

Logique de quasi-marché et justification des acteurs de la différenciation
Perrine Devleeshouwer et Andrea Rea (METICES - Université Libre e Bruxelles)

Cette présentation a pour objectif d'analyser le discours des acteurs de l'enseignement concernant la hiérarchisation des établissements scolaires en Communauté Française de Belgique et plus particulièrement à Bruxelles où ce phénomène est plus prononcé que dans le reste du pays. Pour ce faire, il sera d'abord nécessaire de comprendre la situation scolaire belge afin de pouvoir saisir le contexte dans lequel les représentations des différents acteurs de l'enseignement sont émises. Seront ensuite analysés les discours des élèves, du personnel scolaire et des parents. Ces données sont issues de deux sources. D'une part d'entretiens réalisés lors d'une enquête concernant les trajectoires scolaires des jeunes d'origine étrangère (Verhoeven *et al.*, 2007) ; et d'autre part, des discours apparus dans la presse lors des débats relatifs à l'introduction d'un nouveau décret visant à modifier le processus d'inscription en Communauté Française.

I. Le contexte scolaire en Belgique.

Cette présentation portera principalement sur les effets structurels du système scolaire pouvant être vecteurs d'inégalités pour les élèves. Cela ne signifie pas pour autant que les autres facteurs d'inégalités scolaires mis en avant par les sociologues doivent être sous-estimés. Il s'agit principalement des variables socioculturelles (niveau socioculturel des parents et habitus/capital culturel, éléments ethno-culturels) ; des facteurs familiaux (attentes, stratégies éducatives et mobilisation sur l'école) ; des facteurs institutionnels « méso » (établissement, effets de composition, de pairs, de classe) ; et enfin des effets cumulés de la carrière scolaire - effets de « parcours » (l'enquête relative aux trajectoires des jeunes d'origine étrangère avait souligné un double processus : d'une part, l'effet prédictif du redoublement en primaire sur l'orientation en professionnel dans le secondaire ; et d'autre part l'effet de l'accumulation des réorientations dans le premier degré du secondaire sur l'orientation en professionnel en fin de parcours). Il est donc important de garder à l'esprit que la problématique de l'inégalité scolaire est complexe et multidimensionnelle. Mais au vu des débats actuels qui traversent la Communauté française au sujet de la mixité sociale et de l'égalité du système d'enseignement, il n'est pas inutile de se concentrer de manière approfondie sur les effets de système et sur les représentations que s'en font les acteurs.

Le développement des comparaisons internationales portant sur les performances scolaires (par exemple les tests PISA, dans lesquels la Belgique francophone est très mal placée), a accru l'intérêt des chercheurs pour les processus de production d'inégalités par le

système d'enseignement lui-même. Dans cette optique, différentes caractéristiques structurelles sont mises en avant afin d'expliquer les inégalités scolaires. En Communauté française de Belgique, il s'agit surtout d'une forte inégalité et d'un fort degré de ségrégation (Draelants et Maroy, 2002). Dupriez et Vandenberghe (2004) ont d'ailleurs montré qu'il existe une relation positive entre la ségrégation scolaire et l'intensité des inégalités au sein du système scolaire. Cette situation est due au fait qu'en Belgique le système éducatif a dès le départ été ancré dans une logique libérale. Quatre caractéristiques structurelles de notre système éducatif sont génératrices d'inégalités scolaires : (1) le caractère plus ou moins « intégré » ou « différencié » de l'offre d'enseignement ; (2) l'usage du redoublement et de la réorientation scolaire ; (3) la décentralisation forte du système, notamment au niveau de l'évaluation et (4) le fonctionnement en « quasi-marché » du système (Draelants & Maroy, 2002). Le premier critère concerne le caractère assez différencié de notre système scolaire, en opposition à d'autres systèmes plus intégrés. Les recherches tendent à montrer que plus la différenciation scolaire s'opère tardivement, plus le poids de l'héritage social dans la carrière scolaire diminue. En effet, les bifurcations écartent les couches sociales modestes des filières menant à des positions sociales élevées. L'enseignement de type intégré est dès lors le moins discriminatoire. Depuis une dizaine d'années les mesures politiques successives font tendre l'enseignement belge vers l'organisation en tronc commun jusqu'à l'âge de 14 ans. L'enseignement belge se situe donc dans une position intermédiaire entre un système intégré et différencié, mais les autres caractéristiques du système aggravent les conséquences de la différenciation du système scolaire en hiérarchisant les différentes filières et options, qui sont tout de même nombreuses.

La deuxième caractéristique du système pouvant créer de l'inégalité concerne la pratique du redoublement. Cette dernière s'enracine dans un réseau de représentations sociales au sein desquelles l'exigence et la sélectivité se confondent : l'échec est considéré comme une sanction légitime du mérite, dès lors une diminution du taux d'échec correspondrait à une baisse de la qualité de l'enseignement. Le fait que le redoublement soit fort répandu au sein de notre système est lié à l'existence du quasi-marché scolaire et cette culture de l'échec. Le doublement et l'orientation y deviennent des outils de gestion de l'hétérogénéité des publics scolaires et remplissent une fonction de triage (Delvaux, 1999), car ils constituent une ressource stratégique utilisée par les établissements en position dominante. Or, certains travaux ont montré l'impact négatif du redoublement et de la réorientation sur les élèves, en terme de socialisation d'abord, mais aussi en termes d'effets sur les trajectoires scolaires et postscolaires.

