Les faits mettant en scène uniquement les élèves entre eux constituent également une dimension importante de leur scolarité, notamment pour les filles. Dans quelques cas, les atteintes au principe du respect se manifestent de façon différente de l'explication que Dubet (1999) en donne. En effet, il arrive que les élèves regrettent que ce qui constitue leur personne, entre autres leurs soucis extra scolaires, ne soit pas pris en compte par l'enseignant.

	Corpus entier	
Catégories	N	%
Mérite	197	33,2%
Egalité	115	19,4%
Respect	216	36,5%
Autres	65	10,9%
Total	593	100,0%

Tableau 1 : résultat de l'analyse thématique

Parmi les divers indicateurs du mérite (tableau 2), les élèves citent majoritairement l'injustice des sanctions trop sévères, différenciées, laxistes, ou collectives, qui représentent près du quart du total des unités codées. Les élèves citent moins spontanément les injustices liées aux notes.

	Corpus entier		
	N	% catégorie	% total
Dureté du mérite	9	4,6%	1,5%
Encouragements	9	4,6%	1,5%
Notes	36	18,2%	6,0%
Sanctions	143	72,6%	24,1%
Total	197	100,0%	33,1%

Tableau 3 : analyse thématique du mérite

5.2. Résultats de l'analyse propositionnelle

L'analyse propositionnelle montre que, lorsqu'ils décrivent spontanément une situation d'injustice, les élèves se mettent en scène : ils parlent d'eux-mêmes, de ce qu'ils ont vécu, de ce qu'ils pensent, ou de leurs opinions. Les verbes qu'ils emploient sont prioritairement de style factif (ex : réussir, trouver, faire, punir, apprendre) ; leur prépondérance montre que l'école dont ils parlent est un lieu où des faits surgissent, et où les élèves se mettent en action. Les adjectifs employés sont plutôt de style subjectif (juste, calme, intelligent, perturbateur, gentil, réaliste, sévère, strict, méprisant, blessant,...) ce qui montre que les élèves ont tendance à émettre des appréciations, des jugements de valeur sur les faits et les personnes dont ils parlent.

En ce qui concerne les références utilisées (tableau 3), des éléments typiquement scolaires apparaissent. Tout d'abord, les professeurs, les élèves, l'école, la classe et les cours occupent les premières places des références les plus utilisées. D'autres notions se rapportant à la typologie de Dubet (1999) ou à nos analyses précédentes apparaissent, telles que : les points, les problèmes, le travail, les éducateurs, les sanctions, les chouchous, les notes. La relation « professeur-élève » est citée de façon prioritaire, et est souvent mise en relation avec les cours assurés par le professeur.

Totalité du corpus
<ul style="list-style-type: none"> profs élèves école classe cours gens année chose points problème jour travail éducateur sanction durée temps

chouchou
ami
fait
notes, opinion, parents

Tableau 3: les 20 références utilisées classées par ordre d'importance

5.3. Croisement des méthodes

La fonction « univers de référence » de Tropes permet de créer plusieurs liens entre les deux types d'analyse et le cadre de référence de la typologie de Dubet. Ainsi, la figure 1 représentant l'univers de référence « sentiment », précise que l'éducation est centrale dans les témoignages, mais aussi qu'elle est liée aux jugements que portent les enseignants. Les actés principaux (ceux qui subissent l'action, partie de droite dans la figure) des sentiments sont les univers « droit », reprenant des termes tels que l'injustice, et « emploi » dans lequel Tropes classe le terme travaux, c'est-à-dire les contributions de l'élève (Dubet, 1999). L'univers de référence « ségrégation », qui se manifeste dans les filières (Duru-Bellat & Mingat, 1997) ou par la mise à l'écart symbolique de certains élèves (Merle, 2005), est également présent en tant qu'acté, alors qu'il est fort peu référencé dans notre analyse thématique.

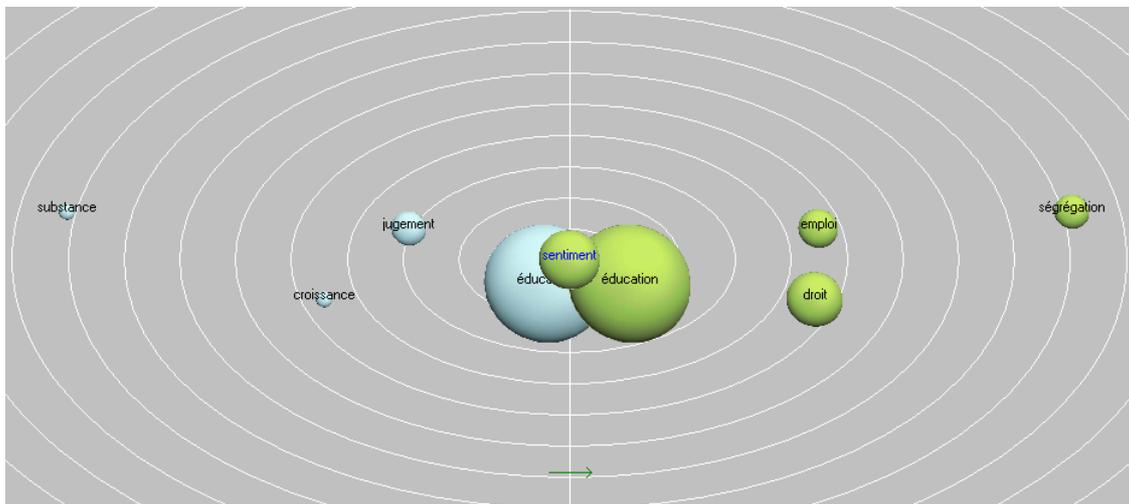


Figure 1 : l'univers « sentiment »

Les deux analyses montrent que les sentiments d'injustice des élèves découlent de situations concrètes où, majoritairement, les enseignants sont mis en cause. L'analyse thématique montre que les élèves citent abondamment des injustices émises par l'enseignant et l'analyse propositionnelle accorde une place préférentielle au terme « professeur » tant par sa première place des références utilisées que dans les graphiques des relations.

La figure 2 montre que l'enseignant est étroitement lié à l'élève, lui-même fortement assimilé à la référence « chouchou ». A la gauche de l'enseignant, nous trouvons la référence « respect ». Cette information peut se lire comme une description que les élèves donnent au sujet des marques de respect, ou de non-respect, émanant de l'enseignant envers certains d'entre eux, parfois assimilés comme « chouchous ».

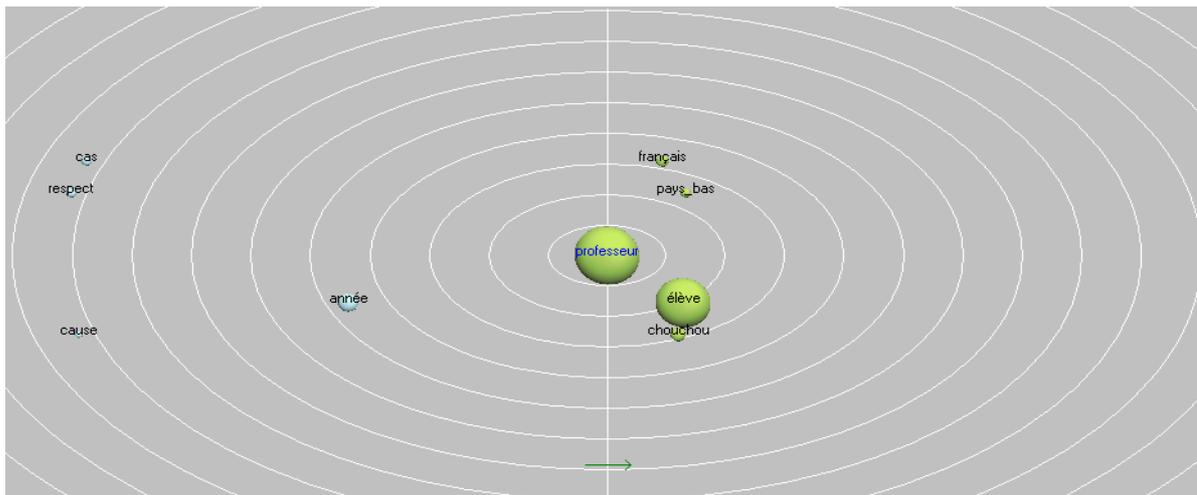


Figure 2 : la référence « professeur »

D'autres liens sont possibles. En effet, si l'analyse thématique montre que les rétributions de l'élève les plus critiquées sont les sanctions, de façon bien plus conséquente que les notes, l'analyse propositionnelle, quant à elle, fournit un autre constat : la référence « points » apparaît avant la référence « sanction ». Le traitement différencié des élèves considérés comme « chouchous » est présent dans nos deux analyses. Rappelons que tous ces témoignages codés dans l'analyse thématique déplorent ce traitement différencié. En outre, ce qui est en jeu dans ces faits est lié au principe du respect car les élèves couplent ces propos à des termes comme « préférés », voire le mot « amour ».

La figure 4 montre que les élèves associent les « chouchous » à la référence « sanction ». Le thème des « chouchous » met donc en œuvre de façon simultanée les trois principes de la typologie de Dubet (1999) : le mérite, l'égalité et le respect. Dans les actes, « professeur » cache une autre référence : la référence « élève ».

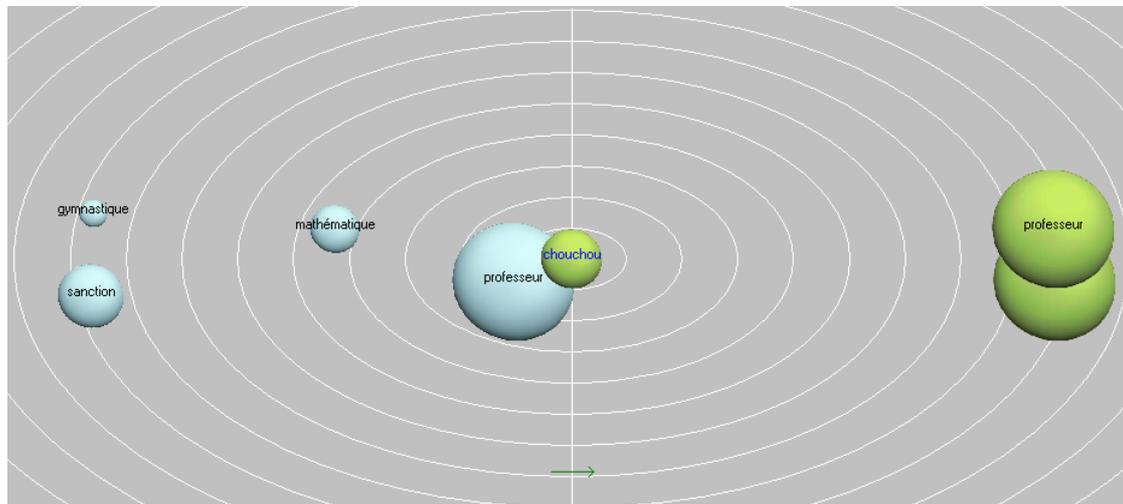


Figure 3 : la référence « chouchou » pour la totalité du corpus

6. Discussion

La démarche a consisté à mettre la typologie de Dubet (2004) à l'étude de situations d'injustice relevées par les élèves. La très grande majorité des faits relatés par les élèves, découpés en unités de sens, s'intègrent dans la tripartition mérite/égalité/respect (Dubet, 1999 ; Duru-Bellat & Brinbaum, 2009). Plus qu'une remise en question de la typologie de Dubet, pour laquelle aucune catégorie neuve n'a été créée, l'analyse thématique permet d'affiner l'étude des principes généraux.

