Éducation comparée / nouvelle série, n°6, pp 161-180

Justification des différenciations scolaires par les acteurs de l'enseignement

Perrine Devleeshouwer
Andrea Rea
Université Libre de Bruxelles,
Belgique

RÉSUMÉ

A partir d'une analyse des discours d'acteurs du monde scolaire belge francophone, cet article démontre que les dimensions politiques et institutionnelles du système constituent une réalité cognitive forte orientant les pratiques. Cette réalité se présente selon des modalités différentes. Les élèves acceptent largement le principe méritocratique. Les enseignants sont dans une position de dissonance cognitive entre l'objectif de démocratisation de l'enseignement et le vécu quotidien de la ségrégation scolaire. Ils valorisent les projets pédagogiques des écoles. Quant aux parents mobilisés contre les législations de mixité sociale, ils cherchent à maintenir leur avantage compétitif dans les écoles de « bonne réputation ».

MOTS CLÉS

Ségrégation scolaire, différenciation institutionnelle, acteurs scolaires, politique publique

ABSTRACT

Based on an analysis of the Belgian French-speaking educational actors' discourses, this article shows that the political and institutional dimensions of the system constitute a strong cognitive reality, which guides practices. This reality presents different modalities. Pupils accept the meritocracy principle. Teachers face a cognitive discordance between the school democratization aim and the daily experience of segregation. They value the schools pedagogical projects. As for parents mobilized against social coeducation legislations, they are seeking to keep their competitive advantage in schools with "good reputation".

Dans cet article, nous proposons une analyse des représentations émises par les différents acteurs du monde de l'enseignement concernant la différenciation et la ségrégation du système scolaire. Nous démontrerons que la réalité politique et institutionnelle du système, organisé en quasi-marché en Communauté française de Belgique, est également cognitive (Hall, 1993; Muller, 2000). Elle est fortement présente dans les représentations de tous les acteurs du monde scolaire, orientant de la sorte leurs pratiques.

Logiques de quasi-marché et usages scolaires

Afin de comprendre les représentations et justifications des acteurs du monde éducatif, une brève description du système scolaire en Communauté française de Belgique est nécessaire. Les analyses le concernant font principalement référence à son organisation complexe (Draelants & al., 2003). Il est basé sur le principe fondamental de la liberté d'enseignement, qui est fortement lié à l'histoire scolaire belge puisqu'il est inscrit dans la Constitution. Cette dernière institue, d'une part, la liberté pour tous d'organiser un enseignement; et d'autre part, elle instaure la liberté pour les parents de choisir l'enseignement et l'établissement de leurs enfants. Cette logique libérale est basée sur un différentialisme entre les piliers confessionnels et non confessionnels de la société (Delwit & al., 1999). Elle a conduit, en partie, à l'organisation du système en quasi-marché scolaire. Il s'agit d'« une forme institutionnelle hybride combinant un principe de libre choix de l'école et un principe de financement public à l'élève » (Draelants & Maroy, 2002). La concurrence y est alimentée à la fois par des dispositions légales, par des stratégies d'écoles, et par celles des parents. Les écoles ayant une demande supérieure à l'offre ont la possibilité de choisir leurs élèves, ce qui contribue à l'inégale répartition des élèves et à la ségrégation scolaire. Dès lors, se crée une hiérarchie entre établissements scolaires qui devraient être de niveau équivalent. Cette logique de compétition dans le secteur scolaire devrait pousser les concurrents à accroître leur efficacité pour gagner un maximum de reconnaissances. Or Christian Maroy (2004) constate l'inverse : les établissements se situent dans une logique de différenciation complémentaire. Certains établissements se spécialisent dans la réception d'élèves et d'autres dans le refoulement.

Les écoles « réceptacles » reçoivent les jeunes qui ont épuisé les possibilités d'inscription (après réorientation, redoublement ou exclusion). Les écoles « écrémées » conservent les élèves étiquetés conformes aux critères de l'excellence scolaire. Cette différenciation complémentaire érige un système scolaire à deux vitesses, un apartheid scolaire à la fois social et ethnique. La hiérarchie scolaire constitue un construit social intériorisé comme une évidence par tous les acteurs du monde de l'éducation. Cette hiérarchie instituée (Delvaux, 1999) n'est pas construite sur des critères objectifs de qualité de l'enseignement, mais sur des « réputations », des représentations sociales véhiculées par les réseaux sociaux (Maroy, 2004). Ces représentations sont construites localement en lien avec l'action des établissements scolaires, des parents et des élèves (Van Zanten, 2001; 2009; Van Zanten & al., 2002).

