

Comprendre les difficultés des élèves dans le premier degré de l'enseignement secondaire

Heureux donc les gens "modestes" qui, dans leur modestie, n'aspirent à rien d'autre, au fond, qu'à ce qu'ils ont et béni soit "l'ordre social" qui n'a garde de faire leur malheur en les conviant à des destins trop ambitieux, aussi mal adaptés à leurs aptitudes qu'à leurs aspirations.

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron [1971 : 249]

Introduction

Notre recherche avait pour objectif d'étudier d'un point de vue sociologique les difficultés éprouvées par les élèves dans le premier degré de l'enseignement secondaire¹. Cette recherche visait à dénouer deux pans du même problème : d'une part, la relation triangulaire complexe entre l'institution scolaire, les élèves et les familles, à la source d'une partie des difficultés éprouvées par les élèves ; d'autre part, la reconfiguration du premier degré de l'enseignement secondaire sur base du décret de 2007. C'est dans la combinaison entre toutes ces dimensions du même problème que nous avons choisi d'éclairer, à partir d'une articulation entre sociologie compréhensive et analyse en politiques publiques, ce qui se joue pour les élèves qui fréquentent le premier degré de l'enseignement secondaire.

Notre recherche avait également pour objectif de stimuler l'investigation sociologique à différents paliers sociaux, articulant ainsi une microsociologie des *interactions* scolaires, des *définitions de la situation* et du *point de vue* opérés par les individus (élèves – familles – agents scolaires), à une macrosociologie des institutions et des structures sociales, notamment dans les rapports de classes sociales. La méthodologie qui en découlait s'est découpée entre observations directes, en salle de classe, des interactions enseignants/élèves et des élèves entre eux, entretiens semi-directifs avec les élèves, les familles des élèves et les agents scolaires, et enfin analyse critique des dispositifs légaux et des réformes mises en œuvre, chaque dynamique propre à ces méthodologies étant mise en étroite relation avec toutes les autres pour avancer dans l'analyse de façon cohérente.

¹ Cette recherche a été conduite par le Centre de sociologie de l'éducation (Université libre de Bruxelles), sous la direction d'Anne Van Haecht, et par le Groupe de Recherche Sociologie-Action-Sens (Facultés universitaires catholiques de Mons – et depuis 2011 Université catholique de Louvain – Mons), sous la direction de Jean-Émile Charlier. L'équipe de recherche (deux postes à temps plein) a fait l'objet de recompositions : d'avril 2009 à septembre 2009, Géraldine André (FUCaM) et Philippe Vienne (ULB). De septembre 2009 à septembre 2010 Géraldine André a été remplacée par Miguel Souto Lopez. En septembre 2010 Miguel Souto Lopez a été engagé pour un projet de recherche doctorale et a été remplacé par Audrey Bossart. Il faut préciser que Miguel Souto Lopez a continué à mener cette recherche avec Philippe Vienne jusqu'à son terme. Le temps plein bruxellois a été partagé en deux mi-temps entre Laurence Noël et Philippe Vienne. Nous remercions ici Géraldine André, Audrey Bossart et Laurence Noël pour leur précieuse collaboration.

Notre démarche, fondée sur une épistémologie proche des travaux de Howard S. Becker [voir Becker 2002 et 2006a] et découlant des dynamiques de recherches associées à la seconde école de Chicago (selon une gamme épistémologique qui court des travaux d'Everett C. Hughes à la *grounded theory* d'Anselm Strauss en passant par les travaux sur base empirique d'Erving Goffman), privilégie clairement une démarche inductive plutôt qu'hypothético-déductive, en laissant les observations de terrain susciter de nouvelles catégories d'analyse qui se mêlent à celles fournies par la littérature sociologique dans un va-et-vient permanent entre terrain et théorie.

La recherche a donné lieu à un rapport final en juillet 2011, qui a été accepté par le comité d'accompagnement de la recherche² et le service de pilotage de l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Communauté française de Belgique) en septembre 2011. Ce rapport, rédigé par Miguel Souto Lopez et Philippe Vienne, se composait de deux parties (880 pages séparées en deux volumes). La première, constituant notre synthèse théorique, se composait de cinq chapitres que nous allons présenter succinctement dans cet article de synthèse. La seconde était ce que l'on pourrait qualifier de noyau central de toute notre enquête de terrain, sous la forme de dix-huit portraits d'élèves fréquentant le premier degré de l'enseignement secondaire (neuf à Bruxelles, neuf à Charleroi), des élèves ayant été (à l'exception de deux d'entre eux) observés en classe dès la première année de recherche, et avec qui des entretiens ont été recueillis ainsi qu'avec leur famille.

Par *portrait* d'élève, nous entendons une présentation analytique qui tire les enseignements compréhensifs des entretiens avec les élèves et leurs familles mais également d'autres données de terrain recueillies dans le cadre scolaire, comme les interactions en classe, les entretiens avec les agents scolaires et les données administratives concernant ces élèves. Les noms des élèves ont évidemment fait l'objet d'une anonymisation³, et tous les noms des établissements qu'ils ont fréquentés au fil de leur carrière scolaire fondamentale puis secondaire l'ont été également, de manière à ne pas aviver les enjeux de (bonne ou mauvaise) réputation et de concurrence entre établissements dans les deux espaces géographiques de l'enquête.

Méthodologie de l'enquête

L'association entre deux équipes de recherche travaillant sur des espaces géographiques d'enseignement différents (Bruxelles et Hainaut), a permis de mener une démarche empirique dans l'espace géographique constitué par les dix-neuf communes de Bruxelles, d'une part, et dans celui constitué par les quinze communes de la ville de Charleroi, d'autre part. Quatre établissements ont été sélectionnés pour servir de base empirique à la dynamique de rencontre avec les élèves puis leurs familles. Comme c'est parfois le cas

² Que nous remercions ici pour les échanges stimulants durant l'évolution de la recherche dont il nous a fait bénéficier.

³ Les élèves sont présentés de la manière suivante dans le volume II du rapport. A Bruxelles : Djamel, Yasmina, Lamia, Mokhtar, David, Jérôme, Sophie, Clément, Morgane. A Charleroi : Sylvie, Giovanni, Hanna, Dona, Louis, César, Jérémy, Adrien, Nadia.

dans la littérature en ethnographie scolaire, ces établissements ont été choisis pour leurs contrastes de publics scolaires⁴.

Deux établissements, situés l'un à Charleroi (ES3), et l'autre à Bruxelles (ES1), pourraient être qualifiés sur base des réputations informelles ou parfois semi-officielles qui sont au centre des choix d'écoles « autorisés » effectués par les parents des classes moyennes et supérieures, d'écoles de réputation respectivement *supérieure* (mais à l'échelle de l'espace géographique local carolorégien) et *moyenne* (« moyenne » par rapport aux quelques écoles bruxelloises de réputation supérieure qui attirent sur elles des demandes d'inscriptions pléthoriques et ont concentré l'attention des médias depuis les réformes décrétales sur les inscriptions). Les deux établissements disposent de « clientèles » fidélisées de parents de classes moyennes y plaçant des fratries entières sur base de choix stratégiques impliquant la sélection d'écoles situées *ni trop haut* (les enfants ont des performances qui restent assez moyennes par rapport aux écoles les plus « prestigieuses ») *ni trop bas* (crainte d'un public trop populaire) dans les hiérarchies informelles entre établissements.

Deux autres écoles, ES2 et ES4, se présentent comme des écoles de proximité attirant une population locale d'élèves de classes populaires⁵, avec parfois une dimension de choix stratégique d'établissements de « bonne » réputation par les parents, mais dans une logique où prédomine la *proximité* à la fois géographique (« école de quartier » ou attirant la population de parties de communes voisines concentrant les classes populaires) et culturelle (un public populaire homogène, et une logique d'évitement des écoles de réputation forte par laquelle se traduit une forme d'auto-exclusion des parents du monde populaire).

La partie empirique de la recherche a débuté à Charleroi, sous forme exploratoire, sur la fin de l'année scolaire 2008-2009, puis de façon systématique, à Bruxelles et Charleroi, à la rentrée 2009-2010. Dans une première phase d'enquête, de septembre 2009 à juin 2010, des observations ont été recueillies dans des classes du premier degré dans les quatre établissements choisis⁶. Deux classes du degré commun ont été observées à Bruxelles

⁴ Sur l'ethnographie scolaire, voir par exemple Payet 1995, Andréo 2005 et Vienne 2008 [2003] ; sur le choix d'établissements contrastés, voir Verhoeven 1997, Siroux 2008 et André 2009. Le choix des établissements de Charleroi a été effectué par Géraldine André dans la première phase de l'enquête en continuité avec sa thèse de doctorat dont la partie empirique se caractérisait par le choix d'établissements contrastés. Les établissements sont dénommés de la façon suivante : ES1 et ES2 (Bruxelles) ; ES3 et ES4 (Charleroi), *ES* étant l'acronyme d'établissement scolaire. Nous remercions les directions, sous-directions et tous les enseignants qui nous ont accueillis en classe ou ont accepté d'être interviewés, ainsi que tout le reste du personnel scolaire qui a permis à cette enquête de se réaliser.

⁵ Les noms de ces établissements et les communes où ils se situent à Bruxelles et Charleroi ont été complètement anonymisées, étant donné ces enjeux de réputation dans un (quasi-)marché scolaire où la concurrence est accentuée. Nous avons donné des noms d'emprunts, non sans une pointe d'humour que le lecteur nous pardonnera, à tous les établissements évoqués au cours de la carrière scolaire des dix-huit élèves.

⁶ Cette partie de la recherche n'est pas strictement « ethnographique » dans la mesure où les observations en classe, réduites en volume et en durée (23 « blocs » d'observation d'une heure ou deux chacun, recueillies du 14 septembre 2009 au 26 février 2010, 64 pages transcrites), ne répondent pas aux exigences normalement attendues en matière ethnographique en sociologie et anthropologie (i.e. au moins un an d'observations régulières, au sens d'hebdomadaires). D'autres observations ont été recueillies en dehors de ces classes de septembre 2009 à juin 2010 (rentrée scolaire à ES1, rencontre intergénérationnelle à l'ES2, conseils de classe à l'ES2 et l'ES3). Notre méthodologie combinant observations, entretiens et analyse des politiques publiques, ne correspond donc pas à une « ethnographie scolaire » au sens rigoureux du terme, mais elle compense le caractère peu systématique des observations par les possibilités de la combinaison de méthodes.

(une classe par établissement) et plusieurs classes du degré commun mais aussi du degré différencié ont été observées à Charleroi. Durant cette première phase de l'enquête, une série d'entretiens brefs ou approfondis avec les enseignants ont été recueillis à Bruxelles et Charleroi. Cette phase a permis de mettre en place dans une perspective compréhensive la définition du *point de vue de l'enseignant* sur les difficultés des élèves (et du travail avec les élèves) dans le premier degré. Une série d'entretiens exploratoires avec les élèves ont également été recueillis à Charleroi⁷.

La seconde phase empirique de la recherche a débuté à la rentrée scolaire 2010, par une série d'entretiens menés avec les élèves des classes qui avaient été suivies dans les quatre établissements⁸. Notre projet consistait à interroger les élèves sur leur carrière scolaire passée comme sur leur expérience scolaire présente (sociabilités quotidiennes, relations avec les agents scolaires, visions de l'avenir scolaire et professionnel, etc.), et enfin sur la situation familiale considérée du point de vue des implications sur la scolarité, l'ensemble devant nourrir chez l'enquêteur l'appréhension d'un *point de vue de l'élève* sur leurs difficultés dans le premier degré (notamment à la lumière des difficultés dans la carrière passée). Une partie seulement des élèves qui composaient ces classes ont été interviewés, les premiers entretiens étant parfois extrêmement brefs du fait des conditions de recueil (intercours) ou du caractère peu volubile (aux premiers contacts en tout cas) de certains élèves. Certains élèves ont été systématiquement réinterviewés jusqu'à obtenir, pour les dix-huit élèves retenus pour la phase suivante d'enquête, un matériau d'entretien suffisant⁹.

La phase suivante, sur la deuxième partie de l'année scolaire 2010-2011, a impliqué la rencontre avec les familles, la partie concernant les familles populaires étant spécialement source de préoccupation pour l'équipe de recherche étant donné les avertissements fournis par d'autres équipes de recherche en matière de difficulté d'entrer en contact avec les familles populaires [voir Thin 1998 et Thin et Millet 2005]. Ces inquiétudes ont été levées quand dix-huit entretiens ont pu être conduits avec les familles. L'équipe de recherche avait fait le pari méthodologique d'une familiarisation progressive des enquêteurs avec les élèves par des observations en classes et en cour de récréation sur le début de l'année scolaire 2010-2011, de manière à créer un climat de confiance entre enquêteurs et élèves, cette familiarisation sous la forme d'une sorte d'*amadouement*, de relations éventuelles de connivence, ayant pour vertu potentielle de rendre moins difficile l'accès de chercheurs devenus *familiers* au cadre familial. Dix-huit familles ont ainsi pu être rencontrées pour lesquelles les enfants/adolescents avaient été préalablement interviewés¹⁰.

Sur la phase « élèves » de l'enquête, nous pouvons opérer le bilan relatif, sauf exceptions notables, d'une difficulté d'abord d'élèves parfois assez jeunes (les élèves avaient entre 12

⁷ Les entretiens ont été menés à Bruxelles par Philippe Vienne et à Charleroi par Miguel Souto Lopez.

⁸ Ces entretiens ont été menés par Audrey Bossart à Charleroi et Laurence Noël, et pour une série d'entretiens préparatoires à Charleroi à la fin de l'année scolaire 2009-2010, par Miguel Souto Lopez.

⁹ Il faut préciser ici que deux élèves sur les 18 retenus pour les portraits n'ont été observés que durant la seconde année d'enquête (à Charleroi, et dans l'enseignement différencié). Tous les autres l'avaient été sur les deux années.

¹⁰ Il existe cependant des cas où des élèves ont été interviewés, sur la première ou la deuxième année d'enquête, sans que la famille puisse être rencontrée. Le matériau fourni par les entretiens dépariés n'a pas été systématiquement utilisé.

et 15 ans au moment des entretiens). Certains se sont avérés rétifs à l'expérience de l'entretien, mais plus généralement c'est le matériau qui pâtissait souvent de réponses brèves, de remarques laconiques et évasives, de redondances ou encore de silences traduisant toutes les difficultés de communication entre intervieweur et interviewés, avec pour conséquence des entretiens parfois télégraphiques encombrés de « oui/non ».

On peut émettre l'hypothèse que l'abord quelques années plus tard des mêmes élèves aurait été plus fructueux pour étudier leur carrière scolaire, à la lumière de travaux qui ont exploré ce secteur à partir d'élèves marqués par des processus de relégation sociale et scolaire par le biais d'entretiens biographiques portant sur la carrière *passée* [voir Carra 2004]. Mais ces réserves étant émises, il faut considérer, d'une part, que le matériau s'est avéré en général suffisamment intéressant, surtout à partir du moment où l'interrelation entre les trois *points de vue* des élèves, des familles et des agents scolaires a pu être opérée par les chercheurs ; ensuite, que les entretiens successifs réalisés avec certains élèves (jusqu'à trois entretiens successifs pour certains élèves) ont pu dénouer progressivement le cercle du silence et des réponses évasives (lien de confiance enquêteurs/enquêtés), et, enfin, que certains entretiens se sont avérés particulièrement féconds pour stimuler l'analyse et élaborer des portraits.

Au plus proche des interactions enseignants/élèves

La première phase de l'enquête avait, comme nous l'avons dit, été consacrée à des observations directes en salle de classe. Les deux observateurs se sont plongés dans le quotidien de classes de première année du premier degré commun et différencié. Cette phase d'observations visait à saisir un matériau d'interactions enseignants/enseignés et portant sur les sociabilités des élèves entre eux. L'observation était nourrie par l'expérience de Philippe Vienne en classes d'enseignement technique et professionnel d'écoles de relégation bruxelloises [voir Vienne 2008] et par celle d'ancien enseignant de Miguel Souto Lopez. En essayant de rendre le tissu d'interactions par une sorte de *thick description* à la Clifford Geertz¹¹, nous avons ensuite dirigé l'analyse des notes sur la communication enseignants/élèves et la vie informelle des élèves en classe, et cette phase d'observations a également nourri l'analyse de Miguel Souto Lopez sur l'espace-temps de la classe.

Le chapitre qui a été construit à partir de cette phase s'intitule « Les difficultés des élèves ». Nous avons en effet rangé le matériau d'observation dans des catégories analytiques empruntées à Howard S. Becker [1952 et 2006b], dans son enquête sur le travail et l'adaptation au travail des instituteurs (en fait essentiellement des institutrices) de l'enseignement public à Chicago (fin des années 1940 et début 1950). En décrivant cette adaptation au métier et aux contraintes du métier des instituteurs du public, Becker a fait usage de leurs propres cadres d'intelligibilité quand les instituteurs identifient et décrivent plusieurs types de *problèmes* dans leur travail, qu'il s'agisse de problèmes avec les parents

¹¹ L'allusion au modèle de Geertz ne vise pas à cette sorte d'exhaustivité ethnographique qui est une illusion utopique [voir Becker 2002 : 131-142] mais plutôt à bousculer les évidences pour les deux observateurs en ce qui concerne leur familiarité plus ou moins récente avec le jeu scolaire (comme élèves, étudiants puis enseignants) à travers l'auto-imposition d'une description aussi brute et large que possible, « attrape-tout », qui oblige à briser les évidences d'un décodage purement pédagogique de la communication enseignants/élèves et amène à porter l'attention sur les choses inattendues que soulèvera la relecture du journal de terrain.

d'élèves, avec la direction, avec les collègues, mais surtout de problèmes avec les élèves réunis en trois types de difficultés *des* élèves ou dans le travail *avec* les élèves.

La première gamme de difficultés tient à la transmission des savoirs scolaires aux élèves. Les institutrices identifiaient des difficultés à transmettre la matière dans leur travail avec les élèves des classes populaires. La seconde gamme de difficultés englobe tout le domaine de la discipline, de la régulation des comportements. La difficulté est à nouveau portée sous cet angle en ce qui concerne les élèves des classes populaires. Enfin, une troisième gamme de difficultés s'avère de nature morale, Becker parlant d'acceptabilité morale (*moral acceptability*) – ici Bourdieu et Passeron [1970] auraient parlé pour leur part de jugements *éthiques* propres au système d'enseignement – quand les élèves sont considérés du point de vue moral en fonction de leur proximité ou distance avec le système de valeurs des institutrices des classes moyennes, les enfants des classes populaires étant *disqualifiés* sous cet angle moral quand ils sont qualifiés de fous ou d'animaux parce que leurs comportements et attitudes choquent les institutrices américaines.

Ces trois gammes de difficultés nous ont permis de ranger notre matériau d'observation des interactions enseignants/élèves et des élèves entre eux en trois zones d'analyse que l'on peut résumer ici comme étant le « scolaire », le « comportement » et l'acceptabilité morale, certaines situations et interactions relevant bien sûr de deux ou des trois zones de rangement du matériau à la fois, dans une imbrication fondamentale qui rappelle que « l'école » (en tant que structure, institution, cadre d'expériences, communication, gamme de situations, etc.) est avant tout un « fait social total » [voir Lévi-Strauss 1950], le rangement s'avérant dès lors à visée essentiellement heuristique, et ne devant pas être compris comme une sorte d'essentialisation des comportements dans un genre déterminé et artificiellement délimité des autres genres.

On pourrait bien sûr nous reprocher notre ingénuité dans le domaine de la pédagogie, quand nous présentons sans vraiment susciter le dialogue avec les sciences de l'éducation la zone d'analyse sur les situations « scolaires ». Mais ce chapitre a essentiellement pour vertu, dans notre rapport, de n'être que le premier barreau de l'échelle qui nous emmène plus en hauteur en matière de principes d'intelligibilité sociologiques. Nous avons été particulièrement attentifs à une combinaison de principes d'intelligibilité pour « décoder » ces situations et définitions de la situation. Tout d'abord, le cadre d'analyse du stigmatisme dégagé par Erving Goffman [1975], qui amène à prendre en compte tant les situations de stigmatisation (ici scolaire) que les répercussions des stigmates sur la définition de la situation opérée par l'élève, à partir des identités pour soi (ou identités « senties »).

Ensuite, la dimension de fatalisme désabusé et « naturalisé » en matière de reproduction sociale via l'École, qui a été bien dégagée par Paul Willis [1978] dans sa sociologie des « gars » (*lads*) de l'enseignement professionnel anglais des années 1970. Si les difficultés éprouvées par les élèves peuvent se représenter sous la forme d'un *continuum* qui va du début de leur carrière (en enseignement fondamental ou maternel) à une fin de carrière d'échec et de relégation (scolaire), pour certains au moins, les dimensions de stigmatisation et de fatalisme vont croissantes au fil de cette carrière, avec des sentiments

entremêlés de honte et de résignation, mais aussi de révolte et de colère contre l'institution scolaire.

Nous allons passer en revue ci-dessous les deux sections du chapitre I portant sur les difficultés « scolaires » et « comportementales ». Les interactions et situations observées présentaient également des éléments susceptibles d'être décodés au moyen de la grille d'analyse de Becker sur l'acceptabilité morale. Nous allons cependant fusionner ces éléments avec le reste de l'analyse sur le point de vue enseignant qui constitue le chapitre II du rapport, en nous éloignant donc la structure prise par le rapport pour un ordre qui respecte mieux le sens que Becker a donné à cette grille d'analyse.

Le scolaire

Nous avons donc examiné au registre des situations « scolaires » les éléments suivants. Certaines interactions observées en classe montraient les difficultés d'apprentissage de la matière, en particulier dans le cas du cours de français (lecture-robot, mauvaise prononciation, etc.) ou des mathématiques, difficultés où les élèves de première année différenciée sont à l'avant-scène. Quand ces difficultés prennent la forme de l'échec scolaire, nous avons pu prendre la mesure de l'impact de ces situations d'échec sur les identités (pour soi) des élèves. Dans ces situations « scolaires », une des pommes de discorde entre enseignants et élèves (et familles) concerne la présence et d'adéquation du matériel scolaire. Qu'il s'agisse des élèves de première année différenciée ou des élèves doubleurs (1^{ère} S) en classes de première année commune, à nouveau à l'avant-scène, un volet important des observations concernait les oublis de matériel (ou de frais scolaires à régler), les rappels à l'ordre (moralisation) des enseignants à ce sujet et les dispositifs pour remédier à ces oublis.

Ces situations scolaires concernant le matériel (et les frais scolaires) nous ont semblé importantes dans la mesure où certains élèves « défectueux » (ainsi que leurs familles) de ce point de vue peuvent faire l'objet d'une attention croissante dans le « repérage » et le jugement enseignant, dans un engrenage du contrôle et de la déviance scolaire qui amène certains élèves « repérés » et étiquetés à se retrouver à l'avant-scène des questions comportementales. Un élève comme Djamel, par exemple, un des deux décrocheurs complet observés sur les dix-huit élèves, était déjà visible en début d'année pour ces questions de frais scolaires, parmi d'autres situations qui le plaçaient à l'avant-scène « scolaire », « comportementale » et « morale ». Au-delà du matériel scolaire, c'est plus généralement les consignes et rappels à l'ordre concernant la tenue du journal de classe et les « affaires » scolaires à garder en ordre qui ont pu être observés. La question du journal de classe s'avère cruciale dans la mesure où cet outil de communication de base entre enseignants et parents d'élèves peut faire l'objet de stratégies de court-circuitage de l'information par les élèves en difficulté.

En ce qui concerne les difficultés « scolaires », quand elles s'expriment publiquement en classe et qu'elles sont éventuellement corrigées par l'enseignant (rectifications d'une erreur, rappels à l'ordre, situations d'évaluation), les réactions des autres élèves sont intéressantes à observer. Un mélange de solidarités et d'entraide, d'une part, et de rectifications ironiques de l'élève défaillant (hypercorrection), ou encore de moqueries et

railleries sur la performance défectueuse, d'autre part, se présentait de façon caractéristique, les moqueries étant plus présentes dans les classes de première différenciée observées à Charleroi, et chez certains élèves redoubleurs observés en d'autres classes, comme si des élèves déjà stigmatisés du point de vue scolaire (doubleurs), et déjà un brin « fatalistes » en matière de carrière scolaire défectueuse, y trouvaient une forme de petite revanche ou d'exutoire.

Les observations nous ont surtout permis de constater les variations d'attention au fil de la journée ou de la semaine, quand des phases d'assiduité scolaires alternent avec des pertes d'attention individuelles ou collectives. Ces tressautements dans le rythme scolaire et l'ambiance des classes attirent l'attention sur les dimensions d'ennui et de fatigue chez les élèves. Un des signes exprimant la culture de résistance développée par des élèves en fin de trajectoire d'échec et de relégation est celui du refus du « fayotisme », le refus de collaboration (jugée servile) avec les enseignants ou du moins certains enseignants choisis selon des critères précis. À l'opposé, les élèves observés, en première année du secondaire, et surtout ceux de première année commune, se caractérisent par des plages importantes d'assiduité en classe et de participation que l'on pourrait même qualifier de « dévote » pour certains, au sens où cette participation est l'exact opposé de la nonchalance désabusée par laquelle les élèves de la relégation peuvent marquer leur résistance au « jeu » scolaire.

Nous avons intitulé cette section « Lorsque les élèves jouent le jeu (scolaire) » quand des situations de participation effrénée (« *Moi, moi !* ») pour répondre à une question, les doigts tendus vers le haut en silence, ou le calme plat malgré l'absence de l'enseignant de la salle de classe pouvaient être observés. Durant ces scènes, des élèves parfois très jeunes (sur la fin de leurs onze ans ou sur leurs douze ans) manifestaient des conduites corporelles assez infantiles (se tortiller sur sa chaise le doigt tendu, trépigner sur sa chaise) dans leur exaltation pour attirer l'attention de l'enseignant et répondre le premier à la question posée. Le bonheur et la fierté de la participation récompensée, qui se traduit librement sur les visages, et ce même chez des élèves à la scolarité fragilisée, contraste à nouveau avec le détachement désabusé et la volonté de ne pas trop « marquer » la participation (*distance au rôle*) que l'on retrouve chez des élèves plus âgés, notamment ceux qui ont des carrières scolaires problématiques.

Mais nous avons également observé une forme de « réponse effacée » chez certains élèves redoubleurs (situés géographiquement au fond de la classe dans certaines observations), qui murmurent la réponse à voix basse en direction de l'enseignant plutôt que de répondre à voix haute, comme si la marque de leur participation décalée (comme doubleurs, ils ont déjà vu la matière) ne parvenait déjà plus à se manifester ouvertement. Si la participation est la face solaire de ces situations et interactions, les pertes d'attention et d'assiduité en constituent la face sombre, où l'on peut observer les marques de nervosité croissante à l'attente de la fin du cours ou de la journée (bics qui cliquent, classeurs cliqués et ouverts, équilibrisme sur la chaise, imprécations lancées *mezzo voce*, etc.). Les manifestations de fatigue et d'ennui sont donc à saisir dans le cadre temporel des rythmes scolaires quotidiens et hebdomadaires (les dernières minutes du cours, la huitième heure de la journée, le vendredi après-midi).

Howard Becker a montré dans son enquête sur les institutrices que celles qui travaillaient dans les zones d'enseignement considérées en général par elles comme « problématiques » du point de vue du public d'élèves (classes défavorisées, élèves afro-américains), et qui choisissaient de rester dans ces zones, étaient parvenues à *s'adapter* dans leur travail avec les élèves aux difficultés ressenties au départ en matière « scolaire », « comportementale » et « morale ». L'adaptation aux enjeux « scolaires » consistait à diminuer les exigences purement scolaires à l'égard d'élèves au capital scolaire et culturel faible (pour utiliser ici des catégories étrangères à la grille d'analyse de Becker). En « abaissant le niveau », si l'on veut, les institutrices éprouvaient moins de difficultés dans leur travail avec les élèves.

