

[www.patrimoineculturel.cfwb.be.uzance](http://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

**& Tatiana WILLEMS**

Chercheuse en Sciences sociales

Centre Interfaces

Département Sciences,

Philosophies, Sociétés

Université de Namur

tatiana.willems@unamur.be

## ETHNOGRAPHIES ET MÉTHODES QUALITATIVES EN MILIEU SCOLAIRE

Les méthodes affichant un caractère « qualitatif » ont bien souvent été présentées en opposition aux méthodes dites « quantitatives » qui recueillent essentiellement des données chiffrées et impliquent couramment des traitements statistiques. Cependant, la tendance actuelle de la sociologie en général, et de la sociologie de l'éducation en particulier, serait davantage celle de la complémentarité entre ces deux types de démarches empiriques (Paquay, Crahay & De Ketele, 2006). Si nous parlons d'emblée de sociologie, c'est qu'en francophonie, contrairement au monde anglophone, l'anthropologie de l'éducation n'a jamais réellement représenté une discipline à part entière (Raveaud & Draelants, 2012). Les recherches en éducation menées dans le champ des sciences sociales ont d'ailleurs principalement démarré chez nous à l'initiative de sociologues, quand les anthropologues prospectaient encore davantage à l'étranger (Raveaud & Draelants, idem). Dans le monde francophone, les recherches en éducation trouvent alors leur base dans des approches empiriques d'ordre quantitatif puisque basées sur des questionnaires et des traitements statistiques (Chapoulie, 2012). En effet, dès les années 60, les débuts de la discipline ont recours à ce type d'analyse. Les travaux de Bourdieu en sont l'exemple même. La recherche dans le domaine s'organise alors principalement autour du développement de théories macrosociologiques (Raveaud & Draelants, op. cit.). Comme dans les autres domaines d'études sociologiques, le qualitatif en éducation se développe dans les années 1970 avec l'usage de plus en plus fréquent des entretiens. Ce développement est dû, entre autres, à l'apparition de dictaphones portables peu coûteux, à l'augmentation des recherches menées individuellement, au manque de compétences statistiques des sociologues, mais aussi à un environnement socio-politique valorisant positivement les expériences subjectives (Chapoulie, op. cit.). En témoigne, l'engouement sociologique de cette époque pour les histoires de vie. Cependant, il n'y a alors que peu de recherches de type plus ethnographique. C'est dans les années 1980 qu'en sociologie de l'éducation – comme dans les autres domaines de cette discipline – on peut observer une diversification des objets et des démarches d'enquêtes (Chapoulie, idem). Cette période est également marquée par une internationalisation des perspectives ainsi que par le développement des démarches comparatives. La sociologie s'ouvre alors aux méthodes dites ethnographiques, qui correspondent davantage à l'observation, participante ou non.

Si, comme nous l'avons observé plus haut, le développement des méthodes qualitatives et ethnographiques peut être considéré comme relativement récent dans le monde francophone de la sociologie de l'éducation, il n'en va pas de même dans le monde anglo-saxon. En effet, dès les années 1930, les travaux des premiers chercheurs de l'École de Chicago utilisent des méthodes d'observation principalement ethnographiques. Ces travaux s'intéressent bien sûr à la ville, mais, en se focalisant sur les processus à l'œuvre dans des zones urbaines ségréguées et en se concentrant sur les migrants qui s'y installent, les travaux de l'École de Chicago s'intéressent déjà au monde scolaire d'une manière qualitative. De plus, aux États-Unis, le développement d'une anthropologie de l'éducation est précoce, puisqu'elle apparaît dès les années 1950 (Henriot-Van Zanten & Anderson-Levitt, 1992). Cette discipline se caractérise par l'adaptation des méthodes ethnographiques classiques à l'étude du monde

de l'éducation. Il s'agit alors de mener des enquêtes qui se caractérisent par un séjour prolongé sur le terrain afin de recueillir des matériaux par l'observation, la prise de notes et éventuellement la participation à la vie de la communauté. La démarche ethnographique s'intéresse autant à la vie quotidienne qu'aux événements moins courants ; autant aux actions qu'au sens qui leur sont attribués (Henriot-Van Zanten & Anderson-Levitt, idem). Le rendu de l'enquête est également important. Il vise à donner un regard synthétique sur le contexte et l'organisation de la vie de la communauté étudiée. Dans cette perspective, le cadre interprétatif se conçoit progressivement suivant l'évolution du questionnement théorique en fonction de ce qui émerge du terrain. Cette démarche émane plus particulièrement du courant de la « grounded theory » développé dans les années 1960 par Glaser et Strauss (2012 (1967)). Pour ces derniers, la théorie, les concepts et les catégories sont générés à partir des données du terrain et ne constituent donc pas des cadres de référence construits *a priori*. Selon cette approche que l'on peut qualifier d'inductive, la théorie est donc à découvrir et non pas à vérifier sur le terrain. Elle se construit petit à petit en suivant une logique itérative, c'est-à-dire en procédant par « va-et-vient » entre problématique, données, interprétation, et résultats (Olivier de Sardan, 1995). Dans cette logique, la présentation finale du travail se doit de relater ces allers et retours et comprend cette réflexion. Sont d'ailleurs appelés « ethnographie » tant l'enquête en elle-même que le compte-rendu du processus d'enquête (Eisenhart, 2008). Cette adaptation de l'ethnographie au monde de l'éducation entraîne des questions d'ordre purement méthodologique et un rapprochement entre les questions posées par les anthropologues de l'éducation et celles posées par d'autres spécialistes de l'éducation.

En fait, l'ensemble des méthodes qualitatives, qu'elles appartiennent au champ de l'anthropologie de l'éducation ou qu'elles relèvent d'autres disciplines, se caractérisent surtout par l'importance qu'y prennent la part subjective des pratiques sociales et le sens que leur donnent les acteurs dans le contexte étudié. Elles se distinguent aussi par le riche débat qu'elles suscitent entre les tenants de différents courants théoriques tels que la psychologie écologique, l'ethnographie holiste, l'ethnographie cognitive, l'ethnographie de la communication ou encore l'interactionnisme symbolique (Henriot-Van Zanten & Anderson-Levitt, op. cit.).

Ainsi, les études qualitatives en éducation se caractérisent actuellement par une palette relativement large de méthodes. Néanmoins, elles ont pour point commun d'impliquer des enquêtes dites « de terrain ». Comme l'illustrent les différentes contributions du présent numéro, « faire du terrain » peut revêtir différentes formes : de l'observation participante ou non, aux entretiens compréhensifs, semi-directifs voire même structurés, en passant par le mélange de ces différents procédés ou encore la combinaison de ces dernières méthodes avec l'usage de questionnaires, etc. (cf. Raveaud & Draelants, op. cit.). Cette diversité s'observe aussi dans la manière de rendre compte de l'enquête empirique. Les textes réunis ici reflètent d'ailleurs le recours à ces différentes méthodes puisque, dans certains articles, on retrouvera des extraits de notes de terrain, alors que dans d'autres, ce sont des extraits d'entretiens qui constituent la base des analyses. Ces contributions sont donc le reflet de la variété et de la richesse des méthodes qualitatives et ethnographiques qu'il est possible d'utiliser pour enquêter en milieu scolaire.

Les quatre textes proposés par des chercheurs provenant de différentes universités belges francophones, illustrent particulièrement bien cette diversité d'approches. En effet, Miguel Souto Lopez (UCL-Mons) et Marie Jacobs (UCLouvain) recourent davantage aux observations sur le terrain, quand Tatiana Willems (UNamur) et Perrine Devleeshouwer (ULB) relatent des résultats d'enquêtes essentiellement basées sur des entretiens. Déployant ainsi chacun des méthodes qualitatives adaptées à leur objet de recherche, ces différents articles illustrent l'inventivité méthodologique (Marchive, 2012) et empirique développée par les chercheurs qui enquêtent dans des contextes scolaires variés.

Miguel Souto Lopez nous propose une analyse très réflexive sur la place du chercheur à l'école. Il interroge les réactions que suscite sa présence en tant qu'observateur dans une classe, et particulièrement les effets de sa présence sur les interactions entre élèves et entre élèves et enseignant. Se pose alors la question de la prise en compte de ces modifications de la situation dans l'analyse socio-anthropologique réalisée à partir des résultats issus de cette enquête. De leur côté, Tatiana Willems et Perrine Devleeshouwer explicitent clairement leurs démarches méthodologiques tout en les illustrant d'une présentation de leurs résultats. Ainsi, Tatiana Willems montre, par l'analyse d'entretiens

réalisés auprès d'élèves d'écoles contrastées, tant l'intériorisation forte des hiérarchies scolaires chez les élèves que leur poids dans les constructions des trajectoires. Perrine Devleeshouwer, qui a recours à une méthodologie semblable mais en se concentrant sur un contexte scolaire spécifique – les écoles dites *moyennes* – évalue le poids de ces mêmes hiérarchies non plus sur les perceptions et pratiques d'orientation des élèves mais bien sur les logiques d'action des établissements scolaires. Elle souligne le rôle que jouent les interdépendances locales entre écoles dans les logiques d'établissements. La contribution de Marie Jacobs est davantage centrée sur les résultats d'enquêtes menées au sein d'établissements scolaires qu'elle qualifie de multiculturels et sensibles. Elle propose une réflexion sur l'ethnicité à l'école et montre que la nature des interactions entre élèves ainsi que leur positionnement identitaire varient selon l'ordre scolaire local (mécanismes éventuels de relégation et de ségrégation), le projet de socialisation de l'établissement (le champ des possibles laissé aux élèves) et le discours scolaire sur la diversité.

Ce numéro propose également un texte de l'anthropologue américaine Jean Lave (UC Berkeley) dans lequel, cette spécialiste de l'apprentissage, nous livre une description enthousiaste du fonctionnement d'une institution scolaire danoise très particulière, la « Kalundborg production school ». Cet établissement, qu'elle a pu visiter et observer, cherche à remettre en selle les élèves exclus de l'enseignement classique ou qui en ont décroché, en tâchant de leur redonner confiance en leurs capacités d'agir sur leurs propres possibilités sociales et futures. Si Jean Lave s'attache à souligner les atouts de l'enseignement qui y est dispensé, c'est aussi que celui-ci met en pratique les méthodes qu'elle recommande dans ses écrits théoriques antérieurs (i.e. Lave & Wenger, 1991 ; Chaiklin & Lave, 1996). Elle constate, en effet, que cet établissement danois fournit un cadre particulièrement porteur en termes d'apprentissages « en situation » par le biais de la participation des élèves à diverses pratiques que l'école encourage et permet en son sein. Jean Lave y voit un exemple type de ce qu'elle qualifie de « participation périphérique légitime » (Lave & Wenger, op. cit.) qui caractérise un processus d'apprentissage au sein d'une « communauté de pratiques » (Lave & Wenger, idem) où l'apprenti, via son appartenance au groupe, l'observation et la participation aux multiples tâches de la communauté, va s'imprégner progressivement et apprendre « en contexte ». Par ce biais, l'individu va également voir son identité se conforter grâce à sa reconnaissance par le groupe comme personne compétente. Dans son article, Lave pointe justement le potentiel de la « Kalundborg production school » à transformer positivement les identités de jeunes ayant été disqualifiés et exclus du système scolaire traditionnel, via les différentes trajectoires qu'ils vont pouvoir suivre au sein de cet établissement et par la participation quotidienne aux pratiques qui y sont proposées. Ce faisant, Lave souligne de manière forte le rôle que l'institution scolaire peut jouer dans le bien-être et la réussite professionnelle des élèves.

Les textes rassemblés ici montrent que les méthodes qualitatives ne constituent pas uniquement un moyen d'avoir un regard ultra-localisé sur les phénomènes scolaires, mais permettent également des « montées en généralisation ». Par leur mise en commun, une réflexion globale et transversale sur un phénomène social devient possible. En effet, au-delà des différentes perspectives méthodologiques et des orientations choisies par les auteurs de ce numéro, les contributions réunies ici proposent un regard particulier sur le monde du scolaire. Comme leurs démarches privilégient un niveau « micro », c'est-à-dire centrée sur les acteurs eux-mêmes, sur leurs perceptions, leurs pratiques et leurs interactions, ces différents articles mettent en lumière *ce que l'école fait aux individus*, pour reprendre le titre d'un colloque organisé à Nantes en 2008<sup>1</sup>. Cette empreinte qu'exerce l'école sur l'individu se constate d'ailleurs aux différents niveaux des hiérarchies scolaires puisque les contextes éducatifs étudiés dans ce volume sont tout à fait variés. Ces ethnographies du monde scolaire soulignent en effet la diversité des vécus des acteurs sur tout le continuum hiérarchique allant des écoles élitistes jusqu'aux *exclus de l'intérieur* (Bourdieu & Champagne, 1992) en passant par des contextes plus intermédiaires. Ainsi, ce numéro montre comment, de l'intérieur, le système scolaire participe grandement à l'exclusion, à la relégation et à la différenciation au lieu de fonctionner comme ascenseur social. Les textes réunis ici nous offrent donc une analyse fine des multiples manières dont une institution telle que l'École constitue un cadre structurant fort pour les acteurs tout en étant constamment remaniée par eux. Quand les grandes enquêtes internationales – souvent mises en avant actuellement – démontrent les caractéristiques de notre système scolaire en soulignant leurs incidences sur la ségrégation, les inégalités et les discriminations, les études qualitatives apportent un regard sur la manière dont ces éléments sont vécus et entretenus au quotidien par les acteurs du monde scolaire.

1. Colloque du CENS et du CREN, « Ce que l'école fait aux individus », Université de Nantes, 16-17 juin 2008.  
Actes disponibles sur:  
[http://www.cren.univ-nantes.fr/97945444/0/fiche\\_\\_\\_pagelibre/](http://www.cren.univ-nantes.fr/97945444/0/fiche___pagelibre/)

## Bibliographie

- BOURDIEU Pierre & CHAMPAGNE Patrick 1992 - « Les exclus de l'intérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91-92 : 71-75.
- CHAIKLIN Seth & LAVE Jean (Ed.) 1996 - *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CHAPOULIE Jean-Michel 2012 - « Un regard rétrospectif sur un demi-siècle d'enquêtes empiriques dans la sociologie française », *Education et Sociétés*, 30 (2) : 33-48.
- EISENHART Margaret 2008 - « Ethnographie de l'éducation », in A. Van Zanten (sous la dir. de), *Dictionnaire de l'Education*. Paris, PUF, 299-303.
- GLASER Barney G. & STRAUSS Anselm A. 2012 (1<sup>st</sup> ed. 1967) - *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative* (trad. fr. de M.-H. Soulet et K. Oeuvery). Paris, Armand Colin.
- HENRIOT-VAN ZANTEN Agnès & ANDERSON-LEVITT Kathryn 1992 - « L'anthropologie de l'éducation aux Etats-Unis, méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution », *Revue Française de pédagogie*, 101 : 79-104.
- LAVE Jean & WENGER Etienne 1991 - *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MARCHIVE Alain 2012 - « Introduction. Les pratiques de l'enquête ethnographique », *Les Sciences de l'Education – Pour l'Ere nouvelle*, 45 (4) : 7-14.
- OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre 1995 - « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie », *Enquête*, 1. En ligne : <http://enquete.revues.org/263>
- PAQUAY Léopold, CRAHAY Marcel & DE KETELE Jean-Marie (Ed.) 2006 - *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité. Hommage à Michael Huberman*. Bruxelles, De Boeck.
- RAVEAUD Maroussia & DRAELANTS Hugues 2012 - « Ethnographies of education in the french-speaking world », in K. Anderson-Levitt (Ed.), *Anthropologies of Education. A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*. New York and Oxford, Berghahn Press, 131-149.

### Pour citer cet article :

Perrine Devleeshouwer et Tatiana Willems  
Ethnographies et méthodes qualitatives en milieu scolaire. in : Uzance n° 3, 2013, pp. 1-4.  
URL : <http://www.patrimoineculturel.cfwb.be/index.php?id=12446>

www.patrimoineculturel.cfwb.be.uzance

Vol.3 - 2013

# uzance



Jean LAVE,  
Université de Californie,  
Berkeley  
jlave@berkeley.edu

## APPRENTISSAGE PAR LA PRATIQUE ET PRATIQUE DE L'APPRENTISSAGE : L'ÉCOLE DE PRODUCTION DE KALUNDBORG

**Mots-clés:**  
pratique, apprentissage,  
école de production  
participation périphérique  
légitime, estime de soi

Lors de mon récent séjour de six mois au Danemark (de janvier à juin 2000), j'ai été durablement marquée par l'expérience éducative (dans le meilleur sens de ce mot) particulièrement féconde, rigoureuse, concrète que j'ai pu observer à l'École de production de Kalundborg<sup>1</sup>. Cette expérience était menée avec discernement, savoir-faire et humanité par Niels Jacobsen, le directeur, et son équipe. J'ai commencé à décrire l'école et à en parler dans différents contextes académiques et j'aimerais maintenant partager mes impressions avec vous. Car cette école illustre merveilleusement les véritables enjeux de l'apprentissage.

Récemment, j'ai demandé à un collègue danois, chercheur en pédagogie, ce qu'il savait des écoles de production. Réponse : « Pas grand chose. C'est là qu'on envoie les jeunes en échec à l'école et dans l'enseignement professionnel. Je sais que les professeurs ne veulent pas y enseigner : ils considèrent ce genre de poste comme ce qui peut leur arriver de pire ». Puis, la conversation porta sur les écoles professionnelles. Il me dit que les professeurs les voyaient d'un œil plus favorable et que la tendance était d'y engager des enseignants hautement qualifiés. J'objectai, un peu ennuyée, que telle que je la percevais, la récente réforme de l'EFP<sup>2</sup> semblait vouloir transformer les écoles professionnelles en marchés d'options visant à individualiser la formation en fonction du "choix" des étudiants. « Mais, répondit mon collègue, la réforme de l'EFP se fonde entre autres sur vos travaux et sur d'autres théories nouvelles de l'apprentissage ». Il fut fort étonné d'apprendre que, selon moi, les conceptions sociales de l'apprentissage par la pratique, appliquées de cette manière, étaient erronées. Il fut tout aussi étonné de mon intérêt pour la puissante vision éducative que j'avais vue incarnée à l'École de production de Kalundborg. Je lui proposai alors, s'il voulait comprendre ce que j'entends lorsque je parle d'apprentissage en tant que participation en transformation dans des communautés de pratique elles-mêmes en transformation, de lui présenter l'École de production de Kalundborg.

### L'école qui n'en était pas une

L'École de production de Kalundborg (EPK) se présente sous la forme d'un groupe de bâtiments blancs, fort en retrait de la route, au milieu d'un paysage dégagé à l'extérieur de la ville. 40 à 60 jeunes âgés de 15 à 25 ans y sont inscrits. Ils passeront en moyenne 6 mois à l'école, mais certains y resteront de 12 à 18 mois (et plus). Pour donner une idée de mes impressions, je commencerai par les ateliers, dans lesquels les jeunes passent l'essentiel de leur temps à travailler et à se former. Dans un second temps, je m'efforcerai de dépasser ces lieux classiquement associés aux leçons et à l'apprentissage, pour découvrir des manifestations plus frappantes "d'apprentissage qui transforme les attentes de la personne quant aux possibilités d'apprentissage dans sa propre vie". Pour voir quelles formes prend une participation en transformation constante dans les pratiques également en transformation de l'école, nous devons suivre, sur tout le territoire de l'école et au-delà, les jeunes, les

1. Ce texte est la traduction de l'article « Learning in practice : the Kalundborg Production School », disponible en ligne sur le site de l'école : <http://www.k-p-s.dk/wp-content/uploads/2012/04/bog-uk-1.pdf>.

