
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.

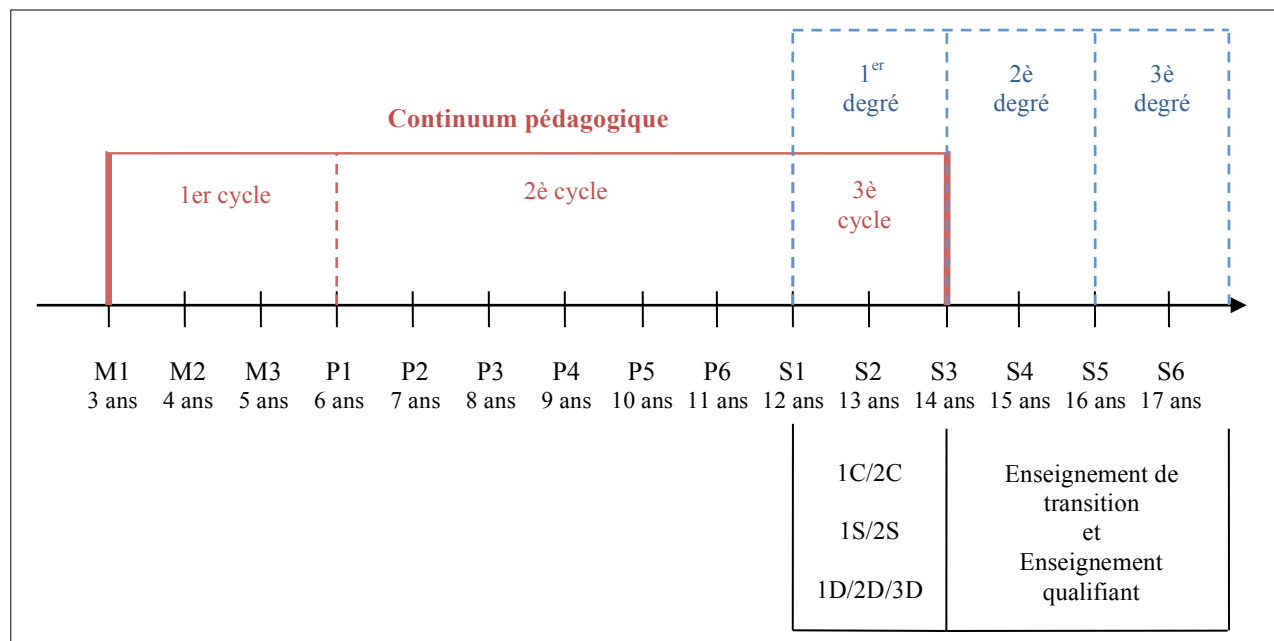


Figure 1. La structure de l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique

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.

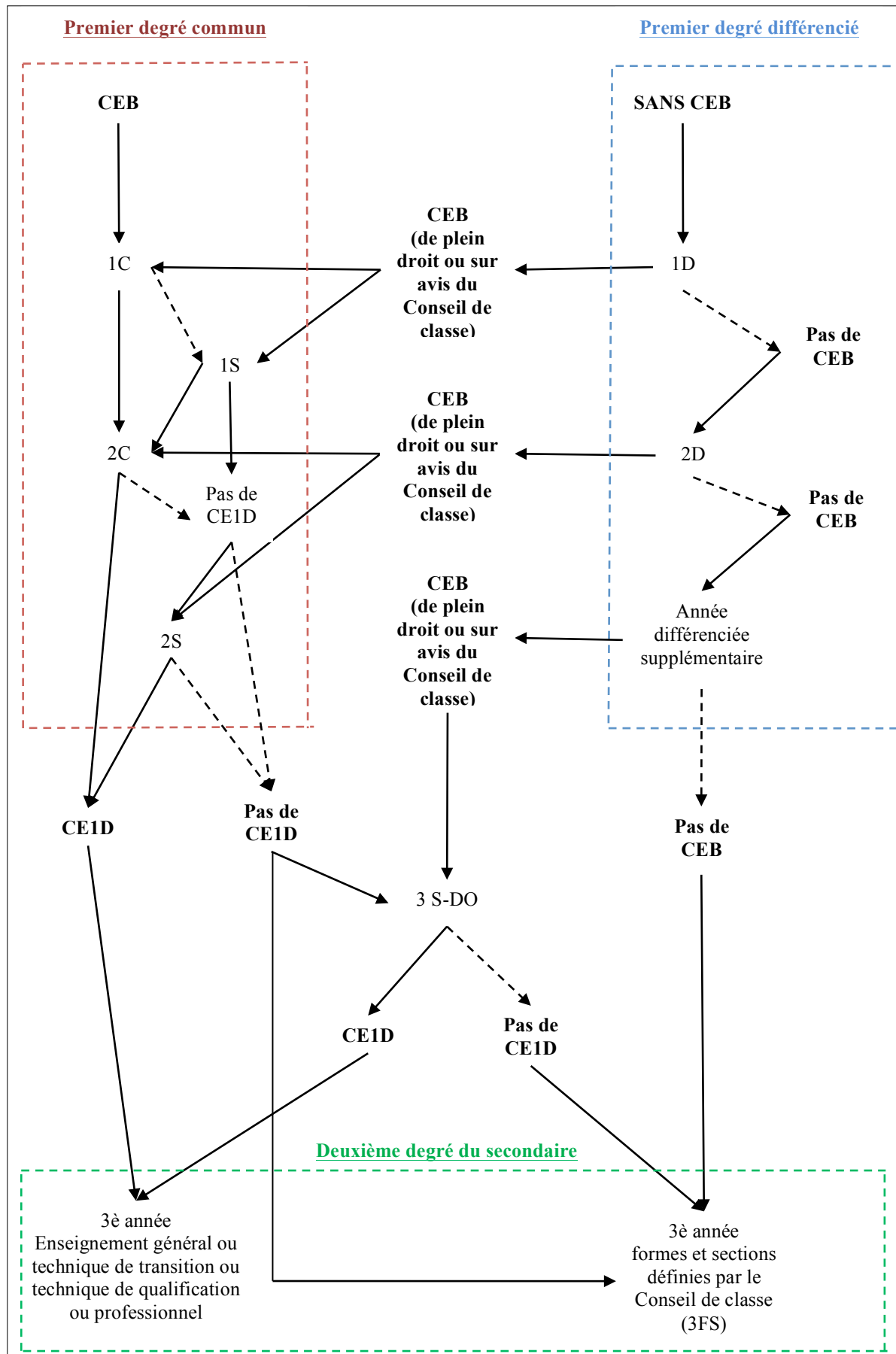


Figure 2. Parcours au sein du degré de l'enseignement secondaire

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 transparaît 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'veis 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'veis 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'accroître 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 stigmatisme : 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.