Il est possible de solliciter là tout un domaine d'analyse présenté par Anselm Strauss sous l'angle des « négociations » entre professionnels et publics dans différentes institutions [pour une synthèse, voir Roth 1984]. On peut désigner comme « négociations » les arrangements entre enseignants et élèves qui adaptent les exigences des enseignants en fonction des difficultés des élèves. Les enseignants qui ne sanctionnent pas un manquement (exercice non réalisé à temps, matériel absent, livre oublié), qui font des concessions durant une interro à la demande des élèves, offrent ainsi à certains élèves « défectueux » du point de vue scolaire une sorte de répit, la possibilité d'échapper à la stigmatisation de l'échec, de « sauver la face », en somme autant de petites promesses de salut.

La discipline

La partie sur la discipline était la plus fournie et la plus convaincante, peut-être, de ce chapitre, en comparaison avec la partie sur le « scolaire » qui constitue plus une ébauche qu'une étude systématique, mais qui a nourri notre réflexion sur le *point de vue enseignant* et la phase d'enquête sur les familles. La discipline se caractérisait par une sorte de continuum entre les différentes écoles et les différentes classes, l'ampleur des questions comportementales s'avérant graduée, avec une intensité plus importante à l'ES4 à Charleroi et dans les classes de première année différenciée¹². Il est significatif que dans le cas de ces dernières classes, les enseignants aient accueilli l'observateur en lui disant d'emblée avec humour qu'il serait utile qu'il apporte un « gros carnet » (d'observation) pour y reporter toutes les difficultés que les élèves présentent au cours et que les cours présentent dans le travail avec ces élèves.

Les classes observées faisaient apparaître dans le jeu d'interactions entre élèves et enseignants, et des élèves entre eux, une série de « difficultés » comportementales face auxquelles les enseignants pouvaient offrir toute une gamme de réponses, depuis la facilité à prendre en main ces difficultés, alors rapidement résorbées, jusqu'à la perte complète du contrôle de la classe dans des cours « à chahut ». Il faut alors imaginer toute la distance qui sépare les moments d'assiduité « dévote », silencieuse et appliquée, dans une petite classe de première année commune à l'ES2, des moments d'effervescence ludique à « chahut »

¹² Le volume des classes joue un rôle dans ce caractère inégalement présent des questions comportementales. Les petites classes d'une quinzaine d'élèves en discriminations positives (D+) à l'ES2 ont une ambiance différente des classes composées du double d'élèves (mais avec une mixité sociale plus importante) à l'ES1, et des petites classes d'enseignement différencié concentrant à Charleroi des élèves aux « problèmes » différents.

dans une autre école, avec le bruit et les comportements que cette effervescence hors de contrôle implique.

L'insolence, dont les enseignants se plaignent souvent dans le second chapitre du rapport, est un comportement effectivement observé en classe. Elle est, sur la « scène » que constitue la classe, avant tout destinée au *public* formé par les autres élèves, l'insolence apportant du prestige à l'insolent(e) dans la culture de résistance plus ou moins importante qui peut régner dans une classe. On pense ici à l'élève qui se tourne vers ses camarades en cherchant leur regard au moment même où il use de l'insolence envers l'enseignant. Mais l'insolence est souvent ambiguë dans les situations observées. Un sourire ironique, par exemple, est décodé par un enseignant comme « insolent » à son égard dans le cadre situationnel qu'il partage avec l'élève qui sourit, mais cette « insolence » reste effectuée (et probablement conçue) par l'élève dans un registre interactionnel moins clair et net que des actions beaucoup plus explicites en direction d'un enseignant (comme le tutoiement délibéré, le refus d'obéir, ou l'insulte). Cette insolence peut faire l'objet de stratégie de mise en boîte de l'élève « insolent » par l'enseignant, de manière à lui faire perdre la face, parmi d'autres tactiques de dissuasions défensives ou offensives.

D'autres « difficultés » émanent des élèves à travers leurs codes langagiers faisant appel à la grossièreté et à la vulgarité, ou à travers leur *hexis* corporelle (chamailleries et bagarres). Il était frappant de voir que notre continuum de classes entre ES1, ES2, ES3 et ES4 faisait apparaître dans certaines classes des situations où non seulement le langage grossier apparaît régulièrement, mais où il s'avère également qu'il ne fait pas l'objet de rappels à l'ordre par certains enseignants. Le langage *anti-scolaire* de la grossièreté et de la vulgarité – au sens où il entre en contradiction en général avec la ou les culture(s) scolaire(s) – est alors naturalisé et largement banalisé dans les routines de la classe.

Quant aux chamailleries et bagarres, elles font intervenir un *ethos* belliqueux assez semblable à celui décrit par Bourdieu [2004] pour son propre habitus d'élève pensionnaire : rétif, coriace, et prompt à la bagarre. Le corps, et la virilité associée au corps, deviennent des symboles de statut chez les élèves de classes populaires, et la tendance à se manifester voire à s'emporter *physiquement* de manière emphatique est une qualité valorisée au sein des pairs, avec des situations ambivalentes où des élèves de classes sociales différentes peuvent répondre de manière opposée à cet arsenal symbolique du corps et de la virilité belliqueuse, avec une tentative de domination par la force physique émanant des élèves de classes populaires à laquelle répondent malaisément les élèves de classes moyennes. Le langage lui-même, comme Gérard Mauger et Claude Fossé-Poliak [1983] le décrivaient bien pour les « loubards » des années 1970, devient une sorte de prolongement du corps à travers la brutalité verbale emphatique (notamment à travers des insultes ethniques « à plaisanterie »).

Mais le rocher de Sisyphe des enseignants est sans conteste le bavardage, jamais complètement effacé de la salle de classe, et qui, malgré les rappels à l'ordre, enfle comme la houle jusqu'à devenir un bruit de fond problématique, voire un vacarme où l'on n'entend même plus l'enseignant, le temps de la classe étant scandé par les rappels à l'ordre en ce domaine et les tactiques de dissuasion, comme les changements de place

d'élèves bavards. Le banc apparaît à cet égard comme l'espace minimal propice au bavardage, avec des *binômes de bavardage* qui se constituent et se reconstituent malgré les changements de place, éventuellement prolongés dans l'espace par des *groupes de bavardage* selon les affinités électives entre élèves.

Les enseignants définissent leur seuil de saturation en ce domaine, certains autorisant le « chuchotement » entre élèves, mais pas le « bavardage ». Ces derniers suggéreront à un des observateurs qu'ils bavardaient beaucoup en primaire, comme s'il leur était donc difficile de changer de comportement en secondaire. À nouveau, toute une série de tactiques ingénieuses, allusives ou frontales, sont mises en place par les enseignants pour lutter contre le bavardage, avec des efforts particuliers pour *transmettre* aux élèves une définition de la situation en matière de bavardage qui les amène à assurer (dans l'idéal) leur autocontrôle en ce domaine, à partir d'indices repérés dans l'interaction et montrant que l'enseignant n'est pas content.

Dans le chapitre III du rapport, Miguel Souto Lopez analyse la gestion du temps et de l'espace en classe. Nous ne passerons donc ici que rapidement sur les consignes imposées par les enseignants, et parfois différentes d'un enseignant à l'autre au-delà des différences entre règlements et ordres scolaires locaux, en matière de réglementation du temps et de l'espace dans l'école et dans la classe. Un ordre qui peut constituer une rupture avec le « cadre » que les élèves ont connu en enseignement primaire, notamment par le changement entre le tutoiement enseignant/élève (dans certaines pédagogies d'enseignement primaire) et le vouvoiement pratiqué dans les quatre écoles observées.

Les rituels progressivement intériorisés au début du secondaire régissent le déplacement dans l'école vers la classe (formation de rangs), l'entrée en classe (prendre ses « affaires » aux portemanteaux, attendre l'autorisation pour entrer puis pour s'asseoir), la place du matériel scolaire (le journal de classe sur le banc), l'obtention de la parole (lever le doigt en silence), l'entrée d'un agent scolaire dans le local (se lever), et enfin les déplacements en classe (demander l'autorisation). Ces rituels varient non seulement d'une école à l'autre mais aussi d'un professeur à l'autre (en ce qui concerne la régulation des postures corporelles : se tenir droit et non « avachi » sur son banc), trahissant ainsi des socialisations et des habitus différenciés chez les différents agents scolaires, à travers leurs idiosyncrasies disciplinaires.

Quelquefois, un panneau au mur reprend ces consignes et l'enseignant est amené à rappeler aux élèves l'existence de ce panneau. Une autre manifestation de la « forme scolaire » de régulation des corps et des esprits propre au secondaire se donne à voir dans les places en classe éventuellement assignées pour les élèves, que l'on ne retrouve plus dans les années de fin de secondaire. Alors que le « combat » des enseignants contre le bavardage est une sorte de tonneau des Danaïdes, la quête de l'intériorisation sous forme d'autocontrainte par les élèves de toutes ces consignes semble plus aisée. D'autres consignes concernent encore la prohibition de nourriture ou de boissons en classes, ou au contraire la tolérance à cet égard, l'usage ou l'interdiction de chiquer, l'aspect

vestimentaires des élèves (pas de « capuche » sur la tête ou de casquette) ou la propreté du local et du bâtiment scolaire¹³.

Que les élèves se rappellent à l'ordre entre eux en ce qui concerne le respect des consignes, *dédoublant* ainsi le rappel à l'ordre éventuel de l'enseignant, appelle une remarque générale. Il faut distinguer le rappel à l'ordre spontané, cette sorte d'hypercorrection comportementale acquise par intériorisation des consignes, de l'occasion qu'offre le rappel à l'ordre spontané, à haute voix, à certains élèves, pour pouvoir pimenter la routine de la classe et susciter l'effervescence en visant au chahut. La consigne est alors plutôt vampirisée et « bouffonisée » par l'élève. Les portraits d'élèves renseignent alors, au-delà de l'interaction elle-même, sur la signification implicite de la situation, entre « collaboration » active à l'ordre scolaire et subversion de celui-ci par des comportements qu'Erving Goffman [1968] rangerait dans le domaine des « adaptations secondaires »¹⁴.

En avançant dans l'analyse du volet comportemental, nous avons introduit une série de sous-catégories de rangement du matériau, graduées selon un ordre croissant, montrant comment les propensions des élèves pour la « résistance » envers l'autorité scolaire, donnent lieu à des tentatives, voire à un « test » systématique de l'enseignant ou du stagiaire, et génèrent éventuellement un véritable chahut. Le premier stade est celui de la tentative qui avorte, quand le comportement de résistance (ex : on sortira de toute manière de la classe à la sonnerie, avec comme sous-entendu : pas la peine de demander l'autorisation à l'enseignant) est dominé aisément par l'enseignant. Le second stade est celui du « test » systématique, soit par certains élèves particuliers des enseignants en général, soit envers certains enseignants en particulier par les élèves en général, comme dans certaines situations impliquant l'enseignant remplaçant ou le stagiaire.

La classe de première différenciée offrait une riche gamme de « tests » des élèves envers les enseignants, et montre l'abandon ou l'absence d'installation des consignes minutieuses détaillées plus haut, qui sont, dans leur intégralité, présentes dans certaines classes de première année commune : les élèves de 1^{ère} D observés se déplacent et prennent la parole sans autorisation, de manière parfois grossière, sans rappel à l'ordre en la matière. Quand il y a rappel à l'ordre, ce dernier, ambigu, entre ton de la plaisanterie et régulation, apparaît faible. Les déplacements en classe donnent lieu à différents dérivatifs (danser, agiter les grelots d'un bracelet au poignet) destinés à tuer le temps. Le caractère composite de ces classes de 1^{ère} D [voir le chapitre V], entre élèves ayant échoué à différents moments leur scolarité primaire et élèves « primo-arrivants », ainsi que la situation hybride

¹³ Un domaine intéressant où des stigmatisations liées au déclassement des métiers et activité de nettoyage peuvent se manifester chez certains élèves (hantise du déclassement par contact avec la saleté) et donner lieu à des incidents mineurs (une élève d'ES1 est grossière avec une femme d'entretien de l'école et les parents refusent la peine « d'intérêt général » qui consiste pour l'élève en question à devoir aider la femme de ménage), tandis que ces activités sont banalisées et naturalisées chez d'autres : Lamia, dont la mère est technicienne de surface depuis son émigration du Maroc vers la Belgique, saisit d'emblée, et sans que rien ne lui soit demandé en ce sens, le balai et la ramassette en jugeant que la classe est sale.

¹⁴ Les adaptations secondaires (*secondary adjustments*) en institution totale, qui composent le domaine de la « vie clandestine » (*underlife*), incluent des réappropriations à des fins non licites d'activités licites dans une institution, qui subvertissent donc la finalité de ces activités quand le reclus en tire une satisfaction personnelle non conforme aux vues de l'institution (exemple en hôpital psychiatrique : aller en *dance therapy* pour y nouer des relations de flirt et non pour la thérapie en elle-même).

et malaisée de ces classes entre primaire et secondaire, expliquent sans doute l'effacement de certaines des consignes sans qu'il faille y voir une forme de dérégulation globale où les élèves régneraient en maître.

Certaines classes sont des classes à chahut. Par une sorte de malédiction propre à l'histoire du système scolaire, certains cours condamnent leurs enseignants à servir de dérivatifs à la façon dont les élèves « tuent le temps » scolaire et brisent la routine en choisissant certains cours et certains enseignants pour servir de plate-forme au chahut traditionnel [voir Testanière 1967]. Les matériaux utilisés pour le cours peuvent servir d'instruments à chahut en créant le bruit puis le vacarme nécessaire à un bon chahut. Certains enseignants sont par contre l'objet tout à fait individuel de la propension à la résistance des élèves, comme cette enseignante observée en 1^{ère} D dont les élèves critiquent le maquillage et la démarche dans son dos, en cherchant ainsi avant même le cours à créer la complicité avec l'observateur, pour ensuite faire la démonstration en classe de leur capacité et volonté de contrer le cours, avec pour résultat l'énerverment croissant de l'enseignante et la défaillance progressive de son contrôle complètement déjoué par les élèves.

Ceux-ci en viennent à tirer une fierté et un prestige significatifs de ces comportements de résistance pour plastronner à ce sujet dans l'observateur en fonction des cours « à chahut » à venir et susciter sa curiosité. Dans cette perte de contrôle progressive par l'enseignant de l'ordre de la classe, les consignes sont déjouées et les rappels à l'ordre abandonnés ou inopérants. Les élèves « jouent » et déjouent l'autorité et suscitent également des marchandages avec l'enseignant, où ce dernier apparaît dominé dans l'interaction plutôt que dominant, quand il « négocie » quelque chose avec les élèves malgré que la consigne, quelle qu'elle soit, n'ait pas été respectée (exemple : un élève lance un papier vers la poubelle, l'enseignant rouspète mais l'élève avance que le papier a bien fini *dans* la poubelle. Fin de négociation).

Dans la continuation des travaux pionniers de Paul Willis [1978], nous avons cherché à investiguer la question de l'humour des élèves. Cette question pourrait sembler triviale et de peu d'importance, mais l'humour est un bon analyseur de ce qui se passe en classe, justement afin d'examiner ce continuum qui va des situations les plus « exemplaires » (au sens où elles répondent à la *norme* scolaire locale) aux situations les plus en rupture avec l'ordre scolaire local. L'humour peut être bénin, voire infantile, rappelant que certains élèves vont à peine sur leurs douze ans et sortent tout juste du primaire, ou au contraire tirer sa cohérence d'une culture de résistance employée contre l'école ou au moins contre certains agents scolaires choisis pour être la cible du chahut. L'humour devient alors une des armes de l'arsenal de la résistance, et peut servir à « tester » l'autorité de l'enseignant en gagnant du prestige auprès des pairs¹⁵.

L'humour peut alors faire usage d'un langage vulgaire, « inacceptable » du point de vue de l'autorité scolaire, notamment dans des allusions à caractère sexuel d'un caractère plus « ado », reflétant l'humour « viril » tels qu'on le retrouve chez les classes populaires [voir

¹⁵ Dans ces situations qui rappellent la *zwanze* des gamins bruxellois, la « farce » juvénile, il arrive que l'enseignant partage cet humour au point de ne pas pouvoir lui-même s'empêcher de pouffer face à l'ingéniosité verbale des élèves au « parler cru », comme cet enseignant qui se répète et dont ses élèves lui disent qu'il est atteint d'Alzheimer. En définitive, chaque enseignant s'adapte à sa manière à l'humour des élèves, et fixe ses « limites » en la matière, qu'il parvienne à les faire respecter ou non.

Mauger et Fossé-Poliak 1983]. Si l'humour est une manière de briser la routine de la classe, de « tuer le temps », d'autres comportements observés, comme ces jeux entre élèves et dérivatifs solitaires, relèvent également de la même catégorie. Jouer avec le matériau scolaire, griffonner sur son classeur, inventer des projectiles improvisés, consulter en douce son cellulaire, constituent autant de dérivatifs solitaires, auxquels s'ajoutent les jeux collectifs, parfois en continuité avec les « gamineries » d'enseignement primaire.

Parmi ces « jeux » et forme de communication ludique entre élèves, on relèvera : petits billets, signes et bisous échangés en douce, chapardages espiègles sur un autre élève, taquineries physiques entre élèves, bagarres discrètes « pour rire » à coups de pied sous le banc ou à coups de lattes, simulations imaginatives sur le mode du « comme si » d'une conversation par talkie-walkie, etc.¹⁶ La propension au ludique de ces jeunes élèves est quelquefois exploitée par le cadre scolaire quand les exercices prennent la forme du jeu, et stimulent le ravissement à haute voix de ces élèves encore très infantiles. Le plaisir du jeu devient ici une sorte de négociation habile par le cadre scolaire pour éviter que la routine et l'ennui ne se transforment en chahuts et autres situations de résistance ou de conflit.

Un autre prolongement des travaux de Willis concernait la question du fatalisme chez ces jeunes élèves. Willis avait bien montré que ses « gars » (*lads*) de l'enseignement professionnel anglais, qui trépignaient du pied à l'école dans l'impatience de rejoindre l'usine (auto-relégation), développaient un fatalisme important sur « l'ordre des choses » (pour reprendre une métaphore bien utilisée par Claude Grignon et Pierre Bourdieu), au sens de reproduction des classes sociales où ils entrent nécessairement dans l'usine par la porte de service, celle des dominés. Ce fatalisme est présent chez les élèves qui vivent la relégation scolaire et sociale [voir Bourdieu 1993c et Vienne 2008], mêlé à un sentiment d'injustice assez fort envers le caractère inévitablement *déceptif* de l'institution scolaire.

Si l'on se représente la relégation comme un processus, il est alors intéressant d'examiner si cette dimension de fatalisme très importante en *fin* de processus de relégation se manifeste également *au début*, au *commencement* de la relégation, avec les premiers signes et indices par lesquels les élèves commencent à se rendre compte que celle-ci est en cours (choix d'écoles primaires, début de décrochage, « mauvais » comportement et absentéisme, premiers renvois d'établissements, etc.). Nous nous sommes rendu compte que certaines interactions traduisaient le mélange chez certains élèves entre la *honte* de la relégation, ou des signes (portant stigmaté) qui traduisent celle-ci, notamment à travers la « réputation » de certaines classes, et une *résignation* sous forme de fatalisme à ce processus de relégation, une sorte d'adaptation *par dépit* aux comportements de résistance qui se développent dans les carrières d'échec et de relégation.

La honte, c'est la peur d'être jugé sur la réputation de la classe, qui amène à ressentir une certaine défiance envers l'observateur extérieur, même si ce dernier est quelquefois rapidement « initié » aux comportements de résistance, et ouvertement sollicité comme « complice » de connivence, comme on l'a vu plus haut. La résignation et le fatalisme se

¹⁶ Toutes situations que l'observateur de fond de classe, *redoublant* le regard déjà panoptique de l'enseignant, et déjouant ainsi la discrétion des élèves face au contrôle enseignant, peut consigner avec plaisir dans ses notes de terrain.

montrent dans les observations, mais aussi plus tard dans l'enquête, dans les entretiens avec certains élèves décrocheurs, qui s'adaptent ainsi à une carrière scolairement défectueuse du mieux qu'ils le peuvent, toujours avec cette alternance caractéristique entre moments de honte de soi (voire de *haine de soi*, comme le rappelaient Bourdieu et Champagne [1992]) et moments désabusés et blasés de fatalisme où la résistance s'ancre dans les dispositions et génère un habitus rétif.

C'était le cas notamment dans le mini-portrait de Gabriella¹⁷, à la fin du sous-chapitre comportemental, celui d'une élève de première année commune, décrocheuse complète (fugue) en cours d'enquête, régulièrement insolente et « difficile » en classe mais surtout en situation de conflit ouvert avec sa mère (d'où la fugue). À la fin de la première année d'enquête, Gabriella apparaissait dans un registre de difficultés essentiellement comportementales et familiales, et sa fugue précédera une décision de non-réinscription en conseil de classe pour des motifs comportementaux.

Ébaucher le point de vue de l'élève

Un domaine qui préfigure la construction à venir (sous forme d'ouvrage) d'une analyse plus approfondie sur le *point de vue de l'élève*, se trouve dans la troisième section du chapitre IV, à travers les deux notions de *stigmatisme de l'échec* et de *stigmatisme de l'âge*, que nous pouvons reprendre ici en ne respectant donc pas l'ordre pris par le rapport de recherche. Dans le prolongement de travaux précédents sur le stigmatisme [Vienna 2005a et 2005b], nous nous sommes rendu compte que les élèves qui connaissaient des difficultés de carrière (échec au CEB, orientation vers l'enseignement spécialisé, échecs dans différentes matières, redoublement, renvois d'établissement, etc.) développent très tôt un stigmatisme de l'échec (constituant leur *identité sociale réelle*), sous la forme d'une disqualification sociale qui a des conséquences tant sur les interactions où ils apparaissent à travers des signes (identité personnelle) qui les disqualifient, que sur l'identité *pour soi* ou identité *sentie*, à travers ce que les élèves *ressentent* quant au stigmatisme subi et à l'image de soi qui en ressort (honte), comme à travers leurs réponses à ces stigmatisations.

Une des formes que prend ce stigmatisme de l'échec se traduit sous la forme du stigmatisme de l'âge, à savoir le décalage entre la place *virtuelle* que l'élève devrait occuper dans le cursus scolaire en fonction de son âge, et la place qu'il occupe *réellement* à cause du retard scolaire accumulé. Nous avons constaté ainsi chez les élèves le sentiment net de ne pas être à la bonne place en fonction de leur âge, et en particulier pour ceux qui transitent par le premier degré différencié, le sentiment de faire du *surplace* scolaire, de rester bloqué sur une sorte de phase limitrophe entre primaire et secondaire (phase souvent mal comprise et mal aimée) alors que d'autres progressent « plus vite » qu'eux dans le cursus. Ces élèves plus âgés se sentent fortement en décalage avec des condisciples jugés « bébés » qui ont deux ou trois ans de moins, et qui sont moins « adolescents » qu'eux dans leurs intérêts et centres de préoccupation. De ce sentiment d'*étrangeté* ces élèves peuvent être amenés à

¹⁷ Mini-portrait parce que la fugue et le décrochage complet de Gabriella ont empêché de poursuivre par des entretiens avec l'élève et la famille, et donc de réaliser un portrait complet, à la différence de Djamel, par exemple, renvoyé à la fin de la première année d'enquête de l'ES2, puis retrouvé par Laurence Noël au cours d'une seconde année où il se fait renvoyer successivement de deux autres établissements, et à la différence de Nadia, qui fuigera après la réalisation de tous les entretiens nécessaires à la confection de son portrait.

essayer de *regagner au plus vite le temps perdu* (perdu à leurs yeux) en essayant de rejoindre au plus vite l'enseignement qualifiant plutôt que de rester sur le fil d'un avenir hypothétique et longtemps retardé (dépendant de la réussite au CEB) vers l'enseignement général.

Ils s'essayaient alors à des *stratégies d'échec* (délibéré), plus ou moins relayées par certains agents scolaires mais surtout par leurs parents, ces derniers se « résignant » comme nous le montrons dans le chapitre IV, à l'évidence de départ de la reproduction de destin ouvrier et du fatalisme vis-à-vis de l'institution scolaire.

Cette stratégie d'échec était clairement illustrée par le cas de Nadia, une jeune fille du sous-prolétariat orientée en primaire vers le spécialisé, puis échouant à deux reprises son CEB en enseignement différencié, et qui développait une stratégie d'échec délibéré au CEB pour rejoindre l'enseignement professionnel vers les métiers de l'hôtellerie, soutenue en ce sens, selon elle, par certains agents scolaires. La philosophie de Nadia reposait sur ces stigmates de l'échec et de l'âge, combinés de la manière suivante pour décrire une perspective cauchemardesque d'inertie scolaire si elle demeurait dans le général : « *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 ?* »

Le point de vue de l'enseignant

Le chapitre sur le « point de vue de l'enseignant » était pensé pour constituer une des pièces complémentaires du triptyque qu'il doit former avec le *point de vue de l'élève* et le *point de vue des familles*. Il a été réalisé à partir d'entretiens informels ou formels (semi-directifs), avec les enseignants des quatre écoles¹⁸. Pour construire les grilles des entretiens approfondis, l'enquête de Howard S. Becker [1952] sur les *carrières* des institutrices de Chicago a été à nouveau largement sollicitée, et actualisée en fonction des objectifs de l'enquête, les entretiens à Charleroi ayant ciblé d'emblée la question des difficultés *des* élèves et dans le travail *avec* les élèves. Il nous semblait important de restituer en détail pour les enseignants interviewés, et ce de manière approfondie, ce qui constitue le *fil de leur carrière*, afin de comprendre notamment comment ils s'adaptent aux difficultés dans leur travail présent en fonction de l'expérience passée.

Carrière et manière

L'étude de la carrière visait, avant même l'étude de la première expérience professionnelle, à revenir sur le *cursus* secondaire et supérieur des enseignants, pour en comprendre le *sens* et comparer cette signification passée à leurs expériences professionnelles ultérieures et actuelles avec les élèves. L'entretien s'attardait ensuite sur la première rencontre professionnelle avec le monde scolaire, et suivait ensuite cette carrière jusqu'à l'établissement où ils enseignaient au moment de l'entretien et aux difficultés qu'ils

¹⁸ Des entretiens approfondis d'une heure à une heure trente (sauf un d'une demi-heure) ont été réalisés avec huit enseignants d'ES1 (5) et d'ES2 (3). Neuf entretiens plus courts ont été réalisés avec des enseignants d'ES3 et ES4. Mais seuls deux des entretiens approfondis ont fait l'objet d'une transcription et ont été repris dans le rapport. L'ensemble des entretiens sera utilisé dans un projet d'ouvrage à venir.

ressentaient dans leur travail. Malgré la diversité des itinéraires de vie restitués par les petites séquences biographiques que nous avons recueillies, il ressortait régulièrement que l'arrivée dans l'enseignement d'un enseignant qui débute représente une sorte de « choc d'entrée » (*arrival shock*), étant donné que le nouvel enseignant débute en général dans le monde scolaire « là où il y a de la place », et comme c'était déjà le cas dans l'enquête de Becker fin des années 1940, que cela signifie commencer dans des rôles parfois très fragiles (remplacements, éducateur au lieu d'enseignant) dans les établissements les plus fragiles, et être exposé ainsi à des tactiques de « test » et de résistance émanant des élèves à l'égard du « nouveau » qui peuvent représenter une situation totalement inédite pour l'enseignant, que ni ses études secondaires ni ses études supérieures n'ont pas préparé à un tel « choc » du terrain [voir Vienne 2008 pour une description de la « phase de test » en école de relégation].