2. EFP = enseignement et formation professionnelle (N. d. T.)

maîtres artisans et la direction, mais aussi les productions qui circulent dans et hors de l'école. Les possibilités d'apprentissage se révèlent, et doivent donc être étudiées, dans les multiples contextes où elles interviennent dans la vie de l'école.

Lorsqu'on pénètre dans l'atelier de métallerie, on est saisi par le spectacle chaotique et le tumulte. Partout des machines, des outils, des matières premières, et des produits finis ou en cours d'achèvement (p. ex. des instruments variés pour l'entretien des cimetières ; des grilles de barbecue avec protection pour la pluie). Le maître artisan accompagne des jeunes qui effectuent une quantité de tâches différentes, toutes associées à des produits conçus, réalisés et vendus à l'école. (Les maîtres artisans ont tous été artisans, non professeurs. Ils apportent à l'école un engagement profond, une connaissance vivante, essentielle, de leur valeur sociale comme travailleurs).

Ici, l'approche classique de l'enseignement n'est pas la base de l'apprentissage. Le travail pratique des maîtres artisans consiste à organiser la production dans un atelier où de nouveaux "travailleurs" apparaissent en cours d'année tandis que d'autres se préparent à partir, de telle sorte que les objectifs de production soient atteints et que les délais soient respectés, tout en créant des possibilités de transformation pour les nouveaux producteurs. Quand ces priorités deviennent incompatibles, les maîtres artisans cherchent un moyen de faire pencher la balance en faveur des participants. C'est un véritable défi ; les maîtres artisans que j'ai observés le relevaient avec savoir-faire et détermination. Dans ce sens, l'EPK est incontestablement une "école". On y trouve une conception élevée, applicable dans d'autres contextes, de ce que devrait être tout enseignement envisagé sérieusement.

Au mur se trouve un grand tableau blanc, ligné, avec les noms de chaque personne travaillant dans l'atelier de métallerie. Des cases cochées sur le tableau indiquent les certificats obtenus par chaque participant, pour attester de leur aptitude à travailler sur diverses machines dangereuses en respectant les consignes de sécurité. Ces informations sont tenues à jour pour des raisons de santé et de sécurité collectives, mais elles ont également de multiples implications de nature sociale. Les transformations du tableau blanc montrent la transformation progressive de l'atelier et de ses participants et fournissent aussi à un nouveau venu attentif des éléments pour comprendre le lien entre certains types d'équipements et certains types de qualification. En outre, comme Niels Jacobsen l'a souligné, on peut très rapidement identifier qui a besoin d'une "aide de ses voisins" pour utiliser telle machine, et qui est en mesure de la fournir.

Dans l'atelier, certains accomplissent sur les machines un travail qualifié très complexe, d'autres des tâches plus simples. Ensemble, ils opèrent plusieurs lignes de production distinctes, qui requièrent l'utilisation coordonnée d'un même équipement, des mêmes espaces, par une même équipe. Tout cela semble se faire dans la décontraction. L'atmosphère est amicale : bien que le travail soit intense, on se parle, on blague, quelquefois on crie pour surmonter le bruit des machines. Visiblement, il fait bon travailler ici.

L'atelier d'imprimerie est plus calme, mais on peut y voir les signes d'une intense activité de création et de production : papiers de tous types en quantité, bulletins d'information déjà imprimés et prêts à être livrés, tables de présentation, ordinateurs pour le formatage de textes, et bien sûr multiples tâches menées de front.

Dans la menuiserie, comme dans la métallerie, on s'affaire simultanément en différents points de plusieurs lignes de production. Le maître artisan et quelques jeunes travaillent sur les plans et les caractéristiques techniques de magnifiques panneaux de bois percés de petits carrés réguliers. Comment cela fonctionne-t-il ? Grâce à un système de collaboration bien pensé. Ce travail, qui voit les participants passer d'un poste à l'autre, s'échanger les outils de menuiserie, les scies à ruban, les ponceuses, et les foreuses à colonne donne la même impression de facilité et de décontraction que dans la métallerie.

L'un des jeunes, l'air renfermé, maussade, silencieux, travaillait avec détermination mais à l'écart des autres, très malheureux (me semblait-il) : un petit nouveau, ruminant d'avance toutes sortes de déboires. J'ai repensé à ces histoires de pauvreté et de marginalisation des immigrants au Danemark et aux parcours calamiteux, marqués par l'échec et la rébellion, qui avaient été le lot de pratiquement tous les élèves de l'école dans l'enseignement général et professionnel. J'ai remarqué des différences frappantes entre les "anciens" et ce nouvel arrivant (dont j'ai retrouvé l'attitude chez quelques autres nouveaux, encore coupés du reste des étudiants et de leur vie quotidienne à l'école). J'avais bien là des éléments comparatifs prouvant le pouvoir de transformation de l'école de production.

Dans tous les ateliers on peut observer de façon constante deux types de productions. Les principaux articles de consommation courante destinés à la vente ont des propriétés particulières. Ils ne servent pas seulement de source de profit régulière pour l'atelier : ce sont aussi des produits conçus de telle façon que les jeunes qui viennent d'arriver à l'école peuvent immédiatement participer à leur fabrication.

Par la suite, comme ils travaillent sur différentes étapes de leur production au cours du temps, ils ont la possibilité de développer des compétences de plus en plus pointues tout en contribuant dès le départ à la prospérité collective. D'autres produits, moins essentiels pour l'économie et la pratique quotidienne des ateliers, sont plus complexes à fabriquer. Etre inclus après un certain temps à ces processus de production est plus aisé lorsqu'on a pu observer et, occasionnellement, assister un certain nombre d'anciens dans leur travail. Le fait que des néophytes puissent apporter immédiatement leur contribution économique, et que cette contribution puisse être plus régulière que celle de vétérans chevronnés ouvre la voie à des transformations multiples et évolutives de l'estime de soi.

Il existe un troisième type de production dans les ateliers : les projets exceptionnels qui nécessitent un intense effort collectif d'organisation et d'exécution. Une bonne partie des étudiants travaillaient avec le chef d'atelier à la restauration d'un vieux moulin à vent situé dans les environs ; ils avaient récemment construit une scène pour un festival local ; et certains d'entre eux avaient travaillé ensemble à une grande statue, dont la réalisation est maintenant une source d'histoires cocasses de galères surmontées. Un dessin de la statue est devenu le logo de l'école.

Chacune de ces trois modalités d'insertion dans l'activité de production des ateliers contraste avec les deux autres et permet aux jeunes de prendre la mesure de ce qui les différencie. Ils ont d'autres occasions de mettre en relation et de comparer – d'analyser pourrait-on dire – les pratiques de l'École de production de Kalundborg, car ils suivent de temps à autre des formations professionnelles, travaillent durant de courtes périodes dans des entreprises locales, font des excursions scolaires, ou participent à des voyages d'échange dans d'autres pays.

Les serres avaient l'air fort dépouillées quand nous y sommes passés, mais on venait d'y terminer la vente des plantes printanières à repiquer et de plantes d'intérieur pour les fleuristes locaux. L'équipe était occupée à nettoyer, à faire les comptes, à discuter du travail effectué, à planifier le travail de la semaine suivante et les projets futurs. Ils nous ont fait visiter le jardin en face de l'école, près du terrain de jeu (on y accédait par un sentier équipé d'un éclairage extérieur conçu et réalisé à l'atelier de métallerie). Ils nous ont fait faire le tour des cultures. Les fraises étaient presque mûres, les plantations venaient bien, promettant une récolte abondante.

La production du jardin entrait pour une bonne part dans la composition des repas de midi, partagés quotidiennement par les étudiants, le staff et les visiteurs. Ces repas étaient préparés dans la cuisine, où un autre groupe de jeunes se formait à l'hôtellerie. Nous avons mangé le pain qu'ils avaient cuit, les plats principaux et le dessert, et aussi, en ce jour mémorable, une salade composée spéciale, spectaculaire empilement de légumes d'une extravagante complexité. Nous avons chanté, accompagnés à la guitare par un des jeunes. On a échangé des nouvelles, discuté, planifié, et puis chacun est retourné travailler. Carl Nissen souligne que « c'est là un des lieux, un des environnements où l'école de production crée la pratique sociale collective de l'école, l'esprit de camaraderie qui unit les participants des nombreux ateliers et crée un sentiment de responsabilité partagée pour l'ensemble du projet et une reconnaissance mutuelle de chacun comme co-participant. La fierté qui accompagne cette reconnaissance joue aussi un rôle dans la transformation du sentiment de sa propre valeur et de sa foi en cette valeur ». Dans chaque atelier, les jeunes ou le maître artisan nous montraient un coin bureau où de petits travaux de compte-rendu, de calcul et de comptabilité doivent être effectués de façon régulière et par tous. Ici, les jeunes deviennent participants périphériques dans la gestion logistique d'un atelier. L'enregistrement des matériaux, des dépenses et des ventes se fait sur ordinateur dans certains ateliers, à la main dans d'autres. Par contre, les fiches de prestation servant de base aux salaires et les inscriptions aux repas sont systématiquement informatisées. Les jeunes tiennent également à jour les carnets où sont consignés les projets, les idées, les modes opératoires de l'atelier, comme une mémoire collective de leur travail. L'aptitude à lire ou calculer n'est pas un prérequis pour être autorisé, voire même invité à participer : la tenue des carnets est le plus souvent un processus collaboratif. Ainsi, chaque travailleur de l'atelier comprend bien la signification des éléments à introduire dans les livres de comptabilité, l'ordinateur ou le

journal de production, qu'il s'en charge lui-même ou non : la vie n'est pas un problème d'arithmétique abstrait, dans lequel la signification des chiffres qui apparaissent demeure obscure pour celui qui cherche à résoudre le problème. Bien au contraire !

La salle d'informatique est encombrée d'ordinateurs, de manuels et d'étudiants occupés à travailler sur leurs projets. Elle se distingue des autres ateliers : tous ceux qui fréquentent l'école consacrent une partie de leur temps à se familiariser au travail sur ordinateur (plusieurs ont reçu leur "permis PC" international, un test portant sur le niveau de maîtrise courante de programmes classiques). Un responsable informatique est présent, et comme cela se passe souvent ici, les jeunes les plus habiles mesurent (entre autres) les progrès qu'ils ont réalisés, en effectuant leur travail sur l'ordinateur, et accessoirement, en aidant les moins avancés. Ici non plus, les compétences en lecture et en calcul ne sont un prérequis. Les programmes d'apprentissage sur ordinateur de l'école offrent le choix entre des fichiers textes et des fichiers audio. On est très attentif à ne pas prendre le niveau d'alphabétisation comme critère décisif de la capacité (ou de l'incapacité) de chacun, ou comme indicateur des échecs passés et donc futurs. (Autre signe remarquable de ce souci : en réponse aux réglementations ministérielles qui obligent les étudiants à garder des traces de leur évolution personnelle, l'École de production de Kalundborg organise de petites initiations à la photographie ; les jeunes font ainsi la chronique visuelle de leur participation en transformation).

### Les écoles de productions face à des dilemmes cruciaux

Arrivé à ce point de l'observation de l'école, il est difficile de ne pas y voir un exemple remarquable de participation périphérique légitime<sup>3</sup>, particulièrement manifeste dans les relations des néophytes avec les vétérans, les maîtres artisans et les anciens étudiants, au sein des ateliers et de la communauté. Cela seul suffirait à prouver que nous sommes en présence d'un processus d'apprentissage. Un apprentissage qui transforme les identités et donc le sens et les rapports mutuels entre connaissance et compétences dans la vie des apprenants.

Mais ce n'est là qu'une partie de l'histoire. Cette école, qui fonctionne dans des conditions difficiles, croit cependant profondément dans les possibilités de transformation des jeunes. Songez à quelques-uns des dilemmes auxquels l'école propose une réponse vivante, complexe, en évolution permanente.

Premièrement, le directeur et les maîtres artisans doivent imaginer une école de la réussite pour des jeunes que leur expérience a conduits à ne pas respecter l'école et à avoir une piètre image d'eux-mêmes comme élèves. Pour changer cette situation, le staff ne peut pas imposer des recettes d'en haut et ne peut donc pas se reposer sur les professeurs, les classes, les leçons et les tests pour structurer la vie quotidienne. Que proposer dès lors ? Les jeunes entrent à l'école comme travailleurs rémunérés, qui vont produire des objets destinés à la vente – dont le sort de l'école dépend en partie. Lorsque la dimension "scolaire" n'apparaît pas comme l'objectif unique (ou apparent) de la pratique quotidienne, le mode de participation des jeunes à la pratique locale et le sens de cette participation par rapport à l'apprentissage changent radicalement.

Le projet de l'école de production postule que des jeunes en situation d'échec, limités à un rôle marginal dans la société, peuvent se transformer en acteurs confiants de leur devenir social et de leurs futurs. Mais cela confronte toutes les personnes concernées à une série de dilemmes. Comment faites-vous en pratique pour vous transformer, quand on vous a répété que vous n'en étiez pas capable, quand vous êtes mal intégré, bien souvent blessé par la vie ? D'autre part, comment l'école doit-elle participer à ce processus ? Que faire si les jeunes ne voient dans la substitution des classes, professeurs, leçons, etc. par l'atelier qu'une façon condescendante de remplacer la "vraie" école ? Cela irait à l'encontre des objectifs de l'école de production. Le problème est peut-être moins aigu ici que dans les écoles générales ou professionnelles. L'EPK mise sur le niveau de responsabilité (et de fierté) croissant que les jeunes ressentent à créer ensemble leur vie quotidienne et les ressources financières de l'école pour leur éviter de se sentir dévalorisés par certains aspects de l'école.

Du point de vue des maîtres artisans, s'efforcer, par petites touches prudentes et variées, d'aider des jeunes dans leur travail de transformation – en n'essayant pas de le faire à leur place – est aussi très délicat. Car ici, certaines contradictions de classe et de culture pourraient conduire les éducateurs à choisir des approches où l'ambition que les jeunes se transforment serait sacrifiée, dans l'em-

3. J. Lave & E. Wenger 1991 : *Situated learning, legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.



pressement à "faire" de la remédiation, ou de la mobilité ascensionnelle, ou si cela ne marche pas, à "se contenter" d'amener les étudiants au niveau de compétence correspondant au salaire minimal. Vouloir "agir sur autrui" risque bien de tuer chez les personnes visées des possibilités de transformation pourtant bien réelles.

Et maintenant, un autre type de dilemme : le fonctionnement classique de l'école au quotidien repose sur la production de biens destinés à la vente. Les objets fabriqués et mis en vente par les étudiants des ateliers doivent être commercialisables, si on veut que leurs producteurs soient socialement productifs. Cependant, un des principes de fonctionnement des écoles de production est de ne pas faire une concurrence déloyale aux entreprises locales.

### Des espoirs de transformation justifiés

De façon surprenante – si on considère les contradictions et les difficultés du fonctionnement de l'école de production –, la notion de transformation plutôt que de simple formation des jeunes suscite, à l'EPK, des attentes très élevées. Lors de mes conversations avec les maîtres, avec Niels Jacobsen, directeur de l'école et avec Karl Nissen et Lone Kaplan, j'ai compris à quel point l'école est attachée à l'idée d'une éducation véritable et profonde. Il s'agit ici de la transformation de multiples relations qu'opèrent ces jeunes, tant au sein du processus de construction d'aptitudes professionnelles, que grâce à lui : transformation de leurs relations avec les autres, avec leurs futures vies de travailleurs, avec l'école sous toutes ses formes au Danemark. Ce processus est tout à la fois partie intégrante et résultante de l'évolution de leur rapport à eux-mêmes, et leur permet *in fine* de prendre conscience de leurs propres capacités à mener des vies productives et satisfaisantes.

La difficulté d'atteindre les objectifs de l'école, ajoutée à l'ambition et à l'engagement qu'ils reflètent fait de l'École de production de Kalundborg un lieu particulièrement stimulant.

Stimulant parce que, plus souvent qu'on ne pourrait le croire, l'école semble s'attacher, dans la pratique, jour après jour, à faciliter les possibilités qu'ont les jeunes de modeler leurs vies futures. Et j'ai vu que cela fonctionnait, de toutes sortes de façons. Les étudiants de l'école voient aussi que ça fonctionne et que ça a fonctionné pour d'autres ayant transité par l'école. Comment ? Une particularité de l'école est que les étudiants côtoient des diplômés de l'École de production de Kalundborg, qui suivent eux-mêmes des trajectoires professionnelles et scolaires très variées. Certains de ces diplômés vivent dans l'enceinte de l'école, dans des appartements écologiquement innovants, que tout le monde a aidé à construire, sous l'impulsion des diplômés.

Au milieu des années 1990, les étudiants entraient généralement dans les écoles de production parce qu'ils étaient sans travail et que leur formation post-obligatoire était insuffisante. Chose étonnante, seuls 15 % restent sans emploi à la sortie (Danish Production Schools : An Overview, 1997 : 32). Au vu des informations récoltées par l'École de production de Kalundborg sur les étudiants dans la période suivant leur départ de l'école, il semble que « par rapport à la moyenne des résultats observés dans l'ensemble des écoles de production pour la phase de transition, nos résultats soient très bons ». « Cependant », remarque Niels Jacobsen, « nous n'arrivons pas à effectuer un véritable suivi de ces résultats, notamment parce que de nombreux anciens quittent la région pour poursuivre leur formation ou pour obtenir de meilleurs emplois ». A l'école, on vous citera des exemples remarquables de jeunes qui sont parvenus à transformer radicalement leur vie, ce qui confirme que les conditions d'un tel résultat sont bien réunies ici.

### Les défis d'une école de production

Il faut s'arrêter sur deux défis connexes auxquels sont confrontés l'École de production de Kalundborg et d'autres projets du même genre : Comment les jeunes pourront-ils approfondir leur compréhension des pratiques de travail dans lesquelles ils sont engagés, si ce n'est dans une salle de classe, par le biais d'un « enseignement théorique » sur ces pratiques ? Et comment les écoles de production peuvent-elles faire autre chose que de reléguer plus complètement les étudiants dans des vies surdéterminées au bas de l'échelle économique ? Certes, se cantonner à des pratiques étroites, sans aucun regard critique est un danger pour chacun d'entre nous dans sa vie professionnelle, ce n'est pas lié de façon spécifique à l'apprentissage d'un travail manuel salarié.

L'apprentissage par le travail fait souvent l'objet de critiques fondées sur l'hypothèse très connue du gouffre qui existerait entre travail intellectuel et travail manuel, entre théorie et pratique, entre employés et ouvriers d'un côté et cadres d'un autre côté. Mais selon les perspectives théoriques développées grâce aux efforts conjoints de mes collègues danois Ole Dreier, Morten Nissen et Line Mørk, Uffe Ole Jensen, Bente Elkjær, Marianne Hedegaard, Seth Chaiklin, Steinar Kvale, Klaus Nielson, Carsten Østerlund et Tove Borg (pour en citer quelques-uns), ces anciennes distinctions historico-culturelles ne peuvent s'expliquer par "une forme "inférieure" (c-à-d "directe", "non théorique") d'apprentissage via des pratiques scolaires inférieures". Les auteurs cités analysent l'apprentissage en tant que participation à des pratiques sociales en transformation, l'"apprentissage sauvage" dans la rue, les transformations de la vie quotidienne des personnes en ergothérapie, les pratiques d'apprentissage et les relations entre les écoles professionnelles et le milieu professionnel, les luttes des immigrants et des formateurs pour que l'école réponde aux besoins des nouveaux arrivants au Danemark, l'apprentissage des organisations et l'apprentissage du travail dans de grandes entreprises. Ils essaient de résister à la tentation de tout ramener à un modèle d'éducation scolaire. Ils refusent l'idée que le passage par des formalités institutionnelles (la scolarisation, la classe) est nécessaire, que c'est le seul chemin pour accéder à la théorie, à la réflexion, ou pour se libérer de conceptions étroites du travail et de l'existence. Ils ne croient pas non plus qu'un apprentissage efficace consiste à acquérir des idées générales abstraites sur un domaine particulier via un enseignement théorique.