Le troisième élément du système pouvant créer de l'inégalité se rapporte à la décentralisation de l'évaluation ainsi qu'à la relativité de cette dernière. Il n'existe pas d'épreuve externe et standardisée pour tous les élèves. Notre système est basé sur une

évaluation locale du ressort de l'enseignant, car elle est considérée comme un acte pédagogique et donc de la responsabilité de l'établissement. Cette décentralisation et relativité de l'évaluation peuvent potentiellement mener à des inégalités.

Enfin, la dernière caractéristique du système, souvent considérée comme cause principale des inégalités scolaires, est l'organisation en quasi-marché scolaire ainsi que la ségrégation et la hiérarchisation qui l'accompagnent. La conception libérale du système scolaire était déjà présente dans la Constitution de 1831 et fut confirmée par le Pacte scolaire de 1959. Ce pacte réaffirme la liberté de choix des parents ainsi que la liberté pédagogique des Pouvoirs Organisateurs (Draelants et Maroy, 2002). Il favorise un financement équitable des réseaux en fonction du nombre d'élèves et crée les conditions objectives de l'importance du rôle des « usagers » de l'enseignement que sont les parents. En cela, il favorise également une compétition entre établissements et conduit à la mise en place d'un vaste « quasi-marché » scolaire. Le quasi-marché « constitue une forme institutionnelle hybride combinant un principe de libre choix de l'école et un principe de financement public à l'élève » (Draelants et Maroy, 2002, p. 49). Ces éléments ont engendré une concurrence entre établissements dans laquelle les meilleures écoles, ayant une demande supérieure à l'offre, ont la possibilité de choisir les élèves. Cette situation contribue à l'inégale répartition des élèves et à la ségrégation scolaire. Par ailleurs, cette hiérarchie constitue un construit social intériorisé comme une évidence par tous les acteurs du monde scolaire, ce qui fait que la majorité des passages entre filières se fait à sens unique. Cette situation a poussé certains chercheurs à parler de hiérarchie instituée (Delvaux, 1999). La hiérarchie des établissements n'est donc 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). La concurrence est donc alimentée à la fois par des dispositions légales, par des stratégies d'écoles et par celles des parents. Cette logique de compétition dans le secteur scolaire devrait pousser les concurrents à accroître leur efficacité pour gagner un maximum de reconnaissances. Or Maroy (2004) constate l'inverse : les établissements se situent plutôt dans une logique de différenciation complémentaire. Ainsi, 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 expulsion). Les écoles « écrémées » conservent les élèves étiquetés conformes aux critères de l'excellence scolaire. Cette différenciation complémentaire érige un système scolaire à deux vitesses. La compétition du quasi-marché scolaire y produit un apartheid scolaire à la fois social et ethnique.

La ségrégation et l'inégalité du système liées aux quatre éléments expliqués ci-dessus ne peuvent être les seuls facteurs explicatifs de la mauvaise place de la

Communauté Française dans les études PISA. En effet, la Communauté Flamande se place dans une position nettement meilleure dans les enquêtes PISA alors que les deux systèmes sont institutionnellement très proches. Il a été montré qu'il existe, au nord et au sud du pays, un lien important entre les résultats des jeunes aux tests PISA et la situation socio économique de leurs parents (Jacobs *et al.*, 2009). Jacobs *et al.* (2009) montrent que la corrélation entre le faible niveau socioéconomique d'un établissement et de faibles performances moyennes de l'école n'est pas totalement identique en Communauté flamande et en Communauté française. Ainsi, la relation est linéaire dans le système francophone et curvilinéaire dans le système néerlandophone (à partir d'un certain seuil le poids de l'origine socio économique devient beaucoup moins important). Mais c'est l'impact de la ségrégation socio économique qui semble constituer la principale différence entre les Communautés. Jacobs *et al.* (2009) montrent que les écoles francophones obtiennent des performances plus basses que les établissements néerlandophones, et ce avec une même composition scolaire. Pour expliquer ces résultats les auteurs se réfèrent à d'autres études ayant montré que dans certains pays il existe un effet de la composition scolaire d'une école : des élèves d'origine socio économique similaire auront des résultats différents selon la population de l'école dans laquelle ils sont inscrits. Les auteurs montrent que cet effet de la population scolaire serait plus fort que celui de l'origine socio économique de l'élève. Qui plus est, l'effet toucherait tous les élèves de manière égale en Communauté française, mais pas en Communauté Flamande. Là, l'effet serait plus prononcé pour les élèves défavorisés que favorisés : positif lorsque un élève fréquenterait une école dont la population est plus avantagée que lui, et négatif lorsqu'un élève défavorisé fréquenterait une école dont la population l'est autant.

