

www.patrimoineculturel.cfwb.be.uzance

Vol.3 - 2013

# uzance



Perrine DEVLEESHOUWER

Docteure en Sciences

Sociales et Politiques

Post-Doctoral Researcher

Maître d'enseignement

GERME - Université Libre

de Bruxelles

Perrine.Devleeshouwer@ulb.ac.be

## L'APPORT DES MÉTHODES QUALITATIVES À L'ÉTUDE DES SÉGRÉGATIONS SCOLAIRES

**Mots-clés:**  
Éducation, hiérarchies  
d'établissements,  
interdépendances locales,  
méthodes qualitatives,  
Bruxelles.

Cet article met en lumière les apports des méthodologies qualitatives concernant les ségrégations et hiérarchies caractérisant le système scolaire belge francophone. À l'heure où la tendance en sociologie de l'éducation est aux grandes comparaisons internationales et quantitatives, nous montrons ce que l'étude qualitative des perceptions et pratiques des acteurs du monde scolaire apporte à la compréhension du poids du positionnement hiérarchique sur les logiques d'établissement. Plus précisément, cet article se focalise sur le rôle joué par les interdépendances locales entre écoles. Ce faisant, nous apportons une réflexion sur la construction et la reproduction microsociologique des hiérarchies liées à la situation de quasi-marché scolaire.

Cet article met en lumière les logiques d'établissements dits *moyens* dans un système scolaire organisé en quasi-marché. Démocratisation, massification et marchandisation de l'enseignement ont conduit à de nombreuses différenciations, hiérarchisations et ségrégations au sein du système scolaire. Au-delà des transformations liées aux différences entre filières d'enseignement et entre établissements, le contexte de massification conduit à une transformation des modes de régulation de l'école (Draelants et Dumay, 2011). De manière générale, cette transformation correspond à une standardisation des objectifs des enseignements, mais également à une augmentation de la liberté laissée aux pouvoirs locaux pour réaliser les objectifs déterminés au niveau central. Notons que cette décentralisation des modes de régulation concerne une majorité des pays européens, même si elle est mise en pratique de manière différenciée en fonction des contextes nationaux (Ben Ayed et Broccolichi, 2009). En Belgique, par exemple, la décentralisation est une réalité ancrée dans la Constitution depuis sa création en 1831.

Ainsi, alors que les établissements devraient être de niveau équivalent, ils se voient de plus en plus différenciés et hiérarchisés. Dans ce contexte, ce sont essentiellement les extrêmes des hiérarchies qui ont retenu l'attention des chercheurs. Notre article met en lumière les logiques des établissements situés entre ces extrêmes ségrégatifs. Ni écoles d'élite ni écoles ghettos, ce sont les établissements dits *moyens* qui retiennent notre attention. La question posée à leur sujet est double. Il s'agira dans le même temps de comprendre comment ces établissements réagissent à leur positionnement hiérarchique et de saisir quelles sont les pratiques – si elles existent – qui contribuent à la reproduction de cette position et, par là, de manière plus générale aux ségrégations de l'ensemble du système scolaire.

Avant de présenter notre méthodologie puis nos résultats, nous revenons de façon plus théorique sur les processus sous-tendant la constitution des pratiques d'établissement dans le contexte de marchandisation et de décentralisation. •

## Des établissements sous pression ?

Concrètement, la décentralisation de la régulation scolaire passe par une plus grande liberté laissée aux pouvoirs locaux et aux établissements, même si en Belgique cette liberté existe de manière historique. Les établissements deviennent des « collectifs locaux capables de sécréter des spécificités propres qui renvoient à des rapports différents à leur environnement direct, à la conception que ses acteurs se font du rôle éducatif, au type de public accueilli en leur sein » (Draelants et Dumay, 2011, p.4). En théorie, la régulation du système scolaire est laissée à ces collectifs locaux. Cependant, il n'existe bien souvent que peu de coordination dans les politiques locales ce qui « empêche toute régulation efficace du marché scolaire et participe ainsi à des processus ségrégatifs en laissant trop souvent le « marché agir à sa guise » (Felouzis, Liot & Perroton, 2005, p. 209). Dans ce contexte de décentralisation des modes de régulation, les missions de l'école sont redéfinies et complexifiées par le fait même que son rôle est mis en débat et renvoyé aux équipes locales et à l'établissement scolaire lui-même (Draelants et Dumay, 2011). En d'autres termes, la décentralisation des systèmes scolaires contribue au fait que l'établissement devienne un lieu stratégique tant pour les usagers que pour les régulateurs politiques.

Les établissements scolaires réagissent de manière dynamique à leur environnement (Van Zanten, 2001). Ce dernier est principalement composé par les usagers des écoles et par les autres institutions scolaires locales. Les familles et d'autres écoles exercent des pressions sur un établissement donné. Ce dernier tente de réagir à ces pressions en les réduisant ou en les déplaçant vers d'autres lieux scolaires. Cette capacité de réaction est fonction des caractéristiques et des ressources propres à chaque établissement (Van Zanten, 2001).

Plus concrètement, les professionnels de l'éducation focalisent leur investissement sur des activités visant à retenir les meilleurs élèves.

Dans les systèmes hiérarchisés et marchandisés, certains établissements ont des marges de manœuvre plus larges, alors que d'autres subissent davantage les pressions compétitives. En effet, dans ces systèmes la concurrence est alimentée à la fois par des dispositions légales, par des stratégies d'écoles et par celles des parents. De plus, cette hiérarchie constitue un construit social intériorisé comme une évidence par tous les acteurs du monde scolaire, *une hiérarchie instituée* (Delvaux, 1999) : elle 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).

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. Cette logique de compétition devrait pousser les concurrents à accroître leur efficacité pour gagner un maximum de reconnaissance. Or, 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'inscriptions (après réorientations, redoublements ou expulsions). 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.

Les stratégies des établissements les plus relégués visent alors à maintenir un nombre suffisant d'étudiants afin de continuer à exister et non à tenter de changer le profil de leur population. Cette situation les pousse à accepter tous les élèves se présentant à leur porte. Les écoles les plus riches sont, quant à elles, isolées des effets du marché, car elles bénéficient de très nombreuses demandes d'inscription et donc ne doivent pas modifier leurs stratégies pour garder leur position avantageuse (Thrupp, 2007).

C'est au niveau du contexte social et démographique local que le quasi-marché scolaire et la compétition entre écoles doivent être compris (Noden, 2000). En effet, les choix et les relations de marché s'opèrent majoritairement au niveau local (Ball, Bowe & Gerwitz, 1997). Cet entremêlement local des politiques scolaires, des ségrégations urbaines et des stratégies familiales (Felouzis et al., 2005) a été saisi par différents concepts. Ainsi, Ball, Bowe et Gerwitz (1997) envisagent les

écoles en termes de circuits variant en fonction du statut de l'établissement et du profil social de la population de ce dernier. Ce concept met en avant des « configurations de secteurs de recrutement et de voisinages au sein desquelles la mobilité des différentes catégories d'élèves prend des formes régulières » (François & Poupeau, 2008, p. 115). Le concept d'espaces de concurrence (Broccolichi & Van Zanten, 1997) souligne les mêmes dynamiques en insistant sur les facteurs démographiques, économiques et historiques des environnements locaux. Enfin, en Belgique, le concept d'interdépendances locales – principalement développé par Bernard Delvaux (Delvaux, 2005 ; Delvaux, 2006 ; Delvaux & Joseph, 2006 ; Delvaux & Van Zanten, 2006) – insiste sur le poids de la géographie des choix scolaires et des flux d'élèves dans la structuration d'espaces qui constituent des cadres pour les actions des établissements et des familles tout en étant continuellement reproduits par ces mêmes actions.