Je vais exprimer cela autrement. Quand on s'efforce de développer une conception de la "formation", il est très facile de s'égarer : si vous placez la connaissance au centre de la formation, alors, pour devenir plus puissante, plus remarquable, plus ouverte, la connaissance doit prendre un caractère plus général ; une connaissance d'un certain type doit éclairer une connaissance d'un autre type. Peut-être est-ce pour cela que l'idée de "théorie" est si séduisante. Mais ce n'est pas la connaissance qui est au centre de la formation, ce sont les personnes. Pour qu'elles deviennent plus puissantes, plus remarquables, plus ouvertes, nous pouvons simplement contribuer à créer avec elles l'environnement dans lequel elles pourront peu à peu transformer leurs besoins, leur niveau d'information et la conscience de leurs possibilités futures.

Qu'est-ce qui peut servir d'équivalent à la "réflexion" ou à la "théorie" si nous envisageons l'apprentissage comme participation en transformation à une pratique en transformation ? Pour répondre, nous devons examiner attentivement dans quelle mesure la participation d'intervenants très différents, mais très interdépendants, varie dans les contextes multiples de leur pratique et quelle palette de points de vue et d'attitudes ils développent en cours de route sur et à l'égard de ces pratiques. Les formes de participation à la pratique sociale – variées, partiales, conflictuelles et en transformation – permettent d'accéder à une compréhension approfondie de l'ancrage social et culturel de la pratique. On appellera cela "pratique théorique" ou "théorie en pratique", produit d'identités fondées sur la connaissance (plutôt que de connaissances en tant que telles) et prise comme partie intégrante d'une pratique en cours. Cet élément doit être central lorsqu'on interprète les implications culturelles et personnelles de la pratique quotidienne. C'est précisément ce que les écoles de production fournissent de façon remarquable.

Dans le cas de nombreuses pratiques sociales (y compris les pratiques scolaires), de nombreux jeunes ont du mal à accepter que des connaissances plus ouvertes, plus en phase avec le contexte, puissent relever de leur pratique théorique en transformation. Certaines de ces pratiques imposent aux participants l'idée qu'ils n'ont pas d'accès légitime à des possibilités d'élargir leur compréhension. Mais c'est une idée bien différente, avec des implications tout autres que celle selon laquelle (apprendre à) travailler avec les mains n'offre aucun support à la réflexion contrairement à ce qui se passe si l'on (apprend en classe à) travailler (également avec les mains !) dans des bureaux, des salles de concert, des laboratoires.

Comment devons-nous appréhender de telles possibilités dans le cas de l'École de production de Kalundborg ? C'est sur cette question que je terminerai, avec un trop bref aperçu des considérables possibilités formatives à la disposition des étudiants. Vous vous souvenez du dilemme des écoles de production, tenues de vendre la production des étudiants, tout en ne faisant pas une concurrence excessive aux entreprises locales ? Pour y répondre, Niels Jacobsen a fondé il y a dix ans, avec certains de ses collègues et quelques entrepreneurs locaux, un « Club pour le développement de nouveaux produits ». L'école a construit une salle d'exposition où les entrepreneurs se rencontrent

et où la production de chaque entreprise est exposée en permanence et se renouvelle constamment. Grâce à l'apport des ateliers et des étudiants qui y travaillent, on voit apparaître des idées pour de nouveaux produits, de nouvelles méthodes pour leur réalisation, des prototypes de nouveaux produits. Les jeunes des ateliers collaborent avec les entreprises locales pour modifier et perfectionner ces prototypes. Si les nouveaux produits se vendent bien, l'école rentre dans ses frais et au-delà. Imaginez un peu la palette de trajectoires professionnelles et d'activités créatrices qui s'ouvre aux étudiants participant à ces projets de nouveaux produits. Leur vie future pourrait bien être modelée par les relations qu'ils établissent hors de l'école en travaillant avec les entreprises locales.

### En guise de conclusion

J'ai suivi des jeunes de l'atelier au bureau, dans différents types d'activités de production, du travail quotidien coordonné à la socialité collective, en sortant de l'école et en y revenant. Nous avons vu leur travail engendrer des produits dont la vente génère des ressources pour le fonctionnement quotidien de l'école. Les produits cultivés par certains jeunes serviront à d'autres pour apprendre à cuisiner, en préparant les repas qui seront partagés par les jardiniers, les cuisiniers et tous les autres. La maîtrise de l'écrit est ici une nécessité pratique qui peut être satisfaite par la collaboration, mais on peut travailler sur l'imprimé, en réalisant une mise en page esthétique et en faisant des milliers de copies pour les clients payants, ici encore grâce à un travail qui contribue sans aucune ambiguïté au bien commun.

J'ai commencé en choisissant dans la vie quotidienne de l'EPK un petit aperçu des nombreuses possibilités d'apprentissage par la participation périphérique légitime à plusieurs communautés de pratique qui s'interpénètrent. A force de les côtoyer, j'ai progressivement pris conscience de l'importance pour les participants de la multiplicité de leurs trajectoires dans la multiplicité des contextes de l'École de production de Kalundborg. La collaboration avec des collègues comme Niels Jacobsen, Carl Nissen, Ole Dreier et ceux que j'ai mentionnés plus haut est en train de transformer ma propre compréhension de l'apprentissage : je pense désormais que si nous voulons comprendre et influencer les possibilités d'apprentissage, nous devons être très attentifs au caractère multiforme, conflictuel, interdépendant de la participation de ces "apprenants" désignés comme tels, et de notre participation à nous, autres apprenants, aux activités quotidiennes. C'est à partir de là qu'on peut développer des possibilités de plus en plus riches de transformer l'existence, qui ne se réaliseront qu'à travers notre pratique quotidienne concrète.

Les dilemmes que rencontrent dans leur vie les étudiants entrant à l'EPK ne peuvent très certainement trouver une véritable solution que dans un contexte autre que l'école, grâce à une pratique quotidienne riche en possibilités d'apprentissage, et sont d'une telle complexité que les étudiants ont besoin de temps, un an, deux ans, parfois plus, pour transformer leur vie. L'École de production de Kalundborg doit poursuivre son œuvre puissante, dynamique et novatrice, qui ne limite pas les jeunes à une étroite spécialisation tout en ne leur imposant pas de formation théorique en salle de classe.

Si j'étais décideur en matière de politique éducative, je demanderais à ceux qui ont fait de l'École de production de Kalundborg un exemple si remarquable de pratique éducative comment développer dans d'autres contextes l'entreprise éducative qu'ils mènent avec tant de persévérance et de savoir-faire. Et j'offrirais à l'École de production de Kalundborg toute la reconnaissance et le soutien qui lui sont nécessaires pour continuer sur la voie qu'elle s'est tracée.

### Pour citer cet article :

Jean Lave

Apprentissage par la pratique et pratique de l'apprentissage : l'école de production de Kalundborg.

in : Uzance n° 3, 2013, pp. 5-11.

URL : <http://www.patrimoineculturel.cfwb.be/index.php?id=12447>

www.patrimoineculturel.cfwb.be.uzance

Vol.3 - 2013

# uzance



**Marie JACOBS,**  
Docteur en sociologie (UCL)  
et en sciences de l'éducation  
(Université de Genève).  
Chargée d'enseignement à la  
Haute Ecole Pédagogique, Vaud.  
Chercheure associée au GIRSEF  
à l'Université catholique de  
Louvain.  
marie.jacobs@hepl.ch

**Mots-clés:**  
ethnographie scolaire,  
diversité culturelle,  
sociabilité juvénile, ethnicité,  
construction identitaire

## ETHNOGRAPHIE DE LA SOCIABILITÉ JUVÉNILE À L'ÉCOLE : LES EFFETS DU CADRE SCOLAIRE SUR L'ORGANISATION ETHNIQUE DES RELATIONS SOCIALES

Ce texte propose une réflexion sur l'ethnicité à l'école en choisissant l'ethnographie de la sociabilité juvénile comme méthode et comme point d'entrée pour étudier des contextes scolaires multiculturels. Il s'agit de comprendre comment les élèves vivent et expriment leurs différences à l'école en s'interrogeant sur la dimension ethnique ou non de leurs regroupements entre pairs. Ainsi, l'article montre que la nature des échanges peut recouvrir des formes très contrastées en fonction de l'ordre scolaire local (mécanismes éventuels de relégation et de ségrégation), le projet de socialisation de l'établissement (le champ des possibles laissé aux élèves) et le discours scolaire sur la diversité.

Dans une école bruxelloise, une élève raconte qu'un garçon de sa classe a « lancé une vanne » durant le cours de sciences, il a dit que les « arabes » et les « noirs », c'était « *une réaction chimique à éviter !* ». Comment comprendre ces blagues taquines qui envahissent le quotidien scolaire de certaines écoles à Bruxelles ? Que nous disent-elles sur l'expérience de la diversité à l'école pour ces élèves ? Ces situations anecdotiques sont la traduction d'un processus sociologique intrinsèque à la pluralité des origines culturelles présente dans ces environnements scolaires et qui renvoie à la question de l'intégration de la différence culturelle à l'école.

1. Selon la définition de Barth, « les groupes ethniques sont des catégories d'attribution et d'identification opérées par les acteurs eux-mêmes et ont donc la caractéristique d'organiser les interactions entre les individus » (Barth, 1995, p205).

2. Le modèle de l'ethnicité de D. Juteau (1999 : 180-181) défend le postulat d'une double face interne et externe de la frontière ethnique entre groupes. La face interne se construit dans le rapport à l'histoire et à la culture (la dimension substantielle) ; de façon simultanée, la face externe se construit dans le rapport à autrui (la dimension formelle) dans laquelle la mobilisation des contenus culturels prend sens.

Cet article se propose de montrer l'incidence du cadre scolaire sur la saillance ethnique des différences culturelles à l'école et sur l'organisation de la sociabilité juvénile en son sein. En évitant de supposer a priori l'activation des catégories ethniques dans les interactions entre pairs, nous voulons au contraire examiner différents processus qui pourraient conduire les élèves à utiliser certaines catégories ethniques et à construire leurs affinités en fonction de ces dernières. Pour ce faire, nous proposons de mobiliser le modèle de l'ethnicité de Barth (1969)<sup>1</sup> de manière à comprendre le sens donné à une éventuelle organisation sociale de la différence culturelle à l'école. Appréhendées dans une perspective constructiviste, l'existence éventuelle de frontières ethniques entre groupes de pairs sera analysée dans leurs faces internes et externes<sup>2</sup> (Juteau, 1999), c'est-à-dire les contenus symboliques à partir desquels un groupe revendique son ethnicité et les catégories ethniques désignées pour se distinguer des autres. Examiner le potentiel caractère ethnique de la sociabilité juvénile, c'est au fond s'intéresser aux différents répertoires culturo-symboliques (Bastienier, 2004) que les élèves mobilisent dans leurs relations pour mieux saisir la place et le rôle que ceux-ci constituent dans leurs logiques d'identification/différenciation. Notre argumentation repose sur l'hypothèse que la sociabilité à l'œuvre au sein de l'espace scolaire est significativement influencée par le contexte, à savoir les conditions à la fois structurelles et cognitives qui structurent un cadre scolaire local donné. Chaque contexte scolaire est en effet marqué par des modèles d'intégration (Raveaud,

2003) mais aussi par des mécanismes de ségrégation socio-ethnique et des logiques de relégation, et ces mécanismes ne sont pas sans effet sur les relations scolaires voire sur le champ des possibles vécu par les élèves. Nous verrons ainsi que, selon l'environnement, l'école fonctionne dans certains cas comme lieu fort, structurant l'apprentissage, la sociabilité et les identifications ou bien se limite à être un lieu plus faible de négociation/recomposition des identifications, souvent négatives, car indissociables des processus de stigmatisation dont font l'objet les jeunes d'origine étrangère des quartiers défavorisés.

### L'ethnographie scolaire comme méthode

Le choix de la méthodologie doit répondre à une exigence centrale, celle de respecter les présupposés théoriques qui ont été adoptés pour appréhender l'objet d'étude. L'ethnographie scolaire est une méthode qui permet d'étudier la sociabilité juvénile à l'école (un objet d'étude difficilement saisissable) et qui s'articule de manière féconde aux présupposés théoriques sur lesquels repose notre étude à savoir une approche relationnelle et dynamique de l'identité et de l'ethnicité. Elle constitue également une méthode d'enquête adaptée au point de vue interactionniste parce qu'elle procède par induction analytique, par une étude de cas intensive préalable à toute tentative d'interprétation et selon une logique itérative de va-et-vient entre études de cas et analyses (Paillé in Soulet 2010). « L'observation in situ permet de resituer l'expérience immédiate et la façon dont, dans et par l'interaction, les acteurs assignent du sens aux objets, aux situations et aux symboles » (Lallement, 1993, p206). Grâce à cet outil, on observe des séquences concrètes d'activités de façon à étudier la contingence de l'action sociale, examiner comment le déroulement des interactions individuelles dépend des représentations que les individus se font des uns et des autres et de la situation, et comment en fonction de celles-ci, ils entrent dans des rôles sociaux et construisent leur identité.

Cet article s'appuie sur des observations ethnographiques récoltées dans le cadre d'une recherche doctorale réalisée dans deux établissements bruxellois de l'enseignement secondaire (surnommés Magritte et Stromae) dont une part importante de la population scolaire est issue de l'immigration. La récolte des données s'est déroulée en deux étapes. La première étape dite « extensive » a consisté à la conduite d'observation in situ pour balayer assez largement l'ensemble des facettes de la vie scolaire des écoles. Cette première étape nous a permis de repérer les échelles significatives (des points d'entrée pertinents) pour observer les élèves et repérer les différentes configurations de groupes de pairs. La seconde étape dite « intensive » visait à focaliser notre attention sur quelques groupes d'élèves. La méthode d'enquête préconisée consistait à suivre ces cohortes d'élèves dans l'école et à procéder à des observations plus régulières de leurs groupes que ce soit en classe ou durant les temps scolaires informels.

### L'influence du cadre scolaire sur le déroulement de la sociabilité juvénile

Nous proposons tout d'abord d'explorer les différents facteurs constitutifs du cadre scolaire qui seraient susceptibles d'activer des différenciations ethniques dans la construction des relations sociales entre élèves.

#### Caractéristiques des établissements étudiés

Pour évaluer la position relative de ces deux établissements dans la hiérarchie scolaire locale<sup>3</sup>, une série d'indicateurs doivent être examinés : la situation géographique de l'école, les caractéristiques socio-économiques et culturelles de la population scolaire, les filières d'enseignement proposées, les flux d'entrée des élèves et leur parcours scolaire.

L'école Magritte est un établissement du réseau d'enseignement libre<sup>4</sup> subventionné et d'affiliation catholique. Celle-ci se caractérise par le caractère hétérogène de sa population scolaire tant du point de vue des nationalités/origines culturelles que socio-économique et qui ne correspond pas uniquement aux populations d'origine migrante les plus représentées à Bruxelles – généralement issues du Maghreb et d'Afrique sub-saharienne. L'implantation dans laquelle nous avons mené nos recherches – car cette institution regroupe deux implantations gérées par deux directions indépendantes – dispense l'enseignement dans la filière générale. Les parcours scolaires des élèves sont relativement stables, ceux-ci ayant déjà fait l'objet d'une sélection sévère durant le passage dans le

3. La notion de hiérarchie scolaire renvoie à la notion de « quasi-marché scolaire » comme mode d'organisation de l'offre éducative dans la Fédération Wallonie-Bruxelles. « Dans le champ scolaire, le quasi-marché est une forme institutionnelle qui suppose un principe de libre choix de l'école par les usagers, un principe de financement au moins partiellement public des établissements en fonction du nombre d'élèves et une autonomie pédagogique et gestionnaire de l'établissement » (Maroy & van Zanten, 2007, p468).

4. Le système scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles, qui se caractérise par un fonctionnement décentralisé, est découpé en trois réseaux d'enseignements financés par l'Etat mais organisés par des pouvoirs organisateurs (PO) distincts: le réseau de la communauté française, le réseau officiel non confessionnel et le réseau libre. Chaque pouvoir organisateur dispose d'une autonomie importante dans le choix de ses méthodes pédagogiques, de son organisation interne et de ses programmes de cours (Draelants *et al.* 2011). Trois paramètres doivent être pris en considération pour situer un établissement dans ce système (Draelants *et al.* 2011 : 19) : (1) la référence à une autorité publique (réseau officiel) ou privée (réseau libre), (2) le caractère confessionnel ou non confessionnel et, (3) le fait d'être organisé directement par l'Etat ou de dépendre d'un pouvoir organisateur externe à l'Etat mais de bénéficier de subventions de ce dernier – appelé alors réseau subventionné. Il existe aussi un enseignement privé non subventionné mais qui est d'une ampleur très réduite.

troisième degré<sup>5</sup>. Les changements d'école vers Magritte se font néanmoins dans une « logique descendante » – propre à la hiérarchisation du marché scolaire – mais qui n'est cependant pas considérée comme négative. Autrement dit, les élèves qui ont changé d'établissement durant leur scolarité – généralement pour redoubler leur année scolaire à la suite d'un échec dans un autre établissement – étaient originellement scolarisés dans des écoles privilégiées des quartiers attenants.

Stromae est un établissement scolaire du réseau d'enseignement libre catholique. L'établissement propose uniquement les filières d'enseignement techniques de transition, techniques de qualification et professionnelles. Ceci indique que les élèves qui s'inscrivent à Stromae ont déjà été sanctionnés par certains types d'échecs scolaires – à moins que l'orientation en technique ou en professionnel ne relève d'un choix motivé. La distribution des élèves selon les degrés correspond à une logique de pyramide inversée puisque la plupart de la population scolaire se répartit entre les deux derniers degrés du secondaire. Dans la majeure partie des cas, les élèves ont déjà été scolarisés dans d'autres établissements scolaires avant d'atterrir dans cette école. Ils arrivent le plus souvent au cours de leur scolarité vers l'âge de 15 ans. On peut identifier différentes logiques d'arrivée : (1) soit ces élèves ont originellement été scolarisés dans le général et ont subi des réorientations en cascade vers les filières techniques et la filière professionnelle ; (2) soit ces élèves sont directement arrivés dans le premier degré en raison d'une scolarité problématique en primaire ; (3) soit ces élèves sont des enfants primo-arrivants, demandeurs d'asile ou autres et le système d'équivalences les a obligatoirement orientés vers les filières techniques ou la filière professionnelle. Par conséquent, il existerait également des mécanismes de ségrégation ethnique qui affectent le public de cet établissement. De plus, Stromae accueille aussi des élèves exclus ou renvoyés que d'autres établissements ont refusés sous prétexte qu'ils ne correspondaient pas à leur projet pédagogique (« ces écoles savent que nous, nous sommes ouverts, qu'on accueille tout le monde », chef d'établissement). L'inscription à Stromae ne constitue généralement pas le résultat d'un choix réfléchi et motivé et serait plutôt tributaire des réorientations scolaires que subissent les élèves. Le critère géographique ne permet pas d'expliquer ce phénomène de ségrégation pour la simple raison que l'école est bien desservie par les transports en commun – à proximité d'une ligne de métro, de plusieurs lignes de tram et de bus (« Et c'est de tout Bruxelles que les élèves viennent. Parce que chez nous, la mobilité, elle est très grande hein, des jeunes ici. A Bruxelles avec les moyens de transport, il n'y a pas de soucis et puis il ne faut pas oublier que moi, ils arrivent à 15 ans chez moi ! », chef d'établissement). Nous ne sommes donc pas en présence d'une école de quartier, c'est-à-dire une école qui ne scolariserait seulement que les enfants du quartier. Toutefois, depuis cinq ans, une régulation plus sévère des inscriptions a eu des



5. L'enseignement secondaire est subdivisé en trois degrés répartis chacun sur deux ans : le premier degré d'observation (pour les élèves âgés environ de 12 à 14 ans – maximum 16 ans), le second degré d'orientation (pour les élèves âgés environ de 14 à 16 ans) et le troisième degré de détermination (pour les élèves âgés environ de 16 à 18 ans).

implications concrètes sur les caractéristiques de la population scolaire actuelle. L'école constate une amélioration dans la diversification des nationalités présentes en son sein et l'adéquation des aspirations du jeune avec son orientation scolaire.