En reprenant la classification des systèmes scolaires effectuée par Mons (2007), Dupriez *et al.* (2008) considèrent que la Belgique se rapproche fortement du modèle de séparation 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 selon les performances scolaires. Ces points ont déjà été abordés plus haut, mais l'intérêt de l'analyse de Dupriez *et al.* (2008) est quelle montre que dans les modèles de séparation, les élèves les plus faibles sont plus fortement touchés par l'origine socioéconomique. Il s'agit d'un des modèles où la ségrégation sociale entre établissements est la plus forte. Par ailleurs, dans ce type de système, les élèves plus faibles ont une représentation assez négative de la discipline régnant dans leur classe (ce qui peut venir du fait qu'ils sont concentrés dans certaines filières ou classes).

II. Les Représentations des acteurs.

Étant donné les spécificités du système qui viennent d'être évoquées, les élèves, le personnel scolaire et les parents peuvent jouer un grand rôle dans la perpétuation ou non des hiérarchies scolaires. Les critères de définition des bonnes écoles émis par les acteurs peuvent contribuer à la reproduction du système hiérarchisé.

Les analyses sont issues de plusieurs matériaux et méthodologies. Les discours des élèves et du personnel scolaire ont été récoltés lors d'une enquête relative aux trajectoires scolaires des jeunes d'origine étrangère réalisée à Bruxelles et en Wallonie (Verhoeven *et al.*, 2007). Les rencontres avec les élèves consistaient en des entretiens semi-directifs à Liège, Bruxelles et Charleroi. Les résultats présentés ci-dessous concernent l'ensemble des 40 entretiens réalisés, car peu de différences ont émergé entre les trois villes. Les rencontres avec le personnel scolaire consistaient, quant à elles, en des entretiens en groupe réalisés avec des enseignants, des directeurs, des médiateurs scolaires et des travailleurs sociaux. Ces entretiens en groupe ont été réalisés dans les trois villes, mais seront présentés uniquement les résultats concernant Bruxelles. La différenciation complémentaire des établissements y étant plus exacerbée, les discours des acteurs concernaient davantage les hiérarchies scolaires que dans les autres villes. Enfin, les représentations des parents sont issues d'une autre méthodologie. L'enquête concernant les trajectoires scolaires des élèves d'origine étrangère, dont étaient issus les matériaux ayant permis les analyses précédentes, ne comportait pas d'entretien avec les parents. Les discours des parents ont été analysés à partir des articles de presse¹ concernant les réactions à l'introduction du décret « mixité sociale » visant à modifier le système des inscriptions afin d'introduire plus de mixité sociale dans les établissements scolaires et aussi à lutter contre les ségrégations liées au quasi-marché.

a. Les élèves.

Étant donné qu'il existe plusieurs niveaux de hiérarchisation dans le système scolaire francophone, seront abordés les représentations des élèves concernant les différences entre établissements, puis entre filières. Les critères évoqués par les élèves au sujet de ces deux niveaux de hiérarchisation sont d'ordres différents.

L'ensemble des élèves interrogés, peu importe leur position dans le système scolaire, font référence à des critères identiques de définition d'une « bonne » école, mais il existe des

¹ Les articles analysés proviennent des deux principaux journaux francophones de Belgique : La libre Belgique et Le Soir. La période reprise s'étend de novembre 2008 à janvier 2009.

variations dans la possibilité qu'ils ont d'appliquer ou non ces critères lorsqu'ils ont à porter un choix concernant leur scolarité. Deux registres de catégorisation des écoles sont mobilisés. Tout d'abord, ils abordent certaines caractéristiques nécessaires à leur bien-être au sein de l'établissement scolaire. Le bien-être est alors associé aux relations sociales au sein de l'enceinte scolaire. En effet, les élèves insistent sur la nécessité de bonnes relations entre élèves ainsi qu'avec le personnel enseignant afin de pouvoir « se sentir bien », « à leur place »². Le deuxième registre mobilisé concerne la discipline et le type de population fréquentant l'établissement scolaire. Ainsi, une bonne école comportera peu d'élèves d'origine étrangère et il y régnera une certaine discipline. Les élèves interrogés reproduisent ici une représentation fortement répandue concernant la hiérarchisation des établissements. Il est toutefois nécessaire de noter que les élèves d'origine étrangère ne souhaitent pas se retrouver au sein d'une population scolaire ne comportant aucun étranger, car ils pensent qu'ils y seraient stigmatisés. Les jeunes anticipent en fait une discrimination potentielle. Ils expriment une peur de l'inconnu, n'ont pas l'habitude de se retrouver confrontés à des milieux socioculturels différents, ne les connaissent pas, ne savent pas comment réagir.

Les élèves se différencient par la possibilité de faire coïncider leurs critères de bonne école à l'établissement effectivement fréquenté. Les jeunes ayant une carrière scolaire linéaire (marquée par peu d'échecs, bifurcations et changements) y parviennent sans grande difficulté³. Tandis que les élèves à carrière plus chaotique se trouvent dans des établissements correspondant uniquement aux critères relationnels. Ils ont souvent quitté des écoles (de leur propre gré ou non) car ils ne s'y « sentaient pas bien ». Ces élèves éprouvent certaines difficultés à se retrouver dans des milieux peu connus⁴. Toutefois, une partie des élèves ayant eu une carrière plus chaotique se trouve dans un établissement correspondant aux deux registres de catégorisation de bonne école. Il s'agit d'élèves ayant porté un acte de résistance, car ils ont refusé les décisions de bifurcation de l'institution à leur égard.