Les élèves ne perçoivent pas l'école comme un lieu d'injustice flagrant (Friant, Laloua & Demeuse, 2008) alors que certaines injustices sont objectivement avérées : les témoignages des élèves montrent qu'ils décrivent majoritairement des situations concrètes afin d'explicitier les situations d'injustice qu'ils vivent. Par contre, ils se réfèrent peu à des principes généraux de justice (Desvignes & Meuret, 2009) ou à un idéal (Caillet, 2009).

Précisément, leurs sentiments d'injustice sont liés à des personnes telles que leurs professeurs³, les autres élèves ou eux-mêmes. En outre, ils parlent de ces personnes en posant divers jugements de valeur, comme le montre l'analyse propositionnelle, sans émettre de critique vis-à-vis du système scolaire en tant que tel.

Ceci permet d'aboutir à l'hypothèse selon laquelle les sentiments d'injustice des élèves proviennent également d'un rapport de force envers les figures d'autorité (Renaut, 2004 ; Vulbeau & Pain, 2003). En effet, l'écart entre la conception de la justice des élèves, qui attendent un certain modèle-type d'enseignant (Desvignes & Meuret, 2009), et celle de leurs professeurs, pourrait expliquer la prépondérance de l'enseignant dans les témoignages. Desvignes et Meuret (2009) précisent que les élèves espèrent un professeur attentif à leur personne, avant qu'il ne se conduise selon un modèle impartial. Quelques témoignages codés dans le principe du respect vont dans ce sens. Toutefois les données montrent plutôt que les élèves espèrent que l'enseignant se conduise selon un modèle mixte, à la fois subjectif car centré sur les sujets et leur personne, et impartial pour ce qui concerne les questions de mérite pur telles que les sanctions et les notes.

L'analyse thématique montre que les élèves investissent spontanément chaque principe de justice (mérite, égalité, respect), avec toutefois une prépondérance pour celui du respect (Desvignes & Meuret, 2009). Ceci nuance les conclusions de Dubet (1999), selon qui le mérite est la norme de justice la plus couramment admise à l'école, ainsi que l'égalité si l'on se centre sur l'unique point de vue des élèves. La revue de la littérature (Dubet, 2004 ; van Zanten, 1999 ; Merle, 2005) a également identifié que les groupements d'élèves peuvent être considérés comme injustes à l'aune des trois principes de la typologie de Dubet, sans que les élèves n'en aient véritablement conscience ou qu'ils n'en parlent.

Les résultats indiquent également que les deux types d'analyses répondent à des objectifs différents (Fallery & Rodhain, 2007). La complémentarité de ces méthodes concerne le découpage des données, leur codage et les résultats fournis. L'analyse thématique se révèle appropriée afin d'interpréter le corpus de données selon les considérations théoriques issues de la typologie de Dubet. Quant à l'analyse propositionnelle, elle répond clairement à la question du « comment » les élèves parlent lorsqu'ils décrivent des situations d'injustice. Cette méthode a permis d'envisager d'autres lectures des situations, par exemple la récurrence de la présence des enseignants. Les résultats peuvent également être croisés afin d'en retirer d'autres informations, comme la présence des « chouchous » chez les filles, ou de relever des constats contradictoires. Par exemple, il a également été identifié que les élèves accordent moins d'importance aux notes qu'aux sanctions selon l'analyse thématique, alors que l'analyse propositionnelle inverse cet ordre.

Des recherches ultérieures se centrant sur certaines catégories d'élèves tels que les adolescents en situation d'échec ou de décrochage (Bègue, 2009), et l'influence de cette situation sur leurs sentiments d'injustice, sont envisageables. En effet, selon Dubet (1999), les situations et les sentiments d'injustice sont nécessaires pour la construction morale de l'élève. Par contre, selon Merle (2005), le caractère unique d'une humiliation peut rompre définitivement le lien avec l'enseignant. Aucun des témoignages analysés ne confirme l'une ou l'autre de ces idées. Une enquête ultérieure dont le corpus consisterait en « l'utilité » perçue des injustices permettrait de vérifier à quel point les interactions perturbatrices (Merle, 2005) jouent un rôle dans la scolarité des jeunes et dans leurs rapports à l'enseignant.

³ Dans quelques cas, les éducateurs ainsi que la direction sont mis en cause.

Bibliographie

- Baye, A., Straeten, M.-H., Nicaise, J., & Demeuse, M. (2004). A qui profite la justice ? Résultats d'une enquête européenne sur la perception et les critères de justice des élèves de 2^{ème} année de l'enseignement secondaire. In *Actes du 3^e Congrès des Chercheurs en Education. Bruxelles, 16-17 mars 2004*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française. 251-254.
- Bègue, F. (2009). Justice et cognition. In M. Duru-Bellat & D. Meuret (Eds.), *Les sentiments de justice à et sur l'école*. (pp. 15-30). Bruxelles : De Boeck
- Bonniol, J.-J. & Vial, M. (2006). *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles : De Boeck. (2^{ème} tirage).
- Bourdon, S. (2001). *Le logiciel d'analyse de données qualitatives QSR NVivo. Cahier d'accompagnement*. Sherbrooke. En ligne : <http://www.callisto.si.usherb.ca:8080/cro/CahierNVivo.pdf> (page consultée le 10 janvier 2009). <http://erta.educ.usherbrooke.ca/documents/CahierNVivo.pdf>
- Brinbaum, Y. & Kieffer A. (2005). D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées. Ambition et persévérance. *Education et Formations*, 72, 53-75. En ligne : <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/revue72/article3.pdf> (page consultée le 20 janvier 2010).
- Caillet, V. (2009). L'argumentation de justice chez les élèves : les jugements de justice en situation. In M. Duru-Bellat & D. Meuret (Eds.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (pp. 201-212). Bruxelles : De Boeck.
- Choquet, O. & Héran, F. (1996). Quand les élèves jugent les collèges et les lycées. *Economie et statistique*, 293(1), 107-124.
- Dalbert, C. (2009). Le besoin de justice et le développement des adolescents à l'école et au dehors. In M. Duru-Bellat & D. Meuret (Eds.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (pp.57-71). Bruxelles : De Boeck.
- Debarbieux, E. (1999). Désigner et punir. Remarques sur une construction ethnicisante au collège. In D. Meuret (Ed.), *La justice du système éducatif* (pp.194-212). Bruxelles : De Boeck.
- Demeuse, M. & Baye, A. (2005). Pourquoi parler d'équité ? In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (Eds.), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. (pp. 149-170). Bruxelles : De Boeck.
- Derobertmeasure, A. (2008). *Mise en place et évaluation d'un dispositif de formation de praticiens réflexifs*. Mons : Université de Mons, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, mémoire d'Etudes Approfondies en Sciences de l'Éducation (non publié).
- Derobertmeasure, A. & Dehon, A. (2010). Vers quelle évaluation de la réflexivité en contexte de formation initiale des enseignants ? *Questions vives*, 6 (12), 29-45.
- Derobertmeasure, A. & Demeuse, M. (2011, à paraître). Utilisation conjointe de deux logiciels d'analyse de contenu dans le cadre de l'analyse de traces de réflexivité : éléments de comparaison. IN J-G. Blais (Eds), *Évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Desvignes, S. & Meuret, D. (2009). Les sentiments de justice des élèves en France et pourquoi. In M. Duru-Bellat & D. Meuret (Eds.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (pp. 187-199). Bruxelles : De Boeck.
- Dubet, F. (1999). Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire. In D. Meuret (Ed.), *La justice du système éducatif* (pp.177-194). Bruxelles : De Boeck.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2009). Conflit de justice à l'école et au-delà. In M. Duru-Bellat, & D. Meuret (Eds.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (pp.43-55). Bruxelles : De Boeck.
- Duru-Bellat, & D. Meuret (Eds.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (pp. 103-117). Bruxelles : De Boeck.
- Duru-Bellat, M. & Brinbaum, Y. (2009). La méritocratie, une idéologie partagée. In M. Duru-Bellat, M. & Meuret, D. (Eds.) (2009). *Les sentiments de justice à et sur l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1997). La constitution des classes de niveau dans les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue Française de Sociologie*, 38(4), 759-789.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Fallery, B. & Rodhain, F. (2007). *Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique*. Montréal : 16^{ème} Conférence Internationale de Management Stratégique. En ligne : <http://www.cregor.net/membres/fallery/travaux/pdfs/C-Documents%20and%20Settings-Flo-Mes%20documents-Bernard-Travaux-2007AIMSFinal.pdf> (page consultée le 14 janvier 2010).
- Friant, N. (2008). *Équité des systèmes éducatifs et sentiments de justice des élèves de 15 ans en Europe*. Mons : Université de Mons, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, mémoire d'Etudes Approfondies en Sciences de l'Éducation (non publié).

- Friant, N., Laloua, E. & Demeuse, M. (2008). Sentiments de justice des élèves de 15 ans en Europe. *Éducation-Formation, e-288*, 7-23. En ligne : <http://w3.umh.ac.be/inas/downloads/inaspublicationchrono20090505.pdf>. (page consultée le 12 septembre 2009).
- GERESE, (2008). *Developing a sense of justice among disadvantaged students: the role of schools*. Rapport de recherche SOCRATES non publié.
- Ghiglione, R. & Blanchet, A. (1991). *Analyse de contenu et contenus d'analyse*. Paris : Dunod.
- Ghiglione, R., Landré, A., Bromberg, M. & Molette, P. (1998). *L'analyse automatique des contenus*. Paris : Dunod.
- Grisay, A. (1984). Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires. *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Etudes (Bruxelles)*, 9, 3-14.
- Lannegrand-Willems, L. (2004). Sentiment de justice et orientation: croyance en la justice de l'école chez les lycéens professionnels. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(2), 249-269.
- Merle, P. (1999). Équité et notation: l'expérience subjective des lycéens. In D. Meuret (Ed.), *La justice du système éducatif* (pp. 213-226). Bruxelles : De Boeck.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* Paris : P.U.F.
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Issy-Les-Moulineaux : ESF (9^{ème} édition).
- Mukamurera, J., Lacourse, F. & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138. En ligne : http://www.recherchequalitative.qc.ca/numero26%281%29/mukamurera_al_ch.pdf (page consultée le 25 janvier 2010).
- Pascual I Saüc, J. (1997). Vers une ségrégation ethnique par groupes scolaires ? Discours d'ethnicité et pratiques de scolarisation dans la ceinture métropolitaine de Barcelone. *Revue européenne de migrations internationales*, 13(3), 253-260.
- Quintin, J.-J. (2007). *Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d'intervention et modèles idiosyncrasiques des tuteurs*. Grenoble : communication au Colloque EPAL. En ligne : http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/quintin.pdf (page consultée le 14 janvier 2010).
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Mayenne : Flammarion
- van Zanten, A. (1999). Les chefs d'établissement et la justice des systèmes d'enseignement en France et en Angleterre : les pratiques et les éthiques professionnelle à l'épreuve de la concurrence entre établissements. In D. Meuret (Ed.), *La justice du système éducatif* (pp.139-154). Bruxelles : De Boeck.
- Vulbeau, A. & Pain, J. (2003). *L'invention de l'autorité*. Vigneux : Matrice.

e-295 : Article Varia

Vers quelles pratiques de stage en formation initiale des enseignants du secondaire ? Analyse des conceptions des enseignants de l'ENS au Burundi

Fidès Nitonde, Léopold Paquay

Université catholique de Louvain

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Centre interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation (GIRSEF)

Place du Cardinal Mercier 10

1348 Louvain-la-Neuve

nitofide@yahoo.fr

leopold.paquay@uclouvain.be

RESUME.