#### *L'ordre scolaire local*

L'ordre scolaire local renvoie à l'organisation des liens établis entre l'école et le quartier/la communauté environnant-e. En fonction « de la tension entre l'adaptation du contexte au modèle [l'école éducatrice] et de l'adaptation du modèle au contexte [l'école partenaire] » (Payet, 2005, p55), ces formes d'ordre scolaire local renvoient au positionnement qu'adopte un établissement scolaire *contre* le quartier ou *avec* le quartier où il se situe.

L'école *Magritte* présente des caractéristiques correspondant au modèle communautaire et éducatif. La dimension communautaire est probablement la traduction concrète d'un modèle d'intégration marqué par une éthique personnaliste chrétienne d'attention à la personne (Verhoeven, 2011). D'un côté, l'école cherche ardemment à entrer en contact et à faire des parents des partenaires de l'école, de l'autre, elle a une emprise sur la vie privée des élèves en dehors des périodes scolaires (la direction ou les enseignants interviennent pour régler des situations délicates dans la famille, l'école sanctionne les élèves qui ne se comportent pas comme attendu dans le quartier, etc.). La dimension éducative renvoie quant à elle au fait que l'établissement tend à être défini « par le haut », c'est-à-dire qu'il mobilise le vocabulaire de la diversité et de l'intégration dans une orientation plutôt généraliste. Pour l'école *Magritte*, l'intégration de la diversité consiste par conséquent à promouvoir à la fois le travail scolaire et la différence culturelle des élèves de manière à éviter toute dérive essentialiste. D'un côté on met l'accent sur la prise en compte de la diversité du public scolaire, de l'autre, on insiste sur la performance des résultats scolaires des élèves.

Le second établissement *Stromae*, en raison d'une position fragile dans la hiérarchie scolaire locale (Maroy & van Zanten, 2007), veille surtout à mettre en place des stratégies d'adaptation à son public pour fidéliser le plus longtemps possible les élèves à l'établissement et les réconcilier avec la scolarité. Nous l'avons qualifié d'école partenaire non communautaire car si elle cherche à collaborer avec toute une série d'associations locales (sportives, travailleurs sociaux, médiation scolaire, etc.) elle n'a pas d'incidence directe sur la communauté environnante. Le caractère non communautaire renvoie au fait que la grande majorité des parents des élèves n'habite pas à proximité et n'est pas significativement associée ou impliquée dans le projet d'établissement. Paradoxalement, *Stromae* a développé tout un réseau de collaboration avec des associations du quartier de manière à construire une relation de proximité entre ceux-ci et l'établissement afin de désacraliser le rapport à l'école (Payet, 2005).

#### *Le projet de socialisation*

Le projet de socialisation de l'institution scolaire renvoie aux objectifs qui sont formulés explicitement dans le projet d'établissement et aux objectifs implicites de la socialisation scolaire (la culture scolaire composée de valeurs et de normes spécifiques). *Ce que dit* l'institution scolaire de manière visible ou invisible dans la présentation qu'elle fait d'elle-même en son sein et à l'extérieur. Le projet de socialisation à *Stromae* doit être appréhendé dans un contexte où les pratiques institutionnelles et les stratégies des acteurs conduisent à des mécanismes de ségrégation et de relégation scolaire. Les observations quotidiennes menées dans cet établissement ont permis de mettre en évidence le retrait manifeste de l'école sur la vie scolaire. Ce phénomène a d'ailleurs des implications concrètes sur le rapport à la scolarité des élèves qui se distancient de l'image que leur renvoie l'école et qui n'investissent pas les lieux scolaires. Les lignes directrices du projet d'établissement reflètent cette expérience subjective de la scolarité à *Stromae* : « *Les jeunes qui s'inscrivent à Stromae sont soutenus et guidés afin qu'ils puissent trouver leur place dans l'enseignement. L'objectif de l'école est de remettre les élèves sur les rails de l'action et de la réussite avant toute chose. En effet, combattre la démotivation et redonner goût au travail sont deux de nos priorités* ».

(Vendredi 28 novembre 2008) Peu avant la récréation de midi, je suis dans le local d'accueil (avec une éducatrice) dans lequel deux élèves d'origine maghrébine attendent une copine avant de sortir à l'extérieur. Elles parlent de leur âge et de leur année scolaire. Une des deux élèves sort tout ce qu'elle a dans son sac à main pour trouver son gsm ; un porte-monnaie de contrefaçon BurBerry, une trousse de maquillage, ses lunettes de soleil, des médicaments, etc. Sa copine lui demande en riant « il y a au moins un stylo, ou un Bic et un effaceur dans ton sac ? ». L'autre lui répond que non. Puis la seconde rajoute « ah oui, tout ce qui est important évidemment tu l'as pas ! ».

À l'école Magritte, on refait l'institution en déployant des stratégies autres que celles de l'école classique. Le projet de socialisation s'appuie notamment sur l'existence d'un éthos scolaire chrétien très palpable dans le quotidien de l'école qui valorise la multiculturalité présente en son sein et en fait un leitmotiv fort. Le projet d'établissement illustre une conception de l'encadrement des élèves pour qui l'accueil se réalise sur trois niveaux de diversité: (1) une école multiculturelle « *qui soit une source d'enrichissement plutôt qu'une source de conflit* » ; (2) un équilibre sur le plan des conditions sociales des élèves (« *c'est la diversité qu'on vise, pas rien que des gens à gros revenus. C'est important et je pense que dans la réalité c'est encore ce qui peut s'observer* ») ; (3) une diversification des profils scolaires qui ne viserait pas à faire de la sélection académique (« *prendre les élèves là où ils sont en essayant de les amener le plus loin possible* »).

(Lundi 29 septembre 2008) Durant leur retraite, les élèves de Magritte étaient accueillis au centre avec des élèves du collège Bruegel. Lors d'un repas, les deux écoles ont été amenées à se présenter. Lionel (Belge) s'était chargé de présenter Magritte en décrivant celle-ci comme une école multiculturelle dans laquelle il y avait des élèves « de plein de cultures différentes » et en présentant cela comme un enrichissement personnel.

L'analyse du projet de socialisation de ces deux établissements a mis en évidence l'importance d'examiner également les pratiques institutionnelles (*ce que fait l'établissement*) en observant la densité microscopique de leur quotidien scolaire. Ces pratiques institutionnelles constituent des faits tangibles, des stratégies de positionnement de l'établissement pour maintenir une position avantageuse dans la hiérarchie scolaire locale. Celles-ci nous ont permis de mesurer l'influence manifeste de valeurs scolaires majoritaires ou de l'image positive/négative attribuée à la diversité du public scolaire (la place et l'orientation données à certains répertoires culturo-symboliques dans l'organisation des rapports sociaux à l'école). Il se crée alors un décalage entre les valeurs prônées officiellement par l'institution et la manière dont s'instituent quotidiennement des valeurs ou des référentiels plus ou moins assumés ou plus ou moins implicites mais opérants. À l'école Magritte, ce sont les valeurs morales chrétiennes qui circulent subversivement. Ceci démontre que même si on ne se situe pas dans un modèle de type assimilationniste, certaines pratiques trahissent toute l'ambivalence et la difficulté de respecter la différence culturelle tout en associant les élèves au projet de l'école. À l'école Stromae, c'est la relégation qui est exprimée sourdement et le sentiment partagé par les élèves et les enseignants de se trouver dans une école de la dernière chance. Alors que le projet de socialisation est fondé sur la reconnaissance des différences, en réalité, la relégation transforme la diversité culturelle en marqueur de disqualification (Payet, 2005). L'école est dans l'incapacité de structurer l'expérience scolaire des élèves malgré la mise en place d'une panoplie d'activités pour les engager dans leur scolarité. On assiste à un sentiment d'ennui général des élèves qui portent la responsabilité de leur échec. Le rejet d'identification à l'établissement et la non-appropriation des lieux conduisent à des logiques d'ascolarisation<sup>6</sup> dans l'école.

Quelles sont les marges de manœuvre des élèves pour « faire leur place » à l'école compte tenu des contradictions qui émergent entre le discours officiel de l'institution et les aménagements pratiques du quotidien ?

### Cadre scolaire et logiques de différenciation entre pairs

Nous allons maintenant décrire plus finement les logiques de regroupements entre pairs à Magritte et à Stromae en tâchant de mettre en évidence les éléments du projet de socialisation et de l'ordre scolaire local qui semblent intervenir dans l'organisation ethnique ou non de la sociabilité juvénile. En toile de fond, il s'agit principalement de démontrer comment les contradictions internes générées par la coexistence de différents registres de discours vont significativement influencer la formation des groupes de pairs dans ces deux écoles et l'activation des catégories ethniques.

#### *Ecole Magritte : une ethnicité fière et réflexive parasitée par le jugement professoral*

Le projet scolaire de Magritte ouvre un espace des possibles qui valorise la diversité des appartenances culturelles présentes dans l'école et offre ainsi la possibilité aux élèves d'utiliser ces référents et pratiques culturo-symboliques comme ressources dans leurs échanges. Si l'école ne bénéficie pas d'une position avantageuse sur le quasi-marché scolaire, cet éthos scolaire est suffisamment prégnant pour que les caractéristiques de l'établissement et de son public ne fassent pas l'objet de

6. L'accumulation des échecs durant le parcours scolaire, le sentiment de dévalorisation qui en résulte, et la mauvaise image que se font les élèves de leur école peuvent potentiellement provoquer un processus de scolarisation négative. Puisque les élèves évoluent dans un cadre scolaire disqualifié qui ne parvient pas à structurer leur expérience scolaire, cela conduit à des logiques d'a-scolarisation, en d'autres mots, au fait que les élèves se déscolarisent au sein même de l'espace scolaire.



stigmatisations. En effet, ces élèves n'ont pas l'impression d'avoir été mis de côté dans le système éducatif ce qui va encourager une image positive d'eux-mêmes et de leur établissement. Deux conséquences de ce processus se donnent à voir au niveau de la potentielle dimension ethnique des relations sociales entre élèves : sur le plan individuel, on observe des logiques d'identification que nous avons qualifiées d'*ethnicité fière* (Bastenier, 2004) ; sur le plan des rapports sociaux, on observe des formes de socialisation entre pairs qui s'appuient sur cette diversité des référents et des pratiques et que nous avons qualifiées d'*ethnicité intermezzo* (Back, 1996) (au croisement de différents ancrages communautaires et symboliques).

Les élèves de Magritte tendent tout d'abord à mettre en évidence leurs différences en cherchant presque systématiquement à valoriser le caractère singulier de leurs identifications. Comme ils ne sont pas fragilisés par l'institution (ce n'est ni un discours assimilationniste ni un contexte de relégation), le caractère ouvert et tolérant du projet de socialisation laisse le champ libre à l'expression de différentes identifications sans que celles-ci ne se cristallisent dans des logiques de repli ethnique. Cette *mise en scène ethnique de soi* (au sens où elle exprime une véritable revendication identitaire à partir de catégories ethniques) accompagne un profond travail identitaire des élèves sur leurs référents cultureuro-symboliques. Cela veut dire que les identifications des élèves ne restent pas indifférentes à l'hétérogénéité présente dans l'école et que ces contacts interculturels vont favoriser la renégociation du contenu des identifications. Cette réflexivité des élèves se déroule au cœur de leur sociabilité, lorsqu'ils partagent leurs opinions sur leurs pratiques religieuses, sur le poids de la tradition, sur les conflits politiques de leur pays respectif ou encore dans les relations entre genres. Ces derniers n'ont pas peur de remettre en question des pratiques observées dans le milieu familial ou de discuter ensemble du sens de certaines valeurs dans leur vie d'adolescent. Cela conduit ceux-ci à jouer avec les étiquettes ethniques sans qu'elles ne blessent l'identité (le fait de se traiter de « bon » ou de « mauvais » musulman par exemple). Ainsi, cette ethnicité fière se caractérise à la fois par un regard distancié et réflexif sur l'héritage communautaire et par une capacité à tourner en dérision la diversité des identifications à partir des catégories ethniques.

(Lundi 13 octobre 2008) En début d'année, les élèves qui ne m'avaient pas encore rencontrée viennent vers moi pour se présenter. Comme ils étaient en train de s'embêter l'un l'autre, ils continuent de la même façon en se présentant mutuellement. Ils me disent : « Vous voyez elle, elle est turque ! » en sous-entendant que cela se devine étant donné son comportement. « Et puis lui, il est Russe, il vient d'Russie, j'vous promets hein ! C'est un Tsar ou je sais pas quoi moi ! » Comme cet élève (originaire de Russie) est particulièrement bien habillé aujourd'hui, les élèves le taquinent à propos de son accoutrement.

Puisque les valeurs scolaires encouragent les élèves à rendre apparentes leurs identifications ethniques, ce sont les pratiques et valeurs issues des différentes communautés d'appartenance qui servent de substrat commun à leurs échanges. C'est une ethnicité fière qui ne se confine pas dans des logiques de différenciation ethnique mais qui au contraire, favorise la création de liens, d'un espace liminal où les élèves peuvent échanger librement. Tout en revendiquant leurs différences, les élèves ont en commun cette volonté de prendre distance par rapport à l'héritage communautaire en se fondant sur les valeurs démocratiques que leur inculque l'école. On assiste à l'émergence d'une *ethnicité intermezzo* (Back, 1996). Ces catégories et traits ethniques participent alors à la construction du vivre ensemble scolaire. Puisque l'école ouvre un espace des possibles pour la remise en question, la confrontation des opinions, et l'appropriation de nouveaux référents, le regard distancié et réflexif sur les appartenances communautaires constitue un terrain d'échange ordinaire qui fait l'objet de discussions, de jeux de différenciations ou de blagues.

(Lundi 13 octobre 2008) : Dans la salle d'étude, Sinem (d'origine turque) et Jean-Claude (d'origine congolaise) discutent ensemble des histoires de cœur entre Sinem et Simon (d'origine arménienne). Sinem lance à Jean-Claude sur le ton de l'ironie qu'elle a une « angine 69 », maladie sexuellement transmissible. Ils sont assis tous les deux juste à côté de moi et du coup, Sinem ne veut pas lui raconter ce qui se passe de peur que j'entende. Jean-Claude lui dit : « Change hein, change un peu de pays, hein ? ». « Change ! C'est vraiment sérieux ? T'es accro ou quoi ? Non t'es vraiment sérieuse ? ». Elle répond : « Non mais j'rigole hein, j'rougis parce que j'suis gênée, j'suis mal à l'aise c'est tout ». Apparemment, il y aurait des malentendus entre Sinem et Simon à cause de leurs origines culturelles. Cela embêterait Sinem, vis-à-vis de sa famille, que Simon soit d'origine arménienne et pour cette raison, elle hésite à « sortir » avec lui.

Aussi, l'ensemble des relations entre pairs ne s'organise pas en fonction de frontières ethniques strictes. Si les élèves mobilisent certaines catégories d'identification pour se différencier les uns des autres, les relations juvéniles demeurent malléables sans création de frontières entre les groupes de pairs. Ces étiquettes fournissent des outils de lecture de la réalité scolaire (Perroton, 2002) et, lorsqu'elles sont mobilisées, sont activées sur un mode individuel qui n'a pas nécessairement pour objet la revendication d'une appartenance collective au groupe.

Cependant, lorsque cette diversité s'accompagne de tensions scolaires, lorsqu'il y a des mécanismes d'exclusion à l'œuvre dans les classes, renforcés par la déconsidération de l'institution (les classes de 6<sup>e</sup> ont une mauvaise réputation auprès des enseignants étant donné le peu d'investissement constaté dans le travail scolaire) les élèves tendent à activer les catégories ethniques et les ressources symboliques associées pour se positionner face à ces frictions/tensions. Des observations effectuées quotidiennement dans la cour de récréation et en classe, il ressort que les logiques de différenciation sont beaucoup plus marquées entre les élèves de 6<sup>e</sup> qu'entre les élèves de 5<sup>e</sup>. À cet effet ethnique, se conjugue l'effet du genre car si ces élèves tendent à former des groupes ethniques, ils se retrouvent aussi en fonction de leur genre. Durant la retraite des 6<sup>es</sup>, la disposition des places dans quatre dortoirs était révélatrice des logiques de pairs opérantes au niveau des filles et des garçons. Comme les dortoirs n'étaient pas mixtes, chaque groupe-sexe devait se répartir en deux dortoirs :

(Mercredi 11 Février 2009, retraite des 6<sup>èmes</sup>) Regroupements dans les dortoirs durant la retraite :

- 1<sup>er</sup> dortoir des filles: Laura, Joëlle, Wendy, Karine, Jessica, Abby, Marine, Sakina, Lisa qui appartiennent à des groupes relativement ouverts d'élèves ;
- 2<sup>e</sup> dortoir de filles : Lili, Anzhela, Suna, Sinem, Annam, Sarah, Yérçanik, Vanessa, Bianca qui se retrouvent en fonction de leur origine culturelle entre Araméennes et Turques ;
- 1<sup>er</sup> dortoir de garçons : David, David, Charlie, Boris, Adrien, Sergeï, Manuel, Arnaud, Julien, qui appartiennent à des groupes relativement ouverts d'élèves ;
- 2<sup>e</sup> dortoir de garçons : Sofiane, Ismaël, Mourad, Hasan, Ferdi, Philippe, Safae-Eddin, Abdelhakim qui sont tous généralement considérés comme appartenant au « groupe des Riffs ».



Cour de récréation d'une école secondaire ;  
© SISKA GREMMELPREZ - Belga.

Il faut observer trois tendances dans ces regroupements : le fait qu'ils répondent d'abord à une logique de différenciation entre étrangers/belges ; ensuite à une logique de différenciation à connotation politique entre Turcs/Araméens, et puis selon l'appartenance confessionnelle entre chrétiens/musulmans. Ce sont les trois frontières ethniques qui sont sous-jacentes à la configuration des groupes de pairs en 6<sup>e</sup> et qui, à l'aide des catégories ethniques, sont affichées de manière ostensible dans l'espace scolaire. Ce processus d'ethnisation à l'œuvre dans ces deux classes atteste de l'influence déterminante du jugement professoral dans l'activation des catégories ethniques entre pairs. En ce qui concerne Magritte, ce n'est pas l'utilisation des catégories ethniques par les enseignants qui conduit à l'ethnisation de la sociabilité juvénile (ce phénomène n'a pas été observé de manière significative) mais la valence du jugement professoral, c'est-à-dire les appréciations négatives, les jugements de valeurs du corps enseignant qui installent des rivalités entre élèves (Lorcerie, 2003). Ces frictions, dans un contexte scolaire sensible et très hétérogène, peuvent potentiellement mener à certaines revendications identitaires des élèves qui s'instituent alors dans la formation de groupes ethniques entre pairs.