Concernant les filières d'enseignement, tous les élèves hiérarchisent les différentes filières entre elles : le général est la meilleure filière et le professionnel la plus mauvaise, le technique de qualification se situant entre les deux. Les raisons de cette classification varient en fonction de la filière au sein de laquelle se trouvent les jeunes. Les élèves de professionnel et technique de qualification font davantage référence à la difficulté et au contenu théorique ou pratique des cours proposés au sein de chaque filière tandis que les

² 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 d'école ou de classe et qu'un respect mutuel soit instauré.

³ Par exemple, pour plusieurs d'entre eux, la proportion d'élèves d'origine étrangère n'était pas assez importante au sein de l'établissement, ils ne s'y sentaient donc pas bien et ont décidé de changer d'école.

⁴ En effet, 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.

élèves du général insistent sur l'importance des débouchés que leur offre cette filière. Les élèves dans la filière générale n'envisageraient pas une autre filière pour eux-mêmes. Ils considèrent qu'il est important d'obtenir un diplôme de l'enseignement général afin de pouvoir entreprendre et faciliter les études supérieures. Même s'ils ne se voient pas eux-mêmes dans une autre filière, ils reconnaissent toutefois que le choix de filières qualifiantes peut correspondre à un choix positif. Les élèves en orientation qualifiante abordent quant à eux le fait qu'ils ne sont pas « capables » de faire le général, qu'ils ne « sont pas faits pour ces études ». Ils ont peu confiance en eux en ce qui concerne leurs capacités intellectuelles et semblent généralement accepter leur position au sein du système scolaire. Ces élèves justifient également cette position par le fait que les filières concernées leur offrent directement un métier ou des compétences à la sortie de l'école, sans avoir à poursuivre des études complémentaires, études qu'ils ne se sentent pas en mesure de réussir. Il y a donc une certaine acceptation de la trajectoire vers le qualifiant chez ces élèves.

Les élèves remettent donc très peu en cause les hiérarchies caractérisant le système d'enseignement dans lequel ils évoluent. Pour eux, les différences entre écoles ou entre filières constituent une réalité allant de soi. Les hiérarchies ainsi que les discours méritocratiques dominant⁵ sont complètement intériorisés par la majorité des élèves qui semblent considérer qu'elles reflètent objectivement les compétences des élèves. Par ailleurs, les élèves maîtrisent assez mal les règles du système et les modalités de passage entre ses différents niveaux. Cela pourrait expliquer pourquoi la majorité d'entre eux se plient aux décisions de l'institution et des parents. Les élèves considèrent généralement que ces décisions (d'échec et de réussite) correspondent à leurs compétences réelles. Une minorité seulement trouve certaines décisions injustes et tentent de s'y opposer, même si cela n'aboutit pas toujours. Donc, même si les élèves ont intériorisé les hiérarchies scolaires, ils ne semblent pas être des acteurs réellement actifs dans leur reproduction. C'est pourquoi il faut se pencher sur le rôle du personnel scolaire et des parents.

b. Le personnel scolaire.

Contrairement aux élèves qui ne s'opposaient pas aux hiérarchies du système d'enseignement, l'ensemble du personnel scolaire refuse, moralement et politiquement, l'existence d'une hiérarchisation des établissements scolaires à Bruxelles. Pourtant, ils reconnaissent tous son existence. A nouveau, les critères permettant de différencier les bons et mauvais établissements sont partagés par tous acteurs. Certaines caractéristiques des

⁵ « Quand on veut, on peut. »

bonnes écoles sont d'ailleurs similaires à celles évoquées par les élèves. Mais, quand les variations dans le discours des élèves apparaissent sur la possibilité qu'ils avaient de poser des choix positifs afin de faire concorder leurs critères de bonne école à leur position dans le système ; les différences de point de vue chez le personnel scolaire apparaissent au sujet de la justification des hiérarchies entre écoles. Il faut encore noter que les filières apparaissent ici comme l'un des critères de différenciation des écoles et non comme une hiérarchie d'ordre différent.

Trois critères sont utilisés pour qualifier la réputation des écoles : la composition ethnique, le niveau de performance scolaire et la forme d'enseignement (général *versus* professionnel). Le premier est avant tout ethnique, même si comme le rappellent plusieurs acteurs, il masque aussi une réalité socio-économique défavorable. En effet, il faut rappeler qu'à Bruxelles ségrégations sociales et ethniques se superposent. Souvent les mauvaises écoles ou filières sont considérées comme étant celles possédant un taux de population d'origine étrangère très élevé. Le personnel scolaire insiste sur le fait que cette idée a été intériorisée par les familles et les élèves. La prégnance de l'association entre mauvaise école et présence d'élèves étrangers est très forte. Certains acteurs relèvent également le risque de diminution de la réputation d'une école due non à l'augmentation du nombre d'élèves issus de l'immigration, mais à celle des enseignants d'origine étrangère. Mais une mauvaise école n'est pas seulement une école où la proportion des élèves issus de l'immigration est forte, c'est aussi un quartier où cette population est importante. La réputation d'une école ne tient pas seulement à ce qui se passe au sein de l'école mais dans la symbiose qui peut se constituer entre l'école et son environnement immédiat⁶. L'association entre présence de personnes d'origine étrangère et apprentissage de moindre qualité est très fortement intériorisée par toutes les classes sociales et pas seulement par les belgo belges ou la population favorisée. Cette association s'est construite au cours d'une longue période sans que beaucoup de mesures radicales ne soient venues enrayer la reproduction de cet imaginaire négatif.