Dans le contexte actuel de la formation des enseignants, la professionnalisation est largement revendiquée comme étant nécessaire pour permettre aux enseignants de réaliser efficacement leurs tâches (Altet, 2010 ; OCDE, 2005 ; Tardif, 2007). En conséquence, la plupart des pays ont procédé à des réformes concrétisées par des aménagements de nouveaux dispositifs de formation, le plus souvent basés sur le modèle du praticien réflexif (Schön, 1983). La présente étude se propose d'analyser les perceptions qu'ont les formateurs de nouvelles modalités de stages, et les priorités qu'ils fixent. L'étude a été réalisée auprès des enseignants de l'École Normale Supérieure au Burundi, par une démarche d'analyse des besoins (Bourgeois, 1991). Les résultats montrent que les formateurs accordent une grande priorité à la « préparation du stage ». La « réflexion sur la pratique » n'est pas privilégiée par les formateurs de façon générale, mais les tendances des perceptions varient selon le domaine de formation des sujets. Par ailleurs, l'amélioration des conditions de travail des formateurs et des bénéficiaires y relatifs semble être une condition préalable pour que de nouvelles pratiques de stage deviennent efficaces.

MOTS-CLES : stage, professionnalisation des enseignants, pratique réflexive

1. Introduction

Depuis quelques années, les enseignants sont confrontés dans leurs pratiques de classe à des situations complexes, nécessitant de nouvelles compétences professionnelles (Tardif & Lessard, 1999 ; Maroy, 2006). Pour faire face à ces défis, la professionnalisation est largement revendiquée par de nombreux experts comme étant nécessaire pour permettre aux enseignants de réaliser efficacement leurs tâches (Altet, 2010 ; OCDE, 2005 ; Tardif, 2007 ; Vacher, 2010). En conséquence, de nombreux pays ont procédé à des réformes concrétisées par des aménagements de nouveaux dispositifs de formation, le plus souvent référés au modèle du praticien réflexif (Schön, 1983 ; Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 2001). Parmi ces dispositifs, les stages de terrain sont considérés comme irremplaçables dans la construction identitaire et le développement des compétences professionnelles (De Cock, 2007 ; Gervais & Desrosiers, 2005 ; Hopkins, 2001 ; Beckers, Paquay, Coupременne, Scheepers, Closset, Foucart, Lemenu & Theunssens, 2002) mais dans des conditions bien spécifiques.

La valorisation du modèle du praticien réflexif souligne la nécessité croissante pour les enseignants de réfléchir dans et sur leur pratique, afin d'adapter leur action à des contextes mouvants et difficiles. Selon Kelchtermans (2001) et Saint-Arnaud (2001), la réflexion est un outil puissant qui permet aux enseignants de faire face à la complexité des situations d'enseignement et d'améliorer leur efficacité. Plus concrètement, pour Paquay, De Cock & Wibault (2004), un habitus de réflexion sur la pratique permet aux praticiens de s'autoréguler rapidement dans l'action, de dégager des scripts d'actions mobilisables dans d'autres situations et de se construire des connaissances professionnelles nouvelles (développement professionnel). De plus, les ouvrages collectifs de Tardif, Lessard & Gauthier (1998) et de Paquay & Sirota (2001) ont montré que le modèle du praticien réflexif se diffusait mondialement en transcendant les cultures. Mais est-il pour autant universel ?

Dans le cadre de sa thèse, Bikorindagara (2002) a montré que le modèle du praticien réflexif n'est pas actuellement développé au Burundi mais qu'il y est acceptable et valorisé. Les nombreux travaux cités ci-avant tendent toutefois à accrédiiter l'idée qu'il serait dès lors possible d'introduire le modèle du praticien réflexif au Burundi ; il y a lieu de se demander si les réalités de terrain répondent à ce modèle. Plus fondamentalement, en tenant compte du contexte actuel de formation des enseignants au Burundi et plus particulièrement à l'École Normale Supérieure (ENS), est-ce que la priorité serait de promouvoir la pratique réflexive, ou existe-t-il d'autres priorités ? Telle est la question de départ de cette étude.

Cette étude s'inscrit dans la continuité d'une étude sur les perceptions et les conceptions des formateurs et des étudiants à propos du stage organisé à l'ENS (Nitonde, à paraître) ; cette étude avait mis en évidence, d'une part, l'insatisfaction des formateurs et des stagiaires par rapport au dispositif actuel de stage, et d'autre part, la nécessité de faire évoluer les pratiques actuelles de stages à l'ENS. L'objectif de la présente étude est d'analyser les perceptions qu'ont les formateurs de nouvelles modalités de stages et les priorités qu'ils fixent.

L'étude a été menée dans un contexte particulier d'Afrique francophone, mais elle soulève des questions de fond qui se posent aussi dans d'autres structures de formation initiale des enseignants d'autres pays. Les réformes en cours ou déjà implantées dans la majorité des pays occidentaux et anglo-saxons demandent aux formateurs de s'inscrire dans un courant centré sur un développement professionnel basé sur des compétences et en particulier sur la réflexivité (Boutet & Pharand, 2008). Dans le cadre des stages, les changements sont traduits par de nouvelles structures organisationnelles (de nouveaux dispositifs, de nouvelles démarches, de nouvelles ressources matérielles, etc.). Cependant, l'aménagement de nouvelles structures n'entraîne pas automatiquement des transformations souhaitables de pratiques chez les acteurs, des écarts subsistent parfois entre les modèles prônés et les réalités de terrain.

Concrètement, notre visée est d'arriver à mettre en évidence les aspects prioritaires susceptibles d'améliorer la qualité du stage à l'ENS par une démarche d'analyse des besoins de formation (Bourgeois, 1991). L'analyse des besoins est une démarche d'évaluation de contexte, qui cherche à déterminer des objectifs de formation constituant effectivement des réponses pertinentes à des besoins de l'environnement (Bourgeois, 1991 ; Stufflebeam, 1980). Dans ce sens, le besoin est défini comme étant un écart entre la situation actuelle et la situation souhaitée. Avant de développer notre démarche d'analyse et d'en traiter les résultats, nous allons préciser ce qui ressort de la littérature scientifique et experte quant à la place des stages en formation initiale des enseignants et quant aux composantes fondamentales des stages favorisant la construction de compétences professionnelles.

2. La place des stages en formation initiale des enseignants

Dans le courant actuel de professionnalisation du métier d'enseignant, le stage apparaît aux yeux de plusieurs auteurs comme un moment très important dans la formation professionnelle des futurs enseignants. Il constitue un cadre propice à l'apprentissage de savoirs multiples dans un contexte d'action professionnelle (De Cock, 2007 ; Altet, 2008 ; Beckers, 2007). Les arguments avancés par différents auteurs pour prouver l'importance des stages se regroupent en trois catégories :

(1) Le stage permet aux futurs enseignants de développer des compétences professionnelles et de construire leur identité professionnelle

Pour autant qu'il se déroule dans un lieu potentiel d'exercice du métier, le stage reste irremplaçable pour la construction identitaire et le développement de compétences liées à ce métier (Beckers, 2007). Les stages sont l'occasion pour un futur enseignant d'exercer en situation un métier dans sa complexité en mobilisant les ressources diverses de la personne (savoir-faire, savoirs théoriques, représentations, affects positifs et négatifs, etc.). L'apprenant est engagé dans des pratiques plus variées qui s'accompagnent de phénomènes représentationnels et affectifs plus intenses ; il affronte l'objet de ses désirs, et éventuellement de ses peurs ; il se voit réussir et éprouver des difficultés. Il finit par se créer ses propres significations issues de l'expérience plutôt que de recevoir passivement les significations des autres (Altet, 1994 ; Beauchesne, Garant, Lane & Dumoulin, 2001 ; Paquay & Sirota, 2001 ; Beckers, 2001 ; Barbier, 1996a). Pendant le stage, l'apprenant est engagé dans une action aux dimensions collectives, où les rôles risquent de jouer pleinement sur le modelage des comportements, lui attribuant des caractéristiques du groupe d'appartenance et lui reconnaissant son statut de collègue : processus essentiel dans l'élaboration de l'image de soi dans le métier (Beckers, 2007).

(2) Le stage permet aux futurs enseignants d'acquérir une image réaliste du métier

Quand ils s'engagent dans la formation, certains apprenants ont des images trop idéalisées de leur futur métier ; les expériences propres et le fonctionnement au quotidien pendant les stages les confrontent à des images réalistes du métier (Altet, 1994 ; Beckers, 2007).

(3) Le stage permet aux futurs enseignants de se socialiser à la profession

Les moments de stage constituent une étape cruciale dans la socialisation à la profession par une entrée accompagnée dans l'exercice du métier (Lortie, 1975). Le stage permet aux stagiaires d'apprendre à faire face à la diversité et à la complexité des situations de leur vie professionnelle, par des pratiques d'enseignement vécues ou par des réflexions sur les situations d'enseignement-apprentissage observées ou construites (De Cock, 2007). Par conséquent, l'action située en contexte permet aux stagiaires d'acquérir certains savoirs pratiques face à des situations où les théories et les recherches restent muettes. Dans ce processus de socialisation, la participation du jeune aux activités se déplace progressivement de la périphérie vers le centre : il devient de plus en plus responsable d'activités essentielles du service (Beckers, 2007).

Cependant, la présence des stages dans un cursus de formation ne suffit pas pour qu'il y ait apprentissage et développement professionnel de futurs enseignants. En effet, la façon dont les stages s'articulent avec d'autres activités dans le processus de formation importe beaucoup. Quelques recherches se sont intéressées aux types de liens qui peuvent exister entre la théorie et la pratique dans la formation initiale des enseignants. En référence à la littérature, Bikorindagara (2002) a défini trois types d'alternance entre la théorie et la pratique : (1) *l'alternance de type juxtaposition* où la théorie et la pratique sont successives et indépendantes l'une de l'autre, sans aucun lien explicite ; (2) *l'alternance de type application* où la pratique constitue un moment d'application des acquisitions théoriques, les stages sont organisés après une formation théorique dans une relation linéaire unidirectionnelle, où la pratique sert à appliquer les éléments vus au cours (Bikorindagara, 2002 ; Altet, 2008) ; (3) *l'alternance de type intégration* où la théorie et la pratique alternent dans un rapport interactif, les éléments des cours sont utilisés dans les stages et la pratique est théorisée. Cette alternance est privilégiée dans les nouveaux programmes de formation des enseignants.

Le caractère professionnel des programmes renouvelés, qui s'exprime dans le paradigme réflexif tablant sur la production de nouveaux savoirs à partir d'une réflexion dans et sur une action professionnelle (Beckers, 1999), a beaucoup d'implications sur l'aménagement des dispositifs de stage. Les dispositifs varient d'un programme à l'autre mais le principe de base reste le même : favoriser l'apprentissage et le développement professionnel du stagiaire. Beckers (2007) a mis en évidence quelques composantes de base sur lesquelles doit se

jouer l'aménagement de n'importe quel dispositif, afin de garantir son caractère professionnalisant. Elles sont développées dans la section qui suit.

3. Les composantes fondamentales des stages favorisant la construction de compétences professionnelles

La visée prioritaire d'une institution de formation d'enseignants est précisément l'apprentissage et le développement professionnel du sujet. L'aménagement du dispositif de stage devrait y pourvoir ; il se joue sur quatre principaux aspects : la planification des stages et leur négociation, l'intégration des acquis de terrain, l'accompagnement des stagiaires dans leurs premières expériences de travail et l'articulation des modalités certificatives et formatives de l'évaluation.