*Ecole Stromae : dépasser le poids de la relégation à partir de référents ethniques glocalisés*

Stromae est un établissement situé en bas de la hiérarchie scolaire locale, particulièrement marqué par la ségrégation ethnique et sociale de son public et par la relégation qui pèse sur les parcours scolaires des élèves. C'est un établissement disqualifié qui ne parvient pas à encadrer significativement la scolarité en son sein. N'étant plus en mesure de contrer les étiquettes négatives qui émanent de l'environnement local, la fragilité du projet de socialisation semble induire l'ethnisation des rapports sociaux entre élèves (Lorcerie, 2009).

Comme les élèves ont une image négative de leur établissement, ils s'efforcent d'éloigner d'eux-mêmes les stigmates de la relégation qui circulent dans l'espace public à propos de Stromae. Contrairement aux conduites observées dans l'établissement Magritte, l'expérience de la diversité est vécue de manière insécurisée car elle est associée à l'expérience de la disqualification sociale (Payet, 2005). Elle est par conséquent considérée comme une menace pour l'identité et conduit à l'établissement de rapports sociaux ethniques à l'école. Puisque les élèves sont fragilisés dans leur construction de soi par une scolarité difficile, marquée par l'échec et la relégation, la préservation de certaines valeurs ou de pratiques culturelles issues de la communauté d'appartenance (ou du pays d'origine) est considérée comme la condition d'accès *sine qua non* à l'intégration (Verhoeven, 2006). La sociabilité juvénile est significativement influencée par ces positionnements identitaires puisque les élèves semblent privilégier des amitiés en fonction de communautés d'appartenances (confession musulmane ou chrétienne) ou de régions/pays d'origine (Afrique sub-saharienne, Maghreb, Turquie, etc.). Ces logiques de différenciation ethnique présentent deux caractéristiques singulières : l'influence des options d'enseignement dans l'ethnisation des relations et la mobilisation de référents propres à la culture populaire globale dans la construction des frontières ethniques entre pairs.

Premièrement, la hiérarchie symbolique entre options d'enseignement apparaît déterminante dans l'organisation ethnique de la sociabilité juvénile. Plus la différenciation est active au sein de certaines options (il existe une hiérarchie implicite entre les options techniques sociales, techniques sciences et gestion pour le second degré ou bien entre technicien en comptabilité, agent d'éducation et assistant pharmaceutico-technique pour le troisième degré), plus la saillance des catégories ethniques est importante dans les regroupements entre pairs. Comment expliquer ce phénomène ? Une des conséquences directes de ces parcours scolaires difficiles se manifeste dans la fragilité du tissage des liens sociaux entre élèves qui n'ont pas pu se construire dans la durée puisque la population fluctue sensiblement d'année en année. Comme la plupart des jeunes ont fait, au plus, deux ans de scolarité à Stromae, ils se connaissent peu entre eux et n'ont pas eu le temps de construire des amitiés fortes dans l'école. Cette fragilité de la sociabilité combinée à l'expérience de la relégation et à des constructions identitaires davantage fondées sur l'ancrage communautaire induisent ce processus d'ethnisation. Un autre facteur déterminant dans la formation des groupes de pairs, qui est étroitement lié aux trajectoires scolaires des élèves (puisque certains ont accumulé un retard scolaire important), tient dans leur caractère trans-générationnel. Il y aurait une incidence réciproque entre l'ethnisation des regroupements entre pairs et le fait qu'il y ait des relations juvéniles transversales aux âges et entre les différents degrés d'enseignement.

(Jeudi 30 avril 2009) À l'extérieur de l'école, je retrouve Lucie, Paula, Nathalie et Brenda (elles sont toutes originaires d'Afrique sub-saharienne). Paula est souvent avec ce groupe de filles alors qu'elles ne sont pas dans la même année (Paula est en première année de l'enseignement secondaire alors que Lucie est en troisième et Brenda et Nathalie sont en quatrième). Ces élèves discutent des papiers nécessaires pour pouvoir sortir de Belgique et aller à l'étranger.

Ce processus de différenciation donne lieu à une manifestation ostensible de marqueurs ethniques à l'école qui installent des frontières symboliques entre groupes en fonction d'étiquettes ethniques comme « black », « noir », « africain », « arabe », « congolais », « musulman », « marocain ». Les élèves utilisent ces catégories comme grilles de lecture de leur sociabilité juvénile (pour définir l'exo-groupe) et comme outils de différenciation ethnique (pour définir l'endo-groupe).

*Moi, je me suis très vite entendue avec on va dire, les « Belges » parce qu'ici c'est comme ça qu'on fait : les blancs, les noirs, les arabes. Mais c'est pour rigoler bien sûr. Et je me suis aussi très bien entendue avec les autres. J'arrive à parler avec tout le monde, moi j'ai pas vraiment de problème. [...] C'est vrai que quand on vient dans cette école, on voit bien tous les noirs ensemble, tous les arabes ensemble, et le reste. Sauf quelques fois, il y a des blancs, il y a des ... blancs d'un côté avec des arabes. Ça se mélange aussi (entretien avec Leila, option agent d'éducation, 6<sup>e</sup>, belge d'origine).*

Si ces frontières sont clairement signifiées et revendiquées à l'aide d'attributs physiques et matériels inspirés des ancrages communautaires ou confessionnels (religion, langue maternelle, tradition), elles intègrent très significativement les référents et les traits types de la culture populaire globalisée. L'expression « école grande surface », employée par certains acteurs scolaires, métaphorise des trajectoires scolaires fortement marquées par l'échec. Cette notion endogène, qui renvoie surtout à l'école comme lieu de passage où l'on vient consommer sans forcément adhérer ni participer au projet scolaire, est étroitement connectée au répertoire de la culture populaire qui est omniprésent dans ce cadre institutionnel délitant.

La prégnance des codes propres à la société de consommation et du répertoire populaire global produit des effets significatifs sur les rapports sociaux ethniques entre élèves. Les logiques de différenciation observées fonctionnent selon un accaparement exclusif de ces traits et de ces référents, en d'autres termes à une appropriation locale des référents populaires globalisés investis d'une nouvelle signification face aux enjeux locaux de l'intégration (Nayak, 2003). Ce phénomène correspond à l'invention de *nouvelles ethnicités glocalisées* par les élèves.

(Mardi 3 février 2009) A la sortie des cours vers 16h15, je descends les escaliers avec les élèves de 6<sup>e</sup> année. Pierre (d'origine belge) retrouve Fabrice et Sébastien (tous les deux d'origine congolaise). Fabrice fait la réflexion à Pierre que tout ce qu'il porte est neuf. Il a plein de nouvelles affaires : une veste, des chaussures. Puis Fabrice lance ironiquement « c'est quoi ça comme chaussures, des baskets ? » mais Pierre lui répond très fièrement « ce sont des chaussures de tectonique ! » puis il renvoie la question à Fabrice « et toi alors ? » « Ça ? Ce sont des chaussures afro-américaines ! ».

Tout se passe comme si ces looks et ces styles vestimentaires s'instituaient dans des comportements ethniques qui permettent de renforcer le sentiment d'appartenance. On assiste à un mélange hybride combinant les codes de la culture populaire globale avec ceux issus des différentes appartenances communautaires/confessionnelles des élèves. L'ensemble fournit des ressources symboliques à la consolidation de frontières ethniques entre pairs. En outre, il semble que ces comportements ethniques glocalisés, qui puisent dans la pluralité des référents communautaires et de la globalisation, offrent une occasion de s'affranchir du poids déterminant de la condition sociale, de transcender les barrières de la relégation qui pèsent sur le parcours scolaire des élèves. Le répertoire populaire global apparaît ainsi comme un lieu privilégié de construction et de déploiement de nouvelles identités ethniques pour ces élèves face aux rapports de force qui structurent les espaces locaux tels que leur scène scolaire.



Déplacements d'élèves entre les classes - © willem169-Fotolia.com

## Conclusion

Cet article entend souligner le rôle que joue l'établissement scolaire dans l'ethnicisation des rapports sociaux à l'école. Il dresse le portrait de contextes scolaires où les opportunités sont ouvertes et où les élèves peuvent se définir plus librement et au contraire, des contextes où les possibilités limitées conduisent parfois ceux-ci à se résigner dans une ethnicisation, une cristallisation identitaire.

Ainsi, lorsque le projet de socialisation de l'établissement favorise les relations inter-ethniques entre élèves, la sociabilité juvénile se caractérise par des interactions qui mettent en scène l'ethnicité. Cela consiste par exemple à *tourner en dérision* la diversité des origines présentes dans l'école par le biais des catégories ethniques. L'affichage et la valorisation de la pluralité des identifications des élèves est propice à la création d'une ethnicité intermezzo réflexive. On remarque que cette revendication d'une « ethnicité fière » est exprimée davantage sur le plan individuel que par rapport au groupe d'appartenance puisque la diversité est vécue comme une construction réflexive de soi. À l'opposé, lorsque le projet de socialisation influence l'ethnicisation des rapports sociaux, la sociabilité juvénile se caractérise par des interactions ethnicisées entre groupes de pairs selon les ancrages communautaires et/ou la confession religieuse. Ces interactions qui fonctionnent selon une différenciation systématique à partir de catégories et de contenus ethnicisés s'appuient parfois sur le répertoire populaire global. La réappropriation de ces traits et référents culturels populaires dans une logique de différenciation ethnique conduit à la création d'ethnicités glocalisées.

Cette étude permet surtout de souligner les compétences réflexives des élèves qui sont conscients des enjeux qui se jouent à l'école. Même dans des contextes fortement exposés à des logiques de relégation ou bien à de la discrimination, ils sont capables de contester les étiquettes négatives dont ils pourraient faire l'objet en mobilisant différents référents. Si nous avons insisté sur les conséquences que peuvent avoir certains facteurs institutionnels (comme l'ordre scolaire local et le projet de socialisation) sur l'ethnicisation des relations entre pairs, ces derniers bénéficient presque toujours de marges de manœuvre pour se positionner contre l'établissement, déjouer de manière ludique ou ironique le caractère contraignant ou dominant de certains codes scolaires, ou bien de décider de se conformer à ceux-ci. C'est à l'école que revient la responsabilité de ne pas activer ces revendications ethniques en tâchant d'enrayer les pratiques éducatives et institutionnelles potentiellement discriminantes ou stigmatisantes et de laisser une place raisonnable et neutre à l'expression de ces identifications, même si elles sont susceptibles d'entrer en conflit avec les valeurs scolaires et parfois avec celles des élèves.

## Bibliographie

- BACK Les 1996 - *New ethnicities and urban culture. Racism and multiculturalism in young lives*. London, UCL Press.
- BASTENIER Albert 2004 - *Qu'est-ce qu'une société ethnique ? Ethnicité et racisme dans les sociétés européennes d'immigration*. Paris, PUF.
- BARTH Frederik 1995 (1969) - « Les groupes ethniques et leurs frontières », in P. Poutignat et J. Streiff-Fenart (éd.), *Théories de l'ethnicité*. Paris, PUF, 203-249
- DRAELANTS H., DUPRIEZ V. & MAROY C. (éd.) 2011 - *Le système scolaire*. Bruxelles, cahiers du CRISP, dossier 76.
- GLAZER B. & STRAUSS A. 2011 - *La découverte de la théorisation ancrée : stratégies pour la recherche qualitative*. Paris, Colin. (Édition originale : *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago, Aldine de Gruyter, 1967).
- LALLEMENT M. & SPURK J. 2003 - *Stratégies de la comparaison internationale*. Paris, Edition CNRS.
- JUTEAU Danielle 1999 - *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- LORCERIE F. 2009 - « L'école, son territoire et l'ethnicité », in *Projet*, 312 : 64-71.
- LORCERIE Françoise 2003 - *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*. Paris, ESF éditeur.
- MAROY C. & VAN ZANTEN A. 2007 - « Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces locaux en Europe », in *Sociologie du travail*, 49 : 464-478.
- NAYAK Anoop 2003 - *Race, place and Globalization. Youth cultures in a changing world*. London & New York, Berg.
- PAYET J.-P. 2005 - « Les mondes scolaires sans qualités », in *La matière et l'esprit*, 2.
- PERROTON J. 2000 - « Les dimensions ethniques de l'expérience scolaire », in *L'Année sociologique*, 50 (2) : 437- 468.
- RAVEAUD M. 2003 - « Minorités, ethnicité et citoyenneté : les modèles français et anglais sur les bancs de l'école », in *Revue Française de Pédagogie*, 144 : 19-28.
- VERHOEVEN M. 2006 - « Stratégies identitaires de jeunes issus de l'immigration et contextes scolaires : vers un renouvellement des figures de la reproduction culturelle », in *Éducation et Francophonie*, 36 (1) : 95-110.
- VERHOEVEN M. 2011 - « Politiques éducatives et diversité culturelle. Des philosophies d'intégration aux compromis locaux », in J. Ringelheim J. (éd.), *Le droit et la diversité culturelle*. Bruxelles, Bruylant-academia, 489-498.

### Pour citer cet article :

Marie Jacobs

Ethnographie de la sociabilité juvénile à l'école : les effets du cadre scolaire sur l'organisation ethnique des relations sociales. in : Uzance n° 3, 2013, pp. 12-22.

URL : <http://www.patrimoineculturel.cfwb.be/index.php?id=12448>

[www.patrimoineculturel.cfwb.be.uzance](http://www.patrimoineculturel.cfwb.be.uzance)

Vol.3 - 2013

# uzance

**Miguel SOUTO LOPEZ,**

Doctorant en sciences  
politiques et sociales  
Université catholique  
de Louvain (UCL Mons)  
École normale supérieure  
de Lyon (UMR Triangle)  
[Miguel.souto@uclouvain-mons.be](mailto:Miguel.souto@uclouvain-mons.be)

**Mots-clés:**  
observation directe,  
cadre primaire,  
région avant,  
région arrière,  
région extérieure

## INTERAGIR DANS L'OBSERVATION DIRECTE

L'observation directe dans une salle de classe a pour objectif de décrire les interactions quotidiennes entre élèves et enseignants. Cependant, la présence d'un observateur a pour effet de rendre la situation inhabituelle et suscite des réactions auprès des personnes observées qui ont des effets sur leurs interactions, et donc sur la situation. A partir des apports de Goffman et d'une expérience d'observation directe dans des classes de première année de l'enseignement secondaire belge francophone, cet article propose une grille de lecture qui inclut dans l'analyse des interactions entre élèves et enseignants en salle de classe les effets de la présence de l'observateur sur ces interactions. Il montre également comment l'observateur a voulu limiter autant que possible l'impact de sa présence pour rester au plus près des situations quotidiennes qu'il cherche à observer.

L'observation directe dans une salle de classe, au vu et au su des personnes observées, place le chercheur dans une situation paradoxale. Celui-ci veut observer, décrire et interpréter (Charlier & Moens, 2006) les activités et les interactions quotidiennes qui se déroulent devant lui. Il cherche à être « au plus près » des situations habituelles que vivent enseignants et élèves en salle de classe. Or, sa simple présence a pour effet de rendre la situation inhabituelle et génère des « perturbations » (Charlier & Moens, 2014). La curiosité et la méfiance sont par exemple des réactions que le chercheur va susciter auprès des élèves et des enseignants. Ces réactions peuvent influencer à des degrés variables les interactions. La présence du chercheur va donc modifier la situation. Dans ces conditions, on ne peut prétendre observer une situation quotidienne.

Les pages qui suivent partent d'une recherche socio-anthropologique de deux années (2009-2011), financée par la Communauté française de Belgique (CfB), portant sur les trajectoires scolaires d'élèves pendant les deux premières années de l'enseignement secondaire (Souto Lopez & Vienne, à paraître). Deux bassins scolaires ont été choisis, Bruxelles et Charleroi. Au sein de chaque bassin, deux écoles ont été ciblées sur la base de deux critères : le réseau d'appartenance (officiel et libre confessionnel), ainsi que les contrastes de réputation des établissements. À l'intérieur de chaque établissement, une classe de première année différenciée (1D) et une classe de première année commune (1C) ont été désignées par les directions des établissements. Ces classes ont ensuite été suivies pendant la deuxième année de recherche (2D et 2C). Au terme de ce travail, dix-huit « portraits » (Souto Lopez & Vienne, 2011) d'élèves ont été construits à partir de leur dossier scolaire, d'observations directes réalisées dans les salles de classe, d'entretiens semi-directifs menés avec les élèves, certains membres de leur famille et quelques enseignants. Les trois sphères de vie (vie familiale, vie scolaire et sociabilités juvéniles) mobilisées par Millet et Thin (2005) dans leur analyse des ruptures scolaires ont été reprises comme axes de recherche pour analyser la manière dont les élèves s'adaptent à l'entrée dans l'enseignement secondaire. Un quatrième axe a été ajouté : la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire. Cette réforme a supprimé, d'une part, la deuxième

année professionnelle afin d'instaurer un tronc commun jusqu'en fin de deuxième année et, d'autre part, la première année en classe d'accueil afin de la remplacer par un degré différencié de deux années destiné aux élèves qui n'ont pas obtenu le Certificat d'études de base (CEB) qui sanctionne la réussite de l'enseignement primaire.

Cet article propose une interprétation *a posteriori* d'une expérience d'observation directe au sein des classes de première année dans les deux écoles de Charleroi qui ont été observées dans le cadre de cette recherche. La clef de lecture sera empruntée à Erving Goffman à travers son concept de cadre (Goffman, 1991), ainsi que ceux de région avant, de région arrière et de région extérieure (Goffman, 1973). Cet article n'a donc aucune prétention de proposer des « ficelles » (Becker, 2002), ni un guide pratique (Beaud & Weber, 1998), ni un manuel de méthodologie (Quivy & Van Campenhoudt, 2011). L'objectif est de tenter d'inclure la présence de l'observateur dans la situation qu'il observe afin de dégager les effets qu'il produit sur celle-ci. En d'autres mots, il s'agit de considérer que l'observateur est pris dans un jeu d'interactions auquel il participe et qu'il doit prendre en considération. L'attitude de l'observateur dans ce jeu d'interactions détermine la manière dont il va influencer la situation. S'il veut rester au plus près du quotidien des élèves et des enseignants en situation de classe, l'observateur cherchera à limiter autant que possible son influence.

### Le rapport au terrain

Kilani (1994) met en évidence une « double illusion » relative à la perception du terrain. La première illusion consiste à « croire que l'extériorité à l'objet est porteuse en soi d'objectivité » (id. : 46). Être un observateur en salle de classe signifie avant tout être une personne extérieure à la quotidienneté de la situation observée et non être extérieur à la situation. La seconde illusion porte sur la croyance en « une simultanéité entre l'objet "à voir" et l'acte "de voir" » (idem). « Voir » l'objet « à voir » ne peut signifier que la manière dont on perçoit cet objet se confond avec ses qualités ontologiques. « Voir » l'objet, c'est l'observer, le décrire et l'interpréter (Charlier & Moens, 2006). En d'autres mots, c'est le construire, le mettre en forme. Plus que voir, il s'agit de « prendre à voir » (Charlier & Moens, 2014) un terrain qui constitue une réalité sociale qui « ne se donne pas à voir » (idem). Le terrain est une appropriation. Sa délimitation et sa définition font partie du travail du chercheur qui le structure selon ce qu'il cherche à observer, selon la méthodologie qu'il met en œuvre et selon le système théorique à travers lequel il veut le rendre intelligible.

Chaque chercheur entretient un rapport particulier avec son terrain. Le rapport au terrain n'est ni « un rapport technique neutre » (Kilani, 1994 : 46), ni « un rapport de fusion sympathique avec l'objet d'étude » (idem). Il se caractérise par un travail de distanciation et de familiarisation. Une distanciation qui doit permettre d'objectiver le regard porté sur le terrain. Une familiarisation qui autorise l'observation, puisque celle-ci n'est possible que sur la base d'une connaissance au moins partielle du terrain (Charlier & Moens, 2014). Une trop grande familiarité avec le terrain s'accompagne du risque de ne voir que ce que l'on sait, ou croit savoir, et de renforcer ses préjugés (idem).