La différenciation du système scolaire est une deuxième caractéristique fondamentale. L'orientation scolaire se fait de manière précoce au terme des six années de l'enseignement primaire ; les élèves en retard scolaire sont orientés vers l'enseignement professionnel. Plus la différenciation scolaire s'opère tardivement, plus le poids de l'héritage social dans la carrière scolaire diminue, comme semblent l'attester les enquêtes PISA. Les bifurcations écartent les couches sociales modestes des filières menant à des positions sociales élevées (Beaud, 2002 ; Berthelot, 1983 ; Duru-Bellat, 1988). Ainsi, l'enseignement de type intégré est moins discriminatoire. Malgré les tentatives de réorganisation du tronc commun en début de secondaire, le système belge reste plus marqué par la différenciation que par l'intégration. Il y existe de nombreuses filières : la filière qualifiante technique est dévalorisée par rapport à l'enseignement général et la filière qualifiante professionnelle est perçue comme l'espace scolaire de relégation. Il existe ainsi deux types de hiérarchies : le premier est lié à la compétition entre écoles, différenciant les « bons » établissements des « mauvais »[60] ; le second tient à la différenciation des offres d'enseignement. Ces deux types de hiérarchisation ne sont pas indépendants : l'offre d'une école peut

60 Les notions de « bons » et « mauvais » établissements scolaires correspondent à des catégorisations émiques, émises par les acteurs. Ces notions seront mises entre guillemets pour le souligner.

participer à sa bonne ou mauvaise réputation sur le quasi-marché scolaire.

Ces deux propriétés institutionnelles font tendre le système scolaire vers un modèle de séparation (Dupriez & al., 2008). Ce modèle est caractérisé par une différenciation rapide de l'enseignement après l'école primaire, par une utilisation fréquente du redoublement et par un fonctionnement en cascade de l'orientation vers les filières de relégation selon les performances scolaires (Mons, 2007). Les élèves de milieux sociaux défavorisés subissent davantage les effets de la ségrégation sociale entre établissements (Dupriez & al., 2008). Le système scolaire en Communauté française se caractérise donc par un lien entre forte inégalité et fort degré de ségrégation (Draelants & Maroy, 2002). Il y existe une relation positive entre la ségrégation scolaire et l'intensité des inégalités (Dupriez & Vandenberghe, 2004). Mais ces inégalités ne sont pour autant vécues comme telles par les acteurs. Il a été montré que le système éducatif belge francophone n'est pas nécessairement perçu comme injuste par les élèves (Friant & *al*., 2008).

Analyse des discours d'acteurs

Les discours analysés dans cette contribution ont été récoltés selon différentes méthodes. Les discours des élèves et du personnel scolaire sont issus d'une enquête portant sur les trajectoires scolaires des jeunes d'origine étrangère (Verhoeven & al., 2007). Cette étude qui portait sur les effets du quasi-marché scolaire sur les trajectoires scolaires a été réalisée dans trois villes francophones (Bruxelles, Liège et Charleroi) aux contextes urbains contrastés.

Les discours des élèves ont été récoltés lors d'entretiens semi-directifs. L'échantillon se composait de 40 élèves fréquentant la dernière année de l'enseignement secondaire. Les discours du personnel scolaire sont issus d'entretiens en groupe. Les discours des parents ont été analysés à partir d'articles de presse.

Trois méthodes de recueil des données

- L'échantillon de 40 élèves a été construit de manière raisonnée et non aléatoire. L'objectif était d'atteindre une population d'élèves diversifiée et fréquentant des établissements scolaires aux profils contrastés. Les entretiens semi-directifs visaient à comprendre les trajectoires scolaires des élèves et à enregistrer leurs perceptions de l'école.
- Les 3 entretiens en groupe étaient composés d'acteurs institutionnels aux positions diversifiées : enseignants, directeurs, médiateurs scolaires et travailleurs sociaux. Cette méthode permet de croiser des perspectives professionnelles variées et fournir un large espace des points de vue. L'objectif était d'apprécier leurs jugements sur les parcours des élèves. L'analyse se base sur les acteurs travaillant à Bruxelles, en raison de l'acuité de la ségrégation scolaire dans cette ville.
- Les articles de presses à partir desquels le discours des parents a été récolté concernent l'introduction du décret « Mixité sociale » modifiant le système des inscriptions. Ce décret vise à lutter contre les ségrégations du quasi-marché en introduisant des outils de régulation des modes d'inscription. Les articles proviennent des deux principaux journaux francophones de Belgique : *La libre Belgique* et *Le Soir*. Nous avons systématiquement repris les articles (titres et contenus) portant sur le décret durant la période de la mise à l'agenda médiatique la plus intense, s'étalant de novembre 2008 à janvier 2009. Le corpus de 55 articles a été analysé de manière thématique afin de dégager les différents enjeux et les espaces de position.

Notons que les articles de presse ne permettent pas de restituer les points de vue de tous les parents mais uniquement ceux des plus mobilisés. Nous verrons comment les discours recueillis nous renseignent sur la catégorie de parents qui s'expriment par ce média. Cette méthode qui opère une sélection nous offre toutefois des informations intéressantes relatives aux perceptions des parents au regard du quasi-marché scolaire. La sélectivité de la méthode nous oblige, néanmoins, à la prudence en termes d'interprétation.

La construction cognitive du système de séparation par les élèves

Quel est le positionnement des acteurs du champ éducatif face à ce double système hiérarchisé (entre écoles et entre filières) ?

