

Forum des jeunes chercheurs, colloque international
« Les politiques de lutte contre les inégalités
et les exclusions éducatives en Europe et au-delà.
De la compensation à l'inclusion ? »
Lyon, du 29/11/2010 au 01/12/2010.

Sphères de vie et stigmatisation : de la situation de classe aux réformes politiques¹

Miguel Souto Lopez
Chercheur
Facultés universitaires catholiques de Mons
151, Chaussée de Binche
7000 Mons
Miguel.souto@fucam.ac.be

RÉSUMÉ. Cette communication vise à discuter, à partir de la description de la situation d'une élève, Nadia, en difficulté scolaire, de la façon dont 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 quatrième sphère, 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, relégation

¹ Une version approfondie de ce papier sera prochainement publiée sous forme d'article (Souto Lopez, 2010).

Introduction

Cette communication s'inscrit dans le cadre d'une recherche de deux années (Souto Lopez & Vienne, 2010) dont l'objectif est d'analyser conjointement les pôles de la triangulation école-élèves-familles afin de voir comment leur mise en relation peut participer à l'amorce du décrochage scolaire dès l'entrée dans le secondaire.

La méthodologie employée au cours de cette recherche est qualitative. Deux bassins scolaires ont été choisis : Bruxelles et Charleroi. Au sein de chaque bassin, deux écoles contrastées ont été ciblées. Pour la première année de recherche qui vient de s'écouler et dans chaque établissement visé, des observations ethnographiques ont été menées dans une classe de première année secondaire commune et dans une classe de première année secondaire différenciée². Ce sont donc au total huit classes qui ont été observées au cours de l'année académique 2009-2010. Une vingtaine d'entretiens approfondis ont été menés auprès des enseignants des classes observées ainsi qu'une vingtaine d'entretiens exploratoires auprès des élèves. En partant d'observations microsociologiques, les chercheurs sont progressivement montés en généralité, sur le principe des *grounded theories*, par un va-et-vient constant entre terrain et théorie, pour aboutir à une analyse critique macrosociologique des politiques éducatives et des effets provoqués par la combinaison de deux réformes : l'*École de la réussite* (Ministère de la Communauté française, 1995) et la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire (Ministère de la Communauté française, 2007).

L'enjeu de la deuxième année de recherche est d'accéder aux familles afin de dégager le rapport à l'école et à l'apprentissage qui y est construit. L'intégration des données empiriques relatives à ce troisième pôle complètera alors cette triangulation.

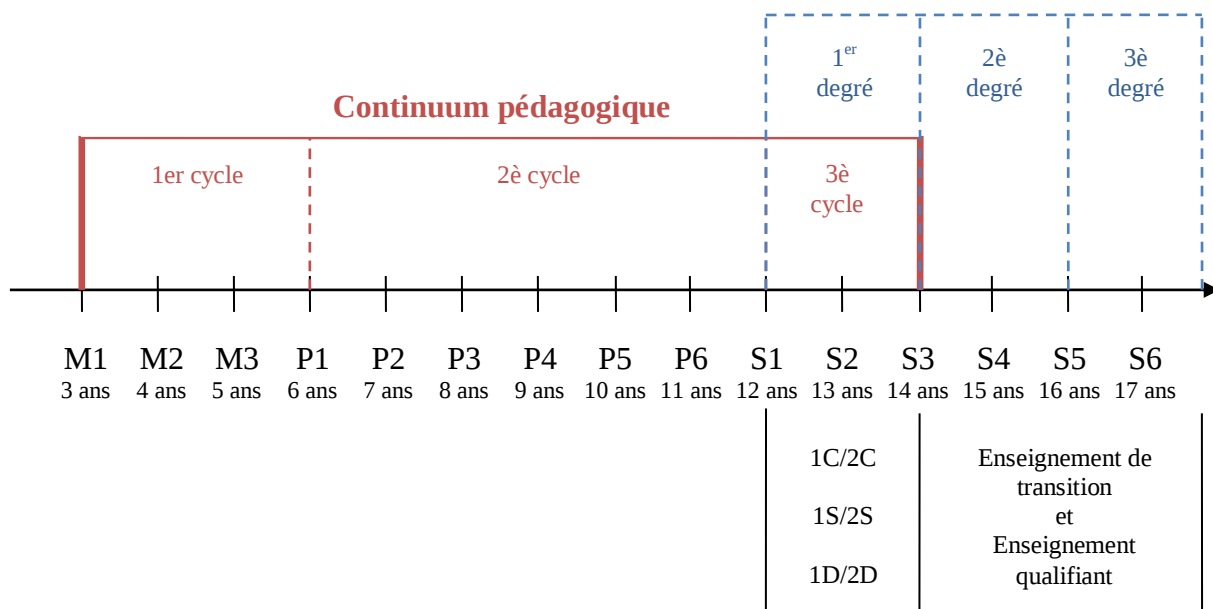
La communication qui est proposée ici vise à montrer, à partir de la présentation du parcours scolaire de Nadia, 14 ans, comment les trois sphères de vie – vie familiale, vie avec les pairs et vie scolaire (Millet & Thin, 2003) – contribuent ensemble, en tant que « processus combinatoire », aux difficultés que rencontre la jeune fille dans sa scolarité. En combinant cette grille de lecture avec celle proposée par Goffman sur le stigmatisme (1975), il s'agira de voir, d'une part, comment chacune de ces sphères de vie est, ou peut devenir, un lieu de stigmatisation et, d'autre part, comment la juxtaposition de différentes stigmatisations peut devenir un processus combinatoire. Enfin, nous verrons comment l'application de la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique entraîne des difficultés qui finissent par créer ou maintenir les situations que cette réforme vise précisément à combattre.