Le deuxième critère caractérisant les bonnes écoles est d'ordre plus scolaire. Il repose sur le degré d'exigence de l'enseignement d'un établissement et sur les opportunités qu'il offre ensuite. Les « bonnes écoles » sont celles qui préparent de manière efficace aux études universitaires.

⁶ Un exemple rapporté par les acteurs semble assez bien illustrer ce lien entre quartier et réputation d'un établissement scolaire. En déménageant physiquement d'une distance de 500 mètres et en procédant à une rénovation des locaux, une école est passée d'un territoire perçu comme négativement à un autre connoté plus positivement. L'établissement a alors vu sa réputation se modifier alors que ni les élèves ni les enseignants n'avaient changé.

Enfin, le troisième critère permettant au personnel scolaire de hiérarchiser les écoles est la filière d'enseignement. L'enseignement général est considéré tendanciellement comme comprenant de bonnes écoles, alors que les écoles professionnelles, qui souffrent d'une véritable désouvriérisation, surtout à Bruxelles, sont généralement dépréciées, et pas seulement parce qu'elles sont fréquentées par de nombreux jeunes d'origine étrangère.

Selon ces acteurs, la différence entre les établissements existe, mais il est nécessaire de la nuancer. La hiérarchisation est très fragile. La différence est relative : même au sein des écoles dites « poubelles », il existe des différences de climat. Il peut y avoir, dans une école, des options fortes en mathématiques et en sciences, mais les élèves de cette école peuvent avoir un niveau faible en français (ce qui handicape fortement leur réussite à l'université). Cette fragilité et relativité possible de la hiérarchie scolaire sont mises en avant par tout le personnel scolaire. La différenciation des points de vue apparaît dans la justification et la position adoptée par rapport à l'inégalité du système. Trois positions différentes se dégagent, nous les avons nommées : la résignation, le différentialisme et la critique résistante. Ces positions sont idéale-typiques et schématisent les tendances dégagées des discours. Il faut noter que ces différences n'émergent ni en fonction du réseau d'enseignement⁷ ni en fonction de la profession des acteurs institutionnels. Il s'agit plus d'un positionnement discursif et interprétatif que le reflet d'une position institutionnelle.

La position de résignation consiste en une acceptation du quasi-marché scolaire et de la hiérarchie qui l'accompagne. Dans ce point de vue, les avantages de la pédagogie différenciée sont largement mis en avant. L'élève doit cadrer dans le projet de l'école et cette adéquation est principalement déterminée par l'environnement familial et social de l'enfant. En d'autres termes, la justice à l'école est liée au fait que l'offre doit répondre à la différenciation des publics. Il faut trouver des niches pour chaque type de public aux caractéristiques sociales, culturelles et scolaires variées. Il est important de créer des publics scolaires homogènes et adaptés à la pédagogie de chaque école. Dans cette optique, la mixité sociale est considérée comme injuste voire dangereuse, car il est primordial que dans les établissements où la population est composée d'enfants de familles ayant eu une faible fréquentation scolaire, des méthodes pédagogiques soient mises en œuvre et que des cours supplémentaires de remédiation soient proposés. Par ailleurs, les acteurs se rapprochant de

⁷ Il existe trois réseaux d'enseignement en Belgique francophone : le réseau de la Communauté française, le réseau officiel subventionné, et le réseau libre subventionné. Bien que le terme "réseau" soit très souvent utilisé dans le milieu scolaire, il n'existe pas de définition juridique de ce terme. Il s'agit en fait d'un regroupement d'un ou plusieurs Pouvoirs organisateurs. Ces derniers constituent l'autorité, la ou les personne(s) physique(s) ou morale(s), publique(s) ou privée(s), qui assume(nt) la responsabilité d'un ou plusieurs établissements.

cette optique se placent dans une vision volontariste de la réussite et soutiennent fermement que « quand on veut, on peut ».

La position différentialiste critique l'inégalité du système et la différence de niveaux entre les écoles. En théorie, ces dernières mènent au même diplôme, mais selon les acteurs penchant pour cette optique, les CESS⁸ délivrés par les écoles 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. Le facteur socioéconomique de l'échec scolaire est fortement mis en avant. Dans cette optique, la mixité sociale devient une des solutions pour rendre l'école plus juste. Cependant, cette option n'écarte pas la nécessité de proposer des méthodes pédagogiques différenciées parce que les élèves ne cherchent pas la même chose dans l'enseignement. Dès lors, la différenciation des projets pédagogiques devient une solution pour répondre à la diversité des projets des élèves. Le fait qu'il existe plusieurs projets d'établissements peut être positif, si ces derniers offrent des opportunités de réussite scolaire à des élèves qui se savent être exclus de certains établissements. La différenciation pédagogique est donc considérée comme pouvant rendre le système plus juste dans le sens où elle peut remédier aux problèmes spécifiques de certains élèves. Un point de convergence se construit avec la position de résignation, bien que ces deux tendances portent sur des finalités différentes. Le recours à des projets pédagogiques d'école est pensé soit comme un dispositif de compensation à un système de quasi-marché inchangé, soit comme un dispositif adaptatif à des élèves ayant des histoires personnelles différentes. En prenant deux référents distincts : le système ou l'élève, finalement les deux options convergent. Dans les deux cas, il y a un refus de l'uniformisation ou de l'homogénéisation de l'enseignement, mais ce refus porte sur une représentation de la justice différente, la première est une justice qui tient compte du point de départ alors que l'autre privilégie le résultat.