Ces trois concepts mettent, d'une part, l'accent sur les stratégies familiales en soulignant l'entremêlement entre classes sociales, capital culturel et choix au sein des espaces étudiés (Delvaux & Joseph, 2006). Les logiques d'actions des familles renvoient au choix de l'école ou à des logiques de résistance telles que le fait de refuser qu'un élève soit réorienté vers l'enseignement professionnel (idem), mais il s'agit également des logiques de retrait, de colonisation ou de défection (Van Zanten, 2001) ou de logiques de performance scolaire ou d'intégration et de protection (Oberti, 2007).

D'autre part, ces trois concepts saisissent les logiques d'établissements. Ils montrent que ces derniers occupent des positions relatives dans une structure hiérarchique locale. Ces asymétries et hiérarchies sont révélées par les échanges de populations entre les établissements de l'espace local (Delvaux & Joseph, 2006). Ces échanges différencient les écoles qui reçoivent moins d'élèves qu'elles n'en donnent ; des écoles qui, à l'inverse, reçoivent davantage d'élèves qu'elles n'en donnent. Ce dernier type d'école est favorisé dans les hiérarchies scolaires. Il existe un lien entre ce positionnement dans les flux scolaires et d'autres caractéristiques des établissements, notamment au niveau académique ou de la population scolaire. Ainsi, en Belgique, les écoles en position favorable proposent principalement de l'enseignement général, reçoivent davantage d'inscriptions en début de secondaire, ont un meilleur niveau académique (moins de réorientation et de redoublement) et sont plus favorisées socioéconomiquement (idem). Tandis que les établissements défavorisés par les flux d'élèves présentent les caractéristiques inverses.



Écoles différentes sur le marché scolaire et interdépendances locales - © Anne du Parc

La compétition s'effectue principalement entre établissements de même niveau. Les écoles tentent d'attirer assez d'élèves non seulement pour continuer à pouvoir jouir des financements publics, mais également afin de maintenir un public scolaire *valorisé* à la base de leur réputation. En fonction de leur positionnement dans les espaces locaux, les établissements ont plus ou moins de possibilités pour mettre en place ces pratiques.

De ces études sur un monde scolaire de plus en plus marchandisé, apparaît une image assez dichotomique des logiques d'établissements qui oppose d'un côté les écoles d'élite sélectives ayant plus de marge de manœuvre dans leurs pratiques de sélection, car elles jouissent d'une bonne réputation, de nombreuses demandes d'inscription, mais également d'une population favorisée du point de vue socioéconomique et académique et, d'un autre côté, les écoles ghettos non sélectives qui ne peuvent qu'accepter les élèves éjectés d'ailleurs et dont la population est fortement défavorisée du point de vue socioéconomique et académique. Cependant, les écoles se situant dans le milieu de la hiérarchie socioéconomique présentent des profils très variés au niveau académique (Delvaux & Joseph, 2006). Pourtant, en sociologie de l'éducation une focalisation très nette apparaît sur les contextes ségrégués les plus défavorisés (Poupeau, 2003).

Afin d'apporter un angle novateur à ces questionnements, nous avons étudié non pas les pôles extrêmes de la ségrégation, mais les écoles situées en position intermédiaire dans les hiérarchies scolaires. En d'autres termes, nous nous sommes donc penchés sur les écoles dites *moyennes*. En étudiant leur mobilisation – ou non-mobilisation – de leur position hiérarchique dans leurs pratiques, nous voulons voir si ces écoles *moyennes* constituent un ensemble s'apparentant parfois aux écoles d'élite et parfois aux écoles ghettos ou si, au contraire, elles font apparaître un type d'établissement spécifique échappant à cette vision duale du scolaire.

### Méthodologie : une étude qualitative

Les résultats présentés dans cet article sont issus d'une étude sociologique réalisée dans le cadre de notre thèse relative aux interactions entre pratiques scolaires et pratiques urbaines à Bruxelles (Devleeshouwer, 2012). Lors de cette enquête, nous avons utilisé un dispositif de recherche alliant choix raisonné, méthodes mixtes (cartes, observations, 127 entretiens qualitatifs semi-directifs avec divers acteurs du monde scolaire et 160 questionnaires remplis par des élèves) et traitement inductif. Nous nous concentrons ici sur le volet qualitatif de ce terrain.

#### Choix raisonné : sélectionner des écoles intermédiaires

Afin de sélectionner des écoles ne se situant pas dans les extrêmes ségrégatifs, nous avons essentiellement utilisé deux critères. Ils renvoient aux principales formes de hiérarchies du système scolaire, à savoir les filières d'enseignement et le niveau socioéconomique des populations scolaires (Devleeshouwer & Rea, 2011). Concernant les filières, nous avons choisi des écoles organisant de l'enseignement général. Les filières techniques et professionnelles étant des lieux de relégation où sont envoyés les élèves ne cadrant pas avec les critères de réussite scolaire de l'enseignement général, elles comprennent principalement des établissements situés dans le bas des hiérarchies scolaires (Ouali & Rea, 1995). Concernant le niveau socioéconomique, nous avons gardé uniquement des écoles dont les caractéristiques des élèves se rapprochent du pourcentage de la population bruxelloise ayant au moins un diplôme de l'enseignement secondaire général<sup>1</sup>. Dans ce sens, nous avons sélectionné des écoles similaires du point de vue socioéconomique. Par cette méthode, cinq établissements ont été sélectionnés. Ils sont situés dans le centre et le nord de l'agglomération bruxelloise. Dans chacun d'entre eux, nous avons procédé à une enquête de terrain.

#### Méthode qualitative et inductive

L'un de nos objectifs étant d'explorer un contexte scolaire peu étudié, nous avons opté pour une démarche empirique inductive dans le sens que lui confère Schwartz (1993). Il s'agit de développer une approche compréhensive des phénomènes sociaux focalisée sur les pratiques et les perceptions des acteurs en dégagant des logiques de sens. Ces dernières, souvent implicites, nécessitent, afin d'être mise à jour, une reconstruction partielle et hypothétique réalisée par le chercheur à partir des différents éléments empiriques dont il dispose. En d'autres termes, le chercheur se doit, d'une part, de retracer ces logiques émiqes et, d'autre part, il se doit de les interpréter pour leur donner un sens sociologique.

1. Pour ce faire, nous avons utilisé les données recueillies par Teney (2009) dans le cadre d'une enquête auprès d'un échantillon représentatif de 75 écoles bruxelloises. Parmi ces établissements, nous avons sélectionné les écoles dont la proportion des mères des élèves ayant au moins le diplôme de l'enseignement secondaire général se rapproche de la moyenne bruxelloise sur cette variable qui est 61,9 % (Atlas de la Santé et du Social de Bruxelles-Capitale, 2006).