Après le « choc d'entrée », le test et les difficultés du travail peuvent représenter une véritable épreuve pour le nouvel enseignant, quand il s'agit de *survivre* dans son rôle malgré les difficultés variées. Ceux que nous avons interviewés avaient tous « survécu » à cette phase initiale, et au fil d'adaptations et éventuellement de changements d'établissements, étaient arrivés où ils enseignaient avec « en poche » une série de « trucs et ficelles », de tactiques diverses (étudiées en son temps par Becker) pour travailler avec les élèves. L'étude de la *carrière* de l'enseignant peut ainsi être rapportée à l'étude de sa *manière*, de sa « patte », si l'on veut, pour parler comme les peintres. La « patte », c'est le *modus operandi* et la logique d'action de l'enseignant, souvent modifiés et recomposés au fil de sa socialisation scolaire puis professionnelle et des adaptations aux difficultés variées et aux changements de cadre (ex : quitter l'enseignement professionnel pour enseigner dans le général, passer d'un établissement situé en discriminations positives à un établissement au public de classes moyennes, etc.).

Dans les observations que nous avons réalisées en classe, nous avons vu les enseignants aborder les situations armés de *définitions de la situation* et agir selon ce que leur dicte leur « stock de connaissances » (éventuellement erroné et imprécis, comme le rappelait Schütz) pour interagir avec les élèves. Ce n'est là que le précipité interactionnel de tout ce que le va-et-vient entre la carrière et la manière, ou entre *habitus* et *action*, si l'on veut, représente. Cette « patte » peut s'exprimer de manière plus persuasive ou autoritaire, à voix haute ou à voix basse, sur un ton sec ou un ton doux, selon les divers « styles » enseignants que nous avons rencontrés et parfois observés, et selon des « moments » particuliers dans l'ambiance de la classe (variations de style et de *ton*).

Elle génère ensuite chez l'élève sa propre définition de la situation, quand celui-ci anticipe l'interaction avec l'enseignant en fonction de ce qu'il sait (stock de connaissances) sur les réactions typiques de ce dernier, et en particulier en ce qui concerne les « règles du jeu » en matière d'autorité (ex : saisir le changement de ton comme un avertissement implicite, décoder un sourire qui s'efface et un visage qui se ferme, etc.). L'élève apprend ainsi à « décoder » au quotidien ce qui se passe dans la salle de classe avec l'enseignant, puis à moduler en fonction de chaque changement de cours ce « décodage » personnalisé de l'enseignant, une opération de décodage permanent qu'il faut donc se représenter à l'échelle de la journée scolaire puis de la semaine pour comprendre la vie quotidienne de l'élève en classe comme un changement continu de partition musicale.

La « patte » enseignante stimule également chez les élèves, au-delà de ces définitions de la situation, une « réputation » individuelle de l'enseignant, parfois présenté de manière prosaïque comme le « gentil » (dont on attend le cours avec jubilation) ou le « méchant » (au sens du *sévère*) qui fait « peur » selon les élèves, en fonction de l'image que l'enseignant a construite dans sa relation avec les élèves, d'où l'apparition de réputations d'enseignants « peau de vache » ou « bête noire » des élèves qui transparaissent à certains moments dans les observations et dans les entretiens avec les élèves, réputations dont certains enseignants interviewés étaient conscients en défendant parfois spontanément dans l'entretien le choix, pédagogiquement construit, d'une approche fortement appuyée sur l'autorité, qui nourrit alors ces réputations.

Dans d'autres situations observées, nous avons été frappés par l'usage systématique d'un ton et un timbre de voix *étonnamment* doux envers les élèves, que nous avons décodé de prime abord comme « maternel », en associant également d'emblée à l'enseignement primaire ce ton, le décodage « spontané » de l'observateur (*étonnamment doux*) devant à cet égard être questionné comme une des données du problème sociologique étudié et non considéré comme un donné. Ce qui nous frappait était peut-être, à l'aune de notre propre socialisation scolaire secondaire (qui remonte respectivement à une quinzaine et d'une vingtaine d'années) et des expériences biographiques ultérieures (d'enseignant dans la filière professionnelle pour Miguel Souto Lopez, d'observation participante en enseignement professionnel de relégation pour Philippe Vienne), c'est le contraste entre la *manière* « maternelle » et les situations parfois très infantiles observées la première année d'enquête entre enseignantes et élèves, et ce que nous avons parfois connu nous-mêmes dans l'enseignement professionnel comme *dureté* et *fermeté* des rapports relationnels entre enseignants et élèves plus âgés (fin d'enseignement professionnel).

D'où la représentation que nous avons nourrie spontanément, et qui renvoie à la fois à un gros stéréotype féminin sur ce qui est « maternel » et aux stéréotypes sur le degré d'enseignement qui précède immédiatement celui que nous avons observé. Pour problématiser ce point, c'est comme si les marques encore infantiles des élèves rencontraient chez certains enseignants une disposition et une logique d'action plus « douce » que « sévère », plus « attentionnée » que « distante », peut-être en somme plus proche de la socialisation *primaire* au sens de Mead, celle exercée par les parents (comme *significant others* dotés de la toute-puissance) – et ce même si celle-ci est supposée s'arrêter à la prime enfance – que de la socialisation *secondaire* qui caractérise toute éducation ultérieure à la prime enfance et sans support de la situation de toute-puissance [voir Berger 2006, Berger et Berger 1972, Berger et Luckmann 2008]¹⁹.

¹⁹ Ces remarques sur le « style » et les attentions quasi-maternelles de certaines enseignantes observées, associées chez certaines à des dispositions personnelles pour assurer un tel rôle quasi-maternel, ont suscité le débat au sein du comité d'accompagnement. Tout en prenant bonne note de l'argument de nature pédagogique selon lequel un tel rôle serait, pour certains membres du comité, une sorte de *dépassement* du rôle d'enseignant, nous continuons à penser que ce type de rôle rencontre un besoin particulier chez certains élèves à la charnière entre enseignement primaire et secondaire comme entre enfance et adolescence, de même que les accidents biographiques et autres blessures identitaires vécus par les élèves, qui sont parfois discernés au départ les enseignants ou les éducateurs, ne peuvent être uniquement et suffisamment pris en charge par les équipes spécialisées telles que les agents PMS.

Il faut également noter que sous cette forme « maternelle », l'action pédagogique enseignante est probablement dotée de capacités de *persuasion* implicite et insidieuse plus importantes envers les élèves (à travers l'endossement d'un rôle quasi-maternel) que celles qui se basent sur la distance entretenue et la stricte « professionnalisation » d'un rôle spécialisé de transmission de connaissances.

La vocation puis le « choc » du terrain

Si tous les entretiens recueillis avec les enseignants n'obéissaient pas à une logique de « vocation », il est frappant que plusieurs d'entre eux reprennent le même modèle d'« appel » sécularisé, si l'on peut dire, pour le métier d'enseignant, à l'aune d'une socialisation en enseignement secondaire qui a agi sur le futur enseignant comme une sorte transmission et perpétuation de la « mission » éducative, à travers la reconnaissance pour certains enseignants « marquants » durant cette scolarité. Les deux entretiens approfondis mobilisés dans le rapport illustrent bien cet « appel » initial, pour deux enseignantes²⁰ issues de classes moyennes et qui ont trouvé dans leur socialisation secondaire les éléments à la fois fondateurs et décisifs du choix du métier, y compris à travers la rencontre avec des élèves de classes populaires dans des conditions d'enseignement difficiles, une rencontre qui n'a pas brisé le « projet » enseignant mais, à travers l'épreuve de force, a contribué à le réadapter et à le rendre durable.

La dimension de « choc d'entrée » est en effet bien présente dans les deux entretiens, à travers le « démarrage » dans le métier dans des écoles d'enseignement professionnel, dans un des deux cas sous la forme de rôles alternatifs à celui d'enseignant (surveillante-éducatrice). Face à cette épreuve de force qui bouscule sérieusement le rôle et l'autorité associée au rôle (« j'étais déboussolée... Comment je vais faire ? »/« au niveau de l'autorité c'est... c'était zéro quoi... »), les deux enseignantes ont non seulement survécu à ce « test » parfois long (plusieurs années), à la souffrance morale qu'il génère, mais aussi dégagé progressivement de leur adaptation *personnelle*²¹ au « terrain » (parfois combinée à des ressources extérieures comme une nouvelle palette de compétences acquises par reprise d'études) une série de tactiques et de ficelles leur permettant de survivre et d'envisager de continuer le travail dans des conditions difficiles.

Nous retrouvons là le schéma bien décrit par Becker [1952] en son temps, par lequel la minorité d'institutrices qui choisissait de rester de manière durable dans les écoles au public d'élèves afro-américains de classes inférieures le faisait parce que ces institutrices avaient acquis les moyens de « survivre » dans ces écoles (et même de prendre du plaisir dans leur rôle) sous le triple angle scolaire, disciplinaire et moral, en le faisant à l'époque, notamment par l'utilisation de tactiques illégales d'autorité brutales mais discrètes. Sans recourir à ces moyens illégaux, nos interviewées ont constitué leurs propres tactiques *défensives* au cours de cette épreuve de force du début de la carrière. Pour l'une des deux,

²⁰ L'une de trente ans d'ancienneté, l'autre d'une quinzaine d'années d'ancienneté.

²¹ Et de souligner la difficulté de « translation », si l'on peut dire, de « trucs et ficelles » employés par des collègues qui vous les conseillent en voyant vos difficultés, mais sachant que ces « ficelles » sont adaptées à ce collègue et à sa manière de représenter la rencontre entre une carrière, un habitus, et un public d'élève, qui génère « patte » et *manière* personnalisée.

c'est l'endossement d'un rôle délibérément plus *sévère* qu'elle nous expliquera, le rôle pour lequel la métaphore du *dompteur* est choisie par l'interviewée.

L'autre interviewée nous décrit dans son démarrage avec des élèves de technique de qualification du deuxième degré combien cette sorte d'affrontement moral entraîne une tension quasiment physique, qui l'amène à saisir une chaise qu'elle « *claque* » au sol de nervosité pour imposer silence aux élèves, parce qu'elle est en train de perdre contenance. Toutes deux décrivent dès lors la fatigue morale et physique après la journée de travail dans cette phase d'initiation de plusieurs années, le besoin de *dormir* une heure juste après le retour du travail pour réaliser une transition avec sa propre vie privée, le compagnon qui ramasse les « *pots cassés* » de cette dureté du travail, mais aussi, progressivement, la reconnaissance (« *j'étais respectée* » / « *on est dans le respect... mutuel, quoi* ») que ce rôle enseignant en filière professionnelle leur apporte, notamment quand on recroise des anciens élèves, avec pour conséquence de développer une sorte d'éthique parfois « *salvatrice* » envers les élèves de classes populaires.

Cette éthique se nourrit du travail d'adaptation morale (*acceptabilité* accrue) que les enseignantes réalisent, notamment sous la forme de cette empathie clairement exprimée par elles (« *je les aimais, je les respectais* »). Une des deux interviewées nous décrit bien comment le troisième volet de la grille de Becker, le « scolaire », est également sollicité à titre d'adaptations quand le niveau d'exigences à l'égard d'élèves très faibles est diminué. Le passage d'un poste dans l'enseignement professionnel vers l'enseignement général est alors vécu comme une sorte d'injustice par une des interviewées, qui voit ainsi et sa « mission » et ses « routines » de travail (trucs et ficelles) à *nouveau* déboussolés par un changement de cadre non désiré. L'adaptation « disciplinaire » à la dureté relationnelle dans le professionnel (la sévérité évoquée plus haut), à travers le timbre de voix et toutes les autres ficelles mises en place pour les interactions avec les élèves du professionnel, s'avère à présent disproportionnée avec les « petits » que sont les élèves du premier degré de l'enseignement général. Et il faut donc recomposer partiellement ses pratiques et se réadapter à un public spécifique d'élèves très jeunes de l'enseignement général.

L'interviewée évoque ce changement comme d'être passé du « pain noir » de l'enseignement professionnel au « royaume » de l'enseignement général, tout en nous montrant clairement qu'elle regrette aujourd'hui ce *pain noir*, étant donné l'inégal « retour » que l'on reçoit d'élèves du général qui ont « *leur cul sur leur chaise* », au sens où ils sont à la fois autant « *passifs* » que « *critiques* » (envers l'enseignant). L'autre interviewée, qui travaille en discriminations positives (D+), malgré un souhait de reconversion professionnelle à moyen terme et des sentiments ambivalents envers son cadre de travail actuel, nous dira néanmoins que pour ce qui est de ses élèves du premier degré, c'est « *un énorme plaisir* » qui est au rendez-vous.

Travailler dans le premier degré

Sur le plan des réadaptations, et en ce qui concerne le premier volet de difficultés, le « scolaire », l'enseignante insiste sur la mise en place de techniques et tactiques ludiques pour transmettre le savoir aux élèves, comme ce jeu consistant à imiter tous ensemble une file de voitures qui ondule pour transmettre un accord du verbe *onduler*. Nous retrouvons

là sous forme de jeu impulsé et contrôlé par l'enseignant un pendant de ce désir du jeu que nous avons décrit dans le chapitre précédent en ce qui concerne des élèves encore très infantiles pour certains. La nécessité de les rassurer et de les consoler sur les difficultés de transmission des connaissances entre dans la même logique d'action envers un public d'élèves très jeunes.

Dans son rôle d'enseignante en D+, l'autre enseignante insiste sur les adaptations à réaliser par rapport au public d'élèves, spécialement en ce qui concerne les questions langagières dans une école qui accueille un public important d'élèves immigrés ou descendants d'immigrés (« *on est vraiment dans la récupération de beaucoup de choses (...) je pense pas aller aussi loin que ce que je pourrais faire peut-être dans une autre... [école]* »/« *il y a de telles lacunes dans les choses essentielles...* »). De même, elle nous explique que son adaptation à ce public dans le domaine disciplinaire consiste à imposer dès le premier jour les « règles du jeu » que nous avons examinées dans le chapitre I concernant tous ces « petits rituels » de régulation du temps et de l'espace en classe, mais en les expliquant au moyen d'une histoire, et sans le faire de façon purement autoritaire (l'interviewée tape du plat de la main sur la table pour faire allusion à cette méthode qu'elle rejette et qui consisterait à exiger d'autorité que cela doit se passer « *comme ça, comme ça, comme ça !* » avec les élèves).

Sur le plan disciplinaire, l'enseignante qui travaille avec des élèves de classes moyennes nous décrit ses « trucs » pour briser la morgue de l'élève insolent qui crâne devant ses camarades en lui faisant perdre la face publiquement, tout en s'étant assuré de la solidarité des parents avec la sanction enseignante. La « dramatisation » du processus, calculée par l'enseignante (« *On est très comédiens, hein...* »), montre bien que la classe est une scène où certaines interactions rencontrent et affrontent un public²².

Dans le registre plus direct des « difficultés » avec les élèves traitées par Miguel Souto Lopez dans ses entretiens avec les enseignants de Charleroi, il était intéressant de confronter le niveau relativement élevé de difficultés *avec* les élèves observés dans certaines classes (indiscipline et chahut), notamment en première année différenciée, avec ce que les enseignants racontent sur leur adaptation à ces difficultés spécifiques et sur leur « patte » personnelle. On y retrouvait à la fois le « choc d'entrée » de découverte d'un univers nouveau et vécu comme « difficile », et l'adaptation, dans le domaine « scolaire » (s'adapter aux différences de niveaux entre élèves ayant échoué au CEB), « disciplinaire » mais aussi sous forme d'*acceptabilité morale* croissante, qui consiste à essayer de « comprendre » les élèves, donc à les considérer moins comme des petits monstres – comme le faisaient les institutrices américaines de Becker envers leurs élèves de classes sociales (et origine ethnique) différentes – que comme les produits d'un habitus et d'une socialisation « élucidable », envers laquelle il est possible de faire l'exercice de la compréhension, voire de l'empathie et de la compassion.

Cette adaptation était restituée par une interviewée à travers la phrase suivante : « *Il faut les materner* ». L'enseignante évoque par là son travail d'écoute (« *ils se confient, ils me racontent*

²² Et montre également la capacité de persuasion/manipulation qu'offre le rôle « quasi-maternel » comme source d'autorité (et donc de violence symbolique) plus déguisée et insidieuse que celle de l'autorité et de la distance frontales, dans un subterfuge de l'autorité bien étudié par Bourdieu et Passeron [1971 : 27, 32-33] en ce qui concerne les pédagogies alternatives ou encore l'usage de « cet instrument de répression subtile que constitue le retrait d'affection ».

leurs problèmes à la maison ») et une légitimation en classe de signes plus infantiles, sous la forme des dessins au mur faits par les élèves ou des activités plus ludiques de « coloriage » avec ces derniers pour que leur attention ne « décroche » pas. Nous retrouvons donc l'image d'endossement délibéré d'un rôle maternel (comme substitution du rôle maternel durant le temps scolaire, et même parfois un peu au-delà) qui n'est donc pas un simple stéréotype propre aux deux observateurs masculins de la première année d'enquête, mais aussi une certaine continuité avec l'image de la classe du primaire et le travail pédagogique à ce niveau. Dans leur travail d'élucidation compréhensive, les enseignants mettent en avant les situations familiales particulières à leur public d'élèves précarisés : situation sanitaire, violence et conflits intrafamiliaux, délinquance, toxicomanie, etc.

Le point de vue sur les familles

Si le point de vue de l'enseignant se définit en ce qui concerne les difficultés *des* élèves et dans le travail *avec* les élèves, une partie des difficultés est imputée à la famille, et il est intéressant d'examiner, à partir des entretiens avec les enseignants, quelle vision ils ont des familles, qu'il s'agisse des familles de classes populaires de certaines des écoles étudiées ou du public de classes moyennes plus proche, en terme de statut, de l'univers social et professionnel des enseignants. Ce qui choque avant tout, c'est le contraste entre la demande sociale *forte* des parents de classes moyennes et, celle, *faible en comparaison*, de classes populaires dans les différentes écoles.

Ainsi, les parents de classes moyennes investissent massivement la réunion des parents, l'enseignant en étant réduit à n'accorder que deux minutes par parents, selon la règle locale du « 120 minutes, 150 parents » (« *je dois même mettre un chrono pour les arrêter à certains moments* »). Les parents se mobilisent même pour cette rencontre avec les agents scolaires sans qu'il n'y ait nécessairement de « difficultés » pour l'élève. Ils se mobilisent avec intensité parce que leur « accompagnement » fervent de la scolarité de leur enfant (voir le chapitre IV) les amène simplement pour certains à être toujours en quête d'espaces où partager – amoureuxment, (« *on aimerait tellement en parler...* ») – leur souhait de discuter de manière privilégiée de l'évolution humaine et scolaire de leurs enfants avec ces « autres généralisés » qui occupent beaucoup de temps dans la vie de leur enfant.

De leur côté, les parents de classes populaires n'entrent que timidement dans le jeu de la « participation » à la vie de l'école (un phénomène qui sera examiné *du point de vue de la famille* dans le chapitre IV), et quand ils le font, pour certains, c'est trop tard, au moment où le cycle de difficultés scolaires et comportementales menace déjà la carrière de leur enfant. Leur intervention peut de surcroît être considérée comme « pathologique » en quelque sorte, notamment quand ils remettent en question le jugement des agents scolaires ou tentent de négocier une sortie de crise désespérée. Certains parents sont absorbés comme leurs enfants dans le halo moral de réprobation (ethnocentrisme de classe) que les agents scolaires de classes moyennes manifestent envers certains systèmes de valeurs populaires (le père de l'élève n'enlève pas sa casquette lors de la réunion avec le directeur), et jugés « agressifs » quand ils interviennent dans l'espace scolaire.

Certaines configurations familiales, que ce soit sous l'angle familial (familles « monoparentales »), sous l'angle social (précarité) ou sous l'angle « ethnique » (au sens de

stigmatisation ethnique) apparaissent comme les plus éloignées et donc les plus « étranges » pour le point de vue enseignant, comme ces familles accusées d'être des « profiteurs du système » du chômage trempant dans « toutes sortes de trafics » ou comme la famille de Kristof, un élève Rom dont l'absentéisme est devenu tellement évident et banal pour les agents scolaires que sa présence soudaine à l'école soulève une forme d'humour noir de la part du surveillant général : « *Oooh ! J'ballucine ! T'es là ?... Dans mon bureau !* »

Baignant dans des espaces sociaux fréquentés par des classes sociales différentes, et à la lumière sans doute d'habitus particuliers, les interviewés nous présentent les « difficultés » des parents et avec les parents de manière scindée. D'un côté nous avons un discours sur les recompositions de l'institution familiale (divorces, recompositions familiales), où une interviewée (laïque) s'interroge par exemple sur l'impact direct sur les scolarités de ces séparations, recompositions et reconfigurations complexes (avec un cas de figure pratique : *où est passé le sac de gym de Boris ? Chez papa, maman, beau-papa, belle-maman ?* etc.), notamment en ce qui concerne les tensions entre parents séparés sur le pilotage adéquat de la scolarité (voir le chapitre IV). L'interviewée s'interroge également sur les limites de son intervention, dans ce rôle quasi-maternel dont nous avons déjà parlé : à une élève qui parle de l'agonie de sa maman qu'elle est en train de vivre (sans que le PMS soit mobilisé à ce stade, ni que le père n'ait encore averti l'école), comment doit réagir l'enseignant ? Jusqu'où doit-il se mettre en jeu dans le traitement *en classe* et hors classe de drames familiaux aux implications scolaires (avertir les collègues, et comment, ou pas ?).

L'autre interviewée, en D+, ne nous décrit pas les interactions enseignants/parents sous un jour exclusivement sombre. Il y a bien sûr des cas vécus de tensions avec des parents qui tentent d'imposer leur *dureté* jusque dans la communication enseignant/parent (« physiquement *ce monsieur me faisait peur... devant moi* »), mais il y a aussi ces parents qui pleurent de reconnaissance parce que leur fille a réussi sa scolarité, en remerciant l'école et ses agents. Cette même enseignante s'interrogera elle aussi sur les limites de son intervention en évoquant le cas de figure de Gabriella, cette élève décrocheuse qui finira par fuguer à la suite de son conflit avec sa maman, et qui est croisée en rue avec une bande de gamins plus âgés (certains majeurs) avec lesquels elle semble « traîner », selon l'enseignante : que doit-elle faire ?

Son implication en tant qu'enseignante et même titulaire doit-elle impliquer une intervention directe pour rappeler à l'ordre Gabriella hors de l'école devant un public goguenard de jeunes ? Jusqu'où va sa responsabilité morale en la circonstance ? Et où s'arrête son rôle quand les visites de parents de la mère de Gabriella portent plus sur l'alchimie mère/fille rompue et devenue intensément conflictuelle que sur la scolarité de Gabriella, même si ce cadre familial bouleversé rejaillit sur cette scolarité, comme le prouvera la fugue ultérieure et le décrochage complet de celle-ci ?

L'espace-temps scolaire

L'école est le fruit d'un aménagement de l'espace physique. Elle constitue « un bâtiment distinct des autres, spécialement construit ou à défaut choisi et aménagé de façon à ce que

puisse s'y exercer cette activité distincte des autres activités sociales : l'enseignement, ou plutôt l'éducation » [Vincent, 1982 : 32]. Une fois instituée, la structuration sociale de l'espace-temps impose durablement un ensemble de contraintes avec une impression d'immuabilité. Ces contraintes opèrent un contrôle comportemental en nous obligeant, par définition, à adopter un ensemble d'attitudes délimitées : emprunter les couloirs pour se rendre dans une partie du bâtiment (puisque nous ne pouvons traverser les murs) ou encore attendre la sonnerie avant de se rendre en classe ou d'en sortir.

Si l'école a beaucoup changé au cours des siècles passés, elle n'en conserve pas moins certaines caractéristiques de la « forme scolaire » qui s'est progressivement construite à partir du XVI^e siècle [Vincent, 1982], notamment l'instauration d'une relation pédagogique, entre un enseignant et ses élèves, qui « s'autonomise par rapport aux autres relations sociales » [Vincent *et al.*, 1994 : 16], qui « instaure un lieu spécifique, distinct des lieux où s'accomplissent les activités sociales » (*ibidem*), ainsi qu'un « temps spécifique, le temps scolaire, à la fois comme période de la vie, comme temps dans l'année et comme emploi du temps quotidien » (*ibidem*).

La forme scolaire qui n'est « ni une chose, ni une idée » (*id.* : 12), doit se comprendre comme « l'unité d'une configuration historique particulière » (*id.* : 13) caractérisée par « un rapport à des règles impersonnelles ». Ce rapport peut se manifester de différentes manières selon le type d'établissement et, plus précisément, selon le « type » d'élèves que celui-ci accueille. En d'autres termes, si les fondements de la forme scolaire restent à bien des égards comparables à travers l'histoire, leur manifestation varie non seulement à travers le temps mais aussi selon des lieux qui peuvent se côtoyer, ce qui soulève la question du positionnement des écoles afin de comprendre cette variabilité selon l'espace occupé.

Le positionnement géographique et social des établissements scolaires

Le positionnement de l'établissement scolaire est à la fois géographique et social. Le positionnement géographique peut se concevoir à la manière de l'emboîtement des *poupées russes* : être assis à tel banc, dans telle classe, de telle école située dans telle ville de telle région et de tel pays situé sur tel continent. À ce positionnement géographique se greffe un positionnement social déterminé par les caractéristiques sociales des élèves. Une école d'enseignement technique et professionnel se situant dans un quartier populaire aura un positionnement social différent d'une école d'enseignement général située dans un quartier dont les habitants bénéficient d'un statut socio-économique élevé.

Le positionnement social de l'école se traduit dans la position qu'il occupe dans la hiérarchie des établissements scolaires. En effet, la « répartition des élèves, principalement déterminée par le libre choix des parents mais aussi par les processus de relégation existant entre les établissements, produit des positions hiérarchisées des écoles » [Joseph, 2004 : 1]. Le libre choix des parents, d'une part, entraîne une situation de quasi-marché scolaire à travers la concurrence à laquelle se livrent les établissements et les réseaux d'enseignement entre eux afin d'attirer un maximum d'élèves, dont le nombre détermine le budget qui sera alloué à l'établissement l'année suivante.

D'autre part, il implique une distribution inégale des connaissances en matière d'offre scolaire et de réputation des établissements. Les parents les mieux dotés en capital scolaire et qui entretiennent des affinités avec le jeu scolaire inscrivent leurs enfants dans l'école de leur choix, quitte à devoir se déplacer relativement loin par rapport au domicile familial. Le choix d'école des familles peu dotées en capital scolaire se dirige souvent vers l'école de proximité du lieu d'habitation. Dans le quatrième chapitre du rapport, Philippe Vienne met ainsi en évidence les stratégies de choix des écoles des familles selon l'appartenance de classe.

Dès lors que l'on parle de positionnement, on parle alors de positionnement relatif à d'autres positions. Un effet de comparaison et de classement intervient : être « en haut », « en bas » ou « à côté de » joue sur la définition et la réputation d'un établissement par rapport à un autre. Et les « classements les plus opérants sont d'ordre hiérarchique. Le classement hiérarchisé renvoie au concept de réputation » (*id.* : 2), une réputation « davantage fondée sur les caractéristiques des publics fréquentant une école que sur une mesure de la 'qualité' de l'enseignement, notamment parce que les premières sont plus 'immédiatement perceptibles' que les secondes et paraissent, aux yeux des familles, souvent refléter les secondes » (*ibidem*).

Ainsi, la forme que prend la superposition des positionnements géographique et social cristallise une réputation construite au cours de l'histoire de l'établissement. Cette réputation, par son implantation géographique, perdure dans le temps, même si elle ne correspond plus forcément à ce qui s'y passe réellement. Elle se « fixe » dans le temps et l'espace.