Les représentations dominantes des élèves concernant les réputations des écoles sont assez convergentes, mais leurs pratiques sont différentes. Deux registres de catégorisation des établissements sont mobilisés. Le premier est lié au bien-être, et correspond aux rapports sociaux au sein de l'enceinte scolaire. Les élèves insistent sur la nécessité de bonnes relations entre jeunes ainsi qu'avec le personnel de l'école afin de pouvoir « se sentir bien », « à leur place »[61]. Le deuxième registre mobilisé concerne la discipline et le type de population fréquentant l'établissement scolaire. Une « bonne » école comporte peu d'élèves d'origine étrangère, et il y règne une certaine discipline. Ces deux propriétés sont fortement associées. Toutefois, les élèves d'origine étrangère ne souhaitent pas se retrouver, à titre individuel, au sein d'une population scolaire ne comportant aucun étranger, car ils pensent qu'ils y seraient stigmatisés. Ils anticipent une discrimination potentielle et un déni de reconnaissance. Ils expriment une peur de l'inconnu ayant peu l'habitude de se retrouver confrontés à des milieux socioculturels différents. Dans ces deux registres de catégorisation, la logique méritocratique et l'idée de réussite apparaissent peu : chez les élèves, les réputations des écoles ne sont pas basées sur une idée de mérite ou de difficulté des cours.

Les deux registres de catégorisation des écoles sont mis en pratique de manière différente selon le type de trajectoire scolaire[62] de l'élève. Les jeunes ayant une « carrière scolaire linéaire » (peu d'échecs,

61 Les conditions de ce bien-être correspondent au fait que les professeurs aient une réelle envie de donner cours, qu'il y ait une bonne ambiance dans l'école ou dans la classe et qu'un respect mutuel soit instauré.

62 Le poids de la trajectoire scolaire sur les discours et pratiques des élèves est important. Nous avions construit des types idéaux de trajectoires. Les trajectoires linéaires et chaotiques constituaient les deux principales (Verhoeven *et al*, 2008).

réorientations et changements d'école) parviennent sans grande difficulté à faire coïncider l'établissement fréquenté en fin de parcours scolaire aux deux registres de catégorisation exposés. Tandis que les élèves à « carrière scolaire chaotique » (beaucoup d'échecs, de réorientations et de changements d'école) se trouvent, en dernière année du secondaire, dans des établissements correspondant uniquement au registre relationnel. Ces élèves éprouvent certaines difficultés à se retrouver dans des milieux peu connus[63], c'est pourquoi leur discours mettent en exergue le relationnel. Toutefois, une partie d'entre eux mettent en œuvre des pratiques de résistance contre les injonctions institutionnelles de bifurcation dans l'orientation. Ces pratiques de résistance leur permettent de fréquenter un établissement conforme aux deux registres de catégorisation de « bonne » école.

Cette variation des discours selon la place occupée par les élèves au sein de la hiérarchie scolaire est présente en sociologie de l'éducation. Les jeunes en haut de la hiérarchie scolaire insistent sur des caractéristiques scolaires et sur l'exigence de l'établissement, tandis que les élèves situés dans des écoles en bas de la hiérarchie scolaire avancent des dimensions plus affectives (Felouzis & al., 2005). Les travaux de Marie Verhoeven (2007) montrent que dans certaines trajectoires scolaires descendantes apparaît une stratégie de fuite des établissements réputés, car ces écoles peuvent s'avérer extrêmement difficiles du point de vue relationnel. Stéphane Beaud (2002) a également souligné cette tension entre un critère relatif à la « bonne ambiance » et un critère renvoyant au niveau scolaire chez les jeunes fréquentant des écoles placées en zone d'éducation prioritaire. Même si ces écoles ne sont pas forcément calmes, les élèves y semblent heureux car elles leur procurent une sorte d'environnement protecteur.

La différenciation précoce et marquée entre enseignement général et qualifiant (technique et professionnel) constitue la deuxième caractéristique du système belge francophone. L'ensemble des élèves hiérarchisent les différentes filières de manière identique : le général

63 Leurs amis sont principalement de la même origine qu'eux et ils favorisent les relations amicales au sein du quartier plutôt qu'au sein de l'école.

est la meilleure filière et le professionnel la plus mauvaise. Toutefois, les raisons de cette catégorisation varient en fonction de la filière au sein de laquelle les jeunes se trouvent. Les élèves de la filière générale n'envisageraient pas de suivre une autre forme d'enseignement, car le diplôme de l'enseignement général est nécessaire pour entreprendre des études supérieures. Ils reconnaissent toutefois que le choix de filières qualifiantes peut correspondre à un choix positif pour d'autres jeunes. Les élèves en orientation qualifiante abordent le sujet en minorant leurs aptitudes à suivre l'enseignement général. Ils ont peu confiance en eux et disent qu'ils ne sont pas « capables » de suivre cet enseignement. Ils adoptent une attitude résignée en intériorisant le verdict scolaire. Pour ces élèves, les filières qualifiantes offrent directement un métier ou des compétences professionnelles à la sortie de l'école, sans avoir à poursuivre des études complémentaires qu'ils n'entendent pas entreprendre. La justification est double chez les élèves suivant l'enseignement qualifiant : la première est négative sur leurs capacités à réussir dans l'enseignement général ; tandis que la deuxième est positive sur la finalité instrumentale du type d'enseignement suivi.