Suivant cette approche, notre enquête de terrain a été pensée afin de ne pas imposer aux données empiriques des concepts préconstruits. Il s'agit de faire émerger les logiques et les concepts des données elles-mêmes et non de tester des hypothèses précises. Notre méthode qualitative est basée sur des entretiens réalisés avec des élèves, du personnel scolaire et des parents. Cette diversification des profils de personnes rencontrées permet d'appréhender les phénomènes de ségrégation qui émanent des pratiques des différents acteurs du monde scolaire (Van Zanten, 2001). Ce sont les entretiens réalisés avec les membres du personnel scolaire (27 enseignants, éducateurs, équipes de direction) et les élèves (40) que nous mobilisons dans cet article pour faire comprendre les logiques des établissements dits *moyens*.

Ces deux types d'acteurs ont été interrogés par le biais d'entretiens semi-directifs réalisés tout au long de l'année scolaire dans des contextes variés (enceinte scolaire, domicile, lieux publics). Ces entretiens laissent la place au discours tout en cadrant la discussion autour de certaines thématiques. Un guide d'entretien très large a été mobilisé, mais il s'agit plus d'un guide mental que d'un support papier lors de la situation pratique d'entretien. En effet, le recours à ce type de support peut biaiser la relation enquêteur-enquêté (Beaud, 1996). Nous avons demandé aux acteurs de nous décrire librement leur vie quotidienne (famille, parcours, loisirs, pratiques scolaires et urbaines). Nous avons traité l'ensemble de ces données de manière inductive : nous avons analysé la manière dont les acteurs parlent et pensent afin de faire ressortir les conceptions émiques de personnes interrogées. Nous avons traité les entretiens de manière inductive par analyse de contenu en utilisant le logiciel NVivo. Ce traitement vise à faire ressortir les catégories de pensée utilisées pour décrire le monde quotidien. Cela nous a permis tout d'abord de comprendre lesquelles de ces sphères semblaient les plus importantes à leurs yeux, mais également le sens qu'ils y attribuent. Nous avons également pu, par ce biais, comprendre quels éléments étaient les plus signifiants pour les acteurs au sein de chacune de ses sphères.

### Des logiques d'établissements dits *moyens*

Suivant une logique inductive et compréhensive nous avons analysé notre matériau en deux temps. Premièrement, nous avons réalisé des monographies détaillées de chaque établissement enquêté. L'objectif de ce travail descriptif est de rendre compte de manière très pratique de la manière dont les acteurs perçoivent leur établissement et sur les pratiques qui y sont mises en place. Ces monographies sont organisées autour de quatre thématiques : les politiques d'établissements, le quartier d'implantation, l'aire de recrutement et les choix scolaires puis, enfin, la population scolaire. Comme dans un travail inductif, le chercheur doit produire une reconstruction des logiques de sens (Schwartz, 1993) pour réaliser « un exercice de psychanalyse sociale, un moyen de mettre en œuvre une "socio-analyse" » (Beaud, 1996, p. 247), nous avons donc, dans un deuxième temps, procédé à une analyse visant à mettre en lumière les points communs et les différences entre les monographies. L'idée ici est de comprendre s'il existe certains traits propres à l'ensemble de ces écoles qui peuvent en faire une catégorie sociologique autre qu'un assemblage de caractéristiques classiques attribuées soit aux écoles d'élite soit aux écoles ghettos.

Ce sont les résultats issus de cette deuxième étape d'analyse que nous présentons dans cet article. Elle a permis la mise à jour d'une typologie des écoles dites *moyennes*. Cette typologie repose sur deux axes révélés par les monographies. Le premier axe concerne la façon dont les discours apparaissent dans chaque établissement. En effet, nos monographies ont montré que dans certaines écoles les discours tant chez les enseignants que chez les élèves sont fortement similaires alors que dans d'autres les perceptions sont plus éclatées. Ce premier axe oppose donc les établissements selon la discordance ou l'homogénéité des discours. Le second axe concerne le contenu des discours. Il est apparu que les discours soulignent, plus que des pratiques pédagogiques précises ou des projets d'établissements, les perceptions relatives au rôle que doit jouer l'école. Nous ne sommes pas ici dans une situation soulignée par Beaud (1996) selon laquelle les enseignants n'abordent que peu les aspects pratiques de leur métier en situation d'entretien, car ils s'y placent dans une posture de discussion entre intellectuels. En effet, ces aspects pratiques ont été largement mis en avant dans nos entretiens (sans avoir été suscité par le chercheur), mais ils sont presque systématiquement associés au sens que ces pratiques doivent avoir. Ce second axe oppose ce que nous avons nommé *vision sociale* et *vision élitiste* du rôle de l'école. Comme le montre la figure 1, ces deux axes font ressortir trois types d'établissements moyens : l'établissement refuge, l'établissement élitiste et l'établissement entre sélectivité et ouverture.



Figure. Typologie des établissements dits moyens

	Discours discordants	Discours homogènes
Vision sociale	L'établissement entre sélectivité et ouverture	L'établissement refuge
Vision élitiste		L'établissement élitiste

L'établissement refuge et l'établissement élitiste se rapprochent des figures idéales typiques classiques des établissements scolaires souvent mis en avant en sociologie de l'éducation tandis que l'établissement en tension constitue une configuration plus complexe à saisir. Notons que les descriptions des caractéristiques plus objectives de ces établissements sont issues du volet quantitatif de notre étude, mais nous n'entrons pas ici dans les détails chiffrés. L'idée est de donner une rapide image de chaque idéal-type d'établissement.

#### L'établissement refuge

Par ses caractéristiques objectivables, l'établissement refuge s'apparente à première vue à la figure généralement donnée à l'école ghetto. Implanté dans un quartier défavorisé socialement et diversifié du point de vue ethnique, cet établissement possède une aire de recrutement fortement localisée. Sa population est la plus en difficulté au niveau scolaire (redoublements), mais pas nécessairement la plus défavorisée socialement des 5 écoles enquêtées. Ici les discours tant des membres de l'équipe éducative que des élèves sont fortement homogènes et axés sur la *vision sociale* du rôle de l'école. L'école est considérée comme devant développer l'émancipation sociale des élèves ou fournir une aide individualisée aux élèves en difficulté. Cette vision est fortement militante et partagée collectivement. Apparaît ici l'idée d'une école devant protéger les élèves d'un environnement urbain considéré comme dangereux et les sauver d'un système scolaire considéré comme pouvant être cassant.