La gestion du temps et de l'espace comme outil de contrôle des corps et des conduites

Dans sa théorie de la structuration, Giddens montre que le concept de rôle est particulièrement pertinent lorsqu'il est utilisé pour analyser « des cadres d'interaction dans lesquels la définition normative des modes de conduite 'attendus' est particulièrement bien définie. Ces cadres d'interactions sont presque toujours des lieux bien précis, ou des types de lieux, dans lesquels se tiennent des rencontres régularisées dans des contextes de co-présence. De tels cadres d'interaction s'accompagnent habituellement d'une fermeture [*closure*] du tissu de relations plus nette que dans les systèmes sociaux pris dans leur ensemble » [Giddens, 1987 : 136]. Il est indéniable que l'école fait partie de ces lieux, où chaque participant, professeur et élève, a un rôle bien défini à jouer et auquel il ne peut que difficilement déroger.

La fermeture du tissu de relations est liée à la clôture de l'espace-temps et permet l'imposition d'une discipline. « La discipline peut procéder uniquement par la manipulation du temps et de l'espace. Elle exige d'ordinaire une clôture, une sphère d'opérations close et fermée sur elle-même. (...) La clôture est un des fondements de tout pouvoir disciplinaire, mais elle ne suffit pas pour qu'une gestion détaillée des mouvements et des activités du corps soit possible. Une telle gestion ne peut s'obtenir que par une régionalisation interne, un 'quadrillage'. Chaque personne a sa 'propre place' à tout moment de la journée » [*id.* : 201-202].

Un instrument de pouvoir efficace

À l'intérieur de l'école, l'une des stratégies qui peut être déployée en matière de contrôle comportemental des élèves par le personnel pédagogique est la disposition des bancs en classe, ainsi que l'attribution d'un local et de places fixes. La disposition la plus classique des bancs est celle de trois colonnes de deux bancs face au tableau et au bureau du professeur²³. Elle est un héritage du « XVIII^e siècle, par référence à une fonction essentielle : celle de surveillance » [Vincent, 1982 : 59]. Cette surveillance est d'autant plus aisée à mettre en place qu'aux « rangées de tables [à deux places], s'ajoutent des files : c'est donc un quadrillage de l'espace-classe qui est ainsi réalisé. Le maître, à qui il est désormais conseillé de se déplacer au lieu de rester sur son estrade, peut ainsi, en circulant plus facilement entre les tables, mieux exercer sa surveillance et assurer le 'maintien de l'ordre' ou 'discipline' » [*id.* : 67].

Cette disposition, d'une part, évite une trop grande proximité des élèves et les tendances au bavardage, d'autre part, incite le professeur à balayer les élèves du regard. Par cette gestion des dispositions des corps en classe, le professeur choisit qui se trouve à côté de qui. Si deux élèves ont tendance à bavarder lorsqu'ils sont assis l'un à côté de l'autre, les séparer aidera à maintenir le silence en classe et à limiter ainsi les perturbations du cours. Le respect de ces places fixes est en outre une manière inconsciente pour les élèves de se soumettre à l'autorité professorale.

Au bâtiment principal de l'ES3, les élèves ont un local fixe, richement décoré et fourni en matériel scolaire, qu'ils doivent entretenir à tour de rôle et auquel ils s'identifient : c'est « leur » local. L'attribution d'un local fixe interdit aux élèves les déplacements dans les couloirs qui doivent avoir une autorisation écrite de leur professeur pour se déplacer hors des locaux. Arrivés en classe ou lorsqu'un membre du personnel pédagogique y entre, les élèves doivent se tenir debout et en silence à côté de la place qui leur a été désignée, et attendre la permission de s'asseoir. Chaque professeur commence le cours de la même manière : dès que les élèves sont assis dans le calme, l'enseignant prend les présences, inscrit au tableau la matière qui va être vue, ainsi que les devoirs et/ou leçons à venir, et débute la leçon.

Il règne dans cette classe une atmosphère silencieuse, studieuse et assidue. Il est difficile de mesurer le degré d'influence de cette gestion spatio-temporelle du local sur le comportement des élèves mais il est indéniable qu'elle participe indirectement à un contrôle comportemental puisque « dans les formes les plus strictes de spatialisation de salles de cours, le positionnement, les mouvements et les gestes du corps sont étroitement et minutieusement réglementés » [Giddens, 2005 : 191]. L'obligation de se lever à l'entrée d'un professeur en classe, de s'asseoir convenablement (ne pas être avachi sur son banc ou sur sa chaise dont les quatre pieds doivent être au sol), de lever la main et d'attendre la

²³ Il n'est pas inutile ici de renvoyer à la remarque faite par Bourdieu et Passeron pour ce qui concerne l'enseignement supérieur [1971 : 135] : « Le professeur trouve dans les particularités de l'espace que lui ménage l'institution traditionnelle (l'estrade, la chaire et sa situation au foyer de convergence des regards) les conditions matérielles et symboliques qui lui permettent de tenir les étudiants à distance et en respect et qui l'y contraindraient même s'il s'y refusait ». Et les auteurs de parler dès lors du professeur d'université comme celui qui est « enfermé dans l'espace qui le sacre orateur » [*ibid.*]

permission de l'enseignant pour prendre la parole, de ne pas quitter sa place sans autorisation, etc., sont autant de réglementations des mouvements et gestes du corps. Ces réglementations, bien intériorisées par ces élèves qui entretiennent des affinités avec le jeu scolaire, revêtent une systématisme telle que l'on peut les considérer comme autant de « micro-rituels » [Javeau 1997]. Là encore, on retrouve un héritage de l'école chrétienne du XVIII^e siècle qui prescrivait des « gestes de piété », telle que l'inclination devant le crucifix. « Mais ces gestes font partie d'un ensemble de gestes (entrer posément, les uns derrière les autres, rester à sa place, etc.) qui tous procèdent de l'attitude de 'modestie', vertu cardinale de l'écolier, non de la piété » [Vincent, 1982 : 34]. Cette « attitude de modestie » n'est qu'une forme de soumission à l'ordre scolaire institutionnalisée par les micro-rituels scolaires.

À l'inverse, à l'ES4, les élèves changent de local à chaque cours et certains en profitent pour traîner dans les couloirs. Ce n'est plus « leur » local mais celui de l'enseignant qui commence la leçon à sa façon. Il n'y a pas de place fixe, les élèves entrent bruyamment en classe et s'installent où bon leur semble. Cela provoque une perte de temps et le cours débute généralement au moins dix minutes après la sonnerie. Dans certains locaux, la disposition des bancs est loin d'être optimale. Dans l'une des classes, un banc se situe contre le mur de devant, ce qui oblige un élève à se pencher en arrière pour voir ce qui est écrit au tableau. Un autre banc est en travers de la porte qui s'ouvre vers l'intérieur de la classe. Un élève, qui y est assis, est face au tableau et son voisin est face à la classe, ce qui oblige ce dernier à faire volte-face pour regarder le tableau. Dans un autre cours, étant donné la petite taille du local, les bancs sont collés les uns aux autres et disposés en trois rangées. La promiscuité favorise clairement les bavardages et permet de se cacher pour faire autre chose que ce qui est demandé par le professeur.

L'absence d'une gestion spatio-temporelle commune incite à un comportement plus perturbateur, même si, à nouveau, il est difficile d'en mesurer le degré d'influence. Jamais, au cours des observations à l'ES4, il n'y a eu un silence complet et une atmosphère propice à l'écoute et au travail scolaire. Le contrôle du corps et, par conséquent, des conduites, est nettement plus faible qu'à l'ES3. Ce relâchement rapproche l'interaction entre élève et professeurs des formes d'engagement en face à face qui ont généralement cours en dehors du contexte scolaire. Et « lorsque la situation dans une classe devient comparable à la majorité des autres situations d'engagement en face à face, ce changement indique que le professeur a perdu [au moins en partie] le contrôle de sa classe » [Giddens, 2005 : 191]. Cette perte relative de contrôle des conduites s'observe dans les remarques lapidaires et sans effet que les enseignants observés à l'ES4 lancent au hasard à l'un ou l'autre élève. La faiblesse de la régionalisation interne entraîne un manque de cohérence globale dans la gestion du temps et de l'espace.

La régionalisation interne, est donc un instrument de pouvoir particulièrement efficace dans le contrôle des corps et des conduites des élèves. Il s'accompagne d'un ensemble de micro-rituels qui incorporent une forme de régularité [Zaffran, 2006] qui n'est pas seulement celle du travail, mais également celle d'une soumission morale à l'autorité qui règle les comportements et les rend dociles.

Un instrument de pouvoir qui a ses limites

La gestion du temps et de l'espace ne détermine pas à elle seule le degré d'attention et les chances de réussite de l'élève au sein de l'univers scolaire. La comparaison des 1C et 1D/2D de l'ES3 nous indique certaines limites de la régionalisation interne au sein d'un même établissement divisé en deux implantations : l'une (le bâtiment principal), où se situe la 1C, dédiée à l'enseignement général et l'autre (l'annexe), où se situent les 1D, destinée à l'enseignement professionnel. Ces deux implantations participent du même type de régionalisation interne, du même personnel pédagogique, du même règlement intérieur. Le comportement des élèves de 1D/2D de l'ES3 est cependant nettement plus perturbateur et moins propice au travail, malgré un nombre plus réduit d'élèves, que celui des 1C. Dès lors qu'une même régionalisation interne est appliquée et que les effets sont différents, il y a une neutralisation qui s'opère et qui met en relief d'autres éléments pour tenter de comprendre ces différences de comportement. Parmi ces éléments, il y a, entre autres, la composition du public d'élèves, la localisation géographique des deux implantations et leurs différences d'infrastructures.

Les élèves du degré différencié sont ceux qui connaissent d'importantes difficultés scolaires et qui accusent un retard d'au moins deux années par rapport à un parcours dit « à l'heure ». À l'annexe de l'ES3, ils sont majoritairement issus de familles populaires, les configurations pouvant fortement varier d'une famille à l'autre, avec, dans une bonne partie des cas, des contextes familiaux dramatiques. Toutes ces familles partagent un capital scolaire relativement faible et une plus ou moins grande méconnaissance du jeu scolaire. Si la régionalisation interne est un outil puissant de surveillance et de contrôle des corps, elle ne se suffit pas à elle-même pour assurer une discipline. « La discipline par la surveillance est un moyen puissant pour générer du pouvoir, mais son efficacité dépend malgré tout de l'accord plus ou moins continu de ceux et celles qui y sont 'assujettis' » (Giddens, 1987 : 191). Cet accord dépend en partie du degré d'affinité entre la culture familiale et la culture scolaire.

En ce qui concerne la localisation géographique, le bâtiment principal de l'ES3 se situe en plein centre de la ville. Il est aisé d'accès et connu des habitants. L'annexe se situe quant à elle à quinze minutes de marche, dans une petite rue desservie par un seul bus. Elle est beaucoup plus petite et dispose du matériel nécessaire à la section d'enseignement professionnel que l'école propose. Bien que cela n'exprime pas forcément une volonté consciente de la part de la direction, il est difficile de ne pas voir une forme de régionalisation « externe » dans la répartition des 1C et des 1D au sein des deux implantations.

Le bâtiment destiné à l'enseignement professionnel est plus vieux que le bâtiment principal, les classes y sont austères, avec une faible luminosité, les murs sont en parpaing brut. Les locaux ne disposent d'aucun matériel et d'aucune décoration. Il est frappant de constater que la classe du premier degré différencié se situe dans cet établissement et non dans celui destiné à l'enseignement général. Il y a donc une véritable séparation entre deux types de population d'élèves bien distincts. On pourrait y voir une forme de régionalisation entre deux bâtiments d'une même école visant à séparer les « bons élèves » des élèves « problématiques », qui pourraient nuire à la réputation de l'enseignement

général et la prémunir des pressions extérieures (parents, inspection, etc.). Ce serait alors une manière de compenser les faiblesses du contrôle comportemental de la régionalisation interne, et de maintenir en vitrine le prestige lié à l'établissement destiné à l'enseignement général et, en arrière-boutique, le bâtiment destiné à l'enseignement professionnel. Cette interprétation doit cependant être considérée avec beaucoup de prudence. Cette séparation peut être simplement expliquée par le fait que l'implantation qui propose l'option d'un enseignement professionnel dispose de l'infrastructure nécessaire pour ce cours.

Si l'on conjugue la question de la localisation géographique de l'annexe avec la différence de qualité des infrastructures entre les deux implantations et le type de population d'élèves majoritairement issus de familles populaires et tous en difficulté scolaire, l'impression d'une ségrégation interne à l'école par la régionalisation externe des deux implantations se renforce. Mais, à nouveau, il faut avancer avec prudence. Nous sommes ici dans le registre de l'*impression*. Pour autant, cette impression doit être soulevée car, même si elle n'exprime pas forcément une volonté allant dans ce sens, elle peut malgré tout exister dans l'esprit des élèves et avoir un impact sur l'idée qu'ils se font de leur école et de leur situation d'élève. Surtout si l'on reprend l'idée développée plus haut que la forme spécifique que prend la superposition des positionnements géographique et social constitue une sorte de moule identitaire de l'élève, avec tous les effets de stigmatisation qui peuvent en résulter.

La régionalisation des comportements

Région avant, région arrière et publics

La disposition classique des bancs décrite plus haut limite les stratégies des élèves se plaçant dans le fond de la classe afin d'y être « moins vu » mais aussi « moins entendus ». Être dans le fond de la classe permet d'avoir une vision globale de l'espace et un meilleur contrôle de son comportement et des effets de ce comportement sur le reste de la classe, sur les autres élèves et le professeur selon l'endroit où ceux-ci se situent. La relation entre professeur et élèves peut se concevoir comme une relation de pouvoir dans laquelle l'enseignant détient et applique l'autorité que lui confère l'institution scolaire. Dans le cadre de cette relation, nous pouvons ici transposer les apports de la sociologie industrielle dont « de nombreux travaux décrivent comment des travailleurs utilisent ces zones pour contrôler les propriétés des cadres d'interaction et, grâce à ce contrôle, conserver une autonomie relative dans les relations de pouvoir » [Giddens, 2005 : 182].

Les zones dont parle Giddens sont celles des « régions arrières » dont il s'inspire de Goffman [1973]. Celui-ci définit une région « comme tout lieu borné par des obstacles à la perception » [*id.* : 105]. Ces obstacles établissent une frontière nette entre des régions avant où se jouent des représentations face à un public et des régions arrière où la mise en scène disparaît. Autrement dit, « tout ce qui est 'caché' exprime les sentiments réels de ceux et celles qui jouent des rôles 'dans les régions avant' » [Giddens, 2005 : 179]. Plus précisément, si les régions avant et arrière sont séparées par des obstacles à la perception, elles n'en sont pas moins liées par la représentation qui est jouée.

Prenons l'exemple d'un élève qui se moque ouvertement d'un autre élève en classe. L'enseignant réprimande publiquement cet élève à propos de son comportement. Celui-ci fait amende honorable devant l'enseignant et s'excuse. Dans ce cas, l'élève moqueur est sur le devant de la scène, en région avant. Il joue une représentation destinée à son professeur, celle de l'élève qui admet que son comportement méritait une remarque publique de la part de son enseignant et adopte alors le comportement attendu : la présentation d'excuses. Cependant, cela ne veut pas dire que l'élève est sincère. Dès lors, il peut marmonner une insulte à l'encontre de son enseignant sans que celui-ci ne l'entende. À ce moment, il ne joue plus sa représentation d'élève repentant et passe ainsi en région arrière, en exprimant son ressenti réel de façon suffisamment basse pour que l'enseignant ne puisse pas l'entendre, ce qui constitue un obstacle à la perception de ce dernier. La région arrière est donc toujours liée à la représentation jouée pendant l'interaction qui se déroule dans la région avant. Les « sentiments réels » qui s'expriment dans la région arrière sont en rapport avec l'interaction qui a lieu en région avant.

Dans l'autre sens, le professeur, dont on dira qu'il a lui-même un esprit moqueur, peut avoir trouvé cette moquerie très drôle. Mais il estime qu'il doit jouer son rôle d'enseignant et ne pas permettre ce genre de comportement dans sa classe. Sa réprimande constitue une représentation de « *l'enseignant-qui-n'admet-pas-les-moqueries-des-élèves-entre-eux* ». Il est alors en région avant. Il peut ensuite se retourner vers le tableau pour y inscrire quelque chose et, sachant que son visage est à l'abri des regards des élèves, sourire car il a trouvé la remarque de l'élève moqueur très drôle. L'enseignant passe ainsi en région arrière par rapport à la représentation qu'il a jouée quelques secondes plus tôt. La représentation qui est jouée en région avant est donc destinée à un public particulier à qui l'on veut montrer quelque chose, pour qui l'on joue un rôle. Les obstacles à la perception qui permettent de passer en région arrière sont ceux qui empêchent le public visé en région avant de percevoir les sentiments réels de l'acteur.

La particularité de l'école est qu'elle fait partie du quotidien des élèves et des enseignants. Être élève ou être professeur implique l'endossement d'une identité sociale virtuelle codifiée par des attentes normatives. La rigidité de ces attentes normatives varie selon le degré de discipline d'un établissement et selon le degré d'« assujettissement » des élèves à l'autorité scolaire. Pour les élèves les plus en phase avec le jeu scolaire, l'on peut considérer d'une certaine manière que le rôle de l'élève et la personne de l'enfant se confondent aisément en situation de classe, au point que le jeune ne se rend pas vraiment compte que son comportement d'élève obéit parfaitement à une codification particulièrement rigide du rôle de l'élève, tant il a intériorisé les attentes normatives de cette identité sociale. Il lèvera ainsi spontanément le doigt pour demander la parole, obéira à ses enseignants, etc.

En revanche, il est probable que pour les élèves qui sont le moins en phase avec le jeu scolaire, l'endossement de cette identité sociale soit beaucoup plus difficile car les attentes normatives qui y sont liées ont été beaucoup moins intériorisées. Le décalage qui peut exister entre la personne de l'enfant et l'identité de l'élève peut amener diverses formes d'adaptation avec diverses conséquences. L'enfant peut essayer de s'y conformer avec difficulté, ce qui peut provoquer des encouragements de la part des enseignants conscients de l'effort fourni, ou bien des réprimandes à l'effet stigmatisant. L'enfant peut

également développer des attitudes de résistance à l'égard d'un personnel pédagogique qui peut être plus ou moins compréhensif et tenter de « raisonner » l'élève, ou être plus ou moins répressif et sanctionner relativement sévèrement l'élève. Bien entendu, une infinité de situations est possible.

Afin d'exercer son autorité, le professeur doit faire preuve d'une attention multiple et simultanée qui, à travers l'expérience, deviendra un réflexe. Car si le professeur, en classe, n'a pas véritablement la possibilité de se retrancher dans des régions arrière (si ce n'est, éventuellement, quand les élèves sont concentrés sur un exercice), il en va autrement des élèves. Ainsi, pour l'enseignant, être sur le devant de la scène ne consiste pas seulement à jouer la représentation du professeur qui transmet une matière, cela implique également de « jouer au gendarme », d'être attentif aux tentatives de retranchement des élèves dans la région arrière par rapport à la représentation de l'élève calme et assidu qu'ils sont censés jouer devant le professeur. En d'autres termes, l'enseignant doit pouvoir surmonter les obstacles à sa perception et maintenir autant que possible ses élèves dans la région avant.

Dans l'autre sens, si les élèves sont spectateurs de la représentation jouée par le professeur, ils sont également acteurs. La différence majeure avec l'enseignant, c'est que chaque élève a affaire à deux types de public : l'enseignant et les autres élèves. Dès lors, les modalités de la représentation peuvent varier. Au-delà du rôle d'élève calme et assidu destiné au professeur, l'élève peut être amené à jouer une représentation destinée au public élargi (enseignant et élèves), à l'enseignant, aux autres élèves ou à certains d'entre eux. Cela implique différentes manipulations des régions avant et arrière qui peuvent s'exprimer à l'infini selon les interactions. La moindre interaction constitue une mise en scène, implique une représentation jouée par un acteur pour un public. Il faut préciser que l'individu n'est acteur qu'aux yeux de l'observateur. Dans une interaction entre un enseignant et un élève, chacun joue une représentation face à l'autre. Cela signifie que, simultanément, chacun est à la fois acteur et public. Tout dépend du point de vue dans lequel on se place.

Les stratégies d'autorité

Les stratégies que les enseignants mettent en place pour assurer la discipline en classe sont de deux types : les *stratégies procéduriales* renvoient à l'application stricte et systématique du règlement formel et de sanctions graduées ; les *stratégies de négociation* se traduisent par la construction d'un espace intermédiaire à l'intérieur duquel se combinent le jeu scolaire et le jeu des sociabilités juvéniles, rapprochant la relation entre l'enseignant et ses élèves de l'interaction en face à face. Ces deux formes de stratégies sont à considérer comme des types idéels, comme les extrémités d'un continuum au sein duquel une infinité de combinaisons est possible.

Dans toute situation de classe, sauf peut-être dans quelques cas extrêmes particulièrement rares, on trouvera les deux formes de stratégies, l'une prédominant l'autre. Autrement, si l'enseignant ne pratiquait que de la stratégie procédurale, il serait une sorte de tyran avec qui aucune discussion n'est possible. Dans l'autre sens, s'il n'appliquait que de la stratégie de négociation, il n'existerait plus d'espace intermédiaire, ne laissant la place qu'au jeu des sociabilités juvéniles, ce qui signifierait que l'enseignant a totalement perdu le contrôle de

sa classe. L'adoption de l'une ou l'autre stratégie sera fonction du tempérament de l'enseignant, ainsi que du positionnement social de l'établissement dans lequel il se trouve, c'est-à-dire du type d'élève auquel il aura majoritairement affaire dans sa classe.

Partant du constat que l'ES3 et l'ES4 appliquent une politique disciplinaire assez classique, mais avec des seuils d'acceptabilité morale différents, l'hypothèse proposée ici est simple. Lorsqu'un enseignant a majoritairement affaire à des élèves en phase avec le jeu scolaire, il aura tendance à appliquer plus facilement des stratégies procédurières. Lorsqu'il sera face à des élèves dont la plus grande partie éprouve des difficultés à jouer le jeu scolaire et, en même temps, à se soumettre à l'autorité scolaire, ce seront les stratégies de négociation qui seront davantage adoptées. Il peut en effet arriver que des élèves ne soient pas en phase avec les attentes normatives concernant le travail et le comportement scolaires mais qu'ils n'aient pas de mal à se soumettre à l'autorité du personnel pédagogique.

L'espace intermédiaire au sein duquel se combinent le jeu scolaire et celui des sociabilités juvéniles dans la relation entre l'enseignant et ses élèves peut se construire de diverses manières. Il se traduit généralement par une plus grande tolérance vis-à-vis des comportements qui s'éloignent des attentes normatives qui définissent l'identité sociale de l'élève en phase avec le jeu scolaire : pas de sanction pour les retards, ni pour des travaux non faits, une certaine tolérance au bavardage, à l'absence de demande de prise de parole (lever le doigt), aux déplacements en classe sans autorisation ou encore l'utilisation par l'enseignant d'un vocabulaire issu des sociabilités juvéniles. Il est d'ailleurs intéressant de noter que lorsque l'enseignant emploie des termes empruntés au vocabulaire juvénile, c'est la plupart du temps pour exprimer un ras-le-bol et ramener le calme dans la classe.

Selon le type majoritaire d'élèves et leur plus ou moins grande propension à se soumettre à l'autorité pédagogique ainsi que le seuil d'acceptabilité morale qui y est étroitement lié, il semblerait que les stratégies d'autorité tendent majoritairement vers l'une ou l'autre de ces extrémités. Dans les classes où la discipline ne pose pas de problème, dans lesquelles le respect de l'autorité du professeur est déjà acquis et n'est pas contesté, ce sont les stratégies procédurières qui sont majoritaires. Dans les classes où le comportement des élèves est plus difficile, où l'enseignant doit conquérir le respect des élèves, ce sont les stratégies de négociation qui sont le plus souvent appliquées. Ceci tient dans le fait que, de manière générale, plus l'autorité du personnel pédagogique est acceptée, donc moins contestée, moins les discussions et négociations risquent de surgir. D'autre part, les stratégies procédurières demandent une énergie considérable lorsqu'elles sont appliquées à des élèves pour qui l'autorité de l'enseignant ne va pas de soi. Les contestations risquent d'être fréquentes, obligeant l'enseignant à devoir s'imposer.

Les stratégies d'autorité entretiennent une relation dialectique avec le degré d'autodiscipline des élèves. Plus celui-ci sera élevé, c'est-à-dire plus les élèves adopteront spontanément des comportements conformes au jeu scolaire, plus les stratégies procédurières seront appliquées avec facilité, et plus l'autodiscipline sera maintenue, dans une sorte de « cercle vertueux ». À l'inverse, plus le degré d'autodiscipline sera faible, plus il sera difficile d'appliquer des stratégies procédurières qui seront davantage contestées par les élèves. Dès lors, la possibilité d'un glissement vers des stratégies de négociations va

grandissante et, en conséquence, l'instauration ou le maintien d'une autodiscipline sera plus difficile.

Toute la question est de comprendre alors comment cette autodiscipline apparaît chez un élève. C'est ici qu'intervient la mise en perspective du cadre scolaire et de l'effet des pairs sur leurs comportements respectifs (les « fréquentations » en tant que hantises parentales de la déviation évoquées par Philippe Vienne dans le chapitre IV) avec le rapport à l'école et à l'autorité qui doit probablement être recherché au sein de la cellule familiale. Les règles imposées à l'école ne sont pas forcément les mêmes que celles imposées dans la famille.

Dans le chapitre suivant, Philippe Vienne aborde la question de l'autorité familiale. Il montre entre autres qu'au sein des familles populaires observées dans cette recherche, l'autorité est souvent associée à l'image du père et se réalise dans une sorte de confrontation directe avec l'enfant par un système de récompenses et de sanctions. Au sein des familles de classes moyennes observées, l'autorité familiale est davantage le résultat d'un apprentissage de la règle par la discussion. Philippe Vienne évoque enfin le déclin de l'autorité paternelle dans les familles issues de l'immigration maghrébine dont les enfants sont pris dans une socialisation contradictoire entre les normes familiales véhiculant le système de valeurs du pays d'origine et les normes scolaires exprimant le système de valeur du pays d'accueil.

En d'autres termes, en associant l'autorité à l'image du père par exemple, il y a une forme d'incarnation ou d'incorporation de cette autorité. La règle est associée à son gardien, à une personne identifiable. Dans les classes moyennes, la règle est discutée car il s'agit d'en faire comprendre le sens à l'enfant ou à l'adolescent. En expliquant le sens d'une règle, celle-ci est objectivée, réifiée, elle se détache de la personne chargée de l'appliquer, en l'occurrence le parent. Il s'agit de montrer que la règle est une règle de vie. D'une certaine manière, il y a quelque chose de paradoxal dans la mesure où les élèves les plus enclins à accepter les stratégies procédurières sont ceux où il existe une discussion de la règle dans la famille.

À l'inverse, les élèves dont les professeurs appliquent davantage des stratégies de négociation sont ceux où l'autorité est la plus intransigeante à la maison. Ce paradoxe n'est qu'apparent dans la mesure où les enfants en phase avec les règles scolaires sont ceux qui ne perçoivent pas de contradiction entre les normes scolaires et les normes familiales. À l'inverse, les élèves les moins en phase avec le jeu scolaire sont souvent ceux pour qui les normes scolaires et familiales sont en décalage.

Discuter de la règle à la maison et expliquer le sens qu'elle revêt revient, nous venons de l'écrire, à objectiver cette même règle. Dès lors, au sein de la famille, il y a un apprentissage d'un « rapport impersonnel à la règle » qui est selon Vincent le fondement de la forme scolaire et qui caractérise la relation pédagogique qui est « non plus une relation de personne à personne, mais une soumission du maître et des écoliers à des règles impersonnelles. Dans un espace clos et tout entier ordonné à l'accomplissement par chacun de ses devoirs, dans un temps si soigneusement réglé qu'il ne peut laisser aucune

place à un mouvement imprévu, chacun soumet son activité aux ‘principes’ ou règles qui la régissent » [Vincent *et al.*, 1994 : 17-18].