La crainte de ne pas être à la hauteur peut s'expliquer par les obstacles à l'acquisition de la culture scolaire chez les jeunes d'origine défavorisée (Beaud, 2002). Ainsi, même si le monde ouvrier semble se déstructurer, les déterminismes sociaux continuent à avoir des conséquences sur la manière dont les jeunes se représentent le monde scolaire. Ces élèves remettent assez peu en cause les deux types de hiérarchies caractérisant le système d'enseignement. Ces dernières sont acceptées et intériorisées par la majorité de ces élèves. Le discours méritocratique dominant de l'école se retrouve de manière implicite dans les discours des élèves. Bien que la réussite et la méritocratie n'entrent pas en compte dans leur catégorisation d'un bon établissement, en considérant que certaines écoles ou filières sont moins « bonnes » et que ces différences reflètent objectivement les compétences de chacun, les jeunes soutiennent le lien fort entre réussite scolaire et capacités individuelles. Cela pourrait expliquer, en partie, pourquoi le système scolaire belge francophone n'est pas forcément considéré comme injuste par les élèves (Friant & al., 2008). Le discours méritocratique apparaît prioritairement associé à la filière

d'enseignement, et de manière dérivée, au type d'école. Cette attitude de résignation pour les élèves fréquentant les écoles et les filières de relégation peut être considérée comme une participation des jeunes à leur propre domination. Selon Paul Willis (1977), ce processus serait un aspect important de la reproduction des cultures de classe et de la manière dont ces dernières peuvent être reliées aux institutions. Même si selon certains (Dubet, 1987), les changements économiques et le développement de la culture de masse ont détruit les appartenances et les cultures populaires, le constat d'une participation des jeunes à la reproduction de leur situation sociale, tel que décrit par Willis, reste d'actualité.

Refus et justifications du système de séparation par le personnel scolaire

Les discours des professionnels du champ scolaire ne s'articulent pas de la même manière que ceux des élèves. Alors que pour ces derniers les deux types de hiérarchies sont d'ordre différent, pour le personnel scolaire les deux hiérarchies sont articulées. Les différences entre filières constituent l'un des trois registres de catégorisation des écoles. Dans un premier temps, nous décrirons les registres de catégorisation des « bonnes » écoles, partagés par l'ensemble du personnel scolaire. Puis nous envisagerons selon quel principe de justification cette catégorisation varie.

Contrairement aux élèves, l'ensemble du personnel scolaire refuse, moralement et politiquement, l'existence d'une hiérarchisation des établissements scolaires, particulièrement à Bruxelles où le système de séparation est plus exacerbé. Pourtant, ils reconnaissent tous son existence. Les acteurs scolaires se trouvent dans la position de devoir défendre un discours officiel prônant la démocratisation de l'enseignement, tout en vivant quotidiennement la réalité de la sélection et de la ségrégation du système. La dissonance cognitive à laquelle ils sont confrontés est centrale pour comprendre leurs représentations des hiérarchies liées au quasi-marché et à la différenciation de l'offre d'enseignement. Cette dissonance n'apparaît pas chez les jeunes qui ne font pas référence au discours officiel de la démocratisation de l'enseignement.

Trois registres de catégorisation sont utilisés pour qualifier la réputation des écoles. Le premier tient à l'association entre taux élevé de population d'origine étrangère et « mauvaise » école. Cette association est très forte, mais le personnel scolaire insiste sur le fait qu'elle a aussi été intériorisée par les familles et les élèves. L'ensemble du personnel scolaire rappelle que la composition ethnique masque également une réalité socio-économique défavorable. En effet, à Bruxelles ségrégations sociales et ethniques se superposent (Delwit & al., 2007). Certains acteurs relèvent également le risque de diminution de la réputation d'une école due à l'augmentation des enseignants d'origine étrangère ou à la symbiose entre l'établissement et son environnement immédiat[64].

Le deuxième registre de catégorisation des « bonnes » écoles repose sur le degré d'exigence de l'enseignement et sur les opportunités offertes par ce dernier. L'exigence et la sélectivité se confondent dans les discours, mais les acteurs nuancent en spécifiant qu'une école possédant un taux de redoublement élevé n'est pas forcément une « mauvaise » école. Cette culture de l'échec est assez répandue (Draelants & al., 2003 ; Delvaux, 1999). Les « bonnes écoles » sont également celles qui préparent de manière efficace aux études universitaires. Cet argument se rattache de manière implicite à l'idée que la réussite correspond à la poursuite d'études supérieures, expression du discours méritocratique.