La présentation se terminera par un questionnaire sur la manière de combattre la relégation en tenant compte à la fois de la question d'une égalité entre les filières et celle d'une égalité des chances face à l'enseignement.

Présentation formelle des parcours scolaires

L'enseignement en Communauté française de Belgique se divise en trois grands niveaux d'enseignement : 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.

² La présentation des différents parcours scolaires en Communauté française de Belgique est abordée dans le point suivant.



Le continuum pédagogique inclut l'enseignement fondamental (maternel et primaire : premier et deuxième cycles d'apprentissage) et le premier degré de l'enseignement secondaire (troisième cycle).

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 renvoient au troisième degré.

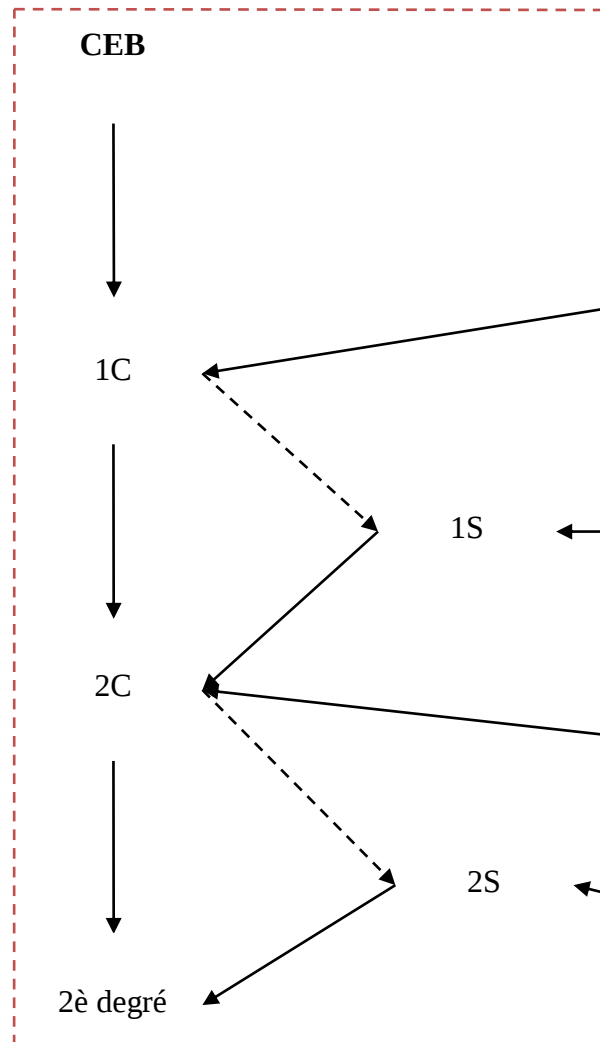
Au sein du premier degré, on rencontre l'enseignement relatif au tronc commun (1C, 2C) qui définit le parcours « normal » d'un élève qui n'a pas connu de redoublements. Les années complémentaires (1S, 2S) sont des alternatives pédagogiques aux redoublements. La 1S est destinée aux élèves ayant échoué leur 1C ou à certains élèves issus de 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. Si un élève réussit sa 1D de plein droit, il obtient son CEB et passe en 1C. S'il échoue l'épreuve externe, il peut encore obtenir son CEB sur avis du Conseil de classe et passe alors en 1S. Un élève qui réussit sa 2D de plein droit, obtient son CEB et passe en 2C ou en 3^{ème} professionnelle (3P). S'il échoue l'épreuve externe, il peut obtenir son CEB sur avis du Conseil de classe et passer en 2S.