La position de critique résistante remet également en question l'inégalité du système, mais contrairement à la position différentialiste les acteurs tendant vers la critique résistante considèrent qu'il est impossible d'améliorer la situation sans un changement structurel profond. Les problèmes d'échecs scolaires sont considérés comme venant de l'institutionnel alors que dans la position de résignation ils étaient d'abord de la responsabilité individuel et dans la position différentialiste ils étaient imputés à des facteurs socioéconomiques. Dans la position de critique résistante l'orientation des élèves défavorisés dans les filières les plus « déglinguées » est pointée du doigt, car elle contribue à une diminution de l'estime de soi chez ces jeunes. Cela est dû au fait que les filières qualifiantes constituent trop souvent un choix par dépit suite à un échec, une orientation non choisie, un renvoi, Par ailleurs les

⁸ Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur.

choix de filières et d'options sont demandés à des élèves trop jeunes et déjà en difficultés. Un cercle vicieux est donc dénoncé : le système fonctionne comme un entonnoir, car au plus les possibilités de choix se restreignent suite aux différentes bifurcations du parcours, au plus il est demandé à l'élève de choisir ce qu'il veut faire. Dans cette situation de descente automatique, l'école devient un frein à l'apprentissage et à l'épanouissement des élèves. De plus, le système est fort complexe et demande une certaine connaissance afin de poursuivre la trajectoire souhaitée. Dès lors, les familles ne possédant pas cette connaissance sont pénalisées. La solution adoptée est basée sur des carrières scolaires individuelles. Les acteurs adoptant cette position tentent d'aider certains jeunes qu'ils rencontrent dans leur métier, ils essayent de faire réussir des exceptions.

Donc, même si des critiques émergent concernant le système et son inégalité, les solutions apportées par le personnel scolaire ne visent pas à modifier le fonctionnement. Au contraire, le fait que la pédagogie différenciée soit considérée comme une manière de répondre à la hiérarchie du système ne fait que contribuer à la reproduction de cette dernière.

c. Les parents.

Les discours des parents ont été récoltés dans la presse. Dès lors, quelques spécifications s'imposent. Les médias n'ont pas présenté les points de vue de tous les parents, mais principalement ceux des familles qui ont peur de perdre les bénéfices apportés par la liberté du choix de l'école et sont donc opposés au décret. Il s'agit de parents favorisés, ou plus précisément de ceux ayant la possibilité de faire passer leur opinion dans la presse. Les discours présentés dans les médias sont ceux des associations officielles de parents d'élèves ainsi que ceux d'asbl s'étant créées en opposition au décret.

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 scolaires à l'entrée du secondaire, mais également sur les décisions politiques futures à ce sujet. D'autant plus que les discours des parents favorables au décret sont beaucoup moins diffusés par les médias. Il faut encore ajouter que la mobilisation parentale dans ce contexte est assez exceptionnelle, car elle regroupe des parents des différents réseaux d'enseignement.

Pour comprendre cette opposition, il est nécessaire de connaître les modifications qu'apporte le décret « Mixité sociale » dans la procédure d'inscription pour l'entrée dans

l'enseignement secondaire. Avant l'introduction de cette législation, le choix de l'école par les parents était totalement libre, et les établissements scolaires bénéficiaient d'une marge de manoeuvre importante pour « sélectionner » les élèves. Même si les écoles ne pouvaient choisir les jeunes sur bases des résultats scolaires ou pratiquer des discriminations, le refus d'inscription se faisait souvent sous le couvert de l'adéquation entre le projet de l'établissement et celui de l'élève. Il faut noter que ces pratiques de sélection concernaient principalement les établissements réputés, où l'offre était inférieure à la demande. Afin de modifier cette situation, de produire plus de mixité sociale dans les écoles, mais également de donner plus de transparence à la procédure, le décret « Inscription » fut voté en février 2007. Les inscriptions devaient se faire par ordre chronologique : « premier arrivé, premier servi ». Le décret prévoyait également une date unique, avant laquelle il ne serait pas possible de s'inscrire, et ce pour tous les établissements organisant le premier degré de l'enseignement secondaire. Cette nouvelle procédure suscita un vent de panique chez certains parents. Des files se constituèrent parfois plusieurs jours avant la date d'inscription devant les établissements les plus demandés. Le décret Inscription avait suscité de nombreux débats et réactions.