La règle n’émane pas d’une personne en particulier. Elle est extérieure et s’applique à tous. Le règlement de l’école s’applique non seulement aux élèves mais également aux professeurs qui doivent montrer l’exemple. Cette relation pédagogique évoluera au fil du temps avec la nécessité de plus en plus pressante de faire comprendre aux élèves le sens de la règle. Il ne s’agit plus de « dresser » l’élève mais de le transformer en un être « raisonnable » [*id.* : 34]. « Tout ce qui est enseigné doit être expliqué, la discipline ne doit pas être subie mais comprise et acceptée. Il s’agit toujours d’agir selon des règles impersonnelles, indépendantes de la volonté des individus (le maître et les moniteurs) mais pas de les imposer arbitrairement sans le ‘consentement’ des élèves. Si l’élève comprend les règles, il se les approprie par lui-même et pratique une sorte d’autodiscipline, un *self-government* » [*id.* : 35]. Vincent *et alii* montrent que le mode scolaire de socialisation, le rapport impersonnel à la règle, est devenu le mode de socialisation dominant [*id.* : 39].

On la retrouve dans les familles, essentiellement de classes moyennes où la relation des parents avec les enfants a pris la forme d’une relation pédagogique, d’un apprentissage. Et c’est bien que met en évidence Philippe Vienne dans son analyse de l’autorité familiale. En revanche, précisent Vincent *et alii*, les classes populaires, notamment les plus dominées d’entre elles, sont celles qui sont les plus éloignées du mode scolaire de socialisation [*id.* : 42]. Ce qui fait que l’école « peut être traversée par des formes de relations sociales différentes (qu’on pense notamment aux formes sociales orales qu’essaient d’imposer les élèves les plus étrangers à la logique sociale de l’univers scolaire lorsqu’ils se retrouvent en grand nombre dans une même classe ou dans un même établissement) » [*id.* : 37].

On comprend ainsi mieux le paradoxe apparent soulevé plus haut. Les stratégies procédurières ont d’autant plus de chances d’être appliquées que les normes scolaires et familiales sont en affinité. Un univers symbolique [Berger et Luckmann 1968] est partagé, il n’y a plus besoin d’explicitier ce que tous partagent implicitement. Les élèves en phase avec le jeu scolaire dont l’habitus est proche de celui de leurs enseignants ne risquent pas d’importer des « formes sociales orales » en décalage avec les règles du jeu scolaire. Dans ces conditions, la question de la négociation ne se pose pas. Dans l’autre sens, si la règle ne fait pas l’objet d’un apprentissage symbolique car elle est imposée de façon plus ou moins intransigeante selon les familles, et si par ailleurs la règle imposée à la maison est en décalage avec la norme scolaire, l’élève apportera avec lui d’autres formes de socialisation. Un travail de négociation s’opère alors à l’école et aboutit à la construction d’un espace qui combine jeu scolaire et jeu des sociabilités juvéniles.

Le point de vue familial

Le chapitre sur le *point de vue familial* est le chapitre le plus élaboré de l’ensemble constitué par les chapitres I, II et IV. Il est le produit de la deuxième phase d’enquête, et d’un travail d’intégration théorique en deux temps. Dans un premier temps, les données de terrain ont été assemblées en portraits sur lesquels une analyse compréhensive s’est construite pour

« élucider » les puzzles biographiques élaborés sur les dix-huit élèves examinés sur les deux années. Un certain nombre de principes d'intelligibilité imaginés ou sollicités à partir de la littérature *au plus proche* des portraits ont été dressés. Un tableau repris en annexe du premier volume du rapport fait découvrir ces principes d'intelligibilité sous forme de trois « ovoïdes » (plutôt que *sphères*, étant donné le schéma) scolaire, juvénile et familiale. Avec plus de temps, nous aurions fait usage de ces principes pour reconstruire un véritable *point de vue de l'élève*, ancré sur la sociabilité entre pairs et ses relations avec l'école ou la famille²⁴. Endéans les limites temporelles de la recherche, nous avons privilégié l'élaboration d'un chapitre sur le *point de vue familial* qui apporte un angle théorique nouveau à la recherche, et présente sous forme d'illustrations et d'exemplifications des extraits des entretiens avec les élèves et leurs familles.

Nous avons rangé en quatre zones d'analyse les principes d'intelligibilité rassemblés en ce qui concerne l'étude de la sphère familiale. La première zone tourne tout entière autour d'une des grilles analytiques, celle du *pilotage*, à savoir la manière dont les familles « conduisent » pratiquement et intellectuellement la scolarité de leurs enfants. La seconde zone rassemble une série de grilles centrées autour de l'autorité et de la morale familiale, parfois traduite sous forme de vision du monde (*Weltanschauung*). La troisième zone tire une certaine cohérence des liens qui existent entre les grilles et la catégorie de l'identité pour soi dégagée par Goffman [1975], quand les sentiments qui s'expriment au sein des familles constituent les retombées morales de stigmates (scolaires), et de stigmatisations potentielles (ou déjà bien présentes). La quatrième zone est celle des accidents biographiques et autres difficultés familiales, qui réunit des problèmes qui sont parfois vécus fort diversement par les familles et les élèves. Dans cette présentation synthétique, nous ne résumerons que les zones 1, 2 et 4.

Les accidents biographiques et autres difficultés familiales

Inversons ici l'ordre présenté dans le rapport pour commencer à évoquer d'abord cette quatrième zone, celle des divers accidents biographiques et autres difficultés qui marquent certains portraits, en particulier chez les familles populaires, et que l'on peut synthétiser en trois ensembles analytiques : 1) les décès parentaux, maladies et troubles intrafamiliaux ; 2) la délinquance et l'expérience carcérale, éventuellement en lien avec des épisodes de violence familiale grave ; 3) la précarité.

Dans deux des portraits, le décès d'un des deux parents intervient durant l'enfance, mais le décès prend une dimension particulièrement importante dans le portrait de Jérémy étant donné qu'il se combine à la maladie à issue fatale de sa mère et à un cadre familial globalement disloqué où le père fait de la prison et néglige ses enfants, tandis que Jérémy soigne sa maman jusqu'au décès de celle-ci, avec des épisodes importants d'interruption scolaire. Cette combinaison de conditions biographiques affecte considérablement le cursus scolaire :

²⁴ Quelques développements limités en ce sens (par exemple sur les figures du *fayot* trop proche de l'enseignant ou du *souffre-douleur* aux carences en sociabilité juvénile) figurent dans le chapitre IV du rapport mais feront l'objet d'une mise en forme ultérieure sous forme d'ouvrage.

La maladie puis la perte de sa maman par **Jérémy** (à l'âge de onze ans), conjuguée à l'incarcération du père (et à son indignité familiale) va bouleverser le cursus primaire et porter ses effets jusque dans la première année secondaire où Jérémy est placé chez sa tante : « *Maman est tombée malade. Elle a eu un cancer généralisé, j'ai dû m'occuper d'elle. Papa est rentré en prison. Du coup, je me suis fort rapproché de ma maman. Je me suis occupé d'elle et de mes frères et sœurs. Puis euh, j'ai raté quelques années comme ça quoi. Et puis papa est sorti de prison, j'ai recommencé un peu l'école* ». Les répercussions psychologiques de ce décès et de tout ce qui se combine avec lui sont exprimées par Jérémy dans son entretien, quand il évoque le lien entre sa disposition altruiste, ses espérances pour un avenir dans le métier de sapeur-pompier et le drame familial : « *Mais je veux dire, je veux me porter dans quelque chose où je vais aider les gens. J'ai perdu maman je sais bien que ça fait du mal et je me suis fort aussi raccroché après ça. Voilà, je me suis dit j'ai été malheureux, je veux pas que les autres soient malheureux quoi. Et voilà. Je sais la douleur que ça fait et puis voilà quoi. (...) Enfin, je veux dire, maman j'en ai jamais parlé jusqu'à l'an dernier. J'ai dû aller voir une femme ici au PMS, Madame euh, je ne sais plus comment elle s'appelle. Et j'ai été la voir et puis de fil en aiguille je lui en ai parlé puis ça va mieux. Parce que parler de maman, juste dire le mot "maman" j'y arrivais pas. C'était compliqué quoi. Je me suis renfermé pendant 3 ans. Et puis Madame, je ne sais plus comment elle s'appelle, elle a réussi on va dire à dégonfler le ballon quoi. Tout doucement j'en ai parlé et puis je rentrais chez moi, j'avais déjà plus facile à en parler à ma famille d'accueil et tout ça. Et maintenant on en parle normalement quoi. Voilà quoi* ». Le travail psychologique réalisé par le PMS et la dimension d'accompagnement par la famille de substitution ont porté leurs fruits, en comparaison de la situation lors de l'année 2009-2010 où le tableau dressé par les agents scolaires était sombre en matière de comportement. Le dossier disciplinaire précisait notamment pour le cours de maths : « *Exclusion du cours de math pendant une semaine (Cet élève interrompt constamment le cours par des remarques formulées à voix haute, il interpelle les autres élèves et l'enseignant, insulte ses compagnons (fils de pute), fait des commentaires à tout propos. Il provoque les autres ainsi que l'enseignant. Invité à changer de place, il répond en me tutoyant. Le comportement de Jérémy nuit clairement au bon déroulement des leçons, à la qualité de vie en classe, à la concentration des autres élèves)* ». Pour le cours de sciences, la même indiscipline était patente : « *Exclusion du cours de sciences (Jérémy est arrivé en retard (justifié), il n'a cessé de parler durant tout le cours, malgré mes interventions multiples. Il est monté sur le banc, a traversé la classe. Il a également chiffonné son interro ci-jointe)* ».

La seconde question, celle de la déviance et de la délinquance, et éventuellement, au-delà, des expériences carcérales des parents, traverse un certain nombre de portraits marqués par des conflits intrafamiliaux parfois graves, mais elle est intensément concentrée sur les portraits de Jérémy, Adrien et Nadia. Nous avons décrit plus haut une partie du drame familial chez Jérémy, placé chez la sœur de son père, et dont le frère aîné, également négligé par son père, a commencé une carrière délinquante (placement en IPPJ). Dans le portrait d'Adrien, les deux parents sont séparés parce que le père aurait cherché à tuer les enfants, et les deux aînés sont encore marqués, selon leur mère, y compris scolairement, par ce traumatisme. Mais c'est le portrait de Nadia qui peut être repris ici pour illustrer cette dimension, quand le portrait entremêle crise intrafamiliale et références à un cadre social déviant ou délinquant :

Il y a d'abord une violence familiale éventuelle associée au père de **Nadia** (les deux parents sont séparés), et qui amène son ex-femme à en dresser un portrait assez sombre : « *parce que bon, il est déjà soigné exprès parce qu'il est hyper, hyper méchant quoi. Donc euh, il est suivi euh, enfin il a des médicaments exprès pour euh... beh quand il pète un câble...* ». Mais les allusions à la délinquance traversent surtout l'entretien avec la maman de Nadia, à travers son hébergement (et éventuellement son compagnonnage) avec le jeune homme de 25 ans qui a eu des relations sexuelles avec sa fille (Nadia, 15 ans, est depuis lors enceinte du jeune homme, et vit avec ce dernier). L'hypothèse que l'amant de la fille ait été en même temps l'amant de la mère est avancée par le titulaire de classe de Nadia : « *Ca a éclaté quand on a découvert qu'en fait elle a couché avec l'amant de sa mère et qu'elle est tombée enceinte de l'amant de sa mère* ». Le jeune homme en question, un voisin, semblait avoir une famille et des enfants vaguement évoqués dans les terribles imprécations que lance la maman de Nadia²⁵, notamment en le présentant comme un délinquant (« *Comme c'est un voleur euh bon...* ») : « *Malgré qu'il habitait en face, il mangeait quand même avec nous et il continuait à dormir ici. Bah, c'était comme mon petit frère quoi, j'avais pris comme ça, comme mon petit frère. En plus, c'est un voleur donc j'essayais de le remettre dans le bon chemin euh...* ». Toutes ces évocations de la délinquance sont allusives, éparses, confuses dans l'entretien, la maman de Nadia traitant également de « *pédophile* » le jeune homme qu'elle a hébergé à cause de cette liaison avec sa fille mineure. Ce conflit à fleur de peau entre la mère et la fille (et le jeune voisin) culmine comme nous l'avons vu dans les déclarations emphatiques de la maman sur son envie d'infanticide de l'enfant (à naître) de sa fille ou de meurtre du compagnon de sa fille (« *C'est ça que je dis, faut que je quitte Charleroi et tout et euh... pffff, parce que ça va terminer mal. Déjà lui, le couteau, il est prêt il est là dans l'étui au-dessus de l'armoire [en me montrant l'endroit où est situé le couteau]* »), en lien à nouveau avec un arrière-plan renvoyant à l'univers de la délinquance et de l'expérience carcérale : « *Et je vous jure hein, vous pouvez aller demander à la police ou quoi, ils vous diront que c'est la vérité. Moi je dis : "Hé bien étant grand-mère, je demanderai un droit de visite aussi", je dis. Mais c'est malheureux pour le gosse parce qu'il n'a rien à voir là-dedans, je dis, mais ça sera pas un droit de visite en bien hein ! Parce que moi, le gosse, je le noie ! Je le noie ! Je dis ainsi, elle va voir qu'elle va me faire chier, elle va payer les conséquences parce que je m'en fous. De toute façon, on va plus en prison maintenant. Les trois quarts du temps, on a un bracelet, on est chez soi. Et je dis à ma mère : "Tu sais quoi ? T'iras faire mes courses, tu prends un taxi", parce qu'elle est handicapée de sa hanche, "Je te fais une liste, t'iras au Colruyt, je te paye le taxi et tu me ramènes les courses". En plus, sûrement qu'avec le bracelet, j'aurai encore assez de mètres pour aller au Colruyt ou pas loin alors euh, donc... Ah oui, je lui ai dit ! Si jamais elle me fait chier, je vais demander un droit de visite mais je vais le noyer. Ah oui...* ». Si le discours sur l'envie de meurtre est emphatique, il faut quand même relever le fait que la maman de Nadia semble reproduire, et sa fille après elle, une histoire intergénérationnelle de violences familiales : « *Bon, moi, dormir dans une chambre j'ai jamais voulu. J'ai eu un beau-père ultra violent et tout, depuis l'âge de 5 ans, pendant 13-14 ans, à 5 ans j'avais déjà des couteaux en dessous de ma gorge et tout donc euh. Pourtant il est*

²⁵ Et qui rappellent la « malédiction » lancée par le père d'un interviewé algérien d'Abdelmalek Sayad quand son fils, le *trahissant* ainsi, décide d'émigrer en France [Sayad 1993b : 823].

décédé maintenant mais j'ai toujours eu cette panique qu'on vienne casser la porte ou euh... c'était des trucs qu'il faisait chez mon papa donc euh... ça m'est toujours resté marqué. Donc, pour la sécurité de mes enfants euh... j'ai toujours aimé dormir près de la porte d'entrée quoi. Si jamais on chipote à la porte ou quoi je l'entends, je suis là quoi. Bon je suis une fille toute seule mais au moins je l'entends, j'allume la lumière ou je prends quelque chose ». Le conflit grave entre la mère et la fille se double éventuellement d'un conflit avec l'amant de sa fille qui amène probablement la maman à souhaiter d'autant plus changer de voisinage, si les faits relatés sont exacts : « Vous avez peut-être pas fait attention, mon carreau qui est cassé là, au-dessus de ma porte ? (...) Ah ben ça, c'est monsieur [Jonathan]. J'ai pas de preuves que c'est lui, mais moi je sais que c'est lui. À deux heures et demie au matin, on vient me lancer des pavés dans ma porte ».

Si deux des portraits bruxellois montrent des difficultés financières importantes pour les parents, des dettes familiales du papa de David aux faillites des parents de Morgane travaillant dans la restauration, suivie de leur déclassement professionnel (ils deviennent tous deux serveurs), certains portraits carolorégiens sont en comparaison nettement marqués par l'expérience de la précarité, le plus emblématique de tous étant celui de Nadia, pour des familles du sous-prolétariat où les parents « sont à peu près totalement dépourvus de prise sur le présent et sur le futur » [Bourdieu 1993e : 607] :

Dans le portrait de **Louis**, on assiste à une sorte de spirale du déclassement des parents, propriétaires de leur maison mais qui ont dû vendre leur voiture, nous dit le papa, pour nourrir les enfants : « *il fallait choisir entre la voiture ou donner à manger aux enfants* ». Le couple semble se débattre pour ne pas sombrer davantage économiquement, ce qui favorise un humour noir chez le père qui travaille de nuit et qui espère devenir fossoyeur parce que dans ce métier, au moins, « *il ne sait pas faire faillite...* ». L'angoisse du père pour son fils timide et à deux reprises agressé à l'école se noue donc à une débâcle économique familiale.

Le portrait de **Nadia** est tout entier traversé par l'univers de la précarité et la vie quotidienne d'une famille du sous-prolétariat, indépendamment de la période de crise que la famille traverse depuis la grossesse de Nadia et sa fugue. Avant l'entretien d'Audrey Bossart avec la maman de Nadia, Miguel Souto Lopez avait déjà eu une évocation dans son premier entretien avec Nadia de la précarité économique de la famille, le métier d'appoint de la maman étant qualifié de métier de « *clochard* » par la jeune fille, un véritable *stigmat* de la pauvreté marquant ce rapport de honte au métier de la mère, ce qui explique sans doute l'envie de Nadia de fuir cet univers précaire une bonne fois pour toutes. Dans la visite à la famille et l'entretien familial, ensuite, nous retrouvons l'univers quotidien de la précarité depuis l'évocation du décor familial, dans cette pièce qui fonctionne comme un *huis clos* où la mère terrifiée et hantée par des souvenirs de brutalités familiales veille en attendant l'invasion des SDF du voisinage ou une agression par l'amant de sa fille, avec lequel elle semble mener une guerre de voisinage. La fin du portrait porte les scènes les plus dramatiques, après l'épisode évoqué plus haut du pavé lancé sur la maison : « *Heureusement, comme c'est un faux plafond... que c'est arrivé dans le faux plafond. Parce que, par inconscience, pour dire que c'est un retardé, il sait très bien qu'on dort en bas, parce que nous, on a les SDF qui montent, les clochards de Charleroi, qui montent sur notre*

plateforme, là. Et qui donc sont attirés dans la petite chambre là, arrière. Donc, y en a aucun qui veut dormir dans la chambre là ! Donc, on dort tous ici. Le petit là, moi je dors là et alors ma fille là. Et alors je mets le matelas là, et les deux petits ils aiment bien dormir euh... enfin ils sont petits. Ben on dort là parce qu'il y en a aucun qui veut dormir là, parce que on ne se sent pas en sécurité. D'ailleurs, moi j'ai une batte de base-ball qui est là. J'ai le couteau. La nuit, je le prends parce que même moi je me sens pas à l'aise puisqu'ils ont déjà essayé de relever le volet et tout pour euh... »

On le voit, ce « cadre » familial malmené voire disloqué par les difficultés financières, les conflits intra et extrafamiliaux, les conduites déviantes ou délinquantes, et par l'expérience centrale de la précarité, a pour plusieurs portraits des répercussions directes sur la scolarité : les crises scolaires de Jérémy ou la fugue et le décrochage scolaire complet de Nadia en sont l'ultime expression. Mais cette écrasante réalité des difficultés biographiques ne doit pas faire oublier toutes les logiques plus discrètes, *en comparaison*, qui sous-tendent le suivi scolaire des parents ou des familles qui prennent en charge ces adolescents.

Pilotage, déchiffrement, accompagnement et espérances

Concernant la première zone, il nous semblait que le terme « suivi » (scolaire), employé dans le sens où les parents suivent *plus* ou *moins* bien *selon le point de vue enseignant* la scolarité de leurs enfants, constituait une sorte de résumé trop allusif et éluif pour toute une série d'opérations et logiques d'actions que l'on retrouve chez les familles, et qu'il importe de décrire de manière détaillée. C'est un des textes figurant dans *La misère du monde* [1993] qui nous a semblé le plus proche de ce que nous essayions de mener à terme dans cette zone de principes d'intelligibilité. Alain Accardo [1993] y présente un entretien qu'il a effectué avec Sébastien, un journaliste qui *revient* sur sa trajectoire scolaire jugée décevante, les espoirs parentaux déçus, le pilotage parfois maladroït effectué par son père auprès des enseignants, et nous retrouvons dans ce très bon entretien presque toutes les dimensions que nous avons jugé bon de systématiser et désigner d'un terme précis en ce chapitre, sous le nom de « pilotage ».

Nous avons donc choisi, parfois sans grande originalité par rapport à l'emploi fugace et non systématique de ces termes dans la littérature, de définir quatre principes d'intelligibilité complémentaires, connexes, à l'intérieur desquels nous avons créé de nombreuses subdivisions catégorielles sous forme de types idéaux émanant de l'analyse compréhensive. Le « pilotage » familial à proprement parler constitue donc la catégorie englobante comme la description analytique détaillée de la « direction » que les parents font prendre (dans la mesure du possible) à la carrière scolaire de leur enfant, à commencer par des choix *plus* ou *moins* tactiques d'écoles primaire et secondaire. Ensuite, le « déchiffrement » s'efforce de décrire le travail compréhensif mené par les parents (à l'instar du nôtre, comme sociologues, en cette enquête), pour élucider la logique des dispositions et des adaptations de leur enfant à la trajectoire scolaire.

L'« accompagnement » décrit ensuite les opérations concrètes en matière d'aide scolaire opérées au sein de la famille ou à travers des substituts d'aide scolaire : qui assure le suivi, comment, dans quelle mesure, avec quelle régularité ? Enfin, les « espérances » (scolaires),

souvent déçues et recomposées dans le cas des familles populaires, nous montrent toute la tension entre espérances à long terme d'enseignement supérieur chez les familles de classes moyennes et espérances pragmatiques de résignation pour un enseignement qualifiant chez certains parents des classes populaires.

Le pilotage

La notion de pilotage, comme celle du « déchiffrement », sont remontées comme grille analytique du matériau de terrain à partir des portraits d'élèves de classes moyennes, où l'on voyait les parents qui sont les plus en adéquation avec la culture légitime, et les plus proches des normes dominantes chez les enseignants, de même qu'ils sont ceux qui disposent des titres scolaires les plus élevés, effectuer dès le primaire – et parfois même dès l'enseignement maternel – des choix d'écoles raisonnés voire tacticiens. L'école élue est choisie au niveau fondamental parmi un panel de deux ou trois autres écoles parfois visitées (ce que nous avons appelé le *repérage* parental), ce choix stratégique prenant au niveau du choix de l'école secondaire une dimension encore plus accusée avec des parents qui considèrent un panel de six ou sept écoles environ, dont ils vont visiter plusieurs (avec à la clé une rencontre avec les autorités locales), en recourant à des inscriptions simultanées pour qu'une des écoles les plus privilégiées par eux, même si elle n'est pas nécessairement celle qu'ils recherchaient le plus, serve de réceptacle à la carrière scolaire de leur enfant.

À ce pilotage par choix des établissements se conjuguent un *accompagnement* scolaire intense mais aussi un *déchiffrement* compréhensif intense de l'enfant (comprendre ses dispositions et adaptations) pour atteindre certaines *espérances* à court, moyen et long terme, notamment en ce qui concerne les choix d'options et d'éventuels changements d'établissements, si cela s'avérait nécessaire. Ces parents de classes moyennes étaient donc à l'avant-scène sur la question du « suivi » scolaire. Nous avons appelé leur pilotage intense le *pilotage autorisé*, en faisant appel à l'adjectif utilisé par Bourdieu pour parler par exemple du langage qui est le plus en phase avec la culture légitime [voir Bourdieu 1982 : 103-119].

Que le pilotage intense soit particulièrement *autorisé* se voit par exemple dans certaines interventions symboliques que les parents font dans l'établissement pour en discuter avec aplomb la « jurisprudence » scolaire, pour reprendre le terme de Bourdieu et Passeron [1971 : 149], en court-circuitant par exemple le niveau du jugement professoral pour s'adresser directement à la direction dans un langage lourd de menaces procédurières. Alors que les interventions menées par les parents de classes populaires sont souvent *disqualifiées* comme elles sont jugées inopportunes, peu autorisées, aberrantes, et donc en somme sont traitées comme des incursions *non autorisées*, le style d'intervention des parents « autorisés » s'avère tout à fait payant.

Ce type de parents ayant fait apparaître la nécessité d'une telle catégorie, il apparaissait que celle-ci était avant tout un *continuum*, toutes les familles n'ayant pas un degré d'investissement similaire dans le pilotage de la scolarité, et certaines apparaissant à l'autre bout du prisme, en creux, comme étant les plus *démunies* et parfois les plus *désemparées* en termes de pilotage scolaire effectif ou de capacités à piloter (dispositions/capital scolaire

et culturel). Les familles à faible capital culturel, où certains parents se caractérisent par des carrières scolaires brèves ou avortées (qui parfois leur ont causé une véritable souffrance scolaire), peuvent se retrouver dans ces situations de pilotage faible, erratique, lacunaire ou quasi-inexistant.

La faible compréhension de logiques scolaires et en particulier de l'architecture compliquée des trajectoires, qui se recompose avec la réforme du premier degré, vient en outre nourrir ce pilotage lacunaire d'un certain *irréalisme* en ce qui concerne les trajectoires de leurs enfants à moyen ou à long terme, sous une forme similaire à ces « projets totalement irréels qui caractérisent souvent les fractions les plus basses de la classe ouvrière » [Champagne 1993a : 107], les parents comme les enfants pouvant entretenir ces rêveries pour un avenir scolaire meilleur sous forme de « survie imaginaire des désirs que l'école elle-même ne cesse d'anéantir » [Bourdieu 1993e : 608].

Certains parents de familles populaires bruxelloises immigrées étudiées dans l'enquête, s'ils ne peuvent compter sur leur capital scolaire faible (et déphasé, e tant que migrants adultes, par rapport au système belge francophone) ni sur leur capital culturel plus ou moins décalé par rapport à la culture légitime, peuvent en revanche se baser pour un projet d'ascension sociale via des études de longue durée sur les dispositions très scolaires de leurs enfants, qui ont acquis une autonomie relative dans l'étude et contribuent de ce fait également au pilotage de la scolarité, placée de ce fait en situation d'*auto-pilotage*. Nous avons appelé cette situation celle du *pilotage des autonomes*.

Passons maintenant en revue les cas où le pilotage s'avère réellement problématique, qu'il soit insuffisant en soi ou insuffisant à faire face aux difficultés parfois très importantes de certains élèves. Nous allons d'abord considérer les trois familles nombreuses bruxelloises issues de l'immigration maghrébine où les enfants connaissent des difficultés plus ou moins grandes de scolarité, dans un registre de gravité qui va de Djamel à Yasmina. Dans les trois familles, il semble que le pilotage par des parents âgés et peu dotés en capital scolaire et culturel des cadets de familles nombreuses soit délégué soit aux *ainés* de la fratrie les mieux dotés en capital scolaire ou culturel, ce qui engendre soit un *pilotage distant* de ces derniers quand ils ont quitté le domicile parental, soit un pilotage *totalement délégué* aux agents scolaires et institutions d'accompagnement scolaire (école des devoirs).

Une autre sous-catégorie analytique a été celle du *pilotage contrarié*, catégorie tirée du portrait de César, un élève de première différenciée d'origine rwandaise, qui est arrivé en Belgique au terme d'un exode par plusieurs pays africains suite au génocide dans son pays :

Les événements du Rwanda ont interrompu le projet d'études supérieures de la mère de **César**, qui est la seule des deux parents à assurer le pilotage (le père est resté en Afrique et les parents semblent séparés). César a terminé sa scolarité fondamentale dans un pays africain anglophone, et on lui refuse en Belgique l'équivalence pour le CEB, ce qui entraîne son orientation vers l'enseignement différencié, où il redouble. À tous égards, le pilotage de la mère de César peut être qualifié de *contrarié* (pour reprendre la métaphore des gauchers contrariés), dans la mesure où ses espérances d'une scolarité « normale » à ses yeux d'enseignement général pour César, avec à terme des études supérieures, ont été

systématiquement démantelées par les aléas institutionnels de la trajectoire de César, à la source d'une colère et d'un ressentiment particulier pour l'enseignement différencié, et d'incursions symboliques inopérantes sur le territoire scolaire pour modifier la « jurisprudence » concernant César.