3.1 La planification des stages dans le programme de formation et leur négociation

Dans le contexte actuel de professionnalisation du métier d'enseignant, les programmes de formation d'enseignants sont caractérisés par une évolution déterminante de la relation entre théorie et pratique, qui s'exprime dans le paradigme du praticien réflexif. Ainsi, le stage n'est plus considéré comme une activité de formation à côté des autres, et sans lien explicite avec elles, ni comme une occasion d'application des connaissances acquises pendant la formation théorique, mais comme une activité intégrée dans le processus de formation, où la théorie et la pratique alternent dans un rapport interactif (Beckers, 2007 ; Bikorindagara, 2002). Il revient alors à l'institution de formation de prévoir dans le programme une alternance entre des moments sur le terrain et des moments à l'institution de formation, tout en intercalant entre les deux des temps de retour sur l'action, pour l'analyser et la conceptualiser à la lumière des théories apprises. Par ailleurs, la sélection des lieux de stage et la négociation des tâches des stagiaires s'imposent.

Le lieu de stage offre le plus souvent « un maître de stage »¹ qui dirige ou supervise les actions du stagiaire. Ce dernier peut observer les comportements du maître de stage et leurs effets, l'imiter et échanger avec lui. Si l'on souhaite que les stagiaires puissent bénéficier des savoirs d'actions construits par les praticiens, alors la compétence de ceux-là à expliciter leurs actes professionnels et leurs fondements est importante, et elle ne va pas forcément de pair avec l'expertise dans l'exercice du métier. Le rôle de ce formateur de terrain est essentiel et mérite sans doute d'être clarifié et peut être négocié dès le départ. Le choix du lieu de stage est donc supposé tenir compte du profil et des qualités d'accompagnement du maître de stage.

Les relations à l'environnement que le formé cherche à transformer sont avant tout « des relations en actes », marquées par des tâches prescrites. Les possibilités de négocier la nature des tâches prescrites et les qualités d'accompagnement des maîtres de stage, sont des aspects importants à tenir en considération dans la planification des stages. Ceci dans la mesure où, dans les interactions avec un environnement de travail, le novice apprend non seulement de la confrontation aux tâches mais aussi des échanges avec les autres acteurs, notamment par des interactions de tutelle.

3.2 Des activités spécifiquement dédiées à l'intégration des acquis du terrain

L'articulation entre les acquis du terrain et les acquis de la formation théorique suppose l'aménagement d'espaces-temps permettant de revenir sur l'action afin de la conceptualiser à la lumière de la théorie. En effet, l'engagement dans une action professionnelle sera inducteur d'une transformation identitaire s'il s'accompagne d'une activité de production de représentations et de savoirs sur et à partir de cette action (Beckers, 2007). Comme le souligne Zarifian (2000, p.180), « ce n'est pas de l'expérience qu'on apprend mais de ce qu'on décide d'en garder ». L'objectif d'un dispositif de formation est donc de garantir que chacun des formés s'engage dans des activités qui complètent et enrichissent l'expérience de terrain. Il revient à l'institution de formation d'aménager des activités spécifiquement destinées à la conceptualisation des savoirs d'action, des espaces temps

¹ Il existe dans la littérature diverses terminologies pour désigner le maître de stage : l'enseignant associé, l'enseignant formateur, le tuteur, le formateur de terrain, cooperating teacher ou supervising teacher, etc.

qui pourraient également servir de lieux d'échange et de parole, dédiés au travail sur l'image de soi en relation avec l'action professionnelle. Pour Beckers (2007), l'incorporation des pratiques de réflexion sur soi en relation avec l'action professionnelle, dans un habitus amorcé lors de la formation initiale, pourra aider le professionnel par la suite à faire face aux ruptures identitaires occasionnées éventuellement par les contextes de travail qu'il rencontrera. Ainsi, les nouvelles pratiques professionnelles en vigueur recommandent aux systèmes de formation de maximiser les conditions d'apparition des démarches de prise de distance, de formalisation des savoirs d'action et de construction de son positionnement propre comme enseignant chez les futurs professionnels. L'aménagement des moments et des lieux dédiés à l'intégration des acquis de terrain serait le meilleur moyen pour y arriver.

3.3 L'accompagnement des futurs professionnels dans leurs premières expériences de travail

L'accompagnement apparaît aux yeux de plusieurs auteurs comme un nouveau paradigme d'interaction de professionnels soit avec un individu, soit avec des équipes (Ardoino, 2000a ; Beckers, 2007 ; Boutinet, 2001 ; Paul, 2004 ; Wiel, 1989). Il est défini comme un cheminement commun, dans le mouvement imprimé par l'autre. Accompagner signifierait que l'on a intégré le fait que l'on ne peut pas agir et décider à la place de quelqu'un, qu'on ne peut pas le contraindre ; mais qu'on propose, on accueille, on suggère, on renonce à l'injonction. On s'éloignerait aussi de la prise de pouvoir sur autrui, on donne la priorité aux projets et aux capacités de l'autre, il est donc important d'être à son écoute.

Accompagner les futurs professionnels dans leurs premières expériences de travail (dans leurs stages), est un rôle essentiel des formateurs. L'accompagnateur met à la disposition de l'étudiant des outils, des propositions d'action, des grilles de lecture, des éléments d'analyse, dans le but d'aider le stagiaire à tirer le maximum d'apprentissages de sa pratique de terrain. Cette nouvelle approche de l'accompagnement justifie ainsi l'adoption d'autres modalités d'interaction entre formateurs et étudiants. L'accompagnateur privilégie une négociation de rôles et des engagements réciproques sur le métier, et surtout il met l'accent sur une rétroaction constructive sur les faits observés (Portelance, Gervais, Lessard, Beaulieu, Morency, Beauchesne, L'Hostie, Camaraine, Lamarre, Desrosiers, Lebel, Brousseau, Pharand, Ouellet, Benson & Larocque, 2008).

Cette rétroaction peut se faire sous deux formes : 1° *L'entretien à chaud*, un temps d'échanges entre l'accompagnateur et le stagiaire, qui a pour objectif de permettre une réflexion de l'étudiant sur l'action menée et son efficacité, en vue de dégager des régulations immédiates (Van Nieuwenhoven & Labeau, 2010) ; 2° *L'entretien réflexif*, qui est un temps d'accompagnement du stagiaire pour l'aider à analyser une pratique professionnelle qu'il a vécue en situation dans le but de comprendre le déroulement de l'activité, de prendre conscience des effets de ses interventions et de dégager les priorités pour ajuster ses pratiques futures (De Cocq, Wilbault & Paquay, 2006). Dans tous les cas, pendant ces temps d'échange, le rôle de l'accompagnateur est d'amener le stagiaire à verbaliser ses raisons d'agir, de l'aider à identifier les aspects de son enseignement qui nécessitent une amélioration, et de proposer des solutions aux situations problématiques.

Concrètement, pour le collectif de recherche sur l'initiation à la pratique de l'enseignement (CRIPE, 2002), l'accompagnement d'un stagiaire signifie :

- Prendre du temps pour accueillir, établir un climat approprié d'échange et de relation interpersonnelle et professionnelle.
- Faire preuve d'ouverture et de respect pour comprendre la perspective de l'autre, ses préoccupations, ses questions, ses doutes et ses hésitations.
- Communiquer des informations liées à la tâche et à la situation d'accompagnement.
- Clarifier les attentes et les besoins des personnes en présence dans la situation d'accompagnement.
- Partager, en ciblant ce qui est pertinent et adapté à une situation donnée, ses savoirs et son expérience au sujet des élèves, de la matière, de l'enseignement, de l'apprentissage, etc.
- Amener progressivement la personne stagiaire à expliciter ses choix pédagogiques, à formuler ses propres questions et interprétations au sujet de sa pratique.

Dans cette logique, la réussite des dispositifs suppose un changement d'attitudes chez les formateurs, pour arriver à construire des conditions d'un véritable accompagnement.

3.4 Articuler les modalités formatives et certificatives de l'évaluation

Dans le contexte actuel de la professionnalisation du métier d'enseignant, l'évaluation n'est plus considérée uniquement comme une prise en compte du niveau de maîtrise de telle ou telle compétence, mais davantage comme un outil de développement professionnel (Camaraire & Cournoyer, 2002 ; Paquay, Van Nieuwenhoven & Wouters, 2010). En effet, l'existence d'une évaluation certificative en formation initiale ne peut être mise en cause. Elle est justifiée par la responsabilité sociale qu'a l'institution de formation de mettre sur le marché de l'emploi des professionnels acceptables. Néanmoins, dans les processus de développement des compétences professionnelles et de construction identitaire, qui sont les principales visées du stage, l'essentiel n'est pas seulement de mesurer les acquis mais bien aussi de favoriser l'amélioration des démarches ; le rôle de l'évaluation est donc aussi formatif. Par ailleurs, mesurer la maîtrise d'une compétence ne serait pas aisé puisqu'on n'appréhende qu'une performance située, et évaluer la construction identitaire serait encore plus difficile dans la mesure où, la construction identitaire est un processus intégré (Beckers, 2007), impliquant la personne avec toutes ses facettes, non seulement *opératoires* (comment elle agit dans son environnement), mais aussi *représentationnelles* (ce qu'elle connaît et comment elle interprète, analyse, donne sens aux composants de son métier) et *socio-affectives* (ses valeurs, et ses attitudes, etc.).

L'évaluation en stage a changé dans le même sens que l'évaluation en salle de classe. Elle n'est plus considérée seulement comme un acte qui ne sert qu'à couronner un succès ou un échec ; mais par contre, comme un processus ayant pour but d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage (Scallon, 1988).

Avec cette nouvelle fonction, à côté de la prise d'information et de l'interprétation, s'ajoute une autre caractéristique de la démarche évaluative : *la régulation* (Allal, 1979). Celle-ci remplit trois fonctions selon Bonniol (1990), la valorisation (repérage de ce qui va bien), le repérage des erreurs et le réajustement. Ainsi, dans les nouveaux dispositifs de formation des enseignants, la centration du formateur sera double : à la fois sur la qualité et les résultats de l'action professionnelle du débutant et sur son processus de développement identitaire. Ainsi, une supervision réflexive est à privilégier afin d'aider le futur professionnel à décrire ce qu'il a vu ou vécu, de lui donner du sens et de penser à des actions de régulation.

Bien que la littérature sur les pratiques de stage mette en évidence l'importance des quatre composantes décrites ci-avant, en fonction de l'histoire de l'institution, de son environnement politique, économique ou culturel, certaines de ces composantes peuvent être jugées plus importantes que d'autres. Dès lors, consulter et impliquer les principaux acteurs dans le processus de développement d'un nouveau dispositif est incontournable pour identifier les priorités ; et c'est ce que devrait nous permettre une démarche d'analyse des besoins.

4. Méthode

3.1 Contexte et étude préalable

La visée de la plupart des programmes de formation est de permettre aux futurs enseignants de développer des compétences professionnelles et de construire leur identité professionnelle. Par conséquent, l'aménagement des dispositifs de stages à caractère professionnalisant est indispensable pour la réalisation d'un tel objectif de formation. La littérature sur les pratiques de stage met en évidence quatre composantes fondamentales d'un dispositif dit professionnalisant : la planification, les modalités d'accompagnement, l'intégration des acquis de terrain et les modalités d'évaluation. L'accent mis sur l'une ou l'autre composante est sans doute fonction du contexte local de chaque institution (les réalités de terrain).

La recherche se fait au Burundi, dans une institution de formation des enseignants du secondaire général, technique et professionnel. La formation y est organisée sur une période de trois ans et donne droit au diplôme de professeur de l'enseignement secondaire. Un unique stage de terrain est organisé seulement en troisième année, sur une période continue d'un mois ; actuellement, dans le dispositif de stage, il n'existe pas d'espaces-temps dédiés à l'analyse de la pratique (et conséquemment, il n'y a pas de place pour une interaction cyclique entre la théorie et la pratique) ; mais des projets sont en construction.