Le terrain n'est pas seulement l'espace physique de l'observation. C'est aussi un espace social au sein duquel se nouent quotidiennement des interactions. Le rapport au terrain est donc également, dans une certaine mesure, un rapport social entre l'observateur et les personnes observées. La façon de nouer des interactions avec les personnes observées est déterminée par la personnalité du chercheur et par sa propre connaissance de son terrain. L'observation en salle de classe dans une école appartenant au système scolaire dont le chercheur est issu implique *de facto* une certaine familiarité avec le terrain. Cette familiarité est plus ou moins élevée selon le type d'école observée et le(s) type(s) d'établissement(s) scolaire(s) que le chercheur a lui-même fréquenté lorsqu'il était élève.

Pour éviter les écueils d'une trop grande familiarité, une « analyse du travail de recherche dans un milieu donné, la sociologie de la pratique sociologique, ne saurait faire abstraction de l'origine sociale du sociologue, que celui-ci ait pour "objet" le monde ouvrier, les classes moyennes ou la grande bourgeoisie. Il est paradoxal que le silence sur les origines sociales du sociologue soit de règle, alors qu'il s'agit, selon les résultats les plus incontestables de la discipline elle-même, d'une dimension essentielle de la réflexion épistémologique » (Pinçon & Pinçon-Charlot, 1991 : 121). Si cette assertion est vraie pour les rapports de classe entre le sociologue et les personnes qu'il observe, et/ou auprès desquelles il mène des entretiens, elle l'est également pour l'expérience scolaire du



chercheur. Cette expérience se double par ailleurs souvent du rapport de classe, notamment dans le système éducatif belge francophone où la liberté de choix de l'établissement scolaire inscrit dans la Constitution a pour effet de favoriser une relative homogénéité des publics scolaires au sein des écoles.

Avoir été un élève ayant connu une relégation relative et avoir été par la suite enseignant pendant deux années dans des écoles se situant au sommet et au plus bas de la hiérarchie scolaire orientent indubitablement les questions adressées au terrain, notamment celles relatives à la discipline et à la relégation. L'expérience de la relégation et des problèmes de discipline peut conduire au réflexe de porter le regard sur la manière dont l'institution scolaire produit de la relégation et se montre incapable d'encadrer autrement que par la sanction les comportements qui s'éloignent de ses normes. Avoir été enseignant au sommet et au plus bas de la hiérarchie des établissements scolaires peut conduire au réflexe de considérer les élèves en difficultés comme étant eux-mêmes responsables de leur situation. Dans les deux cas, on aboutit à une forme d'analyse normative nourrie par les expériences du chercheur et par l'absence de réflexivité. Toutefois, le passage d'une position à l'autre, de l'élève en relégation à celle du professeur et ensuite à celle du chercheur en sociologie de l'éducation, peut aider à éviter de tomber dans l'analyse normative. Il n'est bien évidemment pas nécessaire, ni même suffisant, d'avoir vécu ces types d'expérience pour éviter ces écueils.

Ces expériences, si elles permettent de comprendre de l'intérieur les points de vue, au sens topologique que donne Bourdieu à cette notion, à savoir des vues prises à partir d'une position dans l'espace social à laquelle correspond un habitus spécifique, elles ne suffisent pas à accéder à un point de vue, celui du sociologue, qui surplombe les autres points de vue en les objectivant. Bourdieu va d'ailleurs plus loin en considérant que le sociologue doit adopter une « réflexivité réflexe » en objectivant le point de vue à partir duquel il objective les autres points de vue (Bourdieu, 2001 ; 2004).

Ces expériences personnelles, parce qu'elles autorisent une compréhension de l'intérieur des différents points de vue, s'avère cependant être un atout pour instaurer une relation de confiance avec les personnes observées, faite de connivence et de compréhension mutuelle tacite. Elles facilitent ainsi le travail de familiarisation mais elles portent en elles-mêmes les risques d'une trop grande familiarisation qui se traduiraient par une volonté de conciliation des points de vue, par une analyse normative, par le misérabilisme, par l'adossement d'un rôle de porte-parole des points de vue étudiés, ou de certains d'entre eux, par le renforcement de ses préjugés, etc. Ces expériences ne doivent donc pas « polluer » l'analyse. C'est là tout le travail de distanciation permis par la mise en œuvre d'une méthodologie et la construction d'un système théorique.



Candidats au baccalauréat – France, 2007 ; © MARTIN BUREAU - AFP

## Observations et cadrage

La vie quotidienne est faite d'une immersion permanente dans des situations qui se transforment ou se succèdent. Ces situations qui composent et ponctuent notre vie, nous les définissons et nous cherchons sans cesse, le plus souvent de façon plus ou moins inconsciente, à comprendre les activités qui y ont lieu. En d'autres termes, nous cherchons à répondre à la question « qu'est-ce qui se passe ici ? » (Goffman, 1991). Ces opérations de définition passent par la mobilisation de « cadres », c'est-à-dire des « schèmes interprétatifs » (idem).

Cette « métaphore cinématographique » est valable également pour le chercheur sur son terrain. Observer une situation de classe revient à identifier un ensemble d'événements. Et « identifier un événement parmi d'autres, c'est faire appel, en règle générale, et quelle que soit l'activité du moment, à un ou plusieurs cadres ou schèmes interprétatifs que l'on dira *primaires* parce que, mis en pratique, ils ne sont pas rapportés à une interprétation préalable ou "originaire". Est primaire un cadre qui nous permet, dans une situation donnée, d'accorder du sens à tel ou tel de ses aspects, lequel serait autrement dépourvu de toute signification » (id. : 30). Observer les situations au sein d'une salle de classe fait partie, pour un temps au moins, du quotidien du chercheur. Cette partie de son quotidien est consacrée à l'observation d'une partie du quotidien d'autres personnes, dont il fait désormais partie. Pour le dire autrement, l'activité d'observation du chercheur fait partie du quotidien de l'ensemble des personnes qui se trouvent dans la salle de classe et qui partagent une même situation. Chaque protagoniste de cette situation cherche à répondre à la question « qu'est-ce qui se passe ici ? ». Le chercheur ne peut donc faire abstraction de l'analyse de la manière dont sa présence et son activité d'observation sont perçues et interprétées par tous. La différence majeure entre l'observateur et les personnes observées réside dans le fait que le premier se pose explicitement la question « qu'est-ce qui se passe ici ? ». Cette différence n'empêche toutefois pas que le chercheur mobilise également des cadres pour définir (explicitement) la situation dans laquelle il se trouve.

Goffman distingue deux types de cadres : les « cadres naturels » et les « cadres sociaux ». Les premiers sont mobilisés pour comprendre des « actions non pilotées », c'est-à-dire qui n'émanent pas d'une volonté humaine. Ce sont les événements naturels. Les cadres sociaux sont mobilisés pour comprendre des actions pilotées, c'est-à-dire des actions humaines. « Le soleil se lève et c'est un événement naturel ; on baisse le store pour s'en protéger et c'est une action pilotée » (id. : 34). Les actions humaines ont toujours lieu dans des environnements naturels. De cette façon, « toute action socialement pilotée peut, au moins pour partie, s'analyser selon un cadre naturel. Les actions pilotées relèvent donc de deux types de compréhension. Le premier, plus ou moins valide pour toutes les actions, les rapporte à la manipulation du monde naturel à laquelle nous nous livrons toutes les fois que nous devons faire face aux contraintes spécifiques des phénomènes naturels ; l'autre rend compte des mondes particuliers dans lesquels l'acteur se trouve engagé, mondes d'une grande diversité » (id. : 32-33).

Goffman précise que la mobilisation des cadres primaires n'est pas exclusive aux participants d'une activité. Le témoin d'une scène mobilise également de tels cadres : « La recherche de la pertinence intentionnelle des participants à une activité exige en effet de ceux qui les observent une pertinence intentionnelle tout aussi importante. Le simple fait de percevoir exige donc une clairvoyance beaucoup plus active qu'on ne pourrait le penser au premier abord » (id. : 47). L'activité du chercheur consiste précisément à dégager la « pertinence intentionnelle des participants à une activité ». Les cadres primaires, et plus particulièrement les cadres sociaux, de l'observateur visent à mettre en évidence les cadres primaires des personnes qu'il observe.

Si le terrain désigne l'espace physique et social que le chercheur observe, il est également « le lieu où se déroule sa propre activité » (Kilani, 1992 : 46). Non seulement le chercheur mobilise des cadres sociaux pour comprendre les situations qu'il observe, mais il en mobilise également pour donner du sens à sa propre activité d'observation qui s'inscrit dans son activité professionnelle. De la même manière, si les personnes observées mobilisent des cadres sociaux pour définir leurs activités, elles en mobilisent également pour donner du sens à la présence de l'observateur. Celui-ci veille alors à identifier ces cadres sociaux afin de dégager la manière dont les personnes observées donnent du sens à la présence de l'observateur, sens qui risque d'avoir un impact sur leurs interactions, donc sur la situation elle-même. Pour le dire autrement, l'observateur doit veiller à comprendre la manière dont il « perturbe » (Charlier & Moens, 2014) les situations qu'il observe.

Cette perturbation peut se manifester à travers la curiosité :

En attendant que tout le monde soit habillé, des élèves [...] me demandent qui je suis. Daniel me demande si je viens du Guide Michelin et si je vais mettre des étoiles à l'Ecole des Apôtres. Je ris de bon cœur et je réponds que je viens simplement faire des observations pour voir comment ça se passe en classe. J'explique brièvement les raisons de ma présence.

(Notes ethnographiques relatives à un intercour, avant le cours de cuisine, en 1D de l'Ecole des Apôtres)

La perturbation peut être une forme d'étonnement :

Selim m'adresse la parole :

« M'sieur, arrêtez d'écrire comme ça, vous allez vous fatiguer »

Il s'adresse ensuite à Tarik en m'imitant :

« Ça fait une heure qu'il écrit comme ça ! »

J'adresse un sourire à Selim. En guise de réponse, il me le rend.

(Notes ethnographiques en 1D à l'Ecole des Apôtres)

La perturbation peut prendre la forme d'une méfiance :

Dona me dit que j'écris beaucoup. Elle me demande si je note tout ce qu'ils font. Je réponds que oui. Elle me demande ensuite si je sais comment elle s'appelle. Je lui réponds qu'elle s'appelle Dona. Elle a l'air surprise et ennuyée.

(Notes ethnographiques en 1D à Peter Pan)

L'enseignante me jette fréquemment des coups d'œil. Je sens que ces regards sont liés au chahut de la classe. Peut-être y a-t-il une forme d'inquiétude vis-à-vis de ce que je pourrais penser de ce bruit constant.

(Notes ethnographiques en 1C à Peter Pan)



Observateur en classe - © Anne du Parc

Il n'est pas toujours évident d'interpréter les réactions observées, surtout lorsque ces interprétations sont spontanées comme c'était le cas vis-à-vis de l'enseignante qui jetait des regards fréquents à l'observateur, ce qu'il a interprété sur le moment comme l'expression d'une forme d'inquiétude. Cette impression a toutefois été confortée par la justification apportée en fin de leçon par l'enseignante expliquant que d'ordinaire les élèves étaient plus calmes.

On voit donc bien le paradoxe dans lequel se trouve le chercheur dont l'activité consiste à observer les situations quotidiennes des élèves et de leurs enseignants en situation de classe. Sa simple présence perturbe la situation, produit des effets sur les interactions et modifie donc la situation qui n'est plus celle à laquelle les personnes observées sont habituées. Pour que la situation reste au plus près du quotidien des personnes observées, le chercheur qui pratique l'observation directe non participante doit éviter d'intervenir sur la situation. Mais il est parfois amené à le faire pour tenter de neutraliser autant que possible les perturbations dont il est la source. La régionalisation des comportements de Goffman (1973) peut être une manière de définir la position du chercheur dans la situation qu'il observe afin de l'aider à maintenir cette position en limitant les perturbations.

## Régions avant, arrière et extérieure

Lorsque l'enseignant exerce son activité d'enseignement, il fait généralement face aux élèves, se déplace dans la salle de classe, écrit au tableau, explique la matière, etc. Il est en représentation, il joue son rôle d'enseignant face à son public : les élèves. De leur côté, il est attendu des élèves qu'ils jouent leur rôle en étant attentifs aux explications de l'enseignant, en faisant les exercices qui leur sont demandés, etc. Ils sont en représentation face à leur public : l'enseignant.

Goffman (1973) utilise la métaphore théâtrale pour analyser les interactions en coprésence. Les participants à une même interaction sont à la fois acteur et public, selon le point de vue adopté. Si l'on se place ici du point de vue de l'enseignant, celui-ci est acteur et les élèves le public. A l'inverse, si l'on se place du point de vue des élèves, ceux-ci sont acteurs et l'enseignant est le public. Lorsqu'un individu joue son rôle d'acteur, qu'il joue une représentation qui est perceptible par son public, il est en « région avant ». Lorsque le comportement de l'acteur n'est plus perceptible par le public, il est en « région arrière ».

Goffman définit une région comme « tout lieu borné par des obstacles à la perception » (*id.* : 105). Une représentation se donne toujours dans un espace délimité par des frontières et, le plus souvent, dans une temporalité limitée. Goffman délimite les régions à partir de telles frontières. Ce sont les régions avant (la « scène ») et les régions arrière (les « coulisses »). La région avant est le lieu où se joue la représentation, celle où l'acteur adopte une certaine « expression de soi » en vue de produire certaines « impressions » chez les spectateurs. La région arrière peut être définie « comme un lieu, en rapport avec une représentation donnée, où l'on a toute latitude de contredire sciemment l'impression produite par la représentation » (*id.* : 110). Région avant et région arrière sont donc des « lieux » de comportements liés à une même interaction et séparés par des frontières de perception. L'enseignant en interaction avec ses élèves, peut passer en région arrière par exemple lorsqu'il se place dans le fond de la classe et que les élèves ne peuvent percevoir ce qu'il fait.

L'enseignant fait face à une catégorie de public : les élèves. Chaque élève fait face à deux catégories de publics : l'enseignant et les autres élèves. Un élève peut donc être amené à devoir jouer des représentations adressées à des publics différents. La séparation des publics selon la représentation que l'on veut jouer devant chacun d'entre eux amène à devoir contrôler les régions avant dans lesquelles sont jouées ces représentations. Par exemple, un élève peut jouer le rôle de l'élève attentif devant son enseignant. Lorsque celui-ci a le dos tourné pour écrire au tableau, il passe en région arrière du point de vue de l'enseignant. Il peut alors faire le pitre pour amuser les autres élèves pour lesquels il passe en région avant, tout en restant en région arrière pour l'enseignant qui ne perçoit pas le comportement de cet élève. Grâce aux concepts de région avant et de région arrière, il est possible de catégoriser les comportements observés en classe (Souto Lopez & Vienne, à paraître).

Ce qui nous intéresse plus particulièrement ici, est une « troisième région, résiduelle, constituée par tous les lieux autres que les deux régions déjà recensées et que l'on peut désigner comme « région extérieure » » (*id.* : 130). Les régions avant et arrière concernent les participants à une même interaction. La région extérieure est occupée par les témoins d'une interaction à laquelle ils ne participent pas. On peut considérer que l'observateur installé dans le fond d'une salle de classe occupe cette région extérieure dont il a intérêt à maintenir les frontières s'il veut rester au plus près de la situation quotidienne. Dès qu'il interagit avec les personnes observées, le chercheur franchit les frontières de la région extérieure pour passer en région avant. Le maintien de ces frontières peut conduire l'observateur à intervenir auprès des personnes observées, notamment lorsque celles-ci cherchent à interagir avec lui.

Cette tentative d'interaction peut consister à prendre à partie le chercheur :

L'enseignante me prend souvent à partie pour constater les bêtises de certains élèves. Cela m'ennuie un peu car je préférerais que ma présence reste la plus neutre possible. Par ailleurs, dans la perspective de créer un lien informel avec les élèves, je préfère qu'ils me distinguent clairement du corps enseignant.

(Notes ethnographiques en 1D à l'Ecole des Apôtres)

Dans cet exemple, la situation est quelque peu délicate pour l'observateur et le tact est de rigueur. L'un des objectifs des observations réalisées en classe était d'identifier des élèves qui seraient suivis de façon plus poussée à travers des entretiens. Abonder dans le sens de l'enseignante aurait été une façon de saboter le travail de mise en confiance avec les informateurs potentiels qu'étaient les élèves. D'un autre côté, l'enseignante avait accepté d'ouvrir les portes de sa salle de classe. Il n'était pas question non plus de la froisser d'une quelconque manière, par exemple en l'ignorant complètement ou en la contredisant devant ses élèves. Dans cette situation, le chercheur s'est trouvé, bien malgré lui, projeté en région avant, contraint d'interagir en faisant simultanément attention à deux publics, l'enseignante et les élèves. Cela se fait de manière soudaine et il n'y a guère de temps pour réfléchir posément à la meilleure attitude à adopter. La vigilance constante pour le maintien des frontières de la région extérieure est donc d'autant plus nécessaire. L'objectif du chercheur, dans cette situation, était de maintenir autant que possible l'apparence d'une personne extérieure distincte du corps enseignant. Une personne détachée des enjeux qui se nouent dans les rapports entre enseignants et élèves, qui ne prend pas parti et qui n'émet aucun jugement sur le comportement des élèves. L'expression faciale, notamment le sourire, peut souvent être d'un grand recours pour désamorcer certaines situations. Mais cela ne suffit pas toujours comme dans le présent exemple. L'attitude choisie a été une réponse brève et courtoise, se limitant au constat du bruit dans la classe.

Un autre exemple est celui d'un élève qui cherchait à faire rire l'observateur. Là encore, le maintien des frontières de la région extérieure était nécessaire pour éviter de se mettre l'enseignant à dos, et de perturber de façon excessive la situation.

Patrick m'interpelle pendant le cours. Il veut me montrer quelque chose. Il prend sa calculatrice. Je ne me souviens plus exactement de l'histoire qu'il me raconte à propos d'une femme. Le fait est que dans cette histoire, il y a une série de nombres qui apparaissent (exemple : elle a trois enfants, elle habite au numéro 85, etc.). Il utilise ces nombres pour effectuer une série d'opérations sur sa calculatrice. A la fin de l'histoire, il obtient comme résultat : 351493773. En retournant la calculatrice, on peut lire, à partir de ces chiffres, « ellebaise ». Ce n'est pas vraiment le genre d'humour qui me fait rire et, en temps normal, je lui aurais dit que c'est débile comme blague. Mais ici, je me contente de lui sourire.

(Notes ethnographiques en 1D à Peter Pan)



Point de vue de l'observateur en classe - © Drivepix-Fotolia.com

Instaurer une relation de confiance avec les élèves n'est pas toujours aisé car en tant qu'adulte observant le comportement des élèves et prenant constamment des notes, la méfiance est parfois manifestée à l'égard de l'observateur. L'inquiétude de Dona, présentée plus haut, à l'égard de la prise de notes par l'observateur en est un exemple. Quelques jours plus tard, le chercheur la croisait dans les corridors de l'école :

M.S.L. : « Bonjour ! »

Dona : « Bonjour Monsieur. Vous allez encore venir en classe ? »

M.S.L. : « Oui, mais pas aujourd'hui. Je vais dans une autre classe. »

Dona : « J'ai pas envie que vous veniez... »

M.S.L. : « Ah bon ? Ben c'est sympa ! Qu'est-ce que je t'ai fait pour que tu m'aimes pas ? » [le ton est sur le mode de la plaisanterie]

Dona : « C'est pas ça, mais j'aime pas qu'on note tout ce que je fais. »

A ce moment, Hannah et Sabrina nous rejoignent.