*C'est bien que ce soit des petites écoles. On dit souvent que l'ambiance est familiale, faut s'entendre ça veut dire que les profs connaissent les élèves. Les groupes ne sont pas immenses, on n'a pas des classes immenses, heureusement, et donc on fait attention. Et les élèves aussi connaissent les profs et moi je connais les élèves et ainsi de suite. Donc, je veux dire, on voit les élèves dans la rue on se dit bonjour et c'est correct. Les parents savent aussi qu'on suit les élèves. Il n'est pas question de ne pas réagir à des absences d'élèves, du décrochage scolaire ou des choses comme ça. Pourtant, le quartier est assez tendu il faut dire ce qui est. Mais, j'ai quand même le sentiment, les élèves aussi, les parents, les profs aussi, que aussi bien l'école ici que l'autre implantation, sont des lieux de sérénité par rapport au quartier. Donc c'est sympathique en ce sens là. Puis, ça c'est pour l'école en général, il y n'a pas de violence dans l'école, très peu. Bon il y a bien quelques têtes dures qui traînent par-ci par-là, faut bien faire quelques renvois par-ci par-là par an. Mais, enfin, on n'est pas non plus des charrettes de renvois, il y en a eu 3-4 cette année-ci sur toute l'école, ce n'est pas énorme. C'est toujours trop, c'est 4 constats d'échec, mais, enfin, bon, on ne peut pas accepter tout et n'importe quoi... ce n'est pas énorme.*  
(Directeur, ancien enseignant de sciences)

Comme dans l'extrait ci-dessous, l'ensemble des discours mettent en avant le caractère familial de l'école référent à sa petite taille et aux pratiques pédagogiques d'accompagnement qu'elle permet.

*Ici je n'ai jamais vu un prof ici que tu viens voir après les cours et qui te dit : « non je suis occupé ceci cela », jamais, jamais. Parce que moi je sais bien que j'ai des difficultés... En fait, moi pour que je comprenne bien le cours, il faut d'abord que je m'exerce beaucoup dans les exercices et pour que, comment dire, pour que je puisse mieux comprendre... Il faut que je fasse des exercices et que je montre au prof... Et si je ne montre pas au prof, je ne vais pas comprendre les*

*exercices et quand je montre mes exercices au prof, c'est en dehors des cours... donc voilà si les profs ils n'enseignent pas en dehors du cours, je suis fichu quoi... donc voilà, c'est pour ça que je suis resté dans cette école, ça me permet de mieux comprendre.*

(Garçon, première génération, d'origine congolaise, 0 redoublement, 0 changement d'école)

L'image de l'établissement n'est pas construite à partir d'une association entre les caractéristiques du quartier d'implantation et celles de l'école, mais en opposition par rapport aux dynamiques urbaines locales et par rapport au reste du système scolaire. Dans l'école refuge, le statut d'école de relégation est revendiqué et c'est qui donne du sens au travail des enseignants et à la scolarité des élèves. Notons encore que cette orientation forte est attribuée par les acteurs à la figure du directeur qui impulse une dynamique cohérente à l'ensemble de son équipe en insistant sur le travail collectif, collaboratif et sur la prise en compte des élèves. Par ce travail, l'école parvient à se créer une certaine image positive dans le quartier et ne constitue pas une école que l'on pourrait qualifier de second choix. Les enseignants interrogés insistent également sur le fait que l'équipe éducative est fortement soudée et mettent en avant l'entraide qui existe entre eux et les efforts réalisés pour l'intégration des nouveaux collègues.

Les élèves insistent sur la réputation de l'école. Cette réputation est évaluée à partir des autres écoles du quartier qui sont perçues comme plus violentes.

*Comment dire... il n'y a pas de voyous, je ne sais pas si je devrais dire ça comme ça. Donc parce que dans les autres écoles, il y a un peu des jeunes qui foutent un peu la merde ceci cela. Ils font un peu n'importe quoi et bon dans cette école les élèves sont plus calmes ici, les profs aussi. Parce que d'après ce que certains de mes copains me disent dans les autres écoles...*

(Garçon, deuxième génération, d'origine marocaine, 1 redoublement, 0 changement d'école)

Ici, la réputation des écoles se base davantage sur la violence et les rumeurs relatives aux établissements et à leurs quartiers d'implantation que sur une estimation basée sur les populations. Apparaît donc de manière sous-jacente l'idée d'une école protectrice par rapport aux problématiques du quartier. Dans l'école refuge, il existe donc un lien entre cette logique de protection et le localisme des choix scolaires.

L'établissement refuge n'est donc pas une école ghetto au sens que lui donne Baillon (1986) à savoir un établissement fortement refusé. Toutefois, on y décèle certaines conceptions de l'école déjà mise en avant comme plus répandues dans les couches défavorisées de la population. En fait, on retrouve ici certains éléments déjà mis en avant au sujet d'une certaine partie des classes moyennes, à savoir la recherche du bien-être à l'école et l'importance du suivi personnalisé ou l'encadrement des élèves associé à une certaine peur sécuritaire (Van Zanten, 2009).

### **L'établissement élitiste**

Cet établissement constitue en quelque sorte l'image inverse de l'école refuge. Cet établissement est implanté dans une zone plus favorisée même si relativement proche géographiquement. La population scolaire y est également plus favorisée socialement. Du point de vue académique, les élèves ont des parcours plus linéaires que dans l'école refuge, mais il ne s'agit pas de l'école de notre échantillon qui présente le profil le plus avantageux à ce niveau. Enfin, l'aire de recrutement y est plus étendue sans pour autant représenter l'aire la plus large des établissements enquêtés.

Tout comme dans l'école refuge, les discours s'y caractérisent par une forte homogénéité, mais, à l'inverse de cette dernière, ici c'est la vision élitiste du rôle de l'école qui est fortement mise en avant. Cette conception insiste sur les normes scolaires, sur les résultats des élèves, la méritocratie et sur la nécessité de les conduire vers l'enseignement supérieur. Le tri du public scolaire y est considéré comme nécessaire pour maintenir le niveau et l'image de l'école.

*Au départ, on essayait quand même de prendre des élèves, bien sûr, qui avaient le CEB, etc., qui avaient un certain niveau d'étude, mais bon les nouvelles mesures d'inscription font qu'il n'y a plus de possibilité de faire quoi que ce soit par rapport à ça. Donc, c'est vrai que c'est un petit peu problématique parce qu'on accueille le tout-venant et, donc, on a des classes de 1<sup>er</sup> qui sont très nombreuses et la pyramide est de plus en plus étriquée, je veux dire. C'est-à-dire qu'il y a un tri qui est fait, oui, inévitablement, il y a de moins en moins d'élèves en rhéto. C'est parce qu'aussi l'école essaye de ne pas baisser son niveau d'exigence, donc voilà. Si on accueille*

*plus à la base, mais que la qualité, malgré tout, des élèves recrutés au départ est moins bonne, c'est sûr qu'on va en sortir moins. Et que les professeurs de l'inférieur, ça c'est un coup de chapeau à eux, ils ont vraiment beaucoup, beaucoup de mal à arriver à trier, je veux dire, à évaluer et à tenir au niveau disciplinaire les élèves qu'on a au niveau inférieur. En 4-5-6, quelque part entre guillemets, le tri a déjà été fait et on n'a pas tellement de problèmes disciplinaires avec ces élèves. En 3<sup>e</sup>, là on voit quand même que le niveau... En tout cas, je suis dans une 3<sup>e</sup> F, le niveau n'est vraiment pas extraordinaire.*

(Enseignante de langues romanes)

De manière générale, les discours font ressortir le statut d'école moyenne qui correspond ici à un équilibre à obtenir entre population relativement défavorisée et niveau scolaire qu'il faut maintenir. Cela s'effectue par l'importance de la discipline, mais également et par le fait de créer du lien et une bonne ambiance entre élèves.