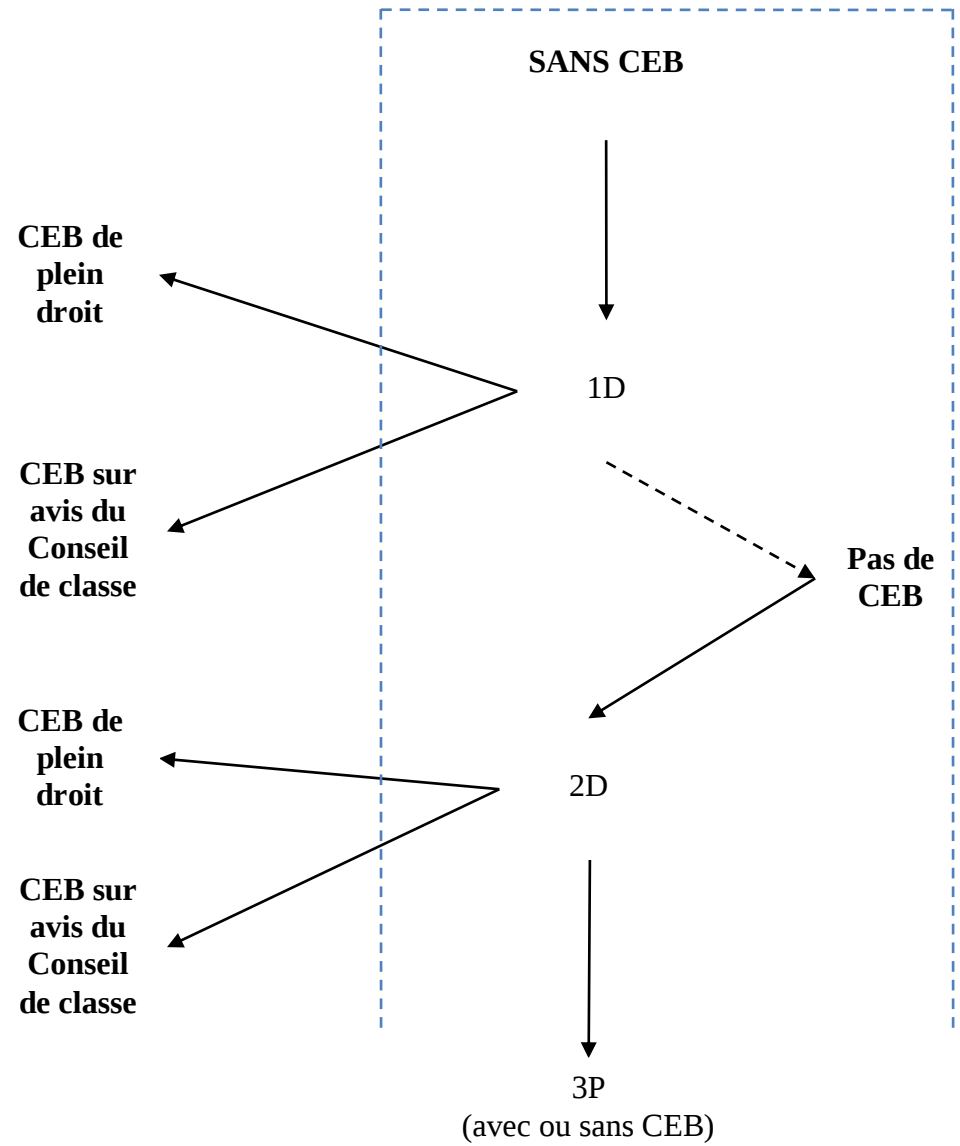
L'élève qui réussit le premier degré commun peut choisir de s'orienter dans l'enseignement de transition (général ou technique de transition) ou dans l'enseignement qualifiant (technique de qualification ou professionnel). S'il échoue le degré commun, il est orienté par le Conseil de classe en technique (de transition ou de qualification) ou en professionnel.

L'élève qui échoue le premier degré différencié passe automatiquement en professionnel.