Une autre catégorie de pilotage marque deux des portraits carolorégiens. C'est un pilotage que l'on pourrait cette fois qualifier de *différé*, ce qui revient à parler de pilotage à distance, un peu comme dans le cas des portraits de Djamel et Yasmina, étant donné l'expérience du pensionnat qui marque la scolarité des enfants et le contrôle différé ou décalé des parents (ou substituts de parents) sur la scolarité. C'est un pilotage qui joue essentiellement sur les « points » ramenés à la maison par les enfants, où l'on retrouve une logique populaire bien décrite par Daniel Thin [1998 : 142-143].

En comparaison, dans une autre série de portraits d'élèves carolorégiens et bruxellois où le pilotage n'est pas différé, ce pilotage apparaît particulièrement lacunaire ou difficile à mettre en place, tous les trois en lien avec des comportements de résistance de la part des enfants qui grippe le pilotage, les deux premiers portraits montrant en outre une même adaptation maternelle aux difficultés de certains enfants de la fratrie qui consiste à abandonner provisoirement l'activité professionnelle pour se consacrer entièrement (femme au foyer) à ces difficultés. C'est ce que nous avons donc appelé le *pilotage grippé*, le pilotage apparaissant également *contrecarré* dans le cas de Giovanni, dont la mère séparée de son mari avoue avoir totalement perdu le contrôle sur son fils en matière d'autorité et de contrôle de sa scolarité.

Dans une partie des portraits d'élèves de Charleroi, ce qui frappe quand on examine la question du pilotage de façon transversale, c'est le fait que certains parents, dans un ensemble relativement homogène classes populaires/métiers ouvriers, où les titres scolaires sont faibles (études avortées), valorisent l'idée d'une orientation assez rapide vers l'enseignement professionnel, à la différence des familles populaires (aux métiers ouvriers) rencontrées à Bruxelles, qui souhaitent que les enfants échappent au « destin » ouvrier. Cette valorisation implique également que certains parents avalisent même parfois les *stratégies d'échec délibéré* de leurs enfants quand ces derniers, après avoir fait du surplace scolaire (à leurs yeux), dans le premier degré, souhaitent rejoindre au plus vite l'enseignement professionnel du deuxième degré, comme nous l'avons vu plus haut dans le cas de Nadia. Nous avons appelé cet ensemble le *pilotage à projet professionnel*.

Nous avons consacré au sein de ce que nous appelons « pilotage » une part importante à l'analyse des choix d'écoles effectués (ou non) par les parents. Il apparaît que les familles sont inégalement dotées en ce domaine, le capital culturel familial, l'affinité avec les logiques et les caractéristiques du système scolaire belge francophone amenant certaines familles à être beaucoup plus que d'autres à même de piloter la scolarité de leur enfant par un choix d'écoles qui s'efforce de prendre « le meilleur » (au sens du plus adéquat à leurs yeux) des possibilités d'un marché scolaire composé d'écoles différenciées entre elles. Que ce marché ait été plus ou moins régulé et contraint par les dernières réformes limitant la liberté constitutionnelle du choix de l'école par la famille se marque dans les récriminations que font certains parents (comme la maman de Sophie par exemple) contre ces réformes. La régulation limite leur propension à utiliser de manière stratégique les ressources de l'offre scolaire, et augmente le travail de repérage nécessaire aux choix de

l'école secondaire, par exemple, puisque l'inscription dans l'école la plus souhaitée devient aléatoire.

Du côté des familles de classes moyennes, tout d'abord, il faut noter la profusion d'alternatives évoquées pour le choix de l'école secondaire, et de moindre manière, pour celle de l'école primaire, qui montre à la fois une logique de mise à profit d'un marché scolaire et pour l'école secondaire, la nécessité de composer avec les nouvelles réglementations en matière de liberté du choix de l'établissement, mais qui montre surtout une connaissance poussée de l'offre scolaire à l'échelle d'un espace régional comme celui de Bruxelles. Le souci d'une relative proximité dans le choix de l'école primaire est suivi d'une réflexion encore plus approfondie sur le choix de l'école secondaire adéquate, qui peut repousser, en vue de ces choix, à plus loin la distance avec le domicile familial pour trouver « la » bonne école aux yeux des parents.

Dans les classes populaires, par contre, et au sein des familles se situant même dans le sous-prolétariat (comme celles de Nadia et Dona), c'est une école de quartier populaire comme école de relative *proximité* qui est choisie d'emblée pour le cursus primaire, à des fins pratiques, qui consistent à éviter des déplacements inutiles. C'est le choix, dès le primaire, de l'école de « quartier ». Pourtant, il faut savoir que les parents des classes populaires peuvent fuir certaines écoles situées dans leur quartier immédiat (surtout dans l'espace bruxellois), quand elles sont associées à leurs yeux à un *piège de la relégation*, à travers l'accueil d'un public d'élèves qui s'avère bien trop marqué par les difficultés scolaires ou trop homogène (socialement ou ethniquement) aux yeux de certains parents.

Cette dimension de fuite qui consiste, pour reprendre l'expression de Sylvain Broccolichi et Françoise Oeuvarard, à « fuir les établissements les plus fuis et à demander les plus demandés » [Broccolichi et Oeuvarard 1993 : 646], se marque surtout dans l'évitement de certaines écoles secondaires, mais se marque également pour certaines écoles primaires, quand on voit que les parents ont évité l'école de leur quartier immédiat, même si l'école choisie reste dans un quartier populaire situé non loin, dans une autre commune. Ces choix de proximité ne signifient pas que l'école de proximité ne puisse pas, dans les cas des écoles secondaires, disposer d'une relative *bonne* réputation dans l'accueil d'un public populaire, à l'échelle du quartier ou à une échelle un peu plus vaste (comme la maman de Hanna qui évoque l'école primaire de sa fille comme une « *très bonne école* »). Certains parents des classes populaires peuvent d'ailleurs se situer à la frontière limitrophe entre souci de proximité et exigence de qualité, sans que l'on retrouve les hésitations entre plusieurs écoles primaires qui marquaient les trois portraits de parents de classes moyennes.

Ce qu'un des « parents » interviewés, le grand frère de Yasmina, appelle le « facteur proximité », joue également dans les choix d'écoles secondaires par les parents populaires, parfois dans une logique de continuité entre l'école primaire qui a été choisie et le fait qu'elle organise également un enseignement secondaire. La proximité peut jouer un rôle important en ce qui concerne les filles issues de l'immigration marocaine, que les familles souhaitent garder, dans un objectif de contrôle social, à proximité du domicile. Au stade du choix de l'école secondaire, les choses peuvent se rapprocher entre les stratégies complexes des parents de classes moyennes et certaines stratégies menées par les parents

de classes populaires, dans la quête de « la » bonne école secondaire idéale en ce qui concerne les difficultés de leur enfant (ou au contraire, et plus rarement, en ce qui concerne ses possibilités), y compris à travers des changements d'établissement planifiés. On retrouve même alors une dimension de *fuite parentale* quand les parents s'efforcent par un changement d'école d'éviter le « piège » de la relégation.

Le déchiffrement

Le binôme du pilotage est la catégorie analytique du déchiffrement (compréhensif). Cette catégorie s'est à nouveau dégagée du travail d'analyse compréhensive des portraits impliquant des familles de classes moyennes à pilotage « intense », et en particulier du portrait de Jérôme, un des plus révélateurs de cette dimension. Il ne s'agit pas d'une simple volonté, chez les parents, de prendre en compte les états émotionnels de leurs enfants dans un souci de « bien-être » de ces derniers, souci qui illustrerait bien les systèmes de valeurs qui sont en jeu. Le déchiffrement prend effectivement ces accents de psychanalyse amateur chez certains parents, mais il s'étend plus largement à la capacité à déchiffrer l'habitus particulier de leur enfant, notamment sous l'angle des propriétés scolaires de ces derniers et des adaptations qu'ils réalisent aux attentes et logiques scolaires rencontrées au fil de sa carrière scolaire.

Si par déchiffrement on peut entendre par exemple la lecture d'une *partition*, on peut se dire que l'équivalent des parents qui ont appris le solfège se trouve en ceux qui ont acquis une maîtrise spécifique dans l'étude des propriétés et adaptations scolaires, devenant ainsi experts en déchiffrement scolaire de l'habitus de leur enfant. Les parents suivent attentivement – voire scrutent anxieusement – chaque phase de la carrière (école maternelle, école primaire, école secondaire, changements d'écoles), quelquefois en manifestant rétrospectivement des doutes et des regrets sur leur gestion de certaines de ces phases. Ils « décryptent » [Chamboredon et Prévot 1973 : 325], décodent et interprètent de la sorte avec plus ou moins d'intensité, par un travail compréhensif assez proche de celui de l'équipe sociologique dans la présente enquête, les actions et adaptations scolaires de leurs enfants, afin d'anticiper les mouvements nécessaires que doit prendre ensuite leur pilotage. C'est pour cela que le déchiffrement et le pilotage forment un couple indissociable chez ces parents. Prenons un exemple à partir du portrait de Clément, le plus riche en travail de déchiffrement parental :

Le portrait de **Clément** est extrêmement riche en exemples de travail de déchiffrement par la famille, les difficultés de Clément étant importantes et variées, ce qui stimule tout un travail compréhensif des deux parents, à nouveau concernant les étapes de la trajectoire scolaire qui ont représenté des difficultés, c'est-à-dire presque toutes. Tout commence tôt, dès la maternelle, avec une « *pression* » scolaire sur Clément impulsée par l'école Spanach [nom anonymisé], qui s'inscrit dans une logique de continuité avec le type d'enseignement effectué en primaire et en secondaire dans l'école, des bases « *pré-primaires* » devant être inculquées dès la maternelle. Face à cette *pression* scolaire, Clément devient « *stressé* », « *cherche des échappatoires* » face aux difficultés d'ordre scolaire. C'est à l'aune de cette expérience que les parents vont orienter leur pilotage vers des écoles qui ne mettront pas trop de « *pression* » scolaire sur Clément. La deuxième étape problématique est celle de la première école primaire, où une

combinaison d'éléments vont jouer pour que Clément « *n'aime pas* » cette école. D'une part, Clément n'est pas fort « *intégré* » parmi ses camarades, pour des raisons que les parents vont présenter dans une sorte de mini-portrait compréhensif, et, d'autre part, la « *pression* » scolaire s'exerce sur Clément et finit par le transformer en « *cancre* » de service. Les parents font un portrait de Clément assez riche du point de vue compréhensif, en le présentant comme un garçon « *atypique* », un « *rêveur* », qui aime des choses « *fantaisistes* », ce qui le met en décalage avec ses camarades. Le fait qu'il soit également « *lent* » scolairement, un peu « *maladroit* », qu'il ait un défaut de prononciation, que les attentes pédagogiques de l'école sur le plan graphique rencontrent de faibles propriétés de Clément pour le dessin, tout se conjugue pour rendre très difficile son expérience scolaire. Clément « *stresse* » à nouveau intensément, il est « *déprimé* », et il finit par être tellement écœuré et « *remonté* » qu'il veut « *mettre une bombe* » dans l'école. Le pilotage parental prend la forme d'un changement d'établissement, jugé salutaire, vers une école de proximité moins axée sur les performances scolaires. Dans la deuxième école primaire, en effet, Clément est jugé « *heureux* » et mieux intégré par ses camarades. Il termine son cursus primaire dans ces meilleures conditions. Le déchiffrement de l'habitus particulier de Clément influe ensuite sur le choix de l'école secondaire dans la volonté de la maman de ce dernier d'opérer une rupture avec la proximité, avec le « *quartier* » et les sociabilités infantiles du quartier et de la seconde école primaire. Si elle privilégie l'ES1, c'est en prenant le parti d'un *déplacement* nécessaire de Clément vers des élèves avec lesquels il *devrait* avoir, selon la maman (« *j'imaginai...* »), de meilleures affinités, et une « *vie sociale* » plus intéressante. Une nouvelle étape de déchiffrement commence avec le cursus secondaire, où le décodage des deux parents se noue pour faire face aux difficultés de Clément. Ce dernier est présenté, un peu comme Sophie, comme un enfant « *intelligent mais très, très peu scolaire* », qui a du mal à travailler seul, qui est trop vite satisfait de son travail et un peu « *paresseux* ». Il est « *lent* » pour le travail scolaire, « *très lent* » même, et le père de Clément pense qu'il serait même un peu injuste, étant donné les difficultés scolaires lourdes de ce dernier, qu'il n'ait pas quelques échecs en fin d'année. Mais surtout, Clément a « *envie d'autre chose* » que de l'école, quelque chose que l'école ne peut lui apporter, selon le papa qui voit dans la famille et ses centres d'intérêt (artistiques/politiques) une raison principale pour laquelle Clément n'est pas aujourd'hui en « *rupture* » scolaire. Clément est présenté en lien avec le premier portrait, celui du garçon « *atypique* » et « *rêveur* », comme un adolescent qui est bien plus loin « *dans ses réflexions* », selon son papa, que la majorité de ses camarades, et parfois de ses professeurs. Un tel déchiffrement correspond parfaitement au type de *Weltanschauung* antiscolaire que le père laisse transparaître, ayant eu lui-même une carrière scolaire « *tout sauf linéaire* ». C'est à partir de ces riches portraits compréhensifs que les parents déchiffrent enfin l'avenir scolaire de Clément par une orientation plutôt artistique qui répondra à l'habitus de Clément et à son goût pour la « *tchatche* » et le « *théâtre* », un goût qui transparaît bien dans la manière dont Clément orchestre ses réponses à l'entretien. Enfin, dernier déchiffrement, tout aussi important que les précédents, les carences en sociabilité juvénile de Clément, au début du secondaire, qui reprennent un pas déjà pris avec la première école primaire, sont interprétées comme le fait que ce garçon, avancé dans ses « *réflexions* », se sent mieux en compagnie d'adultes, comme son professeur de théâtre et le réseau de relations

des parents, qu'avec des enfants, même s'il s'est quand même fait un petit noyau de « *copains* ».

L'accompagnement

La configuration familiale de l'aide scolaire forme la troisième dimension du « suivi » familial. La nature du suivi peut aller de l'aide directe dans l'étude et la préparation des devoirs à une simple vérification de ce que l'enfant prend le temps nécessaire aux devoirs et à l'étude, sans que les parents n'en comprennent nécessairement le contenu scolaire, les familles au capital culturel et scolaire limité ayant une implication moins importante dans cette aide scolaire que des familles au capital culturel et scolaire important. Dans l'enquête réalisée par Daniel Thin, par exemple, les parents des familles populaires n'effectueraient selon Thin qu'un « suivi distant » [Thin 1998 : 147]. Peu dotés eux-mêmes sur le plan scolaire, ils n'ont pas toujours une compétence à pouvoir offrir pour aider à préparer les leçons, à faire les devoirs ou surveiller ceux-ci. Ils disposent également parfois de très peu de temps disponible (contraintes familiales ou contraintes professionnelles, nombre d'enfants desquels il faut s'occuper, etc.).

Bref, les parents peuvent être « hors jeu » pour les exercices [*ibid.* : 148], ou se conçoivent au vu de leurs faibles performances et compétences scolaires comme un risque de handicap supplémentaire pour les enfants [*ibid.* : 149]. Nous allons retrouver de telles situations, mais en décomposant différemment les différentes formes que prend le suivi au sein des familles populaires, à partir d'une typologie issue de l'analyse compréhensive. Certains parents rencontrés durant notre enquête se disent effectivement « dépassés » scolairement, comme les parents de Lamia scolarisés en leur temps au Maroc et qui ne parviennent plus à suivre scolairement le contenu de ce que la jeune fille étudie en deuxième année. Dans de tels cas de figure, l'aide scolaire est alors parfois décentrée vers une école des devoirs, ou vers certains membres de la fratrie, comme ces grandes sœurs et grands frères dont il est question dans plusieurs portraits, et qui apportent une aide qui peut n'être parfois qu'*occasionnelle*, dans la mesure où ces derniers ont quitté le domicile parental (et n'y reviennent que pour « visiter » régulièrement la famille).

Cette aide scolaire directe (aider aux devoirs et à l'étude via le contenu scolaire) ou indirecte (vérifier que le temps nécessaire à consacrer à l'étude a été pris ou vérifier que quelque chose a été fait, sans pouvoir en contrôler le contenu) se conjugue également à la vérification du journal de classe, une opération d'autant plus cruciale que c'est l'outil primaire de communication école/parents (avant les coups de téléphones ou les lettres plus « désagréables » parce que des problèmes avec l'élève sont évoqués), et parce que l'élève peut pratiquer en certaines circonstances un court-circuitage de l'information scolaire le concernant.

Il est significatif que dans les trois familles bruxelloises de classes moyennes où le suivi scolaire est exercé par un des parents (ou les deux), l'intense travail de suivi, qui pourrait être qualifié d'*accompagnement total*, car il court sur la régularité comme sur le contenu, suscite des tensions et des transactions, qu'il s'agisse de tensions au sein du couple pour la répartition du suivi de manière équilibrée, quand un seul des conjoints se sent en charge de ce travail, ou de tensions entre parents et enfants, sur le volume de temps à consacrer

au suivi scolaire et qui se prélève sur le temps domestique après le travail, amputant ainsi le temps libre où l'on peut se reposer et se divertir. Si ces familles investissent beaucoup de temps dans ce suivi, c'est donc au prix de tensions et quelquefois de ressentiments, des transactions courant sur la nature et le volume du suivi scolaire. C'est le cas en particulier dans le portrait de Sophie :

Dans le portrait de **Sophie**, la maman de celle-ci estime être seule à gérer le suivi scolaire et à assurer le pilotage, une *tension* avec son ex-mari étant notable dans le portrait tant sur le plan du suivi que d'une autorité qui pencherait uniquement du côté maternel (sentiment de faire le *sale boulot* d'autorité à la place du père). La recherche de compromis ou de transactions avec le père ne semble pas donner satisfaction à la maman. Dans cette famille, c'est même un double suivi scolaire vertical qui se manifeste, la grand-mère maternelle de Sophie étant une ancienne enseignante qui donne des conseils de suivi pour les difficultés en début primaire de celle-ci (« *les bases n'y sont pas* »). Le travail de suivi de la maman consiste surtout à vérifier les devoirs, l'organisation de la vie domestique amenant Sophie à *devoir* (transaction de la mère avec le père) faire ses devoirs chez son père avant le dîner du soir chez sa mère, suivi de la vérification des devoirs. Le mot surveillance n'est pas un vain mot, tant pour les devoirs que pour le temps à consacrer à l'étude, la maman présentant (avec un rire jaune) son travail en ce domaine comme une forme de rituel dont il est intéressant de reprendre la substance : « *Donc moi je suis très exigeante... Bon, on commence toujours, c'est un peu un rituel, elle me montre ce qu'il y a au journal de classe, elle m'explique ce qu'elle a fait dans la journée, elle m'explique ce qu'elle doit faire pour demain. L'année passée je la suivais beaucoup plus que cette année parce que j'ai vraiment énormément de travail, et je reconnais que je la suis un peu moins. Mais je pars aussi du principe d'une... enfin j'essaie de lui donner de l'autonomie. Et je lui fais confiance – c'est pas évident. Donc elle travaille de son côté toute seule. Et puis elle revient vers moi pour qu'elle me montre ce qu'elle a fait. Et je l'interroge parfois sur ce qu'elle fait. Je fais des coups de sonde, des choses comme cela. Cela a pas trop mal donné cette année je dois dire.* » Cet équilibre entre autonomie et suivi doit faire l'objet d'une surveillance qui provoque le rire jaune de la maman, quand elle décrit ensuite des épisodes de *vérification surprise* du travail de Sophie dans sa chambre (sa fille étant occupée à des dérivatifs comme le cellulaire/l'ordinateur plutôt que de travailler).

Dans le prolongement des sous-catégories analytiques employées pour le pilotage, nous retrouvons en ce qui concerne le « suivi » un type du suivi *délégué* ou *partiellement délégué*, quand les parents délèguent le suivi du *contenu* scolaire vers l'extérieur. Pour deux des familles bruxelloises d'origine marocaine, le suivi ne peut être exercé par des parents qui ont eu une scolarité très brève, mais il est délégué à des enfants aînés dont la scolarité a été plus ou moins longue selon les familles rencontrées. Ces enfants aînés ne vivant plus dans l'unité familiale parentale, leur aide scolaire s'avère *occasionnelle*, ce qui donne son nom à ce type d'accompagnement. Le même principe de substitution de l'aide de membres de la fratrie à des parents aux faibles propriétés scolaires se manifeste dans le portrait carolorégien d'Adrien, où les enfants aînés, qui ont rejoint l'enseignement professionnel après une trajectoire scolaire déçue par l'enseignement général, aident Adrien dans son suivi scolaire quand la maman ne parvient plus à suivre.

C'est alors le pilotage *de proximité par les aînés*. S'il est assez voisin de ce qui se met en place dans les familles bruxelloises qui viennent d'être décrites, il diffère en ce que les aînés sont encore mineurs et en âge de scolarité, et n'ont pas quitté l'unité familiale, ce qui les rend probablement disponibles plus souvent et plus rapidement que les grands frères et grandes sœurs majeurs évoqués plus haut. Une variante de cette *délégation intrafamiliale* se trouve dans le fait que le suivi scolaire est délégué par les parents aux enfants eux-mêmes, pour ce qui concerne l'accompagnement des *autonomes*, où deux des enfants rencontrés durant l'enquête peuvent se baser sur leur relative autonomie pour se passer d'accompagnement parental sur les contenus scolaires.

Dans la dernière famille bruxelloise issue de l'immigration, celle de Mokhtar, il ne semble pas que la famille ait la possibilité de fournir un substitut occasionnel lié à l'unité familiale, à la famille étendue ou au voisinage aux difficultés de pilotage et de suivi scolaire exprimées par le père de Mokhtar. C'est un cas de suivi scolaire *minimal* où le contrôle ne s'exerce pas sur le contenu des devoirs mais sur le fait qu'ils ont été faits, ce qui laisse la porte ouverte à une certaine nonchalance de Mokhtar par rapport aux devoirs. Le fait que le garçon soit très peu autonome, et possède peu de dispositions scolaires, se combine donc avec un suivi scolaire extrêmement limité, le recours aux institutions extérieures à la famille (école des devoirs) pouvant même être *contrecarré* par la mauvaise volonté du jeune homme. D'autres portraits carolorégiens relèvent de la même catégorie de suivi minimal assuré par des parents aux faibles capacités et dispositions scolaires.

Les espérances

Le travail compréhensif de déchiffrement amène quelquefois les familles à formuler des scénarios plausibles sur l'avenir professionnel (à long terme) de leurs enfants, ou au moins sur les orientations à court et moyen terme que les trajectoires scolaires peuvent prendre, notamment par rapport aux choix d'options qui sont offertes par les écoles, quand les familles essaient ainsi de faire coïncider du mieux qu'il leur semble possible les options scolaires et les propriétés scolaires (et humaines) des enfants. Les scénarios peuvent se recomposer au fur et à mesure de la carrière scolaire, par exemple si celle-ci devient chancelante, sous la forme du « déclin scolaire » évoqué par Emmanuel Bourdieu [1993 : 737] et que cela entraîne une série de projets déçus par rapport aux « rêves des familles », pour reprendre l'expression de Pierre Bourdieu [1993g : 795-807].

On pourrait dès lors reprendre délibérément le terme un peu démodé des *espérances*, utilisé par exemple dans l'entretien d'Alain Accardo [1993 : 725] avec un journaliste dont la trajectoire scolaire a déçu les attentes parentales, pour évoquer cette dimension du suivi parental ou familial, en ce que les parents peuvent – sous forme d'*héritage* ou non – projeter des espérances sociales et professionnelles sur l'avenir (notamment scolaire) de leurs enfants, à la manière dont on disait autrefois dans une conception empreinte de domination masculine que l'on avait de hautes espérances pour certains enfants de sexe masculin. Ces espérances se déclinent alors sous la forme des « verdicts parentaux, préalables et surtout consécutifs à ceux de l'École » [Bourdieu 1993f : 714].

L'ordre de présentation des portraits coïncide ici plus ou moins, avec des nuances importantes, avec celui de la catégorie du pilotage. Dans le cas des trois familles

bruxelloises de classes moyennes où la scolarité des enfants, même si elle est faible ou moyenne, reste axée sur le maintien dans l'enseignement général, la question de l'avenir professionnel est postposée sur le long terme, même si les parents sont amenés à se poser la question des choix d'options pour l'avenir scolaire à moyen terme. A l'opposé, dans les familles populaires où le pilotage est axé sur un projet d'orientation vers l'enseignement technique ou le professionnel, la question de l'avenir professionnel des enfants se pose déjà beaucoup plus rapidement, sous la forme de ce *fatalisme* et de cette *auto-exclusion* évoquée pour les ouvriers anglais des années 1970 par Paul Willis [1978] ou, plus récemment, du fatalisme « mâtiné d'espoirs » chez les parents d'origine populaire étudiés par Daniel Thin [1998 : 141].

Si la vision d'avenir des parents de classes moyennes interviewés reste ouverte sur une vaste gamme de possibilités liées à un cursus d'enseignement général, la vision d'avenir au sein de plusieurs familles populaires rencontrées durant l'enquête se caractérise par le pragmatisme de l'héritage ouvrier, qui pousse à rejoindre plus rapidement l'enseignement professionnel que les parents ont eux-mêmes connu, mais qu'ils n'ont pas forcément terminé. Certains de ces parents ont parfois rêvé un moment d'ascension sociale via les (belles) études, mais le pragmatisme de l'héritage ouvrier (comme auto-exclusion des études générales) a finalement triomphé :

La famille d'**Adrien** entre clairement dans ce modèle, quand la maman évoque pour sa fille aînée avoir eu le désir que celle-ci fasse des études longues plutôt que le professionnel (« *la professionnelle c'est la professionnelle, après ça bien y'a plus grand-chose* »). Faire « *de belles études* » permet d'avoir un « *beau métier* ». Mais tous les enfants, y compris l'aînée, vont connaître une trajectoire scolaire mouvementée puis un passage présent (ou programmé à moyen terme) vers le professionnel, passage qui apporte satisfaction à ceux qui ont déjà opéré cette reconversion. La maman recompose alors sa vision de l'avenir, notamment en fonction de ce que lui dit la marraine d'Adrien (« *vaut mieux faire un bon professionnel, un bon manœuvre... plutôt que de forcer à faire des études bourrage de crâne... et qu'elle [la sœur aînée d'Adrien] s'en sorte pas* »). Cette philosophie pragmatique par rapport aux dispositions et d'auto-exclusion vers un enseignement professionnel, qui fait sauter de son piédestal l'enseignement général, a été appliquée aux trajectoires des autres enfants, y compris Adrien. Tous les enfants sont ainsi dirigés vers un avenir professionnel centré sur les métiers de la cuisine hautement valorisés dans la famille (« *la famille cuistot* »), et en lien avec un exemple professionnel de proximité (« *parrain et marraine sont cuistots tous les deux* »), ce qui implique un passage que l'on souhaite le plus rapide possible vers l'enseignement qualifiant.

Deux des portraits carolorégiens montrent à cet égard des trajectoires d'élèves passés ou repassés (du différencié) dans l'enseignement général, mais qui connaissent de sérieuses difficultés scolaires. Ce sont des trajectoires scolaires *sur le fil*, qui menacent les espoirs mis sur les scolarités par les parents ou par les parents de substitution, et qui auraient pu venir démentir la reproduction du destin ouvrier chez ces enfants, mais en créant de la sorte ces « antinomies de la succession » dont parle Pierre Bourdieu en ce qui concerne les contradictions de l'héritage entre parents ouvriers et enfants qui ne reproduisent pas [Bourdieu 1993f : 712] cette trajectoire « normale » [Bourdieu 1993g : 797] parce qu'ils ont

alors dominé en eux « cette sorte d'élan hérité » [*ibid.* : 797] qui les pousse à la reproduction sociale.