Le troisième registre de catégorisation permettant au personnel scolaire de hiérarchiser les écoles concerne la filière d'enseignement. L'enseignement général est considéré tendanciellement comme comportant de « bonnes » écoles, alors que les écoles professionnelles, souffrant d'une véritable désouvriérisation, sont généralement dépréciées, et pas seulement parce qu'elles sont fréquentées par de nombreux jeunes d'origine étrangère. La scolarité dans les filières

64 Un exemple rapporté par les acteurs illustre ce lien entre quartier et réputation des écoles. En déménageant d'une distance de 500 mètres et en procédant à une rénovation des locaux, une école est passée d'un territoire perçu négativement à un autre connoté positivement. L'établissement a alors vu sa réputation se modifier alors que ni les élèves, ni les enseignants n'avaient changé.

qualifiantes est considérée comme plus difficile, car les conditions des cours ne sont pas confortables, les normes scolaires de comportements ne sont souvent pas respectées. La hiérarchisation des filières est donc identique à celle donnée par les élèves.

Toutefois, dans les discours du personnel scolaire, il existe une volonté de nuancer les hiérarchisations du système, et ce au point d'en affaiblir l'existence. Cela peut être lié au besoin de réduire la dissonance cognitive entre l'objectif de démocratisation de l'enseignement et la réalité de ségrégation scolaire. Si l'ensemble du personnel scolaire s'accorde sur les registres de catégorisation d'une « bonne » école et sur l'existence de différences entre établissements scolaires, les justifications et les positions adoptées par rapport à l'inégalité du système varient. Trois positions se dégagent, nous les avons nommées : l'acceptation, le différentialisme et la résignation. Ces positions sont idéale-typiques et schématisent des tendances discursives. Elles n'émergent ni en fonction du réseau d'enseignement[65], ni en fonction de la profession des acteurs institutionnels. Il s'agit plus d'une opposition cognitive et interprétative que le reflet d'une position institutionnelle.

La position d'acceptation consiste en un cautionnement du quasi-marché scolaire et de la hiérarchie qui l'accompagne. Les avantages d'une pédagogie adaptée à des publics distincts sont largement mis en avant : l'offre scolaire doit pouvoir répondre à la différenciation des publics. Il importe de créer des publics scolaires homogènes et adaptés à la pédagogie de chaque école. Dans les établissements où la population est composée d'enfants de familles à faible niveau scolaire, des méthodes pédagogiques adaptées doivent être mises en œuvre et des cours supplémentaires de remédiation proposés. Cet argument justifie la ségrégation du système. L'idée d'une mixité sociale plus grande est considérée comme injuste voire dangereuse, car chaque élève a « droit » au type d'enseignement qui lui convient. Par ailleurs, les acteurs se rapprochant de cette optique se placent dans une vision

65 Il existe trois réseaux d'enseignement en Belgique francophone : le réseau officiel de la Communauté française, le réseau officiel subventionné (communes et provinces) et le réseau libre subventionné composé majoritairement de l'enseignement catholique.

volontariste de la réussite et soutiennent fermement l'adage méritocratique : « quand on veut, on peut ».

La position différentialiste critique l'inégalité du système et la différence de niveaux entre les écoles, car les diplômes délivrés par les écoles, équivalents en théorie, ne correspondent pas aux mêmes compétences acquises par les élèves. Sont également critiqués, les processus d'orientation qui contribuent à la ségrégation ethnique et sociale des écoles et filières. L'échec scolaire est imputé aux facteurs socioéconomiques. La mixité sociale devient une des solutions pour rendre l'école plus juste. Cependant, cette option n'écarte pas la nécessité de proposer des choix pédagogiques contrastés, car ils sont nécessaires pour répondre à la diversité des projets des élèves. Un point de convergence se construit avec la position d'acceptation, bien que ces deux tendances portent sur des finalités différentes. Le recours à des projets pédagogiques d'école est pensé comme un dispositif de compensation à un système de quasi-marché inchangé dans la position d'acceptation, et comme un dispositif adaptatif à des élèves ayant des histoires personnelles différentes dans la position différentialiste. Dans les deux cas, il y a un refus de l'uniformisation de l'enseignement. Cependant, ce refus renvoie à une représentation différente du principe de justice. Dans la position d'acceptation, l'échec scolaire est considéré comme de la responsabilité individuelle, tandis que dans la position différentialiste il est imputé à des facteurs socioéconomiques.

La position de résignation critique aussi l'inégalité du système, mais contrairement à la position différentialiste, considère qu'il est impossible d'améliorer la situation sans un changement structurel profond. L'échec scolaire est principalement imputé à des facteurs institutionnels. L'orientation des élèves défavorisés dans les filières de relégation est pointée du doigt, car elle contribue à une diminution de l'estime de soi chez les jeunes, et correspond trop souvent à un choix par dépit. Un cercle vicieux est dénoncé : le système fonctionne comme un entonnoir où les possibilités de choix se restreignent suite aux différentes bifurcations du parcours. La pression du choix de filières et d'options (en ce compris de professions) s'exerce sur des élèves très jeunes et souvent en difficulté. Par ailleurs, le système est

fort complexe et demande une certaine connaissance afin de poursuivre la trajectoire souhaitée. Les familles ne possédant pas cette connaissance y sont pénalisées. La position de résignation critique donc la double hiérarchisation du système scolaire : les différences entre écoles dues au quasi-marché, et la différenciation de l'offre d'enseignement. La solution adoptée est basée sur des carrières scolaires individuelles.