M.S.L. : « Il ne faut vraiment pas vous inquiéter de ce que je note. Personne n'a le droit de lire mes notes, ni le directeur, ni les professeurs. De toute façon, après je change le nom des élèves et de l'école, comme ça, personne ne peut savoir de qui je parle. Si tu veux, je peux t'appeler Marguerite. »

Dona : « Ah non ! Pas Marguerite ! Mais bon, alors ça va. Vous pouvez venir en classe. »

M.S.L. : « Merci. Allez, bonne fin de journée. Au revoir. »

Dona : « Au revoir. »

(Notes ethnographiques dans les couloirs de Peter Pan)

Autre exemple similaire :

Patrick me demande si je note aussi ce qu'ils disent, même les grossièretés. Je réponds par l'affirmative et j'insiste en disant que personne d'autre que moi n'a le droit de lire mes notes. Les profs et le directeur n'en sauront rien.

(Notes ethnographiques en 1D à Peter Pan)

Le maintien des frontières de la région extérieure consiste donc ici à n'être une ressource pour personne, ni une source de jugement envers quiconque. Il a été écrit plus haut qu'une enseignante jetait des coups d'œil au chercheur qui paraissaient exprimer une forme d'inquiétude. L'enseignante s'est ensuite justifiée sur le comportement de ces élèves en fin de leçon. Une situation identique s'était produite avec un autre enseignant. Afin de les aider à « garder la face », le chercheur leur a expliqué qu'il avait été lui-même enseignant dans des écoles « difficiles », et qu'il comprenait parfaitement les aléas des comportements des élèves et la difficulté qu'il peut y avoir à maintenir l'ordre en classe.

Cette inquiétude peut également révéler autre chose. Peut-être la méthode d'introduction du chercheur auprès de ces enseignants avait-elle été négligée. Dans les deux écoles de Charleroi, ce sont les directeurs d'établissement qui ont autorisé le chercheur à entrer dans les salles de classe. Le chercheur n'avait qu'à transmettre un calendrier d'observation afin que les enseignants soient prévenus. Dans l'une des écoles, les enseignants n'avaient pas été mis au courant de la venue du chercheur qui devait expliquer en quelques minutes les raisons de sa présence. L'objectif étant d'identifier des élèves et d'entrer en contact avec leur famille, les efforts pour rassurer les personnes observées se sont surtout portés sur les élèves. On peut très bien imaginer qu'il soit déstabilisant pour un enseignant de voir un adulte dans le fond de la classe observer ce qui se passe tout en prenant note constamment. Surtout si l'observateur est un chercheur financé par la Communauté française de Belgique, autorité publique en matière d'enseignement.

## Conclusion

L'édifice théorique de Goffman s'attache à analyser les interactions quotidiennes. Observer dans le fond d'une salle de classe fait partie du quotidien d'un chercheur qui s'insère dans le quotidien des personnes qu'il observe. Tout comme nous le faisons dans la vie quotidienne, l'observateur applique des « techniques de protection » en adoptant « un comportement protecteur pour aider les acteurs à préserver leur spectacle » (Goffman, 1973 : 216). Dans ce cas-ci, il s'agit « de s'interdire toute action ou toute déclaration qui pourrait constituer un faux pas » (id. : 218). Ce tact est à la fois altruiste – dans la mesure où il vise à protéger les acteurs de toute forme de gêne – mais également égoïste puisque, du point de vue de l'observateur, il s'agit également « de s'attirer les bonnes grâces des

acteurs afin d'en tirer profit » (id. : 219), c'est-à-dire de récolter des données au plus près de la réalité quotidienne. Le maintien des régions extérieures, par l'adoption de techniques de protection, est une façon d'agir sur les cadres mobilisés par les acteurs observés, en limitant l'impact de la présence du chercheur sur la situation.

La délimitation des frontières de la région extérieure, ainsi que le traitement des données récoltées, est également fonction du rapport que le chercheur entretient avec son terrain. Ce rapport est issu de sa trajectoire personnelle mais pas seulement. Ne considérer que son expérience personnelle pour comprendre son rapport à l'objet se réduirait à une « réflexivité narcissique » (Bourdieu, 2001 ; 2004) car elle ne fait rien d'autre que de revenir sur ses propres expériences. Pour Bourdieu, il s'agit d'aller plus loin, de faire une « objectivation du sujet de l'objectivation » et de s'engager ainsi dans qu'il nomme une « auto-socioanalyse » qui n'a été, dans cet article, qu'à peine effleurée.

« [...] ce qu'il s'agit d'objectiver, ce n'est pas l'expérience vécue du sujet connaissant, mais les conditions sociales de possibilité, donc les effets et les limites, de cette expérience et, entre autres, de l'acte d'objectivation. Ce qu'il s'agit de maîtriser, c'est le rapport subjectif à l'objet qui, lorsqu'il n'est pas contrôlé, et qu'il oriente les choix d'objet, de méthode, etc., est un des facteurs d'erreur les plus puissants, et les conditions sociales de production de ce rapport, le monde social qui a fait la spécialité et le spécialiste (ethnologue, sociologue ou historien) et l'anthropologie inconsciente qu'il engage dans sa pratique scientifique » (Bourdieu, 2001 : 182).

### Bibliographie

- BEAUD S. & WEBER F. 1998 - *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris, La Découverte.
- BECKER Howard S. 2002 - *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris, La Découverte.
- BOURDIEU P. 2001 - *Science de la science et réflexivité*. Paris, Raisons d'agir.
- BOURDIEU P. 2004 - *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris, Raisons d'agir.
- CHARLIER J.-É, MOENS F. (dir.) 2006 - *Observer, décrire, interpréter. Un état des méthodes en sciences sociales*. Lyon, INRP.
- CHARLIER J.-É, MOENS F. 2014 - « Observer la réalité sociale », in J.-É. Charlier & L. Van Campenhoudt : *Quatre méthodes de recherche en Sciences Sociales*, Paris, Dunod, 33 – 84.
- GOFFMAN Erving 1973 - *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Paris, Minuit.
- GOFFMAN Erving 1991 - *Les Cadres de l'expérience*. Minuit, Paris.
- KILANI M. 1994 - « Du terrain au texte », in *Communications*, 58 : 45-60.
- MILLET M., THIN D. 2005 - *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris, PUF.
- PINÇON M., PINÇON-CHARLOT M. 1991 - « Pratiques d'enquête dans l'aristocratie et la grande bourgeoisie : distance sociale et conditions spécifiques de l'entretien semi-directif », in *Genèses*, 3 : 120-133.
- QUIVY R., VAN CAMPENOUHDT L. 2011 - *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, Dunod.
- SOUTO LOPEZ M., VIENNE Ph. 2011 - *Les difficultés des élèves dans l'enseignement secondaire*. Volume 2. Rapport final d'une recherche commanditée par la Communauté française de Belgique, Bruxelles - Mons, ULB & UCL Mons.
- SOUTO LOPEZ M., VIENNE Ph. à paraître - *Entrer dans l'enseignement secondaire*. Louvain-la-Neuve, Academia-L'Harmattan.

### Pour citer cet article :

Miguel Souto-Lopez  
Interagir dans l'observation directe. in : Uzance n° 3, 2013, pp. 23-31.  
URL : <http://www.patrimoineculturel.cfwb.be/index.php?id=12449>

[www.patrimoineculturel.cfwb.be.uzance](http://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 émiques 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*.

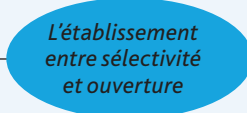


Ces deux types d'acteurs ont été interrogés par le biais d'entretiens semi-directifs réalisés tout au long de l'année scolaire dans des contextes variés (enceinte scolaire, domicile, lieux publics). Ces entretiens laissent la place au discours tout en cadrant la discussion autour de certaines thématiques. 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		
Vision 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 collège : 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, TENEY 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>

[www.patrimoineculturel.cfwb.be.uzance](http://www.patrimoineculturel.cfwb.be.uzance)

Vol.3 - 2013

# uzance

**Tatiana WILLEMS**

Chercheuse en Sciences sociales  
Centre Interfaces  
Département Sciences,  
Philosophies, Sociétés  
Université de Namur  
tatiana.willems@unamur.be

**Mots-clés:**

Hiérarchies scolaires,  
parcours scolaire,  
orientation, autosélection,  
élitisme allant de soi

## L'INTÉRIORISATION DES HIÉRARCHIES SCOLAIRES ET LEUR IMPACT SUR LA FAÇON D'ENVISAGER SON PARCOURS CHEZ LES ÉLÈVES BRUXELLOIS

L'analyse d'entretiens réalisés auprès d'élèves de cinquième année du secondaire de cinq écoles bruxelloises contrastées invités à revenir sur leur parcours scolaire pour comprendre le sens qu'ils lui confèrent et leur façon de l'envisager, a révélé le rôle clef des hiérarchies scolaires (entre établissements, entre filières et entre options) dans leurs choix d'orientation et dans leurs manières de se représenter leur trajectoire et le système scolaire. En fait, comme ils le donnent à entendre, ces jeunes sont constamment exposés à des représentations hiérarchisées du monde scolaire que ce soit à l'école ou en famille, favorisant l'intériorisation qu'ils font de ces hiérarchies scolaires. Bien que tous ces élèves semblent accorder de l'importance à ces référentiels dans leur parcours, nous constatons qu'ils ont en réalité un impact socialement différencié sur leurs trajectoires.

L'objectif initial de cette recherche reposait sur une volonté d'appliquer l'approche de justice sociale axée sur les capacités et développée par l'économiste indien Amartya Sen (voir par exemple Sen, 2000 et Sen, 2010), au monde de l'enseignement en Belgique francophone. Comme nous l'avons argumenté dans une publication précédente, cette approche, qui se concentre sur les opportunités réelles dont disposent les individus de faire des choix (autrement dit leurs capacités), permet d'envisager sous un angle nouveau la justice sociale dans notre système scolaire (Willems & Leyens, 2010). Pour rendre opérationnelle cette approche en milieu scolaire en vue d'évaluer les capacités des élèves relativement à leur scolarité, il nous est paru pertinent de nous pencher sur les choix et les éventuelles bifurcations qui ponctuent leurs parcours scolaires afin d'en interroger les motivations et d'identifier les aides et les obstacles éventuels que rencontrent ces jeunes dans leur orientation (idem). Animés par cet objectif, nous avons alors réalisé des entretiens avec des élèves de fin de secondaire de différents établissements scolaires bruxellois<sup>1</sup> pour les questionner à ce sujet. Il s'agissait donc de cerner comment ils envisagent leur parcours en pointant notamment les facteurs contraignant ou facilitant leur démarche, mais aussi d'appréhender le sens qu'ils donnent à leur trajectoire, la façon dont ils pensent et posent leurs choix d'orientation ou encore dont ils se représentent le système scolaire et leur place dans ce système. En outre, notre visée était également comparative car nous souhaitions voir si, en fonction de l'école, de la filière fréquentée mais aussi du profil (social et scolaire) du jeune, les logiques de choix et les capacités des élèves divergeaient.

Dans cet article, nous aborderons un facteur qui, à l'analyse des entretiens, est apparu avoir un impact relativement important sur la majorité des parcours des élèves rencontrés. Ainsi, quels que soient leur profil, l'établissement, la filière ou l'option fréquentés, les jeunes interrogés ont, pour la plupart, mentionné de manière explicite ou non, l'existence d'un référentiel dont ils ont tenu compte pour envisager leur orientation. Il s'agit des hiérarchies scolaires. Ces hiérarchies informelles de valorisation portent tant sur les établissements scolaires que sur les filières d'enseignement et les options. Elles consistent en un construit social largement partagé (Delvaux, 2001) qui suggère qu'un

1. L'équipe qui a réalisé ces enquêtes était alors composée d'Eliz Serhadlioglu et de l'auteur, et encadrée par le professeur Stéphane Leyens.

2. Si nous avons cherché à ce que notre échantillon soit socialement diversifié, il faut toutefois remarquer que, puisque nous avons interrogé des élèves qui sont presque à la fin de leur parcours scolaire, les élèves de classes populaires abordés dans le cadre de nos enquêtes sont beaucoup plus convertis au jeu scolaire et aux représentations hiérarchisées du monde scolaire que d'autres jeunes issus de classes populaires qui auraient quitté l'enseignement entre temps. En effet, comme cela a déjà été montré, le niveau socio-économique moyen des élèves d'une école s'élève à mesure qu'on avance dans la scolarité. Ainsi, le niveau scolaire moyen des élèves est beaucoup plus bas au second degré qu'au troisième degré car un pourcentage significatif d'élèves a quitté l'enseignement secondaire avant la fin de leur cycle d'études secondaires ou est parti dans la formation en alternance.

3. Les proportions présentées dans ce tableau sont uniquement basées sur les chiffres de tous les élèves de 5<sup>ème</sup> secondaire de l'année académique 2009-2010 au sein de chacune de ces cinq écoles

4. Les indicateurs retenus pour caractériser le quartier d'implantation sont le taux de chômage (2009) et le revenu moyen par habitant (2010). Plus le premier est élevé et le deuxième faible, plus le quartier sera considéré comme « défavorisé » et inversement. Des cartes de Bruxelles reprenant l'état de ces indicateurs par quartier sont disponibles sur : <http://monitoringdesquartiers.irisnet.be>

5. Les caractéristiques du public d'élèves qui portent sur leur origine « ethnique » (renseignée via le pays de naissance de l'élève et celui/ceux de ses parents) et leur origine « sociale » (renseignée sur base des professions des parents et de leur niveau d'études) ont été établies sur base du traitement statistique d'un questionnaire reprenant ces variables qui a été diffusé au sein des classes d'où proviennent les élèves interviewés lors de nos enquêtes. A nouveau, il nous faut donc spécifier que cela ne concerne que les élèves de l'année considérée, c'est-à-dire les élèves de 5<sup>e</sup> secondaire. Les informations caractérisant le public d'élèves récoltées par ce biais recourent les descriptions que font de leur population scolaire les directions de ces différentes écoles.

classement est possible entre les écoles mais aussi entre les différentes voies d'enseignement existantes. Ce que les entretiens réalisés avec les élèves ont révélé quant à ces hiérarchies scolaires c'est non seulement leur rôle déterminant dans les tournures que prennent les parcours scolaires, et ce, de manière socialement différenciée, mais aussi la façon dont elles circulent et sont constamment relayées auprès de ces jeunes qui en viennent à les assimiler et à les mobiliser fortement pour penser et opérer leur orientation. Dans ce texte, nous proposons de développer ces différents points pour montrer la prégnance de ces référentiels et la façon dont ils infléchissent les pratiques d'orientation. Nous procéderons comme suit : tout d'abord, nous reviendrons brièvement sur la méthodologie utilisée pour réaliser nos enquêtes qualitatives au sein des différents établissements investigués. Nous tenterons ensuite de dégager sur base de la littérature mais aussi de nos enquêtes, les critères sur lesquels reposent les hiérarchies scolaires pour mieux comprendre leur portée et en quoi elles consistent. Puis, en nous référant à ce que nous en disent les élèves, nous verrons par quels canaux ces référentiels informels circulent autour d'eux et comment ils y sont exposés en permanence. Cela nous permettra de comprendre comment et pourquoi les jeunes ont tous fortement intériorisé ces représentations hiérarchisées du monde scolaire. Finalement, nous exposerons les impacts que ces hiérarchies peuvent avoir sur les trajectoires de ces jeunes selon leurs profils social et scolaire.

### Aperçu de la méthodologie

Notre souhait étant, comme nous l'avons vu plus haut, de nous pencher sur les parcours scolaires d'élèves aux profils variés pour en saisir les motivations et les aides ou les freins éventuels rencontrés aux moments des choix d'orientation, une enquête de type qualitatif basée sur des entretiens compréhensifs avec des élèves fréquentant des écoles, des filières et des options différentes, nous a semblé particulièrement appropriée. La réalisation de tels entretiens nous permettait, grâce à une grille d'entretien relativement souple, de revenir sur le parcours de l'élève en l'invitant à détailler les points nodaux de sa trajectoire scolaire et de pouvoir directement rebondir sur les éléments du discours qui nous (tant l'élève que le chercheur) semblaient mériter un approfondissement.

Au total, nous avons réalisé 41 entretiens avec des élèves scolarisés en avant-dernière année du secondaire, dans le courant de l'année académique 2009-2010. Si c'est la cinquième année qui a retenu notre attention, c'est qu'à cette étape-là de leur scolarité, les élèves ont déjà derrière eux un parcours scolaire relativement long ayant impliqué plusieurs décisions d'orientation et qu'à partir de cette année-là, les questions relatives à l'orientation post-scolaire émergent de plus en plus chez eux. De plus, d'un point de vue pratique, ils étaient beaucoup plus disponibles que les rhétoriciens. Afin de faire varier les profils des élèves et dans l'optique comparative qui nous animait, nous avons choisi de réaliser nos entretiens au sein de plusieurs établissements scolaires tout à fait contrastés tant au niveau du type de public scolaire accueilli, de l'offre d'enseignement, de leur réseau d'enseignement, que du quartier d'implantation (Voir tableau ci-dessous)<sup>2</sup>.

	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5
<b>Réseau d'enseignement</b>	Libre confessionnel	Officiel subventionné	Libre confessionnel	Officiel subventionné	Libre confessionnel
<b>Filières organisées et en quelles proportions<sup>3</sup> (pour les 5<sup>es</sup> de 2009-2010)</b>	G : 100%	G : 67,3% T : 24,5% P : 8,2%	G : 24,8% T : 43,7% P : 31,5%	T : 63,9% P : 36,1%	P : 100%
<b>Quartier d'implantation<sup>4</sup></b>	Favorisé	Mixte	Relativement favorisé à mixte	Défavorisé	Défavorisé
<b>Caractéristiques du public d'élèves<sup>5</sup></b>	Majorité de belges d'origine, et favorisés	Diversité sociale	Diversité sociale	Majorité de jeunes d'origine étrangère, et défavorisés	Majorité de jeunes d'origine turque et marocaine, et défavorisés
<b>Effectifs d'élèves interviewés</b>	7	10	10	9	5

Tableau récapitulatif des écoles investiguées



L'entrée sur le terrain scolaire dans chacun de ces établissements a nécessité des discussions plus ou moins longues avec les directions selon l'école. Il s'agissait notamment de les convaincre de l'intérêt de notre démarche, du fait que nous n'allions pas perturber le bon fonctionnement de l'établissement ou encore de discuter de l'usage qui serait fait des données récoltées, en leur assurant l'anonymisation des personnes rencontrées et de leur établissement dans les écrits qui résulteront de cette recherche. Pour avoir « accès » aux élèves, nous sommes passées dans plusieurs classes de chacun des établissements pour leur présenter brièvement notre démarche et demander aux volontaires de nous laisser leurs coordonnées pour un entretien. Ensuite, la prise de rendez-vous s'est faite soit par le biais de la direction, soit en joignant directement nous-mêmes l'élève par téléphone ou courriel. Les entretiens se sont tous déroulés dans un local de l'école fréquentée par l'élève interrogé et duraient en moyenne 50 minutes à une heure. Dans les écoles 4 et 5, les entretiens ont eu lieu pendant les heures de cours, alors que dans les trois autres écoles, les entretiens se sont toujours déroulés sur les temps de midi, des heures de fourche ou après les cours, comme nous l'ont demandé les directions de ces établissements. A l'école 4, c'est la direction qui nous a recommandé de rencontrer les élèves pendant les cours, alors qu'à l'école 5, les élèves, bien qu'intéressés par nous rencontrer, n'acceptaient pas de sacrifier une heure de leur temps libre à la réalisation d'un entretien, ce qui fait que nous avons dû nous arranger avec une enseignante d'un de leur cours théorique pour pouvoir les interroger pendant les heures de ce cours. Etant donné que les élèves n'ont été rencontrés qu'au sein du cadre scolaire, il nous faut noter que cela a pu favoriser la mise en avant des catégories scolaires par ces jeunes dans leurs réponses. Ceci dit, au cours des entretiens, outre la sphère scolaire, les autres sphères de socialisation dans lesquelles baignent ces élèves ont également été abordées, ce qui, comme nous le verrons plus loin, nous a par exemple permis d'appréhender le rôle joué par l'environnement familial sur les représentations et les pratiques des jeunes relativement à leur parcours scolaire. Le dispositif méthodologique des enquêtes ainsi que leurs modalités pratiques étant rapidement dressés, voyons maintenant en quoi consistent les hiérarchies scolaires.