Une partie des élèves de Charleroi ayant été étudiés en classes d'enseignement différencié, il est possible aussi que les parents se braquent avant tout dans leur pilotage sur la question de l'obtention du CEB et laissent peu de place dans l'entretien à l'avenir à plus long terme. L'incertitude sur ce parcours, due à la non-obtention du CEB, amène certains parents à envisager sous une forme d'embranchement la possibilité assez floue d'une scolarité d'enseignement général et la possibilité nettement plus concrète du passage vers l'enseignement professionnel. Ce sont les parents *résignés* à cette seconde éventualité. Le cas de figure du projet familial d'avenir déçu, *ruiné* par une trajectoire scolaire faible ou de plus en plus chancelante de l'élève, apparaît dans plusieurs autres portraits. L'effondrement du projet d'ascension sociale par les études ou de la possibilité d'échapper au destin ouvrier via l'école se montre alors dans ce cas de figure.

Morale et autorité familiale

La deuxième zone de regroupement des catégories d'analyse peut être présentée comme centrée autour des questions morales, quand l'autorité familiale (effective ou en crise) et le contrôle social familial se déclinent à partir de la morale familiale et du travail familial d'éducation morale, avec une série de catégories analytiques satellites. C'est du côté des familles populaires que la catégorie analytique de la morale familiale s'est présentée en toute évidence, le « moralisme » populaire étant de longue date connu, notamment à travers les travaux de Richard Hoggart : « les gens du peuple supposent, même lorsque leur comportement s'écarte de cette norme, qu'il existe une manière selon laquelle il faut agir et certaines choses qu'il faudrait croire. C'est donc la définition socialement approuvée des attitudes que, tout au long de cet ouvrage, j'ai prise pour objet » [Hoggart 1970 : 48].

Dégager cette catégorie analytique a ensuite permis de reconnaître dans d'autres portraits de classes moyennes la présence d'une morale familiale, éventuellement couplée à une vision du monde (*Weltanschauung*). Cette morale familiale se décline pratiquement sous la forme d'une *éducation morale* dont on voit les traces tant dans les entretiens avec les élèves que dans ceux avec leurs familles, et s'accompagne parfois d'*histoires morales* ou *cautionary tales* [voir par exemple Kinsey 1994], ces fables à dimension morale qui servent à venir appuyer ou illustrer une argumentation. La diversité des interlocuteurs familiaux de l'enquête, de parents aux faibles compétences langagières aux aînés d'une fratrie qui construisent un discours élaboré parfois en décalage avec celui de leurs parents, la dimension morale se décline de la phrase succincte quasi-tautologique par laquelle certains parents présentent leur vision morale au long développement impliquant toute une vision du monde.

L'autorité familiale est une question qui traverse la plupart des portraits, qu'il s'agisse des compromis et des transactions présentés par les familles de classes moyennes ou de l'autorité plus « traditionnelle » (ou « *vieille école* », comme le dit une interviewée) qui est plus souvent mise en avant dans les portraits de classes populaires. L'autorité familiale, ce sont les différentes *règles du jeu* qui sont présentées et une situation différenciée des

familles en ce qui concerne le respect de ces règles du jeu, dans un continuum qui court des familles où l'autorité patriarcale apparaît quasi-divine aux familles où cette autorité semble s'être écroulée complètement.

La question de l'autorité familiale est loin d'être absente des portraits des familles de classes moyennes, mais elle ne se fait pas aussi directe, énoncée avec autant de certitude et d'évidence qu'elle l'est dans certaines familles des classes populaires. L'autorité devient ici rusée, elle *avance masquée*, notamment à travers des trésors de persuasion/manipulation mis en place sous le couvert du « dialogue » intrafamilial. Loin d'être systématiquement une sorte de bras de fer ou de duel entre parents et enfants, elle peut se manifester alors à l'extérieur comme une sorte de consensus social « raisonné » entre gens « raisonnables ».

Un des thèmes qui traverse *La misère du monde* [1993], comme il traversait également les travaux fondateurs d'Abdelmalek Sayad [1979], est celui du déclin de l'autorité paternelle dans les familles maghrébines immigrées, face à la révolte des fils [Bourdieu 1993b : 22-23] et des filles socialisés en France et imprégnés de ce fait de systèmes de règles, normes et valeurs qui entrent en contradiction avec ceux des parents et éventuellement des aînés socialisés au Maghreb, avec pour conséquence « la rupture entre la génération des parents et la génération des enfants, produite dans des conditions sociales et culturelles tout à fait différentes » [Sayad 1993b : 825]. Dans le même ouvrage collectif, Patrick Champagne [1993b : 141] soulevait les situations d'« effondrement de l'autorité parentale » et en particulier la difficulté de patriarches âgés aux très nombreux enfants à assurer un contrôle social direct sur tous ceux-ci dans l'univers de la cité, faute d'appui d'un réseau de contrôle centré au pays d'origine sur le voisinage et la famille étendue.

L'effritement progressif de l'autorité paternelle est une hypothèse forte qu'il fallait éventuellement envisager dans notre enquête pour les familles nombreuses issues de l'immigration. D'une certaine manière, à condition de bien préciser les différences entre trois des familles rencontrées durant l'enquête, celles de Djamel, Mokhtar et Yasmina répondent bien à cette hypothèse du déclin de l'autorité paternelle, celle-ci étant alors déléguée à certains aînés comme « deuxièmes pères », pour reprendre l'expression de Zahoua, l'interviewée d'Abdelmalek Sayad [voir Sayad 1979 : 70], que ceux-ci soient en relation de continuité (Yasmina) ou de semi-rupture (Djamel) avec le système de valeurs familial :

Dans le portrait de **Djamel**, la défaillance paternelle et la reprise en main par le fils aîné est très clairement évoquée, sachant toutefois que le fils aîné introduit un mode de régulation qui ne reproduit pas totalement le modèle d'autorité patriarcale que l'on retrouve par exemple dans le portrait de Yasmina. « *Dialoguant* » beaucoup avec son frère cadet, le grand frère peine néanmoins à réguler ses déviances scolaires et sociales, et *couvre* même certaines de ces déviations, comme les raisons réelles du troisième renvoi d'établissement de Djamel, considérées comme trop honteuses que pour l'avouer au père (ce qui constitue une rupture par rapport à la « position d'aîné » censée reproduire le schéma paternel [Muel-Dreyfus 1993 : 847]. La défaillance paternelle a été avouée, comme dans le cas de Mokhtar, aux agents scolaires, avec la même demande d'aide que font les deux pères de famille (« *“Moi je m'en sors plus”...* »), cet appel à l'aide n'étant pas toujours recevable, de par son ampleur, par l'école.

Lors de son entretien, le grand frère de Djamel reproduit la même demande (« *On ne sait plus quoi faire* ») en s'adressant à l'intervieweuse. La substitution d'autorité du père vers le fils se marque à deux reprises dans leur entretien collectif, d'abord parce que la confiscation (punition) du téléphone cellulaire de Djamel est faite par son frère aîné et non par le père lui-même, ensuite par une phrase importante où le grand frère entreprend de moraliser son propre père en matière d'autorité sur Djamel. Alors que le père peine à répondre à une question de l'entretien lui demandant comment il régule la vie de son fils, le frère intervient en effet directement comme pour lui *réexpliquer* les règles du jeu : « *Tu peux lui dire que "Ca c'est bien, ça c'est pas bien, ne recommence plus, hein !"* ». L'autorité du frère semble cependant assez élastique. C'est en évoquant la régulation éventuelle de l'usage d'Internet par Djamel que le grand frère nous dit en demi-teinte : « *Non, on surveille pas forcément... même si on le surveille... (rire)... L'adolescent trouve toujours la faille, pour s'isoler et pour faire ce qu'il a envie de faire. Mais ce qu'il faut maintenant, c'est... essayer de lui montrer, de lui faire comprendre. Voilà, il y a certaines choses à faire, et certaines choses à ne pas faire, quoi...* ».

Le contrôle social familial

La dimension de *contrôle social* est présente chez les familles rencontrées sans distinction de classe, mais elle s'exprime dans les familles de classes moyennes sous une forme embarrassée, notamment lorsqu'il s'agit d'éviter certaines écoles de quartier comme ne constituant pas, à leurs yeux, le meilleur cadre de sociabilités juvéniles pour les enfants, ou encore en neutralisant certaines « amitiés » jugées dangereuses pour l'évolution morale de leur enfant. Les familles de classes moyennes tâchent alors dans l'entretien de ne pas donner une impression à l'enquêteur de rigidité morale ou d'ethnocentrisme de classe, en mettant toute une série de guillemets dans leur travail de contrôle social, même si celui-ci est bel et bien réalisé.

Dans les familles populaires, le contrôle social s'exprime par contre ouvertement, avec la force de l'évidence, en lien avec la morale familiale, qu'il s'agisse de l'autorité familiale plus traditionnelle que nous avons rencontrée dans certains portraits ou du contrôle social « coutumier » exercé par certaines familles d'origine immigrée, la dimension de régulation s'avérant plus forte, domination masculine oblige, sur les filles issues de l'immigration maghrébine. Ce qui implique notamment un contrôle sur les sorties, à nouveau avec une polarisation différente selon les genres. Le leitmotiv du contrôle social est celui du contrôle des fréquentations, pour éviter les mauvaises influences, et cette sorte de hantise de la déchéance morale bien rendue par Daniel Thin quand il évoque chez les parents des familles populaires la peur que les garçons deviennent des « voyous » ou que les filles se « dévergentent » [Thin 1998 : 110]. Cette *déchéance* morale peut aussi se manifester à travers la crainte de « cette sorte de spirale qui attire les jeunes vers la délinquance ou la marginalisation » [Champagne 1993a : 103] que l'on retrouve dans plusieurs des portraits.

De manière ostentatoire, c'est dans les entretiens avec les familles immigrées ou d'origine immigrée maghrébines que la catégorie s'est exprimée de façon saillante en ce qui concerne les enfants de sexe féminin, avec une dimension de domination masculine [voir Bourdieu 1998] évoquée parfois par les parents eux-mêmes en ce qui concerne leur

propre socialisation, et reproduite ensuite sous forme de socialisation inégale entre filles et garçons. La morale familiale s'appuie sur une division normative *masculin/féminin*, ce qui entraîne des répercussions pratiques dans le domaine du contrôle social, quand il s'agit de surveiller les jeunes filles, notamment par la limitation de la sociabilité mixte avec les garçons :

Dans le registre ethnique qui marquait aussi la réaction hostile des parents de David (de nationalité roumaine) à un établissement homogène en descendants d'immigrés marocains, ceux de **Lamia** manifestent leur crainte de mauvaises fréquentations en les associant cette fois à la communauté latino-américaine (entre autres) : « *(le papa :) C'est la frontation [fréquentation] des gens là-bas, c'est pas... (la maman :) Et la fréquentation c'est pas bien... (la maman :) Par exemple qu'elle dévie un peu, qu'elle va pas prendre le bon chemin. Nous on dit chaque jour "Faut ça et ça et ça... Faut pas fréquenter." Elle peut fréquenter par exemple des mauvaises amies... (le papa :) Ici il y a beaucoup de gens qui sont... Il y a beaucoup de races. Il y a Latinos, il y a tout ça. Des nationalités différentes. Ça, on peut pas laisser avec... Ils sont pas des... motivés pour étudier, et tout cela. Nous, on cherche des gens qui sont motivés pour étudier, un bon fréquentation pour qu'ils savent qu'ils lirent et vivre pas pour "Viens ici, viens ici, viens ici". Cela c'est mauvais, hein. ... (la maman :) Toujours la mauvaise fréquentation ils dévient les gens comme cela. Surtout les petits hein* ». Comme on peut le découvrir dans le portrait, cet aveu d'évitement ethnique lié aux appréhensions en matière de comportement (scolaire) est ensuite adouci dans une présentation plus conforme à l'image « ouverte » que les parents veulent donner d'eux-mêmes, notamment quand Lamia intervient dans la conversation pour écarter toute image négative sous l'angle du « racisme » qui pourrait être apposée sur cette logique familiale d'évitement, et en soulignant le caractère multiethnique de sa classe et de son école. Après cette rectification, reste quand même aux parents à reformuler une dernière fois le leitmotiv des fréquentations : « *De prendre au maximum les bonnes fréquentations. Des amis. Soit des garçons, soit des filles, y'a pas de soucis. Oui mais des bons. Pas des gens qu'on fréquente à droite à gauche. C'est pas bien pour elle, et c'est pas bien pour les êtres humains. Parce que à cet âge-là, ils sont naïfs. Alors c'est facilement qu'ils peuvent être déviés. N'importe quel chemin* ».

Dans cette dimension de surveillance et de contrôle, on voit l'espace familial du domicile parental se refermer quelquefois sur les filles [voir Sayad 1979 : 69] comme une sorte de *cocon protecteur* où les loisirs privilégiés par la famille sont internes à la sphère domestique et les fréquentations acceptables essentiellement liées à la famille (étendue) et aux relations familiales. On ne quitte en principe [voir Sayad 1993b : 840-841, Sayad 1993c : 862, 865] ce cocon où l'on vit dans « l'indivision familiale » [Sayad 1979 : 76] et ses règles du jeu en matière d'autorité paternelle, que pour se marier (ou en l'occurrence, *être marié*).

Cette dimension est cependant véhiculée plus largement au sein des classes populaires, qu'il s'agisse d'assurer un contrôle social spécifique sur les fréquentations des enfants de sexe féminin ou de ressentir une honte à l'idée que la *mauvaise réputation* [Sayad 1979 : 69] s'abatte, à travers le comportement des filles, sur la sphère familiale, sous la forme de stigmatisations liées à la déviation morale des filles qui cause une indignité publique, sous la forme aussi de cette « perméabilité des relations familiales aux relations de voisinage »

évoquée par Jean-Claude Passeron [1970 : 15]. Le voisinage vient ici jouer un rôle d'aiguillon des stigmatisations en ravivant le sentiment de honte publique, de disqualification permanente.

Les difficultés liées à la réforme du premier degré

Le décret réformant le premier degré de l'enseignement secondaire est entré en application en septembre 2008 et s'est traduit par la suppression de la deuxième année professionnelle (2P) et par l'instauration du degré différencié destiné à amener certains élèves en difficulté scolaire à la maîtrise des socles de base attendue en fin de sixième primaire, sanctionnée par le CEB. Au cours des observations, nous avons constaté qu'il existait certaines difficultés liées à cette réforme. Étant donné le petit échantillon de cette recherche, ces difficultés sont à circonscrire dans les limites du terrain, et ne sont donc pas généralisables à l'ensemble des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française. Toutefois, nous pouvons supposer qu'elles interviennent à des degrés variables dans d'autres écoles.

Nous pouvons dégager comme principales difficultés les différences importantes de niveaux entre les élèves du degré différencié, l'inadéquation de cette structure pour certaines trajectoires, le manque de formation des enseignants face à l'éclatement des besoins pédagogiques qui se greffent souvent à des difficultés familiales qui dépassent le cadre scolaire, l'adoption de stratégies d'échecs ou de comportements d'inertie, la complexité des trajectoires possibles, le manque de sens que revêt le CEB aux yeux de certains élèves et de leur famille et l'impopularité de cette réforme auprès des équipes pédagogiques. Nous ne nous attarderons pas ici sur les deux dernières difficultés.

Les facteurs qui déterminent directement la composition des classes du degré différencié sont : l'interdiction des redoublements dans l'enseignement fondamental liée à la loi de 1983 et au décret de l'école de la réussite ; les problèmes linguistiques et/ou d'équivalence d'études entre la Communauté française et le pays d'origine des primo-arrivants ; la possibilité pour certains élèves de l'enseignement spécialisé de rejoindre l'enseignement ordinaire. Ces différents facteurs, avec une prédominance toutefois du premier, impliquent des classes très hétérogènes, avec des *différences importantes de niveaux entre élèves* provenant de tous horizons dont les besoins pédagogiques spécifiques peuvent fortement varier au cas par cas.

Les problèmes pédagogiques des élèves observés du degré différencié se greffent souvent à d'autres types de problèmes : psychologiques, socio-économiques, familiaux, etc. Face à une telle hétérogénéité et à de telles différences de niveaux scolaires et de besoins pédagogiques spécifiques, il devient difficile pour les enseignants de remplir les objectifs qui leur ont été assignés par la réforme du premier degré, à savoir amener les élèves à obtenir leur CEB en réussissant l'épreuve externe commune et à rejoindre le degré commun. Par ailleurs, la taille des classes ne favorise pas une pédagogie individualisée. Les classes de 1D peuvent accueillir jusqu'à quinze élèves et les classes de 2D jusqu'à dix-huit [Ministère de la Communauté française, 2009a : 37].

La comparaison des bulletins des élèves de 1D/2D de l'ES3 de la période précédant Noël de l'année 2009-2010 avec les résultats du CEB de la même année scolaire, ainsi qu'avec ceux de l'année 2010-2011, suggère qu'il existe une corrélation forte entre le parcours antérieur des élèves et leurs performances scolaires. Ayant déjà une expérience de l'épreuve externe sanctionnée par le CEB, les élèves qui proviennent d'une sixième primaire sont ceux qui s'en sortent globalement le mieux. Viennent ensuite les élèves issus de cinquième et de quatrième primaire. Les élèves de l'enseignement spécialisé et les primo-arrivants sont ceux qui rencontrent le plus de difficultés.

Les objectifs du degré différencié sont d'autant plus difficiles à atteindre qu'on demande aux professeurs d'enseigner un programme d'enseignement primaire alors qu'ils ont généralement été formés pour donner des cours de niveau secondaire, avec des méthodes spécifiques à ce type d'enseignement. Dès lors que *le personnel pédagogique n'est pas formé et ne dispose pas des outils nécessaires pour faire face à ce genre de public*, chacun doit composer selon ses propres ressources, son tempérament, son degré de patience, son *seuil d'acceptabilité morale (moral acceptability)*, pour reprendre l'expression de Becker [1952]. Pour certains professeurs, cela ne pose pas de problème, pour d'autres, la relation d'apprentissage est fortement dégradée. Les conséquences peuvent alors être considérables sur les performances scolaires, notamment par effet des pairs, effet qui ne peut être prévu à l'avance puisque, d'un groupe à l'autre, les conditions de travail peuvent varier énormément.

La structure d'enseignement dans laquelle se trouve le premier degré paraît donc inadaptée aux objectifs poursuivis. Le degré différencié apparaît comme une sorte de « sas » situé entre l'enseignement d'une matière de primaire et une structure d'enseignement secondaire. Dès lors, la transition entre les deux n'est pas toujours aisée.

D'autre part, de nombreux portraits d'élèves du degré différencié présentés dans le volume II du rapport montrent qu'aux difficultés strictement scolaires, se greffent des difficultés plus importantes, d'ordre familial, psychologique, socio-économique, etc. Le portrait de Nadia est un exemple extrême que l'on peut presque qualifier de pathologique. Les enseignants ont ainsi souvent à faire à des ensembles de problèmes qui dépassent largement leurs compétences.

Un autre élément qui rend la structure du degré différencié inadaptée en raison de l'éclatement des parcours est le nombre légal maximum d'élèves. Une classe de 1D peut contenir jusqu'à quinze élèves et une classe de 2D peut en contenir jusqu'à dix-huit. Bien qu'il s'agisse de nombres inférieurs aux classes communes, cela semble encore trop élevé pour pouvoir appliquer une pédagogie différenciée, individualisée.

Il faut préciser que les taux de réussite à l'épreuve externe du CEB peuvent fortement d'un établissement à l'autre. La Commission de pilotage du système éducatif (2011 : 7) a mesuré, pour l'année 2009-2010, la répartition des taux d'obtention du CEB en 1D et 2D par établissement scolaire. On peut voir dans cette enquête qu'il existe de très fortes variations, entre 0 % et 90 %, selon les établissements. Une majorité d'établissements a un taux d'obtention situé entre 30 % et 40 % pour les élèves de 1D et, pour les élèves de 2D, la majorité se situe entre 40 % et 50 %, avec toutefois un nombre significatif

d'établissements dont le taux se situe entre 70 % et 80 %. Il serait opportun d'étudier les raisons de telles variations. Nul doute qu'une partie de l'explication tient dans la marge de manœuvre laissée à chaque établissement d'appliquer le décret. Mais il est probable que d'autres facteurs interviennent.

Au cours de la première année de recherche, bon nombre de membres du personnel pédagogique affirmaient que certains élèves du degré différencié mettaient en place des *stratégies d'échec*, souvent avec l'appui des parents, afin de regagner plus rapidement l'enseignement professionnel. L'idée est d'échouer volontairement les première et deuxième années différenciées afin de rejoindre l'enseignement professionnel en deux ans alors que l'élève devrait attendre trois années s'il réussissait l'une des deux années du degré différencié²⁶.

Concernant les élèves qui mettent en place une stratégie d'échec, on se souvient de Nadia qui a échoué volontairement son CEB en 2009-2010 afin de rejoindre la troisième année professionnelle en hôtellerie. Certains parents appuient cette volonté, comme la maman de d'Adrien qui voulait négocier avec la direction afin de voir s'il était possible de faire échouer son fils. Elle craignait que son fils, issu d'une quatrième année primaire, échoue par la suite dans le degré commun.

À côté des stratégies d'échecs, nous avons pu dégager une autre attitude face au travail scolaire en rapport avec le passage automatique de la 1S vers la 2C, ce que nous avons appelé un *comportement d'inertie* et qui se traduit par le fait que l'élève, conscient de son passage automatique vers la 2C, quels que soient ses résultats, décide de ne pas travailler. La logique qui sous-tend ce comportement est, du point de vue de l'élève, de se demander l'intérêt de fournir un effort si, de toute façon, le résultat est le même, à savoir le passage en 2C. Le portrait de Mokhtar, situé dans une classe de 1S en 2010-2011, illustre parfaitement cette situation, lorsqu'il dit qu'il se mettra à travailler l'année prochaine car cette année « les points ne comptent pas ».

La possibilité de passer automatiquement de la 1S vers la 2C, pour les élèves qui n'auront pas 16 ans avant le 31 décembre de l'année d'orientation ou pour ceux qui n'auront pas déjà fréquenté le premier degré depuis trois ans, mais aussi le passage de la 1D vers la 2D en cas d'échec, peuvent *rendre confuse la perception des parcours scolaires*.

Nous avons vu avec le portrait de Mokhtar que le passage automatique de la 1S vers la 2C incitait l'adoption de comportements d'inertie. La question de la limite d'âge dans le premier degré peut également amener certaines confusions. Ainsi, Djamel, qui aura seize ans avant le 31 décembre 2011, passera de la 1S à la 3P en 2011-2012. Malgré ses sept échecs, son frère et lui considèrent ces résultats comme positifs car il passe en troisième année professionnelle. En d'autres termes, Djamel « avance ». Dans le cas du passage de la 1D vers la 2D, Dona fait preuve d'une perception erronée de son parcours. La jeune fille, qui avait subi des moqueries à cause de ses échecs en 1D, estimait que l'on pouvait

²⁶ En réalité, c'est surtout l'échec de la première année qui est important dans cette stratégie, car l'élève qui a réussi sa 1D et qui répond aux conditions d'admission en 1C n'a pas le choix, il sera automatiquement orienté en 1C ou en 1S. L'élève qui réussit sa 2D a le choix de s'orienter en deuxième année commune ou en troisième année de l'enseignement professionnel.

considérer que finalement elle avait réussi puisqu'elle « passait » en deuxième année (différenciée) alors que les élèves qui réussissaient leur 1D « restaient » en première année (commune) et que donc, c'étaient eux qui n'avançaient pas, qui avaient raté en quelque sorte. Il y a là un *système de réinterprétation de la trajectoire scolaire* qui est lié à la perception d'une trajectoire « normale » : lorsque l'on réussit, on passe vers l'année supérieure, en l'occurrence vers la deuxième année.

Il existe aujourd'hui treize parcours possible au sein du premier degré. L'élément qui provoque cette complexité des parcours est la limitation de fréquentation du premier degré en un maximum de trois années. C'est cette limitation qui structure l'ensemble des parcours du premier degré et qui provoque leur complexification. La volonté du législateur est de laisser le plus de chances possibles aux élèves de pouvoir choisir librement n'importe quelle forme d'enseignement, c'est-à-dire d'assurer le plus longtemps possible, pour n'importe quel élève, une égalité d'accès aux connaissances. Cela aboutit à la construction de parcours dont le résultat, en termes de retard, est identique au système classique des redoublements.

Cette complexité accentue le brouillard scolaire. Pas seulement pour l'élève mais aussi pour les enseignants qui ont du mal à s'y retrouver. L'observation des Conseil de classe de juin 2011 à l'ES4 a été l'occasion de se rendre compte d'une telle confusion des parcours chez le personnel pédagogique qui devait s'y reprendre à deux fois avant de décider de l'orientation d'un élève. Pour chaque orientation, les enseignants et le directeur devaient se remémorer les possibilités de trajectoire, au cas par cas, ce qui donnait lieu à des situations plutôt cocasses.

Présentation des réformes

Les difficultés observées dans l'application de la réforme du premier degré interrogent la volonté du législateur et les raisons qui ont conduit à l'adoption de telles réformes. Pour tenter de le comprendre, nous avons cherché à replacer la réforme du premier degré dans l'ensemble des réformes liées à notre objet qui ont été promulguées depuis l'instauration du rénové en 1971 et ce, afin de dégager la cohérence globale dans laquelle s'inscrit le décret modifiant la structure du premier degré. Cet ensemble est composé de *Loi relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire* (19 juillet 1971), de la *Loi concernant l'obligation scolaire* (29 juin 1983), de l'instauration d'une année complémentaire à l'issue de la deuxième année secondaire en 1994 et de l'instauration d'une année complémentaire à l'issue de la première secondaire en 2001, du *Décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental* (14 mars 1995), du *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre* (24 juillet 1997), du *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* (2 juin 2006) et, enfin, du *Décret organisant la différenciation structurelle au sein du premier degré afin d'amener l'ensemble des élèves à la maîtrise des socles de compétences* (7 décembre 2007).

À la lecture des différents décrets, on remarque que depuis 1971, des modifications importantes ont été apportées à la structure et à l'organisation de l'enseignement secondaire, mais aussi que des éléments de continuité traversent le temps, tels que la mise

en place et le prolongement d'un tronc commun, l'organisation de l'enseignement en cycles, la généralisation et l'harmonisation des épreuves externes, le principe des classes d'accueil qui ont évolué vers la forme actuelle du degré différencié, la volonté de décloisonnement des filières. On trouve derrière ces éléments des valeurs humanistes d'ascension sociale et d'égalité des chances. Or, malgré ces valeurs, les difficultés présentées plus haut soulignent le décalage qu'il peut exister entre le texte et son application. Ce décalage interroge les modalités d'application des réformes au sein des écoles mais aussi les objectifs fixés à notre enseignement, au-delà des valeurs formelles qu'il est possible de repérer à la lecture des textes légaux.

Nous avons cherché à comprendre ce décalage à travers une lecture critique du *Contrat pour l'École* [Ministère de la Communauté française, 2005], notamment par la mise en perspective des objectifs que ce contrat fixait à l'École en 2005 et l'application des réformes. Notons que le *Contrat pour l'École* n'est pas un texte légal qui modifie la structure et l'organisation de l'enseignement secondaire. En revanche, en identifiant, de façon tout à fait pertinente, les principales difficultés de l'enseignement belge francophone et en définissant les objectifs visant à les surmonter, ce texte initie des réformes ultérieures, notamment celle de 2007 qui a trait au premier degré. Notons également que ce texte ne marque pas une rupture par rapport à ce qui le précède. Il en est plutôt la réaffirmation et engage un pas supplémentaire vers une forme de centralisation par le pilotage que l'on peut déjà observer en 1971 à travers l'unification de la structure et de l'organisation de l'enseignement secondaire, en 1997 à travers une relative unification pédagogique, en 2002 par la mise en place de la Commission de pilotage du système éducatif, en 2006 par la mise en place des épreuves externes communes et le caractère obligatoire de l'épreuve du CEB depuis 2009.