Ces différentes positions face à l'inégalité du système scolaire montrent que les professionnels de l'enseignement se désolidarisent des pratiques collectives du monde scolaire, telle que la sélection (Dubet, 1991). Cette dernière est considérée comme un mécanisme, extérieur à leur choix, due aux parents, à la société, au système scolaire etc.

Mobilisation par les parents en vue du soutien de l'usage privé d'un bien commun

Les discours des parents ont été recueillis suite aux réactions relatives aux décrets « Inscription » et « Mixité sociale ». Ne s'agissant pas du même contexte de récolte de données que les matériaux précédents, quelques précisions sont nécessaires. Le décret « Inscription » date de février 2007. Il a été institué par les décideurs politiques afin d'introduire plus de mixité sociale dans les écoles, mais également pour implémenter un mode de régulation du quasi-marché scolaire via une procédure d'inscription plus transparente en première année du secondaire. Selon le décret, les inscriptions doivent se faire par ordre chronologique. Cette décision a suscité de nombreux débats parmi les parents et des acteurs institutionnels, mais également au sein du système politique. En effet, des files de parents sont apparues devant les établissements les plus réputés, et ce parfois plusieurs jours avant la date d'inscription prévue. Ce phénomène a largement été médiatisé, ce qui a augmenté son impact. Pour pallier au problème des files, le décret « Mixité sociale » est introduit l'année suivante. Il prévoit un processus d'inscription séquencé. Dans une première phase, seuls les élèves prioritaires peuvent s'inscrire (les enfants ayant déjà un frère ou une sœur dans l'établissement, les enfants du personnel de l'école, etc.). Ensuite, tous les autres élèves

peuvent s'inscrire. Après cela, pour les écoles comportant toujours plus de demandes que de places disponibles, une troisième phase est prévue. Cette dernière consiste en un tirage au sort parmi les élèves n'ayant pas été inscrits dans l'établissement durant les deux premières phases. Ce dernier processus a soulevé le plus de critiques de la part de parents[66]. Leurs réactions ont été récoltées dans la presse. Les médias n'ont pas présenté les points de vue de tous les parents, mais principalement ceux des familles mobilisées, qui ont peur de perdre les bénéfices que leur procure la liberté du choix de l'école. Il s'agit de parents favorisés, et de ceux ayant la possibilité de médiatiser leur opinion. Il est difficile d'estimer quantitativement la mobilisation parentale à l'égard du décret « Mixité sociale », mais la presse a largement relayé leurs opinions et plusieurs recours juridiques ont été introduits à l'encontre du décret. Cette mobilisation politique des parents a donc un poids important dans le débat public concernant les inscriptions et sur les décisions politiques futures, d'autant plus que les discours des parents favorables au décret sont beaucoup moins diffusés par les médias. La mobilisation parentale dans ce contexte est assez exceptionnelle, car elle regroupe des parents des différents réseaux d'enseignement. Bien qu'il n'y ait pas d'équivalence méthodologique avec le dispositif de recherche portant sur les élèves et les acteurs institutionnels, l'analyse proposée des discours des parents mobilisés fournit une contribution à l'étude des hiérarchies scolaires.

Deux registres d'opposition au décret sont développés par les parents mobilisés. Le premier se rapporte à l'injustice créée par une diminution de la liberté de choix de l'école, et ce principalement à cause du tirage au sort, qui n'est pourtant mis en pratique que dans les écoles où l'offre reste inférieure à la demande une fois les autres critères d'inscription appliqués. La nouvelle procédure d'inscription impliquerait une rupture du *continuum* pédagogique entre

66 Cette dernière phase ayant suscité de nombreuses réactions, un nouveau décret a été créé en 2010. Ce dernier implique l'utilisation d'un formulaire unique d'inscription. Plusieurs critères tels que le degré de proximité domicile-école primaire sont utilisés pour attribuer les places lorsque les écoles ont plus de demande que d'offre disponible. Ce dernier décret semble avoir suscité moins de réactions. Lors de la rédaction de cet article nous n'avions pas encore eu l'opportunité de les analyser.