Une étude préalable sur les conditions de mise en place d'un nouveau dispositif de stage (Nitonde, à paraître) a été réalisée à l'aide de focus groupes. Le focus groupe (ou « *focus group* ») est une discussion planifiée au sein d'un petit groupe de parties prenantes (4 à 12 personnes) et animée par un modérateur compétent. Il permet d'obtenir des informations sur les préférences et les valeurs de diverses personnes concernant un sujet défini, ainsi que les raisons qui les sous-tendent (Slocum, 2006). Les focus groupes sont utiles pour effectuer une première exploration d'un sujet. Ils servent souvent à tester, à évaluer, et ou à réviser un programme ; ils conviennent parfaitement pour avoir une idée des différences d'opinions liées au groupe d'appartenance des sujets.

Dans cette première étape de notre démarche d'analyse des besoins en formation, quatre focus groupes ont été réalisés : trois avec les formateurs (coordinateurs des stages, chefs de départements et enseignants sans autre fonction administrative) et un seul avec les étudiants-stagiaires. D'une part, les résultats de l'étude révèlent que la conception dominante chez les formateurs et chez les étudiants est que le stage est un moment d'application des théories et des techniques apprises ; d'autre part, qu'il existe une tension entre la situation attendue et la situation actuelle. De façon générale, toutes les catégories de participants affichent une insatisfaction par rapport à l'organisation, à l'encadrement et à l'évaluation du stage ; elles s'accordent toutes sur l'urgence de l'amélioration des pratiques actuelles de stage à l'ENS. En outre, aucune contradiction ou désaccord n'a été observé entre les différentes catégories d'acteurs au niveau des perspectives d'action, mais par contre leurs propositions sont partagées ou se complètent. Concrètement, les résultats de cette étude préalable montrent que selon les formateurs et les étudiants, un accent devrait être mis sur la phase préparatoire du stage afin de permettre aux formateurs de se concerter quant aux orientations, aux modalités et aux outils du stage. En outre, les formateurs et les étudiants trouvent qu'un partenariat entre l'ENS et les écoles secondaires ainsi qu'une évaluation permettant aux stagiaires de progresser dans leurs démarches d'apprentissage du métier contribueraient à améliorer la qualité du stage à l'ENS. Étant donné que le focus groupe ne constitue pas un mécanisme permettant d'atteindre un consensus ou de prendre des décisions (Slocum, 2006), la présente étude vise à approfondir cette analyse des besoins surtout au niveau de l'établissement des priorités et des perspectives d'action.

4.1. Question de recherche

Dans l'étude préalable décrite dans la section précédente, nous avons exploré les trois pôles du modèle d'analyse des besoins selon Bourgeois (1991) alors que, dans la présente, nous nous sommes focalisés sur les perspectives. Il ne s'agit pas donc d'une étude de type confirmatoire, mais plutôt d'une étude dont le but est d'affiner l'analyse des besoins et de hiérarchiser les priorités. Ainsi, l'étude pose la question des aspects considérés comme prioritaires selon les formateurs, dans le but d'améliorer la qualité du stage à l'ENS. Pour étudier cette question, nous l'avons décomposée en quatre sous-questions. Quels sont les aspects à améliorer en priorité ? Quels sont les aspects non prioritaires ? Les priorités diffèrent-elles selon le domaine de formation ? Y aurait-il des aspects importants non identifiés dans l'analyse des besoins antérieure ?

Afin d'amener notre public cible à exprimer les besoins les plus prioritaires, nous avons adopté une démarche d'analyse des besoins, une démarche qui débouche généralement sur deux types de produits selon Barbier et Lesne (1977) : (1) ce peut être une action de formation lorsqu'il apparaît que les objectifs à réaliser ou les problèmes à résoudre sur le plan socioprofessionnel impliquent l'acquisition de compétences ou autres dispositions des individus ou des groupes ; (2) ce peut être des actions de changements purement organisationnels (restructuration d'un organigramme, amélioration de la stratégie de communication interne, clarification des rôles, recrutement de personne, etc.), qui n'impliquent pas directement des changements de capacités ou de dispositions des individus ou des groupes.

Ainsi, les premiers produits constituent des objectifs inducteurs de formation, alors que les deuxièmes sont des objectifs inducteurs d'action.

4.2. Participants

La présente étude a été réalisée auprès de tous les enseignants de l'École Normale Supérieure du Burundi (N = 67) pour l'année académique 2009-2010. Les enseignants volontaires ont répondu au questionnaire de manière anonyme. Ainsi, quarante-sept enseignants (soit 70,1 %) ont participé à l'étude sur un total de soixante-

sept (20 du domaine des sciences humaines soit 42,5 %, 17 des sciences naturelles soit 36,2 % et 10 des sciences appliquées soit 21,3 %). Il importe de préciser que l'ENS a été créée depuis une dizaine d'années, que la majorité de ses enseignants sont des assistants titulaires d'un diplôme de quatre ou cinq années d'université (environ 88 % du corps enseignant) et à majorité masculins (soit 82 %°) ; raison pour laquelle nous n'avons pas jugé nécessaire de rassembler des informations sur d'autres variables telles que le sexe, le niveau de formation et l'expérience professionnelle. Le domaine de formation a été donc retenu comme la seule caractéristique individuelle susceptible de différencier les participants par rapport aux pratiques de stage.

4.3. Outil de recherche et procédure

L'étude a été réalisée à l'aide d'un questionnaire focalisé sur la variable « priorités pour améliorer à la qualité du stage ». Les items sont construits sur la base des quatre composantes du stage développées dans le point 3 : la préparation du stage, les modalités d'accompagnement du stage, les modalités d'évaluation du stage et la réflexion sur la pratique. Les contenus des items sont basés d'une part, sur les perspectives d'action selon les formateurs et les étudiants de l'ENS dans l'étude préalable à celle-ci ; d'autre part, sur la littérature sur les pratiques de stage. Ainsi, nous avons rédigé au total 19 items. Pour chaque proposition, il est demandé au participant d'indiquer dans quelle mesure celle-ci est importante pour lui sur une échelle de Likert de 1 = « pas du tout important » à 5 = « très important ». Cinq items renvoient à la préparation du stage (alpha de Cronbach =.71), sept items aux modalités d'accompagnement du stage (alpha de Cronbach =.67), quatre items à l'évaluation du stage (alpha de Cronbach =.65) et trois autres à la réflexion sur la pratique (alpha de Cronbach =.63). Le questionnaire complet se trouve en annexe.

Ainsi la « priorité pour améliorer la qualité du stage » a été mesurée en trois étapes :

- *La première étape* consistait à demander aux participants de juger du degré d'importance de chacun des 19 items sur une échelle à cinq niveaux.

- *A la deuxième étape*, les participants étaient invités à ranger les différents items selon leur degré de *priorité* en trois « catégories » : une première catégorie pour quatre aspects devant être améliorés en priorité, une deuxième pour tous les aspects qu'ils jugent moins prioritaires que les premiers, et une dernière pour quatre aspects qui leur semblent non prioritaires.

- *A la troisième étape*, les participants étaient invités à mentionner d'autres aspects qui leur semblaient prioritaires mais qui n'étaient pas évoqués dans le questionnaire.

4.4. Analyse des données

L'exploration des données a montré que leur distribution est proche de la normalité (elle présente une légère asymétrie). Ainsi, pour comparer les scores des quatre composantes du stage (préparation du stage, modalités d'accompagnement du stage, modalités d'évaluation du stage et réflexion sur la pratique), une analyse de la variance (ANOVA) pour plans complètement intra-sujets a été faite en vérifiant la condition de sphéricité (le test de Sphéricité de Mauchly qui fonctionne en ajustant le degré de liberté) pour rendre le test plus rigoureux. Là où les différences se révélaient significatives, le test *t* pour échantillons indépendants a été utilisé pour spécifier à quel niveau ces différences se marquent.

5. Résultats

5.1. Les aspects à améliorer en priorité

Le calcul des moyennes par blocs (c'est-à-dire en groupant les items par composante) montre que les items qui renvoient à la préparation du stage (*Moyenne = 3.39*) et aux modalités d'accompagnement (*moyenne = 2.99*) ont des moyennes élevées par rapport aux items qui ont trait à l'évaluation du stage (*moyenne = 2.81*) et à la réflexion sur la pratique (*moyenne = 2.68*). Ces différences peuvent être visualisées à la figure 1.

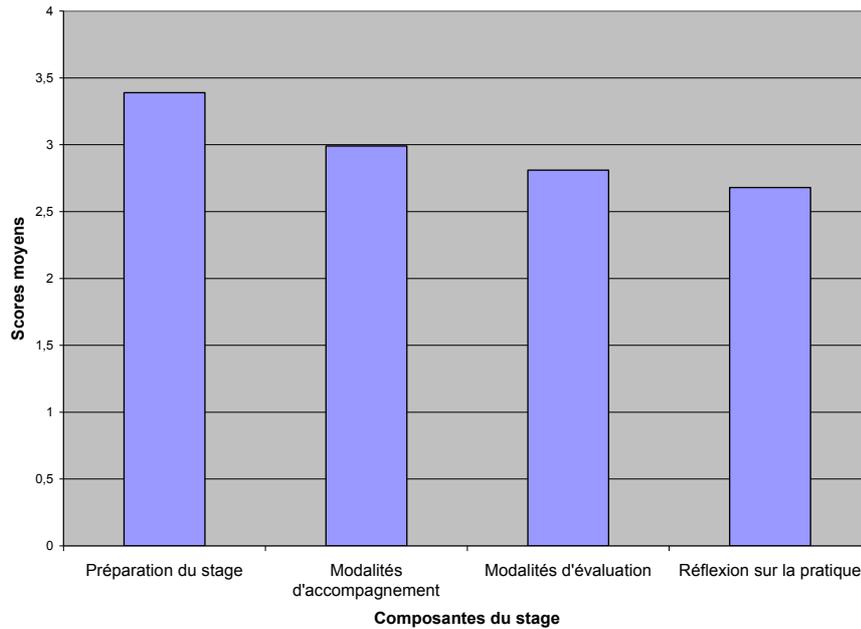


Figure 1. Comparaison des scores moyens des quatre composantes

Le calcul de l'Anova montre que les différences entre moyennes observées sont très significatives, $F(3, 138) = 12.39$; $p = .000$. Une comparaison des moyennes deux à deux a été faite à l'aide du test t pour échantillons appariés afin de vérifier si cette différence est significative pour chaque dimension. Les résultats du test t pairé montrent que les différences entre les composantes préparation du stage et modalités d'accompagnement du stage ($t(46) = 3.87$, $p = .000$), préparation du stage et modalités d'évaluation du stage ($t(46) = 4.22$, $p = .000$), préparation du stage et réflexion sur la pratique ($t(46) = 2.49$, $p = .000$), modalités d'accompagnement du stage et réflexion sur la pratique ($t(46) = 2.49$, $p = .016$) sont très significatives ; alors que les différences entre modalités d'accompagnement du stage et modalités d'évaluation du stage, modalités d'évaluation du stage et réflexion sur la pratique ne sont pas significatives (voir tableau 1 en annexe).

Pour la deuxième étape du questionnaire (rangement selon les trois niveaux de priorité), un calcul de fréquences a été fait pour voir à quel pourcentage chaque item a été rangé dans chacun des niveaux de priorité. Pour arriver à se faire une idée sur la variabilité de la priorité accordée à chaque item dans les deux étapes du questionnaire, nous mettons en parallèle le degré d'importance et les trois niveaux de priorité pour chaque item (tableau 2).