Premier degré commun



Premier degré différencié



Trois sphères de vie, trois lieux de stigmatisation

A travers 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 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. Cependant, cette « normalité » n'est qu'idéale et s'oppose, en Communauté française de Belgique, à la norme statistique qui indique que plus d'un élève sur deux redouble au moins une année tout au long de sa scolarité. Dans cette perspective, la stigmatisation de l'échec n'est pas automatique. Elle intervient, du point de vue de l'institution scolaire, et plus particulièrement au sein des établissements d'enseignement général, après une accumulation de difficultés et d'échecs. Elle s'exprime à travers les remarques du personnel pédagogique et se cristallise au bout d'un processus de relégation qui oriente vers le qualifiant l'élève jugé incapable de réussir dans l'enseignement général.

Vie familiale : entre dévouement et détachement

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. Nadia vit dans une certaine précarité : sa mère doit élever seule six enfants avec des allocations de chômage et un complément de revenu octroyé grâce à un contrat de travail ALE³. 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* » 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 » (Goffman, 1975 : 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

³ « Agence locale pour l'emploi » : ce sont des contrats de travail qui apportent un revenu complémentaire aux allocations de chômage et qui permettent de conserver celles-ci.

stigmatisation indirecte des personnes est l'expression entière de l'ambivalence du stigmatisé à l'égard de son stigmaté.

Vie avec les pairs : je t'aime, moi non plus

Les relations très contrastées que Nadia entretient avec chacun de ses parents (une très forte implication dans les tâches domestiques chez sa mère et un père qui la renie) conduisent la jeune fille à développer des relations d'ambiguïté avec ses pairs qui, en retour, lui renvoient une image de quelqu'un de « bizarre », terme à partir duquel elle se définit elle-même. Nadia accepte cette stigmatisation, 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 » (Goffman, 1975 : 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 probablement été favorisé également par l'image qu'elle a construit 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 pas par un jugement extérieur direct. Cette information est davantage diffuse, elle s'intériorise inconsciemment. C'est probablement 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.

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

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...* ». Ce sentiment d'imbécillité qu'éprouve Nadia a probablement 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.). Ce sentiment d'imbécillité est probablement 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 réel⁴ 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 incompetence.

⁴ Le parcours scolaire tel que Nadia le décrit est totalement aberrant. Il a été impossible de vérifier l'intégralité de son parcours étant donné la confidentialité de ces informations.

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

Les observations en classe ont montré que la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire en septembre 2008 – qui s'est traduite par la suppression de la 2^{ème} année professionnelle et par l'instauration d'un degré différencié – a entraîné des effets pervers qui aboutissent à des résultats contraires à ceux initialement escomptés.

La mise en place de stratégies d'échec

L'orientation de Nadia en 1D s'est traduit par un profond paradoxe : l'objectif était l'obtention de son CEB mais elle a décidé de le rater afin de retourner en 3P de l'enseignement ordinaire.

Cette volonté délibérée d'échouer n'est qu'un cas (minoritaire) de mise en place de stratégies d'échecs par certains élèves afin de rejoindre l'enseignement qualifiant plus rapidement. Si un élève de 1D ou de 2D réussit son année, il obtient son CEB et réintègre le degré commun, respectivement en 1C ou 2C. Cela signifie que l'élève reste trois ans au sein du premier degré de l'enseignement secondaire. Cependant, tous les élèves n'ont pas cette ambition et veulent poursuivre au sein de l'enseignement qualifiant, avec ou sans réel projet d'orientation (Souto Lopez & Charlier, 2010). Ces élèves préfèrent alors se mettre en échec en 1D, puis en 2D, afin de rejoindre le qualifiant en deux ans au lieu de trois.

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. Par ailleurs, c'est toute la structure des parcours possibles qui est incompréhensible. L'élève n'est plus en mesure d'identifier clairement sa position au sein de son parcours.

Des différences importantes de niveaux

La classe dans laquelle se trouve Nadia est composée de dix élèves de 1D et de quatre élèves de 2D. 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.

Cette constellation des parcours scolaires est en partie l'effet direct d'une réforme antérieure, de 1995, nommée « l'école de la réussite », qui interdit de redoubler plus d'une fois, d'une part, dans l'enseignement primaire, d'autre part, dans le premier degré de l'enseignement secondaire. Tous les élèves qui ne terminent pas leurs primaires dans le temps imparti sont directement envoyés en 1D. On trouve également dans le degré différencié de jeunes primo-arrivants et des élèves issus de l'enseignement spécialisé.