l'enseignement primaire et secondaire, en contraignant les enfants à poursuivre leurs études secondaires dans un programme qui ne correspond pas à celui qu'ils ont déjà suivi. Le décret « Mixité » conduirait à un manque d'attention sur les projets éducatifs, pédagogiques et d'établissements. Les parents insistent sur l'importance d'un enseignement adapté aux spécificités des élèves. Pour eux, les écoles doivent garder leur autonomie, car le choix de l'école par les parents se fait principalement en fonction des pédagogies et orientations spécifiques de l'établissement. La justice scolaire correspond à l'inscription de chaque élève dans une école de son choix, afin qu'il y bénéficie d'un enseignement qui lui soit adapté. Le décret « Mixité » empêcherait certains enfants d'accéder à l'école de leur choix, ce qui est vécu comme une injustice. Cet argument est basé sur l'idée qu'avant les changements législatifs, tout élève avait une chance égale de s'inscrire dans toute école. Les parents mobilisés ne pensent pas qu'il existe des discriminations dans le processus d'inscription, il y a simplement des élèves ne correspondant pas au type d'enseignement appliqué dans les écoles réputées. Selon eux, les familles d'origine défavorisée n'ont pas été davantage s'inscrire dans de meilleures écoles. Dès lors, le décret est inutile. Tous ces arguments insistent sur la nécessité d'une différenciation de l'offre d'enseignement, et sur l'importance de la liberté du système. Ceci montre à quel point le libéralisme scolaire, au départ basé sur une différenciation confessionnelle, reste ancré dans les représentations. Cependant, tout se passe comme si le fondement de ce libéralisme cède le pas à un autre fondé sur la logique individuelle de marché. La remise en cause du tirage au sort et les justifications données quant à cette position montrent que le choix de l'école donne aux parents le sentiment de pouvoir agir sur le système ; de pouvoir se procurer le bien de son choix malgré les files. Ce sentiment permet de considérer le système scolaire comme relativement juste par rapport à d'autres modes de fonctionnement où le choix de l'école ne serait pas permis.

Le deuxième registre d'opposition développé par les parents s'attaque à l'objectif même du décret. Certains s'interrogent sur les effets réels du décret en termes de mixité sociale, et pensent que cette dernière ne se décrète pas. Elle doit être atteinte par une volonté individuelle des acteurs, et par des moyens visant à tirer l'ensemble

des écoles vers le haut, comme un financement différencié des enfants en fonction de leur niveau. D'autres considèrent que la mixité ne peut constituer l'objectif premier d'une modification du système d'enseignement. Ils craignent que la mixité sociale diminue la qualité générale de l'enseignement, qui en Belgique francophone est déjà assez basse. Le décret s'attaquerait aux établissements de qualité afin de réduire la différence entre écoles. Les parents suivant ce point de vue s'opposent fermement à ce qu'ils appellent « un nivellement par le bas ». Leur crainte est basée sur l'association entre jeunes d'origine étrangère défavorisée et élèves aux comportements déviants. La propagation de comportements entre pairs n'est envisagée que dans le sens négatif. Les « mauvais élèves » empêcheraient les « bons élèves » de travailler, ces derniers ne sont pas considérés comme pouvant tirer les autres vers le « haut ». Il est nécessaire que toutes les écoles atteignent un niveau d'excellence tout en respectant les spécificités propres à chaque élève. Dans cette optique, le meilleur garant d'une augmentation de niveau est une plus grande autonomie des directions, qui sont à même de prendre en compte les spécificités de chaque élève, et de chaque école. Notons que cette autonomie est déjà largement présente dans le système scolaire. A nouveau, nous voyons, par cette insistance sur l'autonomie des établissements, à quel point le différentialisme du système scolaire constitue une matrice cognitive pour ces parents.

Dans le discours des parents mobilisés, la mixité sociale ne constitue pas un élément de justice scolaire. Pour eux, l'important reste leur liberté de choix individuel ainsi que l'augmentation de la qualité de l'enseignement. Les associations de parents et les associations opposées au décret « Mixité sociale » clament qu'elles représentent des personnes issues de toute origine sociale, scolaire et religieuse. Mais leurs discours et pratiques concernant le décret penchent pour une autre réalité. Ainsi, selon Christian Maroy (2009), le décret « Mixité sociale » fragiliserait certaines formes de relations entre familles et écoles créées par des liens sociaux, des réseaux, et ce principalement parmi les classes favorisées. Ces « communautés sociales », constituent des entre-soi exclusifs permis par la situation de quasi-marché scolaire. Elles sont donc menacées par le décret, qui vise à donner à tous une meilleure capacité de choix. La résistance

apparaîtrait, car pour les parents il serait légitime de défendre cette communauté, considérée comme un partenariat entre l'établissement scolaire et la famille, une coalition d'acteurs scolaires et extrascolaires. Les représentations décrites ci-dessus peuvent se rapprocher de la logique de performance scolaire et de fermeture, très présente parmi les couches favorisées de la population (Oberti, 2007). Cette logique se caractérise par une conception exclusive et élitiste des réussites scolaires et sociales, qui nécessitent une scolarité de qualité associée au profil social de l'établissement. Le tri social est présenté comme un mal social non désiré, mais nécessaire car l'apprentissage est envisagé comme un outil de réussite professionnelle dans une vision libérale, concurrentielle et individualiste de la société (Oberti, 2007).