REMARQUE. - Pour chacune des composantes, les items sont classés et renumérotés par ordre décroissant de priorité ; l'identificateur entre parenthèses précise le numéro original de l'item dans le questionnaire (en annexe).

	Items	Importance <i>M (SD)</i>	Priorité %			
			Prioritaire <i>(Fi)</i>	Moins Prioritaire	Pas prioritaire	
A	Préparation du stage	A1. (E) Organiser un séminaire avant stage pour les étudiants-stagiaires afin de les préparer au travail de terrain (leur donner des consignes de travail)	3.36 (.91)	57,4 % (27/47)	34 % (16/47)	8,4 % (4/47)
		A2. (D) Organiser un séminaire avant stage pour les encadreurs afin de se concerter sur les modalités d'accompagnement du stage	3.28 (.1.01)	53,2 % (25/47)	36,2 % (17/47)	10,6 % (5/47)
		A3. (A) Définir les objectifs du stage en termes de compétences à acquérir	3.62 (.61)	51,1 % (24/47)	48,9 % (23/47)	0 % (0/47)
		A4. (F) Organiser des séminaires de formation à l'accompagnement du stage pour les enseignants de l'ENS	3.06 (1.22)	34 % (16/47)	51,1 % (24/47)	14,9 % (7/47)
		A5. (K) Mettre à la disposition des encadreurs et des stagiaires des documents pour les stages (ex. un guide de stage, une fiche d'observation, grille d'entretien, grille d'évaluation, etc.)	3.62 (.64)	34 % (16/74)	57,4 % (27/47)	8,5 % (4/47)
Moyenne A. « Préparation du stage »		3.39 (.59)				
B	Modalités d'accompagnement du stage	B1. (I) Donner un feed-back oral au stagiaire après chaque visite de stage (au moins deux fois la semaine)	3.49 (.71)	27,7 % (13/47)	68,1 % (32/47)	4,3 % (2/47)
		B2. (O) S'entretenir avec le stagiaire à chaud (après une visite de stage) en vue de dégager des régulations immédiates	3.28 (1.07)	23,4 % (11/47)	63,8 % (30/47)	12,8 % (6/47)
		B3. (G) Prévoir au début du stage une rencontre entre l'encadreur, le titulaire et le stagiaire pour connaissance réciproque, échange des attentes et des exigences mutuelles (contrat de départ)	2.94 (1.16)	21,3 % (10/47)	66 % (31/47)	12,8 % (6/47)
		B4. (H) Demander l'appui des titulaires (enseignants du secondaire) dans l'encadrement des stagiaires	2.76 (1.01)	10,6 % (5/47)	61,7 % (29/47)	27,7 % (13/47)
		B5. (M) Suivre un stagiaire à deux tout le long du stage (un spécialiste du domaine et un psychopédagogue)	2.94 (1.05)	10,6 % (5/47)	55,3 % (26/47)	34 % (16/47)
		B6. (N) Interagir avec son stagiaire avec respect, de manière à établir un climat propice à l'apprentissage	3.43 (.65)	8,5 % (4/47)	72,3 % (34/47)	19,1 % (9/47)

	B7. (L) Accompagner les stagiaires dans la préparation des leçons	2.09 (1.29)	0 % (0/47)	48,8 % (22/47)	53,2 % (25/47)
	Moyenne B. « Modalités d'accompagnement »	2.99 (.52)			
C	Modalités d'évaluation	C1. (B) Retravailler la grille actuelle d'évaluation du stage	2.47 (1.48) (10/47)	21,3 % (23/47)	29,8 % (14/47)
		C2. (C.) Utiliser une grille spécifique d'évaluation pour chaque section	2.62 (1.30) (8/47)	17 % (24/47)	31,1 % (15/47)
		C3. (J) Tenir compte de la progression du stagiaire lors de l'évaluation	3.40 (.87) (3/47)	6,4 % (41/47)	6,4 % (3/47)
		C4. (Q) Promouvoir une évaluation formative du stage	2.74 (1.35) (2/47)	4,3 % (27/47)	38,3 % (18/47)
		Moyenne C. : « Modalités d'évaluation »	2.81 (.80)		
D	Réflexion sur la pratique	D1. (R) Introduire dans le dispositif actuel de stage, des moments dédiés à la réflexion personnelle sur l'expérience du terrain en lien avec la théorie	2.17 (1.49) (4/47)	8,5 % (28/47)	31,9 % (15/47)
		D2. (P) Aider le stagiaire à analyser sa pratique professionnelle afin de dégager les priorités pour les pratiques futures	3.30 (.68) (2/47)	4,3 % (43/47)	4,3 % (2/47)
		D3. (S) Organiser un séminaire après stage pour faire le bilan du stage	2.57 (1.37) (1/47)	2,1 % (29/47)	36 % (17/47)
	Moyenne D. : « Réflexion sur la pratique »	2.68 (.84)			

Tableau 2. Score moyen de chaque item sur l'échelle d'importance et pourcentage dans le rangement par degré de priorité (N = 47)

Nous observons dans ce tableau 2 que les cinq items qui renvoient à la composante « préparation du stage » ont des scores moyens élevés sur l'échelle d'importance (supérieurs à 3 sur une échelle de 4) ; de plus, ces items affichent des pourcentages les plus élevés dans la catégorie « prioritaire » (plus de 30 %, un pourcentage qui n'est atteint par aucun item des trois autres composantes), et des pourcentages moins élevés dans la catégorie « pas prioritaire » (moins de 15 %).

Ainsi, en observant le graphique 1 et le tableau 3, le principal constat à retenir est que la composante « préparation du stage » est considérée par les formateurs comme la plus importante et la plus prioritaire. Le deuxième constat est que pour la composante « modalités d'accompagnement du stage », les items qui renvoient au partenariat entre le lieu de stage et l'institution de formation (item B4), à la complémentarité des rôles entre les encadreurs (B5), à la dimension relationnelle (item B6), présentent des pourcentages proches et faibles dans la catégorie « prioritaire » (plus ou moins 10 %). Le troisième résultat frappant est que la composante « réflexion sur la pratique » présente le score moyen le moins élevé par rapport aux trois autres composantes sur l'échelle d'importance (moyenne = 2.68) et les trois items qui la composent affichent des pourcentages très bas dans la catégorie « prioritaire » (moins de 10 %), mais élevés dans la catégorie « moins prioritaire » (plus de 59 %).

5.2. Les priorités selon le groupe d'appartenance

Une analyse de la variance (ANOVA) et le *t test* pour échantillons indépendants ont été faits pour mettre en évidence le degré de signification des différences de scores selon le groupe d'appartenance (domaine de formation). Voici comment se présentent les résultats :

Figure 2. Comparaison des scores moyens des trois domaines de formations aux quatre composantes du stage

Composantes du stage	Sciences humaines (N = 20)	Sciences naturelles (N = 17)	Sciences appliquées (N = 10)	ANOVA (N = 47)
	M (SD)	M SD	M SD	F (dl) sig
Préparation du stage	3.66 (.35)	3.08 (.70)	3.36 (.53)	5.190 (44) .009*
Modalités d'accompagnement du stage	2.97 (.59)	2.97 (.50)	3.04 (.42)	.061 (44) .941
Evaluation du stage	2.86 (.68)	2.69 (1.02)	2.90 (.63)	.283 (44) .755
Réflexion sur la pratique	3.08 (.84)	2.39 (.66)	2.36 (.86)	4.522 (44) .016*

Tableau 3. Analyse de la variance « domaine de formation » pour les quatre composantes

On constate que les différences sont significatives pour la composante préparation du stage ($F(2,44) = 5.19$, $p = .009$) et réflexion sur la pratique ($F(2,44) = 4.52$, $p = .016$). Une comparaison des moyennes deux à deux à l'aide d'un test *t* pour échantillons indépendants a été faite pour les deux composantes où on observe des différences significatives, afin de spécifier entre quels groupes et pour quelles composantes ces différences sont significatives.

	Sciences humaines & Sciences naturelles			Sciences humaines & Sciences appliquées			Sciences naturelles & Sciences appliquées		
	t	df	Sig. (2-tailed)	t	df	Sig. (2-tailed)	t	df	Sig. (2-tailed)
Préparation stage	3.21	35	.006	1.82	28	.13	-1.14	25	.29
Réflexion sur la pratique	2.27	35	.01	2.17	28	.03	.08	25	.93

Tableau 4. Test *t* pour échantillons indépendants des composantes « préparation stage » et « réflexion sur la pratique »

Nous observons que les différences de moyennes sont significatives entre les participants des sciences humaines et ceux des sciences naturelles pour les deux composantes, préparation du stage ($t(35) = 3.21$, $p = .006$) et réflexion sur la pratique ($t(35) = 2.27$, $p = .01$) ; et entre les participants des sciences humaines et ceux des sciences appliquées seulement pour la dimension réflexion sur la pratique ($t(28) = 2.17$, $p = .03$). Par contre, aucune différence n'est significative entre les participants des sciences naturelles et ceux des sciences appliquées.

Ainsi donc, les formateurs du domaine des sciences humaines se différencient des autres groupes en accordant une grande importance à la composante « réflexion sur la pratique ».

5.3. Proposition d'autres aspects prioritaires

Cette section renferme des données relatives aux propositions d'autres aspects qui semblent être prioritaires pour les participants, mais qui n'ont pas été touchés d'une façon ou d'une autre par notre questionnaire. Moins de la moitié des participants ont répondu à cette question ouverte (21 sur 47), leurs réponses peuvent être regroupées en trois catégories.

La première catégorie concerne *la formation des enseignants à l'encadrement*. Les participants qui ont évoqué cet aspect (3/21), font juste une petite nuance par rapport à l'item F (Organiser des séminaires de formation à l'accompagnement du stage pour les enseignants de l'ENS). Ils suggèrent que cette formation soit destinée exceptionnellement aux enseignants de l'ENS qui n'ont pas une formation quelconque en pédagogie ou en didactique générale.

La deuxième catégorie est liée à *l'amélioration des conditions de travail des encadreurs et des stagiaires*. C'est un aspect qui semble préoccuper le plus nos répondants. Tous les 21 enseignants qui ont répondu à cette question touchent à cet aspect de 3 manières : 10 parmi eux font savoir qu'il serait important d'améliorer les moyens financiers accordés aux encadreurs et aux stagiaires pendant la période de stage, 9 proposent que le nombre de stagiaires par encadreur soit réduit, soit 3 à 4 stagiaires au maximum par encadreur (le recrutement des enseignants à temps partiel pourrait contribuer à augmenter le nombre d'encadreurs), et 7 participants proposent qu'il faudrait prévoir et augmenter des supports pédagogiques pour les stagiaires (les livres du maître et les produits pour les laboratoires).

La troisième catégorie quant à elle concerne *la préparation du stage*. Trois enseignants sur les 21 soulignent qu'il serait important d'établir des contacts suffisants dans les écoles avant le stage, afin que les titulaires se préparent en conséquence pour accueillir les stagiaires et aider dans l'encadrement. Un seul enseignant propose qu'un cadre spécifique pour réfléchir sur les modalités d'encadrement du stage soit créé, ce qui correspond à l'item D (organiser un séminaire avant stage pour les encadreurs afin de se concerter sur les modalités d'accompagnement du stage).

Deux constats par rapport aux différentes propositions des participants :

1/ La plupart de ces propositions rentrent dans la composante *préparation du stage* (organiser un séminaire de formation sur l'accompagnement du stage pour les formateurs de l'ENS qui n'ont pas une formation quelconque en pédagogie ou en didactique générale, prévoir et augmenter des supports pédagogiques pour les stagiaires, créer un cadre spécifique pour réfléchir sur les modalités d'encadrement du stage, améliorer la qualité des contacts faits dans les écoles avant le stage). Non seulement les formateurs jugent que la composante « *préparation du stage* » est importante et prioritaire (point 5.1), ils émettent également des idées complémentaires.