*C'est quoi comme ambiance, un joyeux bazar, je dirais ! Un joyeux bazar, dans l'ensemble je pense que c'est une bonne ambiance, les élèves ne sont pas toujours faciles, ils ne sont pas hyper difficiles non plus. C'est plus une bonne moyenne quoi. Une bonne moyenne, pas dans les points, mais en comportement. On a des problèmes comme partout. Enfin moi, j'ai un très bon contact, un très bon rapport avec les élèves. J'ai un très bon rapport avec les collègues aussi. Je pense que dans l'ensemble on a une bonne équipe éducative qui travaille bien. Donc, ce n'est pas une bonne école, ce n'est pas une mauvaise école, c'est une école moyenne, une école de quartier et qui je crois, avec les difficultés qu'on a, fonctionne bien. Au niveau de leurs points, je pense qu'on arrive à la fin de la rhéto à avoir des élèves qui peuvent faire quelque chose de bien dans l'enseignement supérieur et qui peuvent faire quelque chose de bien à l'université.*

(Enseignante de langues romanes)

En d'autres termes, l'école est présentée comme une école de quartier – ce qui explique selon les acteurs interrogés les caractéristiques sociales des élèves –, mais une école de quartier différente des autres établissements situés à proximité qui sont comme de *mauvaises écoles* selon les critères de la vision élitiste de l'enseignement. Cela transparait, par exemple, dans les critères de choix de l'établissement dans lesquels la réputation sur le niveau scolaire et le projet pédagogique sont des critères de choix propres à l'établissement *d'élite*. Les entretiens font particulièrement ressortir une interaction entre critère de proximité et de niveau scolaire.

- *Donc ce sont tes parents qui ont choisi l'Athénée D comme école et tu as dit que c'était aussi parce que c'était une école près de chez toi ?*

- *Oui, oui absolument.*

- *Mais, il y a des écoles encore plus près ?*

- *Oui beaucoup plus près, mais ils ont voulu, je ne sais pas sur quels critères, prendre un certain niveau. Donc c'est pour ça qu'ils ont opté directement pour une Athénée. Et voilà ils ont choisi l'Athénée D après plusieurs recherches. Ils disaient que le niveau était bon, ce qui n'est pas faux.*

(Garçon, deuxième génération, d'origine marocaine, 1 redoublement, 0 changement d'école)

Notons encore que, selon les acteurs interrogés, l'homogénéité des discours et des pratiques est due aux directives données par le préfet de l'établissement.

*C'est une école qui est gérée par un préfet et je pense que beaucoup dans une école dépend du préfet. On a un préfet qui est quelqu'un qui est, qui aime bien garder l'église au milieu du village. C'est quelqu'un qui aurait pu, il y a bien longtemps, enfin jusqu'à il y a 6 mois, labelliser l'école à discrimination positive, mais il ne l'a pas fait pour des questions d'images. Pour pas mal de conséquences négatives que ça aurait pu avoir. En plus, monsieur le préfet vise à ça, il le demande aux professeurs d'aider les rhétos aux études supérieures.*

(Enseignant langue germanique)

L'établissement élitiste renvoie assez fortement à la vision méritocratique et hiérarchique de la société liée à une conception instrumentale de la scolarité tournée vers l'efficacité et la rentabilité des apprentissages, l'accumulation des apprentissages scolaires ainsi que l'importance des hiérarchies scolaires (Van Zanten, 2009). Pourtant, il ne s'agit pas d'un établissement phare au sens que lui



donne Baillon (1986). Ces établissements sont très demandés et constituent des écoles dont le public est majoritairement bourgeois et ayant de bonnes performances scolaires. Ce sont des établissements très valorisés par les familles qui constituent un bien inaccessible pour une majorité d'élèves. L'établissement élitiste de notre typologie, même s'il est assez sélectif et orienté vers la réussite dans l'enseignement supérieur, ne constitue pas un établissement *phare* de Bruxelles. D'ailleurs, les élèves eux-mêmes soulignent son statut intermédiaire dans les hiérarchies et valorisent le fait que ce statut apporte de bonnes relations entre élèves et avec les enseignants.

*Ouais, pour moi c'est une école moyenne par rapport à ce que j'ai vu. Ouais, voilà. Franchement il y a pire, mais pire pas en général. Dans le général, elle est quand même au-dessus de la moyenne. Pas spécialement parce que le niveau ne me plaît pas, non. Mais c'est aussi, par rapport aux profs, par rapport parfois aux élèves, parce qu'on croit que c'est des amis, mais au fond, ce n'est pas le cas. Mais bon, chaque école a ses défauts et ses qualités. Parce que j'ai fait quand même des recherches et on qualifie, enfin apparemment, l'Athénée D c'est l'une des écoles, on va dire passables. Peut-être pas la meilleure. Par exemple, à Louise là, à l'Athénée, ben là c'est un niveau quand même assez haut, ça c'est le top quoi, mais c'est aussi du chacun pour soi je trouve. Et là, on se dit et je pouvais bien m'inscrire et réussir, donc ce n'est pas un problème, mais le problème du trajet et aussi de la mentalité des personnes. Donc, une fois j'ai été juste prendre cours et puis là paf, ah on te regarde bizarrement. On remarque directement que ce n'est pas quelqu'un de l'école. Donc, il est mis à part et tout donc, je suis parti une seule fois et je ne suis jamais revenu. Enfin je, j'étais quand même choqué, franchement, de plus je ne suis pas habitué à ce genre de... C'était pire qu'ici.*

(Garçon, première génération, origine marocaine, 0 redoublement, 0 changement d'école)

#### **L'établissement entre sélectivité et ouverture**

La figure de ce type d'établissement est quelque peu plus difficile à saisir tant au niveau de ses caractéristiques que concernant les perceptions de ses acteurs. En effet, elle peut être implantée dans des quartiers assez mixtes ou plus défavorisés et son aire de recrutement peut tant être très étendue dans la ville que très localisée. Tant du point de vue socioéconomique qu'académique, sa population scolaire est proche de la moyenne de l'ensemble de notre échantillon.

Au-delà de ces caractéristiques, les perceptions oscillent entre vision élitiste et vision sociale de l'école. Certains acteurs de l'école mettent plus en avant l'une ou l'autre de ces visions, mais une même personne peut également passer de l'une à l'autre au sein d'un même entretien.



Élèves quittant l'école ; © SISKA GREMMELPREZ - Belga.

Cet établissement se caractérise ainsi par une recherche d'un équilibre entre la politique sociale et la politique de discipline. La vision sociale de l'école repose sur une volonté d'intégration des populations défavorisées dans la société. Cette conception a des conséquences sur les relations avec les élèves.