Conclusion

Le système scolaire belge, se rapprochant d'un système de séparation, produit des inégalités scolaires. Ce système est, depuis la création de la Belgique, basé sur un différentialisme fondé sur l'opposition entre les piliers confessionnels et laïques de la société, et non sur un système universaliste à la française. Cette situation peut expliquer la relative acceptation des différences scolaires et la plus faible résistance face aux injustices et inégalités qu'elles créent. En effet, nous avons montré comment les facteurs institutionnels des inégalités (principalement les hiérarchies entre écoles liées à l'organisation en quasi-marché scolaire et les hiérarchies entre filières liées à la différenciation de l'offre d'enseignement) constituent des réalités cognitives fortement ancrées chez tous les acteurs du monde scolaire. Il ne s'agit donc pas uniquement de facteurs institutionnels et politiques. Ces derniers contribuent à produire des cadres cognitifs puissants fortement présents dans les représentations et pratiques des différents acteurs du monde scolaire. Chez les élèves, cela passe par une acceptation du principe méritocratique, car ils considèrent que les différences entre établissements scolaires ou entre filières reflètent les compétences des élèves qui y sont scolarisés. Le personnel scolaire, quant à lui, souhaite maintenir l'objectif de démocratisation de l'enseignement, mais se voit confronté à la réalité de la ségrégation. Enfin, pour les parents mobilisés contre le décret « Mixité sociale »,

une tendance à la privatisation d'un bien commun peut être observée,
la liberté comme valeur et référent y prime sur l'égalité.

Références bibliographiques

BEAUD, S. (2002). *80% au Bac ... et après? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris: Poche.

BERTHELOT, J. (1983). *Le piège scolaire*. Paris: PUF.

DELVAUX, B. (1999). Négocier la diversité: une utopie? In Meuret (Ed.). *La justice du système éducatif*. (pp. 155-171). Bruxelles: De Boeck.

DELWIT, P., DE WAELE, J.-M., & PAUL, M. (1999). *Gouverner la Belgique, Clivages et compromis dans une société complexe*. Paris: PUF.

DELWIT, P., REA, A., & SWYNGEDOUW, M. (2007). *Bruxelles ville ouverte*. Paris: L'harmattan.

DRAELANTS, H., DUPRIEZ, V., & MAROY, C. (2003). Le système scolaire en Communauté française. *Dossier du CRISP,* 59.

DRAELANTS, H., & MAROY, C. (2002). *Analyse de l'évolution des modes de régulation institutionnalisée dans le système éducatif de la Communauté française de Belgique*. Louvain-La-Neuve: Girsef - UCL.

DUBET, F. (1987). *La galère: les jeunes en survie*. Paris: Fayard.

DUBET, F. (1991). *Les Lycéens*. Paris: Seuil.

DUPRIEZ, V., DUMAY, X., & VAUSE, A. (2008). How Do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity? *Comparative Education Review*, 52(2), 245-273.

DUPRIEZ, V., & VANDENBERGHE, V. (2004). L'école en Communauté française de Belgique: de quelle inégalité parlons-nous? *Les Cahiers de recherche du Girsef* , 27.

DURU-BELLAT, M. (1988). *Le fonctionnement de l'orientation: genèse des inégalités sociales à l'école*. Paris: Delachaux-Niestlé.

FELOUZIS, G., LIOT, F., & PERROTON, J. (2005). *L'appartheid scolaire*. Paris: Seuil.

FRIANT, N., LALOUA, E., & DEMEUSE, M. (2008). Sentiments de justice des élèves de 15 ans en Europe. *Education et formation*, 288, 7-23.

HALL, P. (1993). Policy Paradigm, social learning and the state. *Comparative Politics*, 25(3), 275-296.

MAROY, C. (2009). *Normative tensions and transactions around enrollment in francophone Belgium*. Paper presented at the Workshop on School Enrollment Policies. Université Libre de Bruxelles.

MAROY, C. (2004). L'impact du décret « Missions » sur les modes de régulation du système d'enseignement : discours et évolutions effectives. In M. Frenay & C. Maroy (Eds.), *L'école, 6 ans après le décret « missions ». Regards interdisciplinaires sur les politiques scolaires en Communauté française de Belgique*. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.

MONS, N. (2007). *Les nouvelles poilitiques éducatives: La France fait-elle le bon choix?* Paris: Presses Universitaires de France.

MULLER, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques: Vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique*, 50(2), 189-207.

OBERTI, M. (2007). *L'école dans la ville: ségrégation, mixité, carte scolaire*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

VAN ZANTEN, A. (2001). *L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: PUF.

VAN ZANTEN, A. (2009). *Choisir son école*. Paris: PUF.

VAN ZANTEN, A., GROSPIRON, M. F., KHERROUBI, M., & ROBERT, A. (2002). *Quand l'école se mobilise: les dynamiques professionnelles dans l'établissement de banlieue*. Paris: La dispute.

VERHOEVEN, M., REA, A., MARTINIELLO, M., & DELVAUX, B. (2007). *Analyse des parcours scolaires des jeunes d'origine ou de nationalité étrangère en Communauté française de Belgique*. Unpublished Rapport de recherche. ULB-ULG-UCL.

WILLIS, P. (1977). *Learning to labour*. London: Gaver Publishing Company Limited.