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 une corrélation forte entre ces deux facteurs. Les élèves de sixième primaire sont les mieux lotis dans la mesure où la matière du degré différencié correspond à celle 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 difficultés. Au bout du compte, la réforme du premier degré différencié favorise le décrochage des plus faibles et pose la question de l'intégration des primo-arrivants au sein du système éducatif.

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

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 régents 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.

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. Par ailleurs, le degré

différencié est une sorte de sas situé entre deux niveaux d'enseignement : les élèves ne sont plus vraiment en primaire, ni pas tout à fait encore en secondaire.

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.

En guise de conclusion

Si le *Contrat pour l'école* (Ministère de la Communauté française, 2005) a parfaitement identifié les principaux problèmes de l'enseignement en Communauté française de Belgique, les réformes adoptées tendent non pas à les résoudre, mais 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 (et c'est probablement le seul) de rendre visible le lieu où s'amorce le retard dans les apprentissages. En l'absence d'une alternative pédagogique efficace qui permet, 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, assistanat, 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. 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 cinq 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 stigmat est crucial. Il arrive parfois que cette prise de conscience douloureuse soit tardive, notamment suite au rôle protecteur que joue l'entourage. Tout au long du continuum pédagogique, l'élève est relativement protégé 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 la concentration des laissés pour compte que l'on y trouve.

La volonté politique en Communauté française de Belgique est d'établir une égalité entre les filières et d'assurer l'égalité des chances (Ministère de la Communauté française, 2005) 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, dans le système d'enseignement qui prévaut aujourd'hui en Communauté française de Belgique, 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 à supprimer la relégation en maintenant les élèves en difficulté le plus longtemps possible dans 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 un maintien des élèves dans l'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 secondaires et, d'autre part, d'aider les acteurs impliqués dans l'orientation des élèves d'évaluer au mieux les compétences de ces derniers.

Références bibliographiques

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 (2010), *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.

GOFFMAN E. ([1963] 1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris : Minuit.

MILLET M. ET THIN D. (2003), « La 'déscolarisation' comme processus combinatoire ». *VEI-Enjeux*. « Prévenir les ruptures scolaires », n° 132, p. 46-58.

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (1995), *Décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental*. Disponible sur internet en format PDF à l'adresse : http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/19069_000.pdf

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*. Disponible sur internet en format PDF à l'adresse : http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25914_001.pdf

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (2004), *Décret organisant l'enseignement spécialisé*. Disponible sur internet en format PDF à l'adresse : http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/28737_004.pdf

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (2005), *Contrat pour l'école*. Disponible sur internet en format PDF à l'adresse : <http://www.contrateducation.be/documents/contratecole.pdf>

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*. Disponible sur internet en format PDF à l'adresse : http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/32760_001.pdf

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. Disponible sur internet en format PDF à l'adresse : http://www.adm.cfwb.be/upload/docs/2894_20090427105141.pdf

PENNAC D. (2007), *Chagrin d'école*, Gallimard.

SOUTO LOPEZ M. (2010), « La stigmatisation comme "processus combinatoire" ». *Éducation et Formation*, n° e-295 (article à paraître).

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, Mons : FUCaM. Disponible sur internet en format PDF à l'adresse : <http://www.csefcharleroi.be/images/sitefr/edit/rapport%20final%2031%20mars%202010%20-%20csef%20charleroi.pdf>

SOUTO LOPEZ M., VIENNE P. (2010), *Les ruptures dans les trajectoires d'élèves au sortir de l'enseignement primaire*, (rapport final de la première année de recherche non publié). Bruxelles : CSE-ULB. Mons : GReSAS- FUCaM, 2010.

THIN D. (2002), « L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires ». *Revue française de pédagogie*, volume 139, n° 1, p. 21-30.

THIN D. (2006), « Ruptures scolaires et conflits de normes ». *Nouveaux regards*, n° 32, janvier-mars, p. 12-15.

THIN D. (2009), « Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires ». *Informations sociales*, n° 154, p. 70-76.

VIENNE P. (2004), « Au-delà du stigmate : la stigmatisation comme outil conceptuel critique des interactions et des jugements scolaires ». *Éducation et Sociétés*, n° 13, p. 177-192.

VIENNE P. (2005), « Carrière et itinéraire moral dans les écoles 'de dernière chance' : les identités vacillantes ». *Lien social et politique (RIAC)*, n° 53, p. 67-80.