*Le social avec les élèves, ça crée des liens. Parfois ça crée des liens qu'il ne devrait pas y avoir, dans le sens où on va trop s'impliquer socialement par rapport à des résultats scolaires. Donc on va trop diminuer ses exigences pédagogiques, parce qu'on va le considérer comme étant un cas social, alors que parfois l'élève n'a pas besoin de ça. Il s'en sort pas parce qu'il a atteint certaines limites de compétences, mais pas parce qu'il est bête, mais qu'il a des difficultés pour assimiler. Mais ça n'intervient pas forcément dans ses problèmes sociaux. Il y a certains collègues qui sont, à mon sens en tout cas, un peu trop « assistant social » et puis prof après. Et puis, il y en a d'autres qui sont complètement « je m'en foutistes », qui voient leur matière et puis « s'il ne s'en sort pas, il n'a qu'à se démerder et puis voilà ». Il y a un juste milieu à trouver. Une grande majorité trouve le juste milieu. Et puis il y a les extrêmes, trop social, ou pas du tout : « je suis prof avant tout et je fais mon boulot de prof avant tout ; le reste j'en ai rien à faire, je suis comme ça... ». Bon, ça ne marche pas toujours. Enfin, ça marche, mais ça a ses limites. Dans le même cas, de passer des heures à parler avec les élèves, ça a ses limites aussi. On ne voit pas la matière, on croit qu'on fait son rôle alors qu'on le détourne un petit peu.*

(Proviseur, ancien enseignant d'histoire-géographie)

Parallèlement, à cette vision sociale, l'établissement *entre ouverture et sélectivité* développe de nombreuses pratiques pour maintenir le statut jugé *moyen* de l'établissement. Ces pratiques visent essentiellement la gestion de la population. Les élèves *fidélisés* sont ceux qui ont accepté les règles de l'école et qui sont *restés dans le rang* tant au niveau du comportement que des résultats scolaires. Les élèves en échec ou à problèmes de comportement trop importants sont réorientés vers d'autres filières d'enseignement, que ce soit au sein de la même école ou ailleurs.

*Communauté française oblige, on ne peut pas refuser. On peut aiguiller, mais pas refuser. Normalement, tout élève qui est en âge de scolarité est censé être accepté dans une école de la Communauté française. Maintenant, il est clair qu'il y a des profils d'élèves. Mais, ce n'est pas par rapport à leur origine. C'est par rapport aux résultats scolaires, par rapport à leur comportement, qu'on essaye d'éviter. Tant bien que mal on y arrive et, quand on n'y arrive pas ben voilà, il y a des élèves qui sont là et qui s'en mordent parfois les doigts. Malgré le fait que l'on n'est pas une école élitiste, on a quand même un certain niveau, on aimerait bien que nos élèves puissent s'en sortir. Au début de ma carrière on était doublement D+, c'est-à-dire que l'origine de nos populations était plus défavorisée que maintenant, parce qu'on a un pourcentage d'élèves qui viennent de l'extérieur de Bruxelles, qui fait diminuer de 2 étoiles à 1 étoile, si vous voulez. Donc, ça fait des budgets, des sommes, en moins au point de vue des aides qu'on pourrait avoir, nos normes d'encadrement sont différentes.*

(Directeur, ancien enseignant d'histoire-géographie)

Au contraire, des deux autres types d'établissements, ici les discours sont beaucoup plus hétérogènes et les enseignants insistent aussi les différences qui existent dans les pratiques pédagogiques qu'ils déploient.

*Ici le plus difficile dans cette école, ce ne sont pas les élèves, ce sont les collègues. Parce que la position de l'enseignant, c'est une position très individualiste, on est très seul et on fait un peu ce qu'on veut ou on croit faire ce qu'on veut à l'intérieur de sa classe. Et du coup, tout est possible. J'ai des collègues qui sont très laxistes : ils rentrent, c'est la foire, on dessine sur les bancs, on ne travaille pas. Et il y en a d'autres où c'est hyper strict. Donc ça veut dire qu'il n'y a aucune homogénéité. Il n'y a aucune homogénéité sur les objectifs recherchés. Il y en a qui recherchent de la production, c'est-à-dire, on les fait travailler, ils doivent noircir des feuilles, ils doivent rentrer des travaux, etc. Et pour d'autres, ben ça sera l'expression orale ou différentes choses et donc, il n'y a aucune cohérence à l'intérieur de l'équipe éducative. Alors, il n'y a rien, selon moi, depuis plusieurs années, ici, au niveau de la direction, il n'y a aucune direction, impulsion qui est donnée.*

(Enseignant d'histoire)

L'importance de la vision sociale de l'établissement chez les membres de l'équipe éducative ne transparait pas chez les élèves qui mettent essentiellement en avant les questions de discipline.

Au Lycée A, les élèves abordent assez peu les thématiques liées à la politique de l'établissement scolaire à l'exception de la discipline. À ce sujet, les discours font ressortir une perception d'un traitement différencié des élèves en fonction de l'implantation fréquentée. Pour certains, la discipline stricte est vécue positivement, car elle permet un meilleur cadre pour les apprentissages scolaires. Pour d'autres, elle est vécue comme une volonté de contrôle sans réel sens.

*Avec la nouvelle loi qu'ils ont faite à l'école, chaque matin tu dois appeler pour dire que tu vas être absente. Et si tu n'appelles pas, ils n'acceptent pas, même si tu as un certificat médical ils n'acceptent pas. Et ce n'est pas pratique. Oui, ils veulent faire les stricts, mais bon les élèves gagnent toujours. Maintenant, c'est saoulant parce que des fois je n'ai pas de crédit, je dois aller réveiller ma mère pour prendre son téléphone pour appeler. Ou, tu es fatiguée, tu es malade tu dois quand même te réveiller à sept heures du matin pour appeler, mais faut arrêter ! Et, en plus, je ne vois pas l'intérêt. C'est ça aussi, c'est que je ne vois vraiment pas l'intérêt, ils ne nous ont pas donné d'explication valable.*

(Fille, première génération, d'origine algérienne, 0 redoublement, 0 changement d'école)

Enfin, notons que les enseignants soulignent le manque de communication entre eux et l'équipe des éducateurs. Le manque d'intérêt de l'équipe de direction concernant le contenu des cours, la pédagogie et les activités mises en place par les enseignants est également pointé du doigt. Les enseignants soulignent l'individualité de leur travail, le peu de coordination, de rencontres et de concertation existant entre eux, et ce, que ce soit entre enseignants d'une même matière pour assurer la cohérence entre les apprentissages des différentes classes, entre enseignants des différents niveaux pour assurer un suivi des contenus, ou entre enseignants d'une même classe pour la gestion d'éventuels problèmes liés aux élèves. Les enseignants, tout en regrettant ce manque de cohérence, mettent en avant le côté positif et la liberté que leur laisse ce mode d'organisation.

### Position hiérarchique et interdépendances : des établissements moyens en tensions

Cette typologie des établissements dits *moyens* nous permet de monter en généralité et de répondre à la question posée dans cet article qui consiste à comprendre comment ces établissements réagissent à leur positionnement hiérarchique et de saisir quelles sont les pratiques mises en place qui contribueraient éventuellement à la reproduction de cette position. En effet, nous montrons que le statut intermédiaire dans les hiérarchies est fortement présent tant dans les discours du personnel scolaire que dans celui des élèves. Ce positionnement hiérarchique prend la forme d'une tension, d'une ambivalence entre les perceptions au sujet de la population scolaire qui est jugée relativement défavorisée et le niveau scolaire qui, lui, est considéré comme relativement *moyen* dans les hiérarchies scolaires.