Les alternatives pédagogiques au redoublement

Le *Contrat pour l'École* défend la nécessité de développer des alternatives au redoublement. L'objectif visé est d'augmenter la proportion d'élèves maîtrisant les compétences de bases attendues à la fin du premier degré. Un autre grand objectif du *Contrat pour l'École* est d'augmenter le nombre d'élèves « à l'heure ».

Parmi ces alternatives, on trouve, dans le premier degré, les classes complémentaires (1S, 2S), le degré différencié (1D, 2D, année différenciée supplémentaire) et la 3 S-DO. Toutes ces alternatives pédagogiques ne sont pas considérées comme des redoublements car elles s'inscrivent dans une organisation de l'enseignement en cycles qui doit permettre à chaque élève d'avancer à son propre rythme.

Les différentes alternatives pédagogiques mises en place se traduisent de toute façon par l'accumulation d'un retard en termes d'années. Dit autrement, si ces alternatives permettent, dans leur principe, d'assurer à tous les élèves la maîtrise d'un socle commun de compétences, elles ne se traduisent pas par une augmentation du nombre d'élèves à l'heure. Dans cette perspective, on peut considérer les alternatives pédagogiques au redoublement comme de nouvelles formes de redoublements, mieux adaptées pédagogiquement dans leur principe.

Par ailleurs, dans certaines trajectoires, la structure du premier degré peut constituer un obstacle pour l'une des priorités définies par le *Contrat pour l'École*, celle de « conduire chaque jeune à la maîtrise des compétences de base » (Ministère de la Communauté française, 2005 : 17). Les compétences de base sont structurées par des socles de compétences spécifiques à chaque étape du continuum pédagogique. Elles constituent le « référentiel présentant de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de celles-ci parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études » [Ministère de la Communauté française, 1997 : 2]. En d'autres termes, les compétences de base englobent l'ensemble des socles de compétences jusqu'à la fin du continuum pédagogique. L'élève qui les maîtrise est celui qui est titulaire du CE1D.

La relégation « douce »

Le *Contrat pour l'École* pointe les processus de relégation existant dans l'enseignement secondaire, notamment la relégation entre les formes d'enseignement qui consiste à orienter un élève vers l'enseignement technique ou professionnel en raison de ses échecs dans l'enseignement général. Ce processus instaure une hiérarchie entre ces formes d'enseignement, avec, au sommet, l'enseignement général et, au bas de l'échelle, l'enseignement professionnel. La Communauté française veut réduire le nombre d'attestation restrictive à l'issue du premier degré, afin que l'orientation vers l'enseignement qualifiant soit le résultat d'un choix libre et volontaire. C'est par ailleurs dans cet esprit qu'a été réformé le premier degré en supprimant la 2P et en instaurant un tronc commun. Il s'agissait de retarder l'entrée dans l'enseignement qualifiant. Réduire le nombre d'attestation restrictive revient à combattre la relégation et à chercher à assurer une égalité entre les formes d'enseignement.

Pour y parvenir, l'obligation est faite aux conseils de classe d'« orienter positivement » les élèves à l'issue du premier degré. Dit autrement, les conseils de classe doivent proposer une « orientation en fin d'année », c'est-à-dire une orientation conseillée avec une série d'alternatives possibles. De la sorte, le conseil de classe n'orientera plus en termes d'attestations restrictives mais en possibilités d'orientation.

S'exprimer non plus en termes de restrictions mais en termes de possibilités d'orientations à l'intérieur d'un cadre limité ne supprime en rien la restriction en tant que telle. Elle devient simplement moins visible. Le principe moteur de la relégation ne disparaît pas. Dans le meilleur des cas, le *sentiment* de relégation s'atténue pour le jeune. Seuls les élèves jugés capables de poursuivre l'enseignement général pourront choisir librement entre toutes les filières possibles. Pour les autres, il y a bien restriction et l'« effet toboggan » est toujours présent. La nouveauté ne réside donc pas dans la transformation d'un choix par défaut en un choix positif, mais bien dans une meilleure information concernant les autres orientations possibles que celles refusées. L'élève sera « mieux » orienté car mieux informé mais sera toujours relégué. Notons que si cette meilleure information ne supprime pas la relégation, elle devrait toutefois avoir pour effet de diminuer sensiblement les taux de

redoublement et de réorientations successives au sein du second degré de l'enseignement professionnel, les choix d'option devenant moins hasardeux.

En transformant l'expression de la relégation, et non la relégation elle-même, cette dernière devient tacite et se réalise imperceptiblement tout le long du continuum pédagogique. Elle revêt une forme « douce » dans la mesure où l'élève se voit proposer « positivement » un ensemble d'orientations possibles et limitées, qui sont censées correspondre davantage à son « profil » que les orientations qui lui sont refusées. Le sentiment de relégation peut s'atténuer mais l'effet sur la représentation hiérarchique des filières reste le même : les meilleurs *peuvent* et, si possible, doivent, rester dans le général. Les moins bons *doivent* passer dans le qualifiant²⁷.

Conclusions

Tout au long de cette recherche, nous nous sommes efforcés de rester au plus près de la réalité quotidienne des élèves dont nous avons brossé le portrait dans le second volume du rapport, avec, pour axe central des prospections empiriques, leurs difficultés scolaires selon la configuration à chaque fois singulière des trois sphères de vie, familiale, scolaire et juvénile.

Pour ce faire, nous sommes partis d'observations microsociologiques des situations de classes, d'entretiens approfondis avec différents membres du personnel pédagogique, certains de leurs élèves et des membres de famille de ceux-ci. À partir de ce travail d'accumulation de données empiriques de deux années, nous avons progressivement élargi l'angle d'analyse. À un niveau « méso », nous avons cherché à comprendre comment l'école, selon son positionnement social et géographique, gère les questions de discipline et, à partir de là, comment les élèves et enseignants entrent en interaction en situation de classe. Toujours à un niveau méso, l'analyse transversale des dix-huit portraits nous a permis de dégager des catégories d'analyse du comportement des familles à l'égard de la scolarité de leur(s) enfant(s). Enfin, à un niveau macro, les difficultés observées ont été mises en perspective avec la réforme du premier degré, les objectifs assignés à l'enseignement et les moyens d'y parvenir. Le souci a été constant de partir des données empiriques par un travail d'induction. Cela signifie que le lien entre les observations microsociologiques et macrosociologiques ne doit pas se comprendre comme une généralisation des premières à l'ensemble des situations de la Communauté française, mais bien comme l'expression chaque fois singulière des secondes par les premières.

²⁷ Cette analyse s'inscrit dans le prolongement de celle opérée en 1971 en ces termes par Bourdieu et Passeron : « ce qui sépare de l'auto-élimination différée l'élimination immédiate sur la base d'une prévision des chances objectives d'élimination, c'est le temps qu'il faut pour que les exclus se persuadent de la légitimité de leur exclusion. Si, pour éliminer les classes les plus éloignées de la culture scolaire, les systèmes d'enseignement recourent de plus en plus souvent aujourd'hui à la manière "douce", pourtant plus coûteuse en temps et en moyens, c'est que, à titre d'institution de police symbolique, vouée à décevoir chez certains les aspirations qu'elle encourage chez tous, le système d'enseignement doit se donner les moyens d'obtenir la reconnaissance de la légitimité de ses sanctions et de leurs effets sociaux, en sorte que des instances et des techniques de manipulation organisée et explicite ne peuvent manquer d'apparaître lorsque l'exclusion ne suffit plus par soi à imposer l'intériorisation de la légitimité de l'exclusion » [Bourdieu et Passeron 1971 : 252].

Idéalement, cette recherche devrait pouvoir se poursuivre jusqu'à la fin de scolarité des élèves dont le portrait que nous avons construit peut être considéré comme une sorte de puzzle incomplet, toujours en devenir, certaines pièces disparaissant pendant que d'autres émergent, dans une dynamique perpétuelle, selon les aléas de la vie. Suivre ces élèves jusqu'au terme de leur scolarité secondaire, sachant qu'il se peut que certains décrochent avant ce terme tandis que d'autres continueront vers l'enseignement supérieur, et comprendre ensuite les logiques de l'insertion professionnelle de chacun de ces élèves que nous avons observés dans cette délicate transition entre enseignement primaire et secondaire, comme entre enfance et adolescence, à une des charnières majeures de leur carrière, constituerait ainsi une sorte de prolongement idéal de notre recherche, qui tente à sa manière de réconcilier la vieille dualité de la synchronie et de la diachronie.

Bibliographie

- ACCARDO A. (1993), « Le destin scolaire », in BOURDIEU P. (dir.), *La misère du monde*, pp. 719-735.
- ANDRÉ G. (2009), *Orientation scolaire et héritages sociaux. Approche socio-anthropologique du processus d'orientation vers l'enseignement qualifiant dans le bassin post-industriel de Charleroi*, Thèse de doctorat, Mons, FUCaM.
- ANDREO C. (2005), *Déviance scolaire et contrôle social, Une ethnographie des jeunes à l'école*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion
- ANDREO C. (2007), « Surveillance et contrôle des jeunes des quartiers populaires sur une plage marseillaise à la fin des années 1990 », *Genèses*, 2, n°67, pp. 89-108.
- BALAZS G. (1993a), « Un mauvais placement », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, pp. 115-122.
- BALAZS G. (1993b), « La réhabilitation », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, pp. 123-134.
- BALAZS G. (1993c), « Le couperet », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, pp. 155-158.
- BALAZS G. (1993d), « Première génération », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, pp. 699-709.
- BEAUD S., PIALOUX M. (2005), *Retour sur la condition ouvrière : enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Paris, 10/18.
- BECKER H.S. (1952), « The Career of the Chicago Public Schoolteacher », *American Journal of Sociology*, vol. 57, n° 5, pp. 470-477.
- BECKER H.S. (1985), *Outsiders, Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié [*Outsiders*, The Free Press of Glencoe, 1963]
- BECKER H.S. (1986), « Biographie et mosaïque scientifique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, pp. 105-110.
- BECKER H.S. (2002), *Les ficelles du métier, Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte [*Tricks of the Trade*, Chicago, University of Chicago Press, 1998].
- BECKER H.S. (2008), « Learning to Observe in Chicago », texte inédit en anglais figurant sur le site Internet de Howard S. Becker (home.earthlink.net/~hsbecker/) et traduit dans PENEFF J., *Le goût de l'observation*, Paris, La Découverte, 2009, pp. 60-61, 76-77 et 126-27.
- BERGER P.L., BERGER B. (1972), *Sociology*, New York, Basic Books.
- BERGER P., LUCKMANN T., [1968] 2008, *La construction sociale de la réalité*, Armand Colin, Paris.
- BOURDIEU E. (1993a), « Dialogue sur la violence », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, pp. 737-753.
- BOURDIEU E. (1993b), « L'esprit de contradiction », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, pp. 763-776.
- BOURDIEU P. (1966), « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de Sociologie*, VII, pp. 325-347.
- BOURDIEU P., *Ce que parler veut dire, L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982.

- BOURDIEU P. (1991), « L'ordre des choses. Entretien avec des jeunes gens du nord de la France », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°90, pp. 7-19.
- BOURDIEU P. (1992), « L'école et la cité », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 91-92, pp. 86-97.
- BOURDIEU P. (1993a) (s.l.d.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, coll. « Libre Examen ».
- BOURDIEU P. (1993b), « La rue des jonquilles », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, pp. 13-32.
- BOURDIEU P. (1993c), « L'ordre des choses », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, pp. 81-99.
- BOURDIEU P. (1993d), « Effets de lieux », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, coll. « Libre Examen », 1993, pp. 159-167.
- BOURDIEU P. (1993e), « Oh ! Les beaux jours », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, pp. 605-620.
- BOURDIEU P. (1993f), « Les contradictions de l'héritage », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, pp. 711-718.
- BOURDIEU P. (1993g), « Le rêve des familles », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, pp. 795-807.
- BOURDIEU P. (1993h), « Comprendre », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, pp. 925-939.
- BOURDIEU P. (1998), *La domination masculine*, Paris, Seuil, « Liber ».
- BOURDIEU P. (2004), *Esquisse pour une auto-analyse*, Paris, Raisons d'agir.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-Cl. (1985), *Les héritiers, Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit (1^{ère} éd., 1964).
- BOURDIEU P., PASSERON J.-Cl. (1968), « L'examen d'une illusion », *Revue française de sociologie*, IX, 1968, pp. 227-253.
- BOURDIEU P., CHAMPAGNE P. (1992), « Les exclus de l'intérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 91-92, 1992, pp. 71-75.
- BROCCOLICHI S. (1993a), « Un paradis perdu », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, pp. 621-637.
- BROCCOLICHI S. (1993b), « Un rapport de force », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, pp. 679-682.
- BROCCOLICHI S. (1995), « Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire », *Sociétés contemporaines*, n° 21, pp. 15-27.
- BROCCOLICHI S., OEUVRARD F. (1993), « L'engrenage », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, pp. 639-648.
- BUISSON M. (1981), « Histoire d'un enseignement professionnel et pratiques familiales d'orientation : Le cas de la coiffure à Lyon », in BERNARD R., BUISSON M., CAMY J., ROULLEAU-BERGER L., VINCENT G., *Éducation, fête et culture*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, pp. 147-184.
- CARRA C. (2004), « De la déscolarisation aux violences anti-scolaires : l'éclairage de l'approche biographique », *Éducation et francophonie*, vol. XXXII, n° 1, pp. 262-275.
- CHAMBOREDON J.-Cl., PRÉVOT J. (1973), « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, XIV, pp. 295-335.
- CHAMPAGNE P. (1993a), « Une famille intégrée », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, pp. 101-114.

- CHAMPAGNE P. (1993b), « La dernière différence », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, pp. 135-154.
- CHARLIER J.-E. (1987), *Les logiques internes des districts scolaires. Rites et images d'écoles secondaires*, (thèse doctorale non publiée), Louvain-la-Neuve.
- CHARLIER J.-É. (1993), « Les conflits scolaires en 1991 et 1992 », *L'Année sociale 1992*, Institut de sociologie de l'ULB, pp. 75-109.
- CHARLIER J.-É. (2000), « La régulation de l'enseignement de la Communauté française : de la concurrence à la compétition », *Recherches sociologiques*, Vol. XXXI, n° 1, pp. 29-40.
- CHARLIER J.-É., DENIS L., MOENS F. (2008), « Des combats idéologiques à la gestion technique des problèmes dans l'enseignement de Belgique francophone », in CUSSÓ R., DUFRESNE A., GOBIN C., MATAGNE G., SIROUX J.-L. (2008), *Le conflit social éludé*, Academia-Bruylant, Louvain-la-Neuve, pp. 161-187.
- CHRISTIN R. (1993a), « Chacun chez soi », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, pp.49-59.
- CHRISTIN R. (1993b), « Une double vie », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, pp. 649-663.
- CHRISTIN R. (1993c), « La classe de français », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, pp. 673-677.
- COMPÈRE M.-M. (1985), *Du collège au lycée, Généalogie de l'enseignement secondaire français*, Paris, Gallimard.
- DANNEQUIN Cl. (1999), « Interactions verbales et construction de l'humiliation chez les jeunes des quartiers défavorisés », *Mots*, n°60, pp. 76-91.
- DE COMMER B. (2005), « De PISA 2000 au Contrat pour l'École », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, n° 1878-1879, p. 1-67.
- DELALANDE J. (2003), « Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation », *Terrain*, n°40, pp 99-114.
- DELFORGE H. (2007), *Les horizons culturels de l'adolescence dans le contexte scolaire en Communauté française à Bruxelles*, Recherche en Education, Communauté française de Belgique, Centre de sociologie de l'éducation, U.L.B..
- DELAUNAY-TÉTEREL H. (2008), « Sociabilité juvénile et construction de l'identité. L'exemple des blogs adolescents », *Informations sociales*, n°145, 1, pp. 48-57.
- DE VILLERS J. (2005), « Entre injonctions contradictoires et bricolages identitaires : quelles identifications pour les descendants d'immigrés marocains en Belgique ? », *Lien social et Politiques*, n°53, pp. 15-27.
- DELORY C. (1991), *A propos de l'évaluation des compétences en fin d'études primaires : l'examen interdiocésain, levier pédagogique ou frein d'innovation ?*, Thèse de doctorat, Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation, UCL, Louvain-la-Neuve.
- DUPRIEZ V., DRAELANTS H. (2004), « Classes homogènes versus classes hétérogènes: les apports de la recherche à l'analyse de la problématique », *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, p. 145-165.
- ELIAS N. (1973), *La civilisation des mœurs*, Calmann-Lévy [1939].
- ELIAS N., SCOTSON J.L., *Logiques de l'exclusion*, Paris, Fayard, 1997 [1965].
- FAURE-ROUESNEL L. (2001), « La feuille et le stylo. Usages et significations des instruments scolaires », *Ethnologie française*, XXXVII, n° 2, pp. 503-510.

- GARCION-VAUTOR L. (2003), « L'entrée dans l'étude à l'école maternelle. Le rôle des rituels du matin », *Ethnologie française*, XXXIII, n° 1, pp. 141-147.
- GIDDENS A. (1987), *La constitution de la société*, PUF, Paris.
- GOFFMAN E. (1968), *Asiles, Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Minuit, Paris [1961].
- GOFFMAN E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*, Minuit, Paris.
- GOFFMAN E. (1975), *Stigmate, Les usages sociaux des handicaps*, Minuit, Paris [1963].
- GOFFMAN E. (1991), *Les Cadres de l'expérience*, Minuit, Paris.
- HOGGART R. (1970), *La culture du pauvre, étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Paris, Minuit [1957].
- HUGHES E.C. (1996), *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, Editions de l'École des hautes études en sciences sociales [1971].
- ILLICH I. (1971), *Une société sans école*, Paris, Seuil [*Deschooling Society*, New York, Harper & Row, 1970].
- JAMOULLE P. (2002), *La débrouille des familles, Récits de vies traversées par les drogues et les conduites à risque*, De Boeck, Oxalis, Bruxelles.
- JAMOULLE P. (2005), « L'école de la rue », *La matière et l'esprit*, n° 2, pp. 21-38.
- JAVEAU C. (1997), *Leçons de sociologie*, Paris, Armand Colin.
- JOSEPH M. (2004), « Les pratiques internes des établissements, reflets de leur position dans la hiérarchie scolaire », *Destins d'élèves et interdépendances entre écoles* - Colloque du Cerisis-UCL, 12 mai, Louvain-la-Neuve.
- JUHEM Ph. (1995), « Les relations amoureuses des lycéens », *Sociétés Contemporaines*, n° 21, pp. 29-42.
- KINSEY R. (1994), « Les plus belles années de votre vie ? », *Déviance et société*, vol. 18, n° 1, pp. 55-88.
- LAGRANGE H. (1998), « Le sexe apprivoisé ou l'invention du flirt », *Revue française de sociologie*, pp. 139-175.
- LAGRANGE H. (2007), « Les effets de la sociabilité des adolescents sur la réussite scolaire et les conduites », *Informations sociales*, n°141, 5, pp. 110-119.
- LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- LAHIRE B. (1994), « Les raisons de l'improbable : les formes populaires de la "réussite" à l'école élémentaire », in VINCENT G., *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, pp. 73-106.
- LASCOUMES P., LE GALÈS P. (2005), « Introduction : L'action publique saisie par ses instruments » in LASCOUMES P., LE GALÈS P. (dir.), *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Science Po « Académique », p. 11-14.
- LEPOUTRE D. (1997a), *Cœur de banlieue, Codes, rites et langages*, Poches Odile Jacob, Paris.
- LEPOUTRE D. (1997b) « "Les Reunois, i' mangent du mafé." Tensions interethniques et acculturation dans une jeunesse de banlieue », *Migrants-formation*, n°109, pp. 168-183.
- LEPOUTRE D. (1999), « Action ou vérité. Notes ethnographiques sur la socialisation sexuelle des adolescents dans un collège de banlieue », *Ville-École-Intégration*, n°116.

- MANGEZ C. (2010), « Les évaluations externes des acquis des élèves : Description de dispositifs existants en Belgique francophone », *Les cahiers de Recherche en Education et Formation*, Girsef, CPU, UCL, Louvain-la-Neuve.
- MANGEZ C., MAROY C., CATTONAR B., DELVAUX B., MANGEZ E. (2009), *La construction des politiques de pilotage et d'évaluation en Communauté française de Belgique : Une approche cognitive*, UCL, Know & Pol.
http://www.knowandpol.eu/fileadmin/KaP/content/Scientific_reports/Orientation2/WP10_O2PA1_Rapport_court.pdf
- MAUGER G., FOSSÉ-POLIAK C. (1983), « Les loubards », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°50, pp. 49-67.
- MAUGER G. (1996), « Les mondes des jeunes », *Sociétés contemporaines*, n° 21, pp. 5-14.
- MAUGER G. (2005), « “Culture(s) de rue”, Sociogénèse et transformations des carrières déviantes (1975-2005) », in CALLU E., JURMAND J.-P., VULBEAU A. (eds.), *La place des jeunes dans la cité, tome 2, Espaces de rue, espaces de paroles*, Paris, L'Harmattan, pp. 277-306.
- MILLET M., THIN D. (2005), *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF.
- MILLET M., THIN D. (2006), « Ruptures scolaires et conflits de normes », *Nouveaux regards*, n°32, « Morale, école et société », pp. 12-15.
- MILLS C.W. (1997), *L'imagination sociologique*, Paris, La Découverte/Poche, coll. « Sciences humaines et sociales » [*The Sociological Imagination*, New York, Oxford University Press, 1959].
- MILLS C.W. (2000), *Letters and Autobiographical Writings*, edited by Kathryn Mills and Pamela Mills, Berkeley, University of California Press.
- MUEL-DREYFUS F. (1993), « La messagère », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, pp. 845-858.
- PASSERON J.-Cl. (1970), « Présentation », in HOGGART R. (1970), *La culture du pauvre, étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Paris, Minuit, pp. 7-25.
- PASSERON J.-Cl. (1989), « Biographies, flux, itinéraires, trajectoires », *Revue française de sociologie*, XXXI, pp. 3-22.
- PASSERON J.-Cl. (2003), « Quel regard sur le populaire ? », *VEI-Enjeux*, n°133, pp. 10-28 [d'abord paru dans la revue *Esprit*, en 2002].
- RISSOAN O. (2004), « Les relations amicales des jeunes : un analyseur des trajectoires sociales lors du passage à l'âge adulte », *Genèses*, n°54, pp. 148-161.
- SAYAD A. (1979), « Les enfants illégitimes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 25, pp. 61-81.
- SAYAD A. (1993a), « Une famille déplacée », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, pp. 33-48.
- SAYAD A. (1993b), « La malédiction », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, pp. 823-844.
- SAYAD A. (1993c), « L'émancipation », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, pp. 859-869.
- SAYAD A., BALAZS G. (1993), « La violence de l'institution », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, pp. 683-698.
- SAUVADET T. (2006), *Le capital guerrier, Concurrence et solidarité entre jeunes de cité*, Paris, Armand Colin.

- SCHNAPPER D. (1999), *La compréhension sociologique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- SOULIÉ C. (1993), « Un succès compromettant », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, pp. 755-762.
- 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 d'une recherche commanditée par le CSEF de Charleroi, FUCaM.
(<http://www.cseftournai-ath-lessines.be/WebSites/UploadFolder/74/CMS/Files/etudeorientationcharleroi.pdf>)
- THIN D. (1998), *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- 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.
- VAN HAECHT A. (1985), *L'enseignement rénové, de l'origine à l'éclipse*, Bruxelles, Éditions de l'ULB.
- VAN HAECHT A. (1998), *L'école à l'épreuve de la sociologie, Questions à la sociologie de l'éducation*, coll. « ouvertures sociologiques », De Boeck Universités, Paris-Bruxelles.
- VAN HAECHT A. (2001), *L'école des inégalités, Essai sur les politiques publiques d'éducation*, Mons, Talus d'approche, coll. « Libre choix ».
- VAN HAECHT A. (2004), « Histoire et critique en sociologie de l'éducation : le cas de la Communauté française de Belgique », *Education et sociétés*, n° 13, p. 119-140.
- VERHOEVEN M. (1998), « Mutation de la discipline scolaire. Négociation des règles et résolution des conflits dans quatre établissements contrastés », *Déviance et Société*, vol. 22, n° 4, pp. 389-413.
- VIENNE Ph. (2005a), « Au-delà du stigmaté : la stigmatisation comme outil conceptuel critique des interactions et des jugements scolaires », *Éducation et Sociétés*, n°13, pp. 177-192.
- VIENNE Ph. (2005b), « Carrière morale et itinéraire moral dans les écoles "de dernière chance": les identités vacillantes », *Lien social et Politiques*, n°53, « Identités : attractions et pièges », sous la direction de François de Singly et Jane Jenson, pp. 67-80.
- VIENNE Ph. (2007), « La politique du terrain brûlé », *SociologieS*, Dilemmes éthiques et enjeux scientifiques dans l'enquête de terrain, mis en ligne le 21 juin 2007. URL : <http://sociologies.revues.org/document221.html>.
- VIENNE Ph., *Comprendre les violences à l'école*, Bruxelles, de Boeck, coll. « Pratiques pédagogiques », deuxième édition revue et actualisée, 2008a.
- VIENNE Ph. (2008b), « Surveiller et comprendre, Cultures scolaires et cultures de rue », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 1, pp. 179-185.
- VIENNE Ph. (2009), *Violences à l'école : au bonheur des experts. Une analyse critique des réseaux d'expertise de la violence scolaire*, Paris, Syllepse.
- VIENNE Ph. (2009), « Tout ce qu'il y a (encore) dans un nom. Réflexions à partir d'Everett Hughes sur les désignations et auto-désignations », *Le discours et la langue*, n° 1, pp. 9-24.
- VINCENT G. (1982), *L'école primaire française*, Atelier national de reproduction des thèses, Université de Lille III, Lille.

- VINCENT G., LAHIRE B., THIN D., « Sur l'histoire de la forme scolaire » in VINCENT G., *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses universitaires de Lyon, Lyon.
- VINCENT G. (2004), *Recherches sur la socialisation démocratique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- WILLIS P. (1978), « L'école des ouvriers », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°24, pp. 51-61.
- ZAFFRAN J. (2006), « La discipline et la régularité à l'école à l'école républicaine et à l'école démocratique de masse », *Éducation et Sociétés*, n° 17, pp. 141-158.

Littérature officielle

- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, 1971, *Loi relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire*, 19 juillet.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, 1983, *Loi concernant l'obligation scolaire*, 29 juin.
- 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 juin.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, 1995, *Décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental*, 14 mars.
- 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 juillet.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, 2001a, *Décret portant confirmation des socles de compétences visées à l'article 16 du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre et organisant une procédure de dérogation limitée*, 19 juillet.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, 2001b, *Décret relatif à l'organisation du premier degré de l'enseignement secondaire*, 19 juillet
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, 2002, *Décret relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française*, 27 mars.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, 2005, *Contrat pour l'école*.
- 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*, 2 juin.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, 2007a, *Décret organisant la différenciation structurelle au sein du premier degré afin d'amener l'ensemble des élèves à la maîtrise des socles de compétences*, 7 décembre.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, 2007b, *Décret relatif au service général de l'inspection, au service de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement organisé par la Communauté française, aux cellules de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement subventionné par la Communauté française et au statut des membres du personnel du service général de l'inspection et des conseillers pédagogiques*, 8 mars.