2/ Une nouvelle priorité qui ressort est l'amélioration des conditions financières ; plus de la moitié des répondants émettent cette proposition.

6. Discussion

Les **résultats** de cette étude montrent que, du point de vue des formateurs, « la préparation du stage » se veut être la principale composante à prendre en compte pour améliorer la qualité du stage à l'ENS ; alors qu'à l'inverse, la composante « réflexion sur la pratique » semble être la moins importante et la moins prioritaire de manière générale. Contrairement aux deux autres groupes, les participants du domaine des sciences humaines accordent une grande importance à la « réflexion sur la pratique ». Il ressort également de ces résultats que les formateurs mettent un accent particulier sur l'amélioration des conditions financières des encadreurs et des stagiaires.

Ces résultats soulignent clairement que pour améliorer la qualité du stage, il serait important de se pencher en priorité sur les conditions organisationnelles du stage ; mais au-delà de cette priorité, ces résultats nous

informent sur les représentations des formateurs quant aux modèles de professionnalité. Au départ, le questionnaire a été construit en espérant que la dimension réflexion sur la pratique soit privilégiée par les formateurs, mais tel n'a pas été le cas, surtout dans les groupes des sciences. Il importe de nuancer cette position des formateurs par rapport à la composante « réflexion sur la pratique ». En effet, il apparaît dans ces résultats que nous sommes dans un contexte où les formateurs sont préoccupés par leur statut (conditions de travail et bénéfices y relatifs). Ainsi, nous pensons que les enseignants ne mettent pas en cause l'importance de réfléchir sur la pratique, mais ils se positionnent plutôt par rapport à eux-mêmes et éprouvent une peur de faire plus (sans outils et sans savoir comment le faire pour aider les étudiants à réfléchir sur la pratique), d'où, dans l'ensemble, « la réflexion sur la pratique » n'est pas conçue comme « prioritaire », ni comme « pas du tout prioritaire », mais comme « moins prioritaire ». L'hypothèse qui émerge est que les conditions de travail pour les formateurs sont déjà tellement difficiles qu'ils ne veulent pas se mettre sur le dos des tâches trop lourdes pour lesquelles ils ne sentent pas compétents. Il apparaît donc que, selon les formateurs, l'urgence ne serait pas l'importation du modèle du praticien réflexif, un modèle qui constitue la référence de la plupart des programmes de formation initiale des enseignants (Tardif, Lessard & Gauthier, 1998), et qui est par ailleurs acceptable et valorisé au Burundi (Bikorindagara, 2002) ; mais plutôt de commencer par mettre en place les conditions pratiques de base afin de rendre possibles de nouvelles pratiques de stage. Ainsi, pour que les formateurs puissent adopter des démarches d'accompagnement réflexif, il faudrait que d'autres conditions soient remplies, en particulier les conditions organisationnelles. Sans ces conditions préalables, la mise en place des démarches de pratiques réflexives risquerait d'être inefficace.

Les résultats de l'étude sont également interpellants quant aux modalités d'accompagnement du stage. Il apparaît que les formateurs ne considèrent pas le partenariat entre l'institution de formation et le lieu de stage dans l'encadrement du stagiaire comme une priorité (c'est ce que montre le faible degré de priorité de l'item B4). Or, pour que les stagiaires puissent bénéficier des savoirs d'actions construits par les praticiens, le rôle du formateur de terrain reste incontournable (Beckers, 2007). La complémentarité des rôles entre les formateurs de terrain et les superviseurs s'impose pendant le stage. Mais, il semble que les formateurs n'ont pas encore intégré cette logique de co-formation. De plus, la dimension relationnelle entre stagiaire et encadreur semble moins prioritaire bien que considérée comme importante par les formateurs (item B6) ; alors que pour beaucoup d'auteurs, l'accompagnement d'un stagiaire suppose un climat approprié d'échange et de relation interpersonnelle et professionnelle (Arpin & Capra, 2008 ; Boutet & Pharand, 2008). Nous pensons qu'il existe chez les formateurs une difficulté de concilier deux postures : celle d'aider l'étudiant à construire les compétences professionnelles et celle de certifier les acquis de terrain.

En outre, l'accent mis sur les conditions financières dans les questions ouvertes, nous amène à penser que de nouvelles pratiques de stage qui ne seraient pas accompagnées de bénéfices en faveur des principaux acteurs (encadreurs et stagiaires) risquent d'être inefficaces aussi. Ce sont des résultats qui vont dans le sens des conclusions des recherches de Rosenholtz (1989), Newmann & Wehlage (1995), McLaughlin & Talbert (2001), qui ont montré que les conditions de travail des enseignants limitent l'innovation locale dans la grande majorité des écoles.

Du point de vue **méthodologique**, la pertinence de faire une analyse des besoins pour étudier les conditions d'importation d'un modèle ou de nouvelles pratiques en éducation réside dans les grands principes qui caractérisent cette démarche qui permet de cerner l'expression des besoins chez des gens. Selon (Bourgeois, 1991, p. 37), l'expression d'un besoin intègre trois données perceptuelles distinctes mais étroitement liés : les représentations de la situation actuelle, les représentations de la situation attendue et les représentations des perspectives d'action. Concrètement, la perception de la situation actuelle est largement déterminée par les aspirations, les attentes dont les acteurs sont porteurs par rapport à cette situation. Et inversement, leurs aspirations sont largement conditionnées par ce qu'ils sont en train de vivre actuellement. Les deux représentations sont donc en étroite interaction en termes de contenu. La troisième représentation (perspectives d'action) est liée aux deux autres essentiellement par une relation d'instrumentalité. Elle concerne les moyens d'action envisagés pour transformer la situation actuelle en situation attendue. Cette représentation est aussi en étroite interaction avec les deux autres en termes de contenu. Les moyens d'action envisagés par le sujet sont largement déterminés par sa représentation de la situation actuelle et de la situation attendue. Inversement, la perception même d'une possibilité de transformer la situation actuelle, l'existence et la nature des aspirations du sujet par rapport à sa situation actuelle, est largement fonction de sa représentation des moyens d'action actuellement ou potentiellement disponibles. Cependant, même si l'expression d'un besoin s'articule nécessairement autour de ces trois pôles, l'expression de besoin peut se cristalliser au départ sur un seul des trois pôles. Le pôle saillant au départ constitue la voie d'entrée du processus d'analyse des besoins à partir duquel, progressivement, les acteurs sont amenés à élaborer de manière lucide et systématique leurs propres

représentations sur chacun des pôles au travers d'une prise de conscience et d'une élucidation des interactions entre ces représentations.

Cette démarche d'amener les acteurs à élucider chacune des trois pôles dans le processus d'analyse des besoins présente un double avantage : elle permet d'approfondir l'expression des besoins (ce qui renforce la fiabilité des besoins qu'elle met en évidence), elle permet aussi d'avoir d'autres éléments d'information au-delà des réponses aux questions de recherche posées au départ. De plus, le fait que l'analyse des besoins débouche sur deux types produits : des objectifs inducteurs d'action et des objectifs inducteurs de formation (Barbier et Lesne, 1977), montre davantage dans quelle mesure c'est une démarche qui permet d'aller plus loin dans la recherche des solutions réelles pour des problèmes posés sur le plan socioprofessionnel.

Dans l'étude préalable à celle-ci, nous avons exploré les trois pôles du modèle d'analyse des besoins selon Bourgeois (1991), à l'aide des focus groupes ; dans cette étude-ci, nous nous sommes focalisés sur les perspectives d'action. Certes, la démarche nous a permis de définir les priorités ; mais, étant donné qu'en construisant notre questionnaire, en plus des items relevant des perspectives d'action proposées par les acteurs, nous avons ajouté des items relevant de la littérature sur les pratiques de stage (qui ne proviennent pas des acteurs) ; il aurait été plus intéressant d'aller plus loin dans la démarche d'analyse, en revisitant a posteriori les trois pôles du modèle d'analyse des besoins en formation (Bourgeois, 1991), par d'autres focus groupes.

En outre, il peut arriver que l'analyse des besoins aboutisse à une diversité d'objectifs inducteurs selon les catégories d'acteurs engagés dans l'analyse des besoins (Bourgeois, 1991). Une même situation de travail dans une organisation peut être mentalement représentée de manière très différente par les acteurs qui y sont confrontés selon leurs dispositions psychologiques, leur position sociale et organisationnelle, etc. Certains acteurs vivront une situation comme problématique d'autres pas, leurs attentes et aspirations par rapport à cette situation pourront être également très différentes, et une même analyse de la situation actuelle ainsi que les mêmes aspirations pourront conduire les acteurs qui les partagent à envisager des moyens d'action très divers. En termes de perspectives, nous pensons qu'il serait intéressant de compléter la présente étude par une autre, où les points de vue des formateurs seraient croisés à celles des autres acteurs tels que, les étudiants, les responsables de l'institution et les formateurs de terrain ; et ce, dans le but d'atteindre l'objectif final de l'analyse des besoins : permettre le choix d'une plate-forme commune d'objectifs inducteurs de formation, qui engageront d'une manière ou d'une autre les différentes catégories d'acteurs en présence (Bourgeois, 1991).

Enfin, nous pensons que notre démarche méthodologique est transférable dans les institutions de formation d'enseignants de la Belgique francophone ou d'autres pays. En effet, la majorité de ces institutions sont caractérisées par de multiples réformes ces dernières années. Or, comme le fait remarquer Schön (1983), la pratique enseignante n'est pas l'application automatique de plans, de dispositifs et de procédés ou de théories élaborées ; dans toute démarche de mise en place de nouvelles réformes, il est important de prendre en compte les perceptions des acteurs et des priorités qu'ils fixent (Fullan, 2001) ; c'est précisément ce que permet une démarche d'analyse des besoins. Dans cette perspective, notre questionnaire explore l'importance de quatre composantes fondamentales des stages ; il peut être adapté par d'autres chercheurs menant une analyse des besoins et par des responsables et coordinateurs d'institutions de formation initiale qui souhaitent explorer les perceptions et priorités des acteurs, particulièrement des formateurs, en matière de stages et d'accompagnement de la réflexion sur les pratiques professionnelles.

Bibliographie

- Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative : conception psycho-pédagogique et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet, Ph. Perrenoud, *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (pp.129-156). Berne : Peter Lang.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants. Analyse de pratiques et situations pédagogiques*. Paris : PUF.
- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant - professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud (Eds), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences* (pp. 27-40) ? Bruxelles, De Boeck.
- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. In Ph. Perrenoud, M. Altet, Cl. Lessard. & L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 91-105). Bruxelles, De Boeck.