Il s'agit d'un facteur clé de compréhension de la situation de ces établissements et des pratiques qui y sont développées, car il s'agit de l'élément essentiel que les acteurs interrogés attribuent à leur travail. Le sens donné à l'école renvoie à une tension entre caractéristiques perçues de la population et niveau scolaire. Comme ailleurs, la population d'un établissement constitue un élément déterminant de l'image que s'en font tant les familles et les élèves que les enseignants (Felouzis et al., 2005). La diversité sociale et ethnique est considérée comme une difficulté, voire comme une entrave, du point de vue académique. Cette difficulté se doit, selon les enseignants, d'être dépassée par le travail des élèves et par celui des équipes éducatives. L'établissement moyen est considéré comme ayant une population socialement et ethniquement mixte et qui, *malgré cela*, évite de trop gros problèmes de violence, parvient à créer une ambiance de respect mutuel et permet à ses élèves de réussir dans les études supérieures. Il est important de *faire évoluer* les élèves malgré leur origine défavorisée ethniquement et socialement. L'accent peut être mis sur la dimension plus sociale de cette définition ou, inversement, sur sa dimension académique.

Pour parvenir à *maintenir le niveau*, les établissements mettent en place toute une série de pratiques permettant de sélectionner les élèves qui cadrent avec leur vision de ce niveau. Cette sélection s'opère essentiellement sur base de critères comportementaux et académiques. L'insistance sur la néces-

sité de compenser une certaine position défavorisée au niveau de la population scolaire conduit à l'émergence d'un discours méritocratique de la réussite. L'insistance des enseignants sur le niveau académique transparait, chez les élèves, par une intégration forte des normes méritocratiques.

Les établissements dits *moyens* se rapprochent donc des établissements « recours » décrits par Baillon (1986). Opposés aux établissements « phares » et aux établissements « ghettos », les établissements « recours » comportent deux dimensions. Ils peuvent, d'une part, constituer des établissements « de repli » pour les familles refusant l'établissement local et qui ne veulent ou ne peuvent s'inscrire dans un collège « phare ». D'autre part, les établissements « recours » peuvent être refusés par certaines familles.

Comme nous l'avons montré par notre typologie, cette tension entre public défavorisé et exigence académique peut prendre des formes différentes. Les concepts de circuits, d'espaces de concurrence ou d'interdépendances locales permettent dans une certaine mesure d'expliquer les logiques différentes apparaissant dans des établissements au statut hiérarchique similaire. En effet, les configurations sociospatiales de l'offre scolaire locale et la façon dont les acteurs les perçoivent sont importantes à prendre en compte. Notons que la référence aux hiérarchies scolaires se fait soit par rapport au jeu d'interdépendances très localisées dans le quartier d'implantation, soit par rapport à la situation plus générale relative aux hiérarchies scolaires sur l'ensemble de l'agglomération bruxelloise. Ainsi, dans l'école *refuge* les perceptions des autres écoles situées directement à proximité sont très importantes dans les justifications des acteurs. Le caractère familial de l'établissement est vanté par rapport aux caractéristiques des autres écoles du quartier. Dans l'établissement élitiste, malgré une certaine revendication d'école de quartier, la référence aux hiérarchies s'effectue sur l'ensemble de l'agglomération bruxelloise. Enfin, dans l'établissement *entre ouverture et sélectivité*, le positionnement est variable et peut s'effectuer soit par rapport au flux d'élèves entre les écoles du quartier soit par rapport à la hiérarchisation de la situation scolaire bruxelloise dans son ensemble.

Ces différentes modalités des références aux interdépendances locales, que ce soit par le niveau spatial mobilisé ou par les logiques développées dans les différents types d'établissements, sont d'autant plus importantes à soulever que, selon l'approche des interdépendances locales par les flux scolaires, Bruxelles constitue une zone d'interdépendances « en soi ». Les écoles bruxelloises entretiennent très peu de relations avec les écoles des autres zones belges. Malgré le très grand nombre



Marché scolaire - © Anne du Parc



d'élèves et d'écoles caractérisant la ville, « aucun des sous-espaces bruxellois n'est suffisamment indépendant du reste de l'ensemble urbain » (Delvaux, Guisset & Marissal 2008, p. 66) pour que l'on puisse y dégager des espaces locaux d'interdépendances plus précis. Rappelons que, selon cette approche, les espaces d'interdépendances définis par les flux scolaires constituent des cadres de référence pour les perceptions et les actions des acteurs du monde scolaire. Or nous avons montré que ce cadre existe bel et bien au sein des écoles *moyennes*, mais qu'il prend des formes différentes : les établissements ne se positionnent pas envers les mêmes niveaux d'interdépendances alors même que selon l'approche par les flux il serait attendu qu'ils renvoient de manière plus systématique aux hiérarchies scolaires de l'ensemble de l'espace bruxellois. Ce faisant, nous montrons que le poids des interdépendances et des hiérarchies dans les logiques d'action n'est donc pas lié de manière automatique à la forme des espaces d'interdépendances définie par les flux scolaires.

### Conclusion

En conclusion, notre démarche qualitative permet une réflexion supplémentaire à l'approche des interdépendances locales par les flux scolaires puisque nous démontrons que les hiérarchies scolaires implantées dans des espaces de concurrence ne constituent pas un cadre général et fixe pour l'ensemble des acteurs du monde scolaire même au sein d'établissement possédant un statut hiérarchique similaire. Dans ce sens, nous nuancions une lecture trop déterministe qui peut être donnée aux interdépendances et aux hiérarchies scolaires. Non seulement les caractéristiques des écoles ne sont pas définies par des propriétés intrinsèques liées à leur statut hiérarchique, mais sont mises en tension avec celles d'autres établissements. En d'autres termes, la dimension relationnelle des logiques d'établissement est primordiale à prendre en compte. Les logiques d'établissement, même s'il est possible de les catégoriser en prenant en compte l'entremêlement des politiques d'établissement, des caractéristiques des populations scolaires et du rôle des implantations urbaines, ne sont pas figées et s'inscrivent dans les relations complexes entre écoles.

Cette démarche nous permet également de faire apparaître un type d'établissement spécifique échappant à une vision duale du scolaire due à une certaine focalisation sociologique sur les extrêmes ségrégatifs. En effet, nous montrons que les établissements *moyens* ne peuvent se résumer à un ensemble d'écoles se rapprochant de la figure de l'école ghetto. Même si certains ont déjà montré que les écoles se situant au milieu de la hiérarchie socioéconomique présentent des profils très variés au niveau académique (Delvaux & Joseph, 2006), nous allons plus loin en faisant de ce hiatus entre position socioéconomique ou ethnique et profil académique le principal élément de définition des écoles *moyennes* tant d'un point de vue des caractéristiques descriptives de l'établissement que des perceptions et du vécu des acteurs. Qui plus est, cette ambivalence et la nécessité de maintenir un niveau académique *malgré* une position socioéconomique défavorisée justifient, aux yeux du personnel scolaire, les pratiques sélectives développées par leur établissement. Ces pratiques ne sont donc pas l'apanage des établissements phares les mieux placés sur le marché scolaire et contribuent fortement à la ségrégation des écoles les plus reléguées. Nous démontrons donc ici l'apport que constitue une approche microsociologique qualitative dans l'étude de processus d'ordre plus macrosociologique tels que la ségrégation et le système de quasi-marché scolaire. En d'autres termes, par une approche qualitative d'un contexte scolaire non relégué, il est possible d'apporter une réflexion sur la construction et la reproduction des ségrégations scolaires entre établissements.