Pour pallier au problème des files, le décret « Mixité sociale » fut introduit l'année suivante. Il prévoit un processus d'inscription séquencé. Dans une première phase, seuls les élèves prioritaires peuvent s'inscrire (il s'agit par exemple des enfants ayant déjà un frère ou une sœur dans l'établissements, des enfants du personnel de l'école, ...). Dans une seconde phase tous les autres élèves peuvent s'inscrire. Après cela, si certaines écoles comportent plus de demandes que de places disponibles, une troisième phase est prévue. Dans cette dernière un classement est prévu. Dans un premier temps, l'école doit répertorier les élèves habitants hors commune ou non, puis dans chacun de ces ensembles l'école classe les élèves selon le critère choisi entre l'âge, la date de naissance ou le critère alphabétique. Ensuite, les élèves sont choisis dans l'un et l'autre groupe en fonction du critère géographique. Enfin, l'école doit vérifier si la proportion d'élèves venant d'un établissement primaire moins favorisé est respectée (15%). C'est la troisième phase du décret qui pose le plus de problèmes aux parents. Ils ont rebaptisé le décret en « décret Lotto », car la troisième phase implique selon eux un tirage au sort selon un des trois critères précités.

Les arguments développés pour expliquer l'opposition au décret sont principalement de deux ordres. Le premier se rapporte à l'injustice créée par une diminution de la liberté de choix de l'école. Le deuxième concerne la mixité sociale elle-même : soit en ce qu'elle ne sera pas atteinte par ce genre de mesure, soit qu'elle ne constitue pas un objectif prioritaire à poursuivre pour notre enseignement.

Selon ces parents, le problème principal du décret est qu'il supprime leur liberté de choix, 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. Pour étayer leurs arguments, ils font référence au décret « Missions »⁹, qui ne serait pas respecté par le décret « Mixité sociale ». La nouvelle procédure d'inscription impliquerait une rupture du continuum pédagogique entre l'enseignement primaire et secondaire ainsi qu'un manque d'attention sur les projets éducatifs, pédagogiques et d'établissements. Ces deux éléments étaient fortement encouragés par le décret « Missions ». En insistant sur ce point, les parents soulèvent, comme le personnel scolaire, l'importance d'un enseignement adapté aux spécificités des élèves. Il est important que les écoles gardent leur autonomie et que les parents puissent les choisir selon des critères pédagogiques. Selon eux, le choix de l'école par les parents se fait principalement en fonction des pédagogies et orientations spécifiques d'une école. Pour ces parents, il faut reconnaître la nécessité de la diversité des programmes pédagogiques, or le décret « Mixité » risque de contraindre les enfants à poursuivre leurs études dans un programme qui ne correspond pas à celui qu'ils ont déjà suivi « *ce qui est au-delà du supportable pour les parents, mais surtout pour les enfants eux-mêmes* » (La libre Belgique 17/12/2008). Dans cette optique, la justice scolaire est donc que chaque élève puisse s'inscrire dans une école de son choix afin de trouver l'enseignement qui lui est adapté. Le décret « Mixité sociale » est dès lors vécu comme une injustice, car il empêche certains enfants d'accéder à l'école de leur choix. Cet argument est basé sur l'idée que la situation précédent le décret était plus favorable pour tous les élèves : tout élève avait une chance égale de s'inscrire dans les écoles réputées, mais tout élève ne correspondait pas au type d'enseignement qui y est appliqué. Ils ne pensent pas qu'il existait une quelconque discrimination. Les parents opposés à la modification du processus d'inscription pensent également que les familles d'origine défavorisée ne sont pas allées s'inscrire dans de meilleures écoles qu'avant, dès lors le décret est inutile.

Les parents opposés au décret critiquent donc les modalités pratiques de ce dernier afin de préserver leur liberté de choix, mais ils vont plus loin en s'attaquant à l'objectif même du décret, à savoir une augmentation de la mixité sociale dans les écoles. Certains s'interrogent sur les effets réels du décret en terme de mixité sociale, mais d'autres considèrent que cette dernière ne peut constituer l'objectif premier d'une modification du système d'enseignement.

⁹ Le décret « Missions » date de 1997. Il définit les missions prioritaires de l'enseignement. Il avait reçu un large accord de la part de tous les acteurs scolaires, mais il constitue un texte qui reste fortement général.

Les parents en accord avec l'objectif de mixité pensent toutefois qu'elle ne se décrète pas. Elle doit être atteinte par une volonté quotidienne de tous les acteurs et par des moyens visant à tirer l'ensemble des écoles vers le haut. La mixité pourrait s'atteindre par un financement différencié des enfants en fonction de leur niveau. Selon l'Ufapec¹⁰, le problème de la mixité sociale doit être résolu en rehaussant le niveau moyen de notre enseignement. Cela passe par plusieurs mesures : « *revalorisation du métier d'enseignant ; coaching actif des jeunes enseignants ; réorganisation des réseaux ; plus grande autonomie de gestion des établissements d'enseignement tant au niveau pédagogique que budgétaire ; financement différencié des enfants en fonction de leur niveau, afin de stimuler la mixité sociale ; suppression des services d'inspection et réallocation du budget ainsi récupéré pour des méthodes pédagogiques modernes (adaptées, comme en Finlande, aux cultures d'origine des allochtones) et de suivi actif des étudiants les plus faibles ; responsabilisation plus grande des parents dont les enfants sont trop régulièrement absents ; mise en place d'une culture de l'évaluation à tous les niveaux de notre enseignement* » (La libre Belgique, 17/12/2008).