- Altet, M. (2010). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage. *Revue Recherches en Education*, 8, 12-23.
- Ardoino, J. (2000a). De l'accompagnement en tant que paradigme. *Pratiques et formation/Analyses*, 40, 5-19.
- Arpin, L. & Capra, L. (2008). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*. Montréal : Les éditions de la Chenelière.
- Beauchesne, A., Garant, C., Lane, J. & Dumoulin, M.-J. (2001). Accompagnement réflexif et raisonnement pédagogique : perspectives d'enseignants expérimentés des milieux universitaires et scolaires. In A. Beauchesne, S. Martineau & M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (pp. 97-112). Sherbrooke : Editions du CRP.
- Barbier, J.M., & Lesne, M. (1977). *L'analyse des besoins en formation*. Paris, Jauze, 1977.
- Barbier, J-M (1996 a). L'analyse des pratiques : Questions conceptuelles. In Cl. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds), *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 27 – 49). Paris : l'Harmattan.
- Beckers, J. (1999). La formation initiale des enseignants en Communauté Française de Belgique : une affaire à rebondissement. *Puzzle*, 6, 10-11.
- Beckers, J. (2001). Amorcer chez les futurs enseignants la construction d'un habitus de praticien réfléchi : l'articulation de quelques dispositifs de formation au paradigme socio-constructiviste. In Actes du colloque « *constructivismes : usages et perspectives en éducation, volume I et II*, Genève, Service de Recherche en Education, pp.586-593.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Beckers, J., Paquay, L., Couprenne, M., Scheepers, C., Closset, A., Foucart, J., Lemenu, D. & Theunssens, E. (2002). *La professionnalisation des étudiants des hautes écoles : un répertoire de dispositifs professionnalisant et des démarches d'accompagnement*. Bruxelles : Ministère de l'éducation (Rapport de recherche).
- Bikorindagara, R. (2002). *Étude de quelques conditions d'organisation d'une alternance dans la formation initiale des enseignants du Burundi. Enquêtes menées à l'Institut de Pédagogie Appliquée de l'Université du Burundi*. Louvain -la-Neuve : Université catholique de Louvain. Thèse de doctorat inédite.
- Bonniol, J.J. (1990). Sur les régulations du fonctionnement cognitif de l'élève, contribution à une théorie de l'évaluation formative. *Recherches sur l'évaluation des résultats scolaires*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Bourgeois, E. (1991). Analyse des besoins de formation dans les organisations : un modèle théorique et méthodologique. *Mesure et évaluation en éducation*, 14, 17-57.
- Boutet, M. & Pharand, J. (2008). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Boutinet, J.-P. (2001). Repères anthropologiques. *Cahiers pédagogiques*, 393, 11-13.
- Camaraire, L. & Cournoyer, E. (2002). L'évaluation des prestations des stagiaires, les perspectives des évaluateurs et des évalués, convergences ou divergences. In G. Boutin, *Formation pratique des enseignants et partenariat – Etat des lieux et perspectives* (pp.162-177). Montréal : Editions Nouvelles.
- Collectif de Recherche sur l'Initiation à la Pratique de l'Enseignement (2002). *Accompagner les stagiaires dans l'apprentissage de l'enseignement : Guide général*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, document non publié.
- De Cock, G. (2007). *Le journal de bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage*. Thèse doctorale inédite, Louvain-la-Neuve. Université catholique de Louvain, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- De Cock, G. & Wibault, B. & Paquay, L. (2006). Le processus de réflexion sur la pratique professionnelle : des modèles à construire..., in J. Desjardin, H. Hensler, O. Dezutter, A. Beauchesne & C. Garant (Dir.), *Développer des compétences en enseignement. Quelle place pour la réflexion professionnelle ?*, *Cahiers scientifiques de l'ACFAS*, 108, 25-44.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change. Third edition*. New York : Teachers College Press.
- Gervais, C. & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Canada : Les Presses de l'Université de Laval.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : PUF.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London : Routledge Falmer.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher : A Sociological study*. Chicago, University of Chicago Press.

- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 111-142.
- McLaughlin, M.W & Talbert, J.E. (2001), *Professional Communities and the Work of High School Teaching*. Chicago, the University of Chicago Press.
- Nitonde, F. (à paraître). Effet d'un stage de terrain sur les compétences professionnelles et la conception du métier de futurs enseignants du secondaire. In F. Nitonde : *Quels stages en formation initiale des enseignants du secondaire ? Analyse des conceptions des formateurs et des étudiants de l'ENS au Burundi*. Louvain-la-Neuve, Université de Louvain. Thèse de doctorat, septembre 2011.
- Newmann, F. M., & Wehlage, G. (Eds.). (1995). *Successful school restructuring : Highlights of findings*. Madison : University of Wisconsin, Center on the Organization and Restructuring of Schools.
- OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : Éditions de l'OCDE.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. *Recherche et formation*, 16, 7-38.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, Ph. (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck Université.
- Paquay, L. & Sirota, R. (Dir.) (2001). Le praticien réflexif, la diffusion d'un modèle de formation. *Recherche et formation*, 36, INRP : Paris.
- Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C. & Wouters, P., (Dir.) (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*. Bruxelles : De Boeck.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. In Ihez, P., Millet, D. et Séguier, B., *Alternance et complexité en formation. Education - Santé - Travail social* (pp.10-27). Paris, Editions Seli Arslan.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M., Beaulieu, P., Morency, N., Beauchesne, A., L'Hostie, M., Camaraine, L., Lamarre, A-M., Desrosiers, C., Lebel, C., Brousseau, P., Pharand, J., Ouellet, F., Benson, F-J. & Larocque, M-J. (2008). *Cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires*. Canada : Québec, Présenté à la table MELS – Universités.
- Rousson, M., & Boudineau, G. (1981). L'étude des besoins de formation : réflexions théoriques et méthodologiques. In Dominicé, P. & Rousson (éd.), *L'éducation des adultes et ses effets* (pp. 21-85). Berne, Peter Lang.
- Rosenholtz, S.J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment : Implications for teacher induction programs, *Elementary School Journal*, 89, 4 : 421-439.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages* (tome 1 : la réflexion). Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books.
- Slocum, N. (2006). *Méthodes participatives. Un guide pour l'utilisateur*. Document non publié, Fondation Roi Baudouin, Bruxelles.
- Stufflebeam, D. L. et coll. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision* (J. Dumas, Trad.). Victoriaville, Canada : NHP. (Ouvrage original publié en 1971).
- Tardif, M., Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (Dir.) (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : PUF.
- Tardif, M. (2007). Pratiques, collaboration et professionnalisation des enseignants. In J.-F., Marcel, V. Dupriez, D. Perisset Bagnoud & M. Tardif (Eds.), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (171-179). Bruxelles : De Boeck.
- Vacher, Y. (2010). Pratique réflexive et professionnalisation des professeurs stagiaires et de l'intervention des formateurs. *Actes du Congrès de l'AREF*, Genève, Université de Genève, septembre 2010.
- Van Nieuwenhoven, C., Labeau, M., (2010). L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive. *Education et Francophonie*, 38 (2), 39-59. En ligne http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-38-2-00_liminaire.pdf.

Wiel, G. (1989). Fonction accompagnement et fonction formation dans une stratégie d'innovation pédagogique. *Cahiers Binet – Simon*, 620, 20-42.

Zarifian, Ph. (2000). L'apprentissage par les événements. In J.M.Barbier & O.Galatanu (Eds), *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, coll. Éducation et formation.

Annexes 1 Questionnaire**Etape 1**

Dans cette première étape du questionnaire, vous êtes invités à **donner votre avis** pour chaque item sur une échelle d'importance :

1	2	3	4	5
<i>Ce n'est pas du tout important selon moi</i>	<i>Ce n'est pas vraiment important selon moi</i>	<i>Je suis indécis</i>	<i>C'est plutôt important selon moi</i>	<i>C'est vraiment très important selon moi</i>

N. B Entourez le chiffre qui correspond à votre réponse pour chaque item (*Si vous vous rendez compte que vous vous êtes trompé, barrez votre première réponse et entourez un autre chiffre.*)

Pas du tout important Très important

Je crois que pour améliorer la qualité du stage intensif à l'ENS, il serait important de :

A. Définir les objectifs du stage en termes de compétences à acquérir	1	2	3	4	5
B. Retravailler la grille actuelle d'évaluation du stage	1	2	3	4	5
C. Utiliser une grille spécifique d'évaluation pour chaque section	1	2	3	4	5
D. Organiser un séminaire avant stage pour les encadreurs afin de se concerter sur les modalités d'accompagnement du stage	1	2	3	4	5
E. Organiser un séminaire avant stage pour les étudiants-stagiaires afin de les préparer au travail de terrain (leur donner des consignes de travail)	1	2	3	4	5
F. Organiser des séminaires de formation à l'accompagnement du stage pour les enseignants de l'ENS	1	2	3	4	5
G. Prévoir au début du stage une rencontre entre l'encadreur, le titulaire et le stagiaire pour connaissance réciproque, échange des attentes et des exigences mutuelles (contrat de départ)	1	2	3	4	5
H. Demander l'appui des titulaires (enseignants du secondaire) dans l'encadrement des stagiaires	1	2	3	4	5
I. Donner un feed-back oral au stagiaire après chaque visite de stage (au moins deux fois la semaine)	1	2	3	4	5
J. Tenir compte de la progression du stagiaire lors de l'évaluation	1	2	3	4	5
K. Mettre à la disposition des encadreurs et des stagiaires des documents pour les stages (ex. un guide de stage, une fiche d'observation, grille d'entretien, grille d'évaluation, etc.)	1	2	3	4	5
L. Accompagner les stagiaires dans la préparation des leçons	1	2	3	4	5
M. Suivre un stagiaire à deux tout le long du stage (un spécialiste du domaine et un psychopédagogue)	1	2	3	4	5
N. Interagir avec son stagiaire avec respect, de manière à établir un climat propice à l'apprentissage	1	2	3	4	5

O. S’entretenir avec le stagiaire à chaud (après une visite de stage) en vue de dégager des régulations immédiates	1	2	3	4	5
P. Aider le stagiaire à analyser sa pratique professionnelle afin de dégager les priorités pour les pratiques futures	1	2	3	4	5
Q. Promouvoir une évaluation formative du stage	1	2	3	4	5
R. Introduire dans le dispositif actuel de stage, des moments dédiés à la réflexion personnelle sur l’expérience du terrain en lien avec la théorie	1	2	3	4	5
S. Organiser un séminaire après stage pour faire le bilan du stage	1	2	3	4	5

Etape 2

Dans la deuxième étape, vous êtes invités à **ranger les lettres** identifiant chaque item dans une des 3 boîtes suivantes :

Boîte 1

4 aspects que vous considérez comme devant être améliorés par priorité

N°...

N°...

N°...

N°...

Boîte 2

Tous les aspects importants mais moins prioritaires que les premiers

N°...

Boîte3

4 aspects qui ne sont pas prioritaires

N°...

N°...

N°...

N°...

Etape 3

Dans la troisième étape, vous êtes invités à mentionner les autres aspects qui vous semblent prioritaires mais qui n'ont pas été évoqués :

1)

2)

3)

4)

Données Générales

N.B. Entourez la réponse qui correspond à votre cas.

Quel est votre domaine de formation ?

- a. Sciences humaines b. Sciences naturelles c. Sciences appliquées

Annexe 2

Tableau 1. Analyse de la variance et le t pairé pour les 4 composantes

		M (SD)	dl	F	Sig.
Comparaison des 4 composantes	Préparation du stage	3.38 (.59)	3	12.39	.000
	Modalités d'accompagnement du stage	2.99 (.51)			
	Modalités d'évaluation du stage	2.81 (.80)			
	Réflexion sur la pratique	2.68 (.84)			
Comparaison des composantes 2 à 2		Moyenne	df	t	Sig. (2-tailed)
	Préparation du stage	3.38 (.59)	46	3.87	.000
	Modalités d'accompagnement du stage	2.99 (.51)			
	Préparation du stage	3.38 (.59)	46	4.22	.000
	Modalités d'évaluation du stage	2.81 (.80)			
	Préparation du stage	3.38 (.59)	46	2.49	.000
	Réflexion sur la pratique	2.68 (.84)			
	Modalités d'accompagnement du stage	2.99 (.51)	46	1.73	.09
	Modalités d'évaluation du stage	2.81 (.80)			
	Modalités d'accompagnement du stage	2.99 (.51)	46	2.49	.01
	Réflexion sur la pratique	2.68 (.84)			
	Modalités d'évaluation du stage	2.81 (.80)	46	.83	.40
	Réflexion sur la pratique	2.68 (.84)			