## Bibliographie

- BAILLON Robert 1986 - « Le choix du collègue : le comportement “éclairé” des familles », *Revue Française de Sociologie*, 27-4 : 719-734.
- BALL Stephen, BOWE, Richard & GERWITZ, Sharon 1997 - « Circuits of schooling: a Sociological Exploration of Parental Choice of School in Social-class Contexts ». In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. S. Wells (Eds.) *Education. Culture, Economy and Society*. New York, Oxford University Press: 409-421.
- BEN AYED, Choukri & BROCCOLICHI, Sylvain 2009 - « Les inégalités sociospatiales d'accès aux savoirs ». In M. Duru-Bellat & A. Van Zanten (Eds.) *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*. Paris, Presses Universitaires de France.
- BEAUD Stéphane 1996 - « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'“entretien ethnographique” », *Politix* 9-35 : 226-257.
- BROCCOLICHI Sylvain & VAN ZANTEN Agnès 1997 - « Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne », *Annales de la recherche urbaine*, 75 : 5-17.
- DELVAUX, Bernard 1999 - « Négocier la diversité : une utopie ? ». In Meuret (Ed.), *La justice du système éducatif*. Bruxelles, De Boeck : 155-171.
- DELVAUX Bernard 2005 - « Ségrégation scolaire dans un contexte de libre choix et de ségrégation résidentielle ». in M. Demeuse, A. Baye, M. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (Eds.), *Vers une école juste et efficace*. Bruxelles, De Boeck : 275-295.
- DELVAUX Bernard 2006 - « Compétition entre écoles et ségrégation des élèves dans six espaces locaux européens », *Revue française de pédagogie*, 156 : 63-73.
- DELVAUX Bernard, GUISSSET Christophe & MARISSAL Pierre 2008 - « L'enseignement ancré dans des relations territorialisées : le projet des bassins scolaires », *Territoire(s) wallon(s)*, 2 : 59-70.
- DELVAUX Bernard & JOSEPH Magali 2006 - « Hiérarchie et compétition entre écoles : le cas d'un espace local belge », *Revue française de pédagogie*, 156 : 19-27.
- DELVAUX Bernard & VAN ZANTEN Agnès 2006 - « Analyser les espaces locaux d'interdépendance : une clé pour comprendre ce que sont et produisent les établissements scolaires », *Revue Française de Pédagogie*, 156 : 5-8.
- DEVLEESHOUWER, Perrine 2012 - *De l'école à la ville. Analyse des relations entre carrières scolaires, hiérarchies d'établissements et mobilités spatiales à Bruxelles*. Bruxelles, Université libre de Bruxelles – FNRS.
- DEVLEESHOUWER Perrine & REA Andrea 2011 - « Justification des différenciations scolaires par les acteurs de l'enseignement », *Éducation Comparée. Revue de recherche internationale et comparative en éducation*, 6 : 161-180.
- DRAELANTS, Hugues & DUMAY, Xavier 2011 - *L'identité des établissements scolaires*. Paris, PUF.
- DRAELANTS Hugues & MAROY Christian 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.
- DUPRIEZ Vincent & VANDENBERGHE Vincent 2004 - « L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous ? », *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 27.
- DUPRIEZ Vincent & VERHOEVEN Marie 2006 - « Le renouvellement du débat sur l'égalité à l'école : fondements normatifs et politiques éducatives en Belgique francophone », *Les Temps Modernes*, 637-638 : 479-501.
- FELOUZIS, Georges, LIOT, Françoise & PERROTON, Joëlle 2005 - *L'apartheid scolaire*. Paris, Seuil.
- FRANÇOIS Jean-Christophe & POUPEAU Franck 2008 - « Les déterminants socio-spatiaux du placement scolaire. Essai de modélisation statistique appliquée aux collèges parisiens », *Revue Française Sociologie*, 49-1 : 93-126.
- JACOB Dirk, REA Andréa & HANQUINET Laurie 2007 - *Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA. Une comparaison entre la Communauté française et la Communauté flamande*. Bruxelles, Fondation Roi Baudouin.
- JACOBS Dirk, TENÉY Céline, CAILLIER Louise, LOTHAIRES Sandrine & REA Andréa 2009 - *L'ascenseur social 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, Christian 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.

- NODEN, Philip 2000 - « Rediscovering the impact of marketisation: dimension of social segregation in England's secondary schools », *British Journal of Sociology of Education*, 2(3) : 371-390.
- OBERTI, Marco 2007 - *L'école dans la ville : ségrégation, mixité, carte scolaire*. Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- OUALI Nouria & REA Andréa 1995 - *Insertion, discrimination et exclusion : cursus scolaires et trajectoires d'insertion professionnelle de jeunes bruxellois*. Bruxelles, Point d'appui, Dossier TEF, n° 11.
- POUPEAU Franck 2003 - *Une sociologie d'État : l'École et ses experts en France*. Paris, Raisons d'agir.
- REA Andréa, PJETRI Jak & HUBLET Bernard 1989 - *Devenir professionnel et alternance : Une analyse des trajectoires sociales des élèves inscrits dans les Centres d'Enseignement à Horaire Réduit*. Bruxelles.
- SCHWARTZ Olivier 1993 - « L'empirisme irréductible », postface à ANDERSON, Nels. *Le Hobo, sociologie du sans-abri*. Paris, Nathan.
- THRUPP, Martin 2007 - « School admissions and the segregation of school intakes in New Zealand cities », *Urban Studies*, 44 (7) : 1393-1404.
- VAN ZANTEN Agnès 2001 - *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris, PUF.
- VAN ZANTEN Agnès 2009 - *Choisir son école*. Paris, PUF.
- VERHOEVEN Marie 2002 - *École et diversité culturelle : regards croisés sur l'expérience scolaire des jeunes issus de l'immigration*. Louvain-la-Neuve, Bruylant-Academia.
- VERHOEVEN Marie 2006 - « Stratégies identitaires de jeunes issus de l'immigration et contextes scolaires : vers un renouvellement des figures de reproduction culturelle ? », *Éducation et Francophonie* (n° spécial coordonné par D. Gérin-Lajoie : La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste), 36 (1) : 95-110.
- VERHOEVEN Marie, REA Andrea, MARTINIELLO Marco & DELVAUX Bernard 2007 - *Analyse des parcours scolaires des jeunes d'origine ou de nationalité étrangère en Communauté française de Belgique*. Rapport de recherche, ULB-ULG-UCL.

#### Pour citer cet article :

Perrine Devleeshouwer

L'apport des méthodes qualitatives à l'étude des ségrégations scolaires. in : Uzance n° 3, 2013, pp. 32-46.

URL : <http://www.patrimoineculturel.cfwb.be/index.php?id=12450>