Mais, la majorité des discours contient une crainte relative à la mixité sociale. Les parents ont peur que cette dernière ne diminue la qualité générale de l'enseignement, qui en Belgique est déjà assez basse, en s'attaquant aux établissements de qualité afin de réduire la différence entre écoles. Ils s'opposent fermement à ce qu'ils appellent « un nivellement par le bas » et insistent sur des changements pouvant apporter une meilleure qualité à notre système scolaire. Cette crainte est basée sur l'association entre jeunes d'origine étrangère défavorisée et élèves aux comportements problématiques et aux mauvais résultats scolaires. La propagation de comportements entre pairs n'est envisagée que dans un sens : les « mauvais élèves » empêcheraient les « bons élèves » de travailler, mais il n'est pas envisagé que ces derniers pourraient tirer les autres vers le « haut ». Pour ces parents, la mixité sociale n'est pas une solution qui contribuerait à une augmentation générale du niveau. L'asbl Élèves, par exemple, explique que le vrai débat c'est de trouver des mesures concrètes pour améliorer la qualité de l'enseignement. Selon les représentants de cette asbl, les études internationales montrent que le système d'inscription n'est pas le facteur déterminant pour assurer plus de mixité sociale ainsi qu'un enseignement de qualité, mais que le meilleur garant de cela est une plus grande autonomie des directions associée à une meilleure évaluation. Les parents pensent donc que l'autonomie est la mieux à même de prendre en compte les spécificités de chaque élève ou famille mais aussi de chaque école. Il est nécessaire que toutes les écoles atteignent un niveau d'excellence tout en respectant les spécificités propres à chaque élève.

¹⁰ Union des Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique.

Dans le discours des parents, la mixité sociale ne semble donc pas être un élément de justice scolaire. Pour eux, l'important reste leur liberté de choix individuel ainsi qu'une augmentation de la qualité de l'enseignement. Les associations de parents et les asbl 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 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 » sont donc menacées par le décret qui renforce le marché scolaire en donnant à tous une meilleure capacité de choix. La résistance apparaîtrait, car pour les parents il serait légitime de défendre cette communauté étant considérée comme un partenariat entre l'établissement scolaire et la famille.

III. Conclusion.

Le système scolaire belge, se rapprochant d'un système de séparation, produit de l'inégalité scolaire. Par ailleurs, le quasi-marché scolaire y crée plus une différenciation complémentaire qu'une réelle compétition (cette dernière devant augmenter le niveau scolaire). Dans ce contexte, il semble que les représentations et pratiques des différents acteurs du monde scolaire ne facilitent pas les initiatives visant à rendre le système scolaire de la Communauté Française moins inégalitaire. Les élèves, principaux concernés, semblent avoir tellement intériorisé les hiérarchies scolaires qu'ils ne les remettent que peu en question et se plient généralement aux décisions de l'institution ou des parents. Ils pensent que ces choix sont justifiés, car ils reflètent leurs compétences et sont proposés par des personnes plus qualifiées qu'eux-mêmes sur la question scolaire. Le personnel de l'enseignement, quant à lui, même s'il critique l'inégalité n'apporte pas de solution pouvant contribuer à la diminution des hiérarchies, ni à la modification du système. Enfin, les parents qui se font le plus entendre et se mobilisent politiquement sont ceux qui tentent de garder leurs relations privilégiées avec les établissements d'élite ; établissements qui veulent préserver leur position avantageuse et soutiennent la mobilisation parentale. Pourtant, les politiques récentes avancent à contre courant des parents les plus mobilisés, même si cela augmente le risque d'une fuite vers des établissements scolaires complètement privés. Les politiques publiques récentes (décret inscription et décret mixité sociale) cherchent à contre courant des parents les plus mobilisés à promouvoir une action publique qui cherche à allier principe de démocratisation des études, discours officiel de l'enseignement, et garantie constitutionnelle (liberté de choix des parents de l'établissement). La voie à choisir est étroite

dans la mesure où l'introduction de contraintes comporte aussi, potentiellement, un risque celui de la fuite vers des établissements scolaires complètement privés des parents les plus dotés socialement et économiquement, ce que ne cherche par l'action publique en quête d'une mixité sociale dans les établissements scolaire de la Communauté française de Belgique.

Bibliographie

- Delvaux, B. (1999) Négocier la diversité: Une utopie? , in: Meuret (Ed.) *La justice du système éducatif*. Bruxelles, De Boeck), 155-171.
- Draelants, H. & Maroy, C. (2002) *Analyse de l'évolution des modes de régulation institutionnalisée dans le système éducatif de la communauté française de Belgique*. Report for Girsef -UCL (Louvain-La-Neuve).
- 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).
- Jacobs, D., Teney, C., Caillier, L. Lothaire, S., & Rea, A. (2009) *L'ascenseur sociale reste en panne. Les performances des élèves issus de l'immigration en communauté française et en communauté flamande selon la nouvelle étude pisa 2006*, (Bruxelles, Fondation Roi Baudouin).
- 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).
- Maroy, C. (2009) Normative tensions and transactions around enrollment in francophone Belgium, paper presented at the *Workshop on School Enrollment Policies*, Bruxelles, janvier 2009.
- Mons, N. (2007) *Les nouvelles politiques éducatives: La France fait-elle le bon choix?*, (Paris, Presses Universitaires de France).
- 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. Bruxelles.