### Sur quoi sont fondées les hiérarchies scolaires ?

Pour B. Delvaux, « la diversité des enseignements est hiérarchisée dès le moment où la majorité des passages d'une unité d'enseignement à une autre s'opère à sens unique, comme s'il existait une sorte de clapet empêchant le retour dans la filière, l'option ou l'établissement de départ. » (Op. Cit. : 78). Or, force est de constater que les trajectoires scolaires vont la plupart du temps dans le même sens, c'est-à-dire que, si elles ne sont pas stables, elles sont davantage « descendantes » qu'« ascendantes ». Dans cette logique, ce sont les unités situées « au sommet » de la hiérarchie qui sont davantage valorisées et sélectives alors que celles se trouvant « à la base » et recevant les élèves écrémés de ces voies prestigieuses se retrouvent nettement moins bien considérées. Plus loin, nous verrons que les élèves sont conscients de ce mode de fonctionnement du système scolaire, même s'ils ne le remettent pas forcément en cause.

Mais comment expliquer cette valorisation de certaines unités comparées à d'autres ? Qu'est-ce qui distingue les unités du sommet de celles de la base ? Pour répondre à cette question, nous nous référons dans un premier temps aux critères ordonnateurs dégagés par B. Delvaux (idem), pour ensuite exposer ceux que nous avons pu relever dans les discours des élèves. Pour l'auteur précité, les critères sur base desquels sont construites ces hiérarchies sont au nombre de deux. Il s'agit (1) de l'étendue de l'éventail des possibles auquel donne accès l'unité d'enseignement considérée et (2) de la valeur de ces possibles. Ainsi, « chaque unité d'enseignement est située dans la hiérarchie en fonction de la largeur de l'éventail d'unités de destination sur lequel elle débouche et du degré de valorisation de ces unités » (idem : 80). Le premier critère repose sur l'idée partagée qu'il existe un ordonnancement hiérarchisé des savoirs : les plus cotés étant les savoirs abstraits qui ont la réputation de se trouver au fondement des autres et de permettre une appropriation plus rapide de ces autres savoirs. Dans cette optique, le champ des possibles sur lequel débouche l'unité est perçu comme d'autant plus large que celle-ci dispense des savoirs plus théoriques. C'est ainsi que la filière générale, qui est la plus valorisée de l'enseignement secondaire, est fréquemment considérée comme la voie laissant le plus de « portes ouvertes ». Le second critère dégagé par B. Delvaux qui se rapporte à la valorisation des unités de destination, dépend pour sa part de l'utilité des savoirs délivrés par les différentes formations dans l'accès à des positions sociales post-scolaires gratifiantes car bien pourvues en capitaux économiques, sociaux et culturels. Ainsi, par exemple, une formation permettant de déboucher sur l'exercice d'une profession reconnue en termes de prestige et de



Les troisième et quatrième critères sont des « registres de catégorisation » qui ont également été repérés par P. Devleeshouwer et A. Réa auprès d'élèves du secondaire qu'ils ont rencontrés lors d'entretiens (2011). Le type de public qui fréquente l'unité considérée ainsi que la discipline qui règne en son sein sont ainsi mobilisés par les élèves pour évaluer la « qualité » de cette unité. Dans cette logique, une « bonne » école, par exemple, est perçue comme comptant peu d'élèves d'origine étrangère et peu d'élèves en échec scolaire, et la discipline que l'on y applique est vue comme relativement forte et respectée. Comme nous l'apprennent G. Felouzis et J. Perroton (2009), les parents raisonnent de la même façon concernant le type de population scolaire, et ils choisissent d'ailleurs bien souvent l'établissement de leur enfant en fonction de ce critère afin de contrôler de manière indirecte les groupes de pairs qu'il fréquentera. On peut donc penser que le fait que les élèves fondent leurs représentations sur le type de public accueilli par l'établissement scolaire est aussi lié à la socialisation familiale.

Nous l'avons dit, les différents critères de classification s'appliquent tant aux établissements scolaires, qu'aux filières et aux options. Mais c'est la hiérarchie qui se rapporte aux filières qui est la plus prégnante et la plus largement partagée, car tous s'accordent à placer la voie générale au sommet et à la faire suivre par l'enseignement technique puis par la filière professionnelle, qui se retrouve la moins bien considérée. La hiérarchie entre établissements est pour sa part moins fortement instituée (Delvaux, Op. Cit.). Mais, en région bruxelloise, l'on peut aisément en repérer l'existence, notamment suite aux mises en application des derniers décrets promulgués en Belgique francophone à l'égard des inscriptions en 1<sup>re</sup> année du secondaire. En effet, ceux-ci ont provoqué des files d'attente devant certaines écoles de la capitale et ont également rendu publiques des listes d'écoles « complètes »<sup>6</sup> témoignant ainsi de l'attractivité de certains établissements scolaires, et contribuant de la sorte à asseoir encore davantage leur renommée. En ce qui concerne les options, la hiérarchie qui s'y rapporte n'est pas aussi tranchée que celle hiérarchisant les filières. Mais, au sein de la filière générale, l'on peut, par exemple, constater que la section latine représente toujours un noble choix même si elle est de plus en plus souvent détrônée ou « concurrencée » par les options offrant un maximum de mathématiques et/ou de sciences (surtout dans le 3<sup>e</sup> degré). Pour leur part, les options de sciences économiques et sociales subsistent au bas de cette hiérarchie et caractérisent bien souvent les classes que les élèves qualifient de « poubelles ». Cette hiérarchie entre options se retrouve au sein de tous les établissements scolaires mais à des degrés divers, car dans chacun d'entre eux circule une échelle de valeurs différente concernant les disciplines pouvant être choisies comme options, mais aussi parce qu'ils n'en offrent pas tous la même gamme.

Si ces hiérarchies scolaires sont largement répandues et qu'elles sont admises sur le mode de l'évidence par nombre d'élèves rencontrés au point que, comme l'ont laissé entrevoir nos entretiens, ils s'y réfèrent constamment pour penser leur parcours, c'est que, nous allons le voir, ces hiérarchies sont continuellement diffusées autour d'eux, tant dans la sphère familiale que dans la sphère scolaire.

### Une exposition permanente à ces référentiels scolaires contribue à leur intériorisation

Comme le donnent à entendre les jeunes rencontrés, le personnel scolaire et les familles entretiennent et diffusent couramment des représentations hiérarchisées du monde scolaire dans les discours et conseils qu'ils leur distillent en matière d'orientation. Les élèves ont aussi parlé de certaines modalités de fonctionnement du système scolaire et de certaines pratiques d'établissements qui reflètent l'existence d'une hiérarchisation des enseignements. Ces propos montrent qu'ils ont assimilé ces hiérarchies et que, comme le laissent supposer ces pratiques et ces discours ambiants auxquels ils sont exposés, elles représentent pour eux des références incontournables en matière de scolarité et d'orientation.

D'après les entretiens, il semble qu'au sein des écoles, le personnel scolaire fasse fréquemment des allusions aux hiérarchies scolaires, que ce soit en classe ou lors d'entrevues individuelles avec l'élève. De telles allusions sont faites via des remarques ou des conseils adressés aux élèves. Ceux-ci consistent en des jugements portés sur les écoles, les filières ou les options et pointent les différences entre celles-ci. Ces références aux hiérarchies se donnent notamment à entendre lors de moments d'orientation et au travers des recommandations faites à l'élève à ces occasions. Les quelques extraits

6. Comme l'indique le site de la Fédération Wallonie-Bruxelles relatif au décret inscription ([www.inscription.cfwb.be](http://www.inscription.cfwb.be)), une école complète est un établissement scolaire pour lequel au terme de la période d'inscription le nombre de demandes d'inscription dépasse 102% des places disponibles.

d'entretiens qui suivent illustrent bien la façon dont les enseignants et les directions peuvent véhiculer une vision hiérarchisée des filières, des options mais aussi des établissements, et ils montrent qu'ils y adhèrent.

*« Souvent c'est les profs qui prennent des décisions pour nous et déjà il faut savoir que là-bas (dans son ancienne école qui n'offrait que du général) l'image est vraiment négatif du qualif et du professionnel. En fait pour eux l'enseignement général c'est vraiment le meilleur, après, c'est vraiment mauvais. » (Hicham, Technique de Qualification, Ecole 3)*

*« A St-Jacques (son ancienne école), c'était une école super élitiste (...) y avait que du général parce que les techniques et les professionnels c'était les gens qui aboutiraient à rien, nin-nin-nin...(...) C'est ce qu'on essayait de nous faire comprendre. Genre moi quand j'ai doublé, ils m'ont fait 'oui t'es nulle, tu dois aller en technique, t'as rien à faire en général'. » (Lisa, Technique de Qualification, Ecole 2)*

*« Je suis venue dans cette école, j'ai fait 'je veux professionnel'. Et puis le directeur il m'a dit 'non je ne t'inscris pas'. Il m'a fait 'ce n'est pas possible, tu viens d'une bonne école, va pas en professionnel', il m'a fait 'va en technique'. » (Amina, Technique de Qualification, Ecole 4)*

*« On était en sciences éco et c'était un peu la classe pouvelle, enfin c'était ce que pensait le directeur. Et les profs quand ils arrivaient, ils disaient clairement 'j'ai pas envie de travailler avec vous'. » (Léa, Technique de Qualification, Ecole 3)*

Comme le veut la logique des hiérarchies, les représentations diffusées par le personnel scolaire relatives aux différents enseignements vont souvent dans le sens d'un dénigrement des filières qualifiantes qui « n'aboutissent à rien » et regroupent « les nuls ». A cet égard, G. André a constaté au cours d'enquêtes qu'elle a réalisées dans le cadre de sa recherche doctorale sur l'orientation scolaire et les jugements professoraux (2009) que le corps enseignant partage un idéal commun, celui de l'enseignement général pour tous. Cette vision entend retarder au maximum l'entrée du jeune dans le qualifiant. D'après cette chercheuse, « le classement des filières par les enseignants renvoie (...) à des ordres de grandeur qui identifient les différentes filières à des métiers, à des statuts symboliques et à des positions sociales ». Si un rapprochement évident est à faire avec les apports de B. Delvaux développés ci-dessus, G. André estime que chez les professeurs la hiérarchisation des métiers serait moins liée à des critères économiques qu'à des valeurs caractérisant leur groupe social telles que la liberté, la nouveauté, l'épanouissement et la réalisation de l'individu. Et, ces valeurs pourraient, selon les enseignants, davantage se rencontrer au bout d'un parcours ayant emprunté la voie générale ; alors que la voie qualifiante ne déboucherait que sur des métiers répétitifs où l'initiative, les possibilités de se réaliser, la liberté, la créativité et la nouveauté seraient quasi inexistantes (idem : 243-249). Cette auteure a aussi pointé l'importance qu'accordent les professeurs à la vastitude de l'horizon des possibles dans les orientations prises par les jeunes, rappelant également un des critères ordonnateurs dégagé par B. Delvaux.

Ces représentations communes partagées par les enseignants aiguillent donc leur jugement et participent à forger leurs pratiques d'orientation. Les discours des jeunes que nous avons rencontrés attestent en tout cas que les professeurs n'hésitent pas à les colporter auprès de leurs élèves.

Dans leur milieu familial, les jeunes sont aussi confrontés à de telles représentations hiérarchisées du monde scolaire. En effet, l'on remarque que, quel que soit le milieu d'origine, les familles sont toutes au courant qu'existent des hiérarchies scolaires, et elles s'en saisissent toutes, même si différemment, pour conseiller ou guider leurs enfants dans leurs parcours scolaires. Au cours des entretiens, les élèves ont ainsi relayé une série de propos tenus par des membres de leur famille dans lesquels l'on peut, par exemple, clairement discerner des encouragements visant à pousser les enfants à persévérer dans le général et des propos disqualifiant envers le technique et le professionnel. Concernant les écoles et les options, il s'agit pour certains parents de viser celles qui permettront à leurs jeunes de pouvoir encore « tout » envisager au sortir du secondaire en matière d'études, quand pour d'autres l'important est de se maintenir dans des voies suffisamment « bonnes » afin de n'être pas « pénalisé » plus tard sur le marché de l'emploi par un choix de section ou d'établissement de mauvaise réputation qui, mentionné sur le curriculum vitae, pourrait décourager de potentiels futurs employeurs.

« C'était aussi ma mère qui était toujours derrière moi 'non, continue en général', donc j'ai refait mon général. » (Filiz, Technique de Qualification, Ecole 4)

« Mes parents, ils avaient un peu peur que j'aille en technique, ils étaient pas d'accord parce que y a les préjugés et tout des techniques et qu'ils m'avaient dit que j'allais pas être préparée. » (Lisa, Technique de Qualification, Ecole 2)

« Mes parents voulaient que j'aille dans cette école-là. (...) Ils aimaient bien l'école 1 parce que c'était une école qui était réputée. (...) Ils avaient entendu que des gens qui sortaient de là pouvaient un peu choisir ce qu'ils voulaient après et donc voilà moi ça me plaisait pas mal de pouvoir être libre après. (...) Là, j'ai choisi de prendre, au lieu de 4h de math, j'ai 6h de math. J'ai choisi de compléter en fait les deux heures blanches que j'avais en remplaçant par math. » « - Tu t'es fait conseiller pour prendre plus d'heures de math ? » « Ca, c'était mon père qui tenait à ce que je prenne ça parce qu'il disait que 4h de math c'était pas suffisant si je voulais faire du supérieur un peu... Enfin, il disait que (...) finalement prendre 4h de math ça m'handicapait un peu pour le reste de mes études quoi. » (Antoine, Général, Ecole 1)

« C'était au service de ma mère qu'ils disaient (dans sa famille) que si j'ai fini mes études et que je vais trouver un job et que je vais être avec quelqu'un d'autre, moi je viens de Félicien Rops et que cette personne elle vienne de l'école de la Régence ou d'ici, ils vont jamais regarder à mon dossier vous voyez parce qu'ils disent que Félicien Rops c'est une école un petit peu faible. » (Gisela, Professionnel, Ecole 4)

Si toutes les familles sensibilisent leur progéniture à ces référentiels scolaires, il semble pourtant que selon qu'elles soient d'origine populaire ou favorisée, elles le feront différemment. Les familles des classes supérieures et une partie des familles des classes moyennes, très soucieuses du bon positionnement de leurs enfants dans ces hiérarchies, encadrent et guident les souhaits d'orientation de ceux-ci par des stratégies d'encerclement et d'argumentation (Van Zanten, 2009) afin qu'ils en viennent à désirer se maintenir dans la « meilleure » voie possible. Ces familles qui tiennent pourtant un discours valorisant l'autonomie des jeunes, « encerclent » et contrôlent l'environnement social de leurs enfants pour que celui-ci les influence à faire les « bons » choix ou, chez d'autres, les amènent en douceur, principalement via des discussions en famille, à orienter leurs désirs et leurs choix dans la « bonne » direction. Au sein de ces familles, on peut donc parler d'une autonomie « sous contrôle » (Daverne & Dutercq, 2009). Du côté des familles défavorisées, bien qu'elles soient conscientes que quelque chose se joue relativement à ces hiérarchies, elles en « maîtrisent » moins les subtilités, notamment car elles ne bénéficient pas de réseaux sociaux aussi bien « informés » en la matière que les familles de milieux plus privilégiés. De ce fait, même si elles sensibilisent leur enfant à ce sujet, elles se reposent davantage sur le jugement de celui-ci quant aux choix d'orientation à poser, et ce, d'autant plus que la scolarité avance (Le Pape & Van Zanten, 2009). Ces socialisations familiales qui varient selon le milieu participent toujours, comme nous le verrons plus loin, à la différenciation sociale des trajectoires scolaires. Mais à ce stade, nous retiendrons que tous les milieux accordent de l'importance aux hiérarchies scolaires. S'y référer traduit le souci relevé auprès de la majorité des familles des jeunes rencontrés d'assurer un « bon avenir » à leurs enfants. Ainsi, les jeunes quel que soit leur profil sont tous, de façon différente et à des degrés divers, exposés dans leur sphère familiale à des discours empreints d'une vision hiérarchisée du monde scolaire.

Au cours d'entretiens, certains élèves ont aussi fait part d'autres éléments qui permettent de comprendre comment ces hiérarchies scolaires se perpétuent dans les représentations et comment ces jeunes les intègrent. Certaines modalités de fonctionnement du système scolaire et certaines pratiques d'établissements semblent ainsi contribuer à renforcer les représentations hiérarchisées qu'ils ont des différentes filières d'enseignement mais aussi des établissements scolaires. Tout d'abord, le fait que la filière générale soit celle vers laquelle l'on est supposé s'orienter en entamant ses secondaires participe à la rendre plus désirable et valorisée puisqu'elle représente la suite logique du parcours.

« Ben déjà, si on suit la logique d'après les primaires, tu es censé rester en général on va dire. Tu es censé rester en général ! » (Adam, Général, Ecole 2)

Ensuite, une série d'élèves estiment que l'orientation vers les filières techniques et professionnelle résulte bien souvent d'une sélection par l'échec et que fréquenter ces filières ne correspond dès lors pas, la plupart du temps, à un choix délibéré et posé volontairement par l'élève.

« Professionnel bon c'est beaucoup ceux qui ont raté leur année quoi. Je ne dis pas que j'ai raté mon année... Il y en a beaucoup c'est parce qu'ils ont raté année sur année et après comme ils ne peuvent plus aller en général ou en technique parce qu'on ne peut pas faire 4-5 fois la même année, on ne peut pas, alors tu vas en professionnel. » (Jessica, Professionnel, Ecole 4)

« Moi justement c'est ça que je n'aime pas : parce qu'en fait quand ils disent 'oui on vous conseille d'aller en professionnel', c'est un peu une obligation. C'est le fait qu'on ne puisse pas choisir. » (Elisabeth, Général, Ecole 1)

Ce fonctionnement du système scolaire opérant une sélection par l'échec contribue à renforcer l'image négative des filières qualifiantes aux yeux des élèves. Car comment considérer des voies dont le système scolaire laisse entendre de par son fonctionnement que c'est en cas d'échec que l'on y est scolarisé ? De plus, les élèves perçoivent la fréquentation de ces filières comme une fatalité, un piège dont on ne sait plus s'extirper une fois que l'on y a atterri. Nous l'avons vu, B. Delvaux considère d'ailleurs que les flux à sens unique entre unités d'enseignement participent de la structuration hiérarchisée de ces dernières. Se retrouver « coincé » dans une trajectoire est un facteur qui contribue à la percevoir négativement.

« Professionnel si jamais je voulais remonter en général, je ne pouvais pas. Donc c'est vraiment, c'est le plus bas et on ne peut pas vraiment remonter. Oui en (technique de) transition mais pour ça il faut encore doubler. Je ne sais pas, je trouve ça quand même un peu dommage quoi. » (Carolina, Professionnel, Ecole 3)

« - Pourquoi ne pas faire technique ? » « Parce que j'ai l'impression qu'une fois qu'on est là-dedans, on ne peut plus en sortir. (...) Je trouve que ce qu'il faudrait c'est pouvoir passer de professionnel à général si on voit que ça n'est pas ça qu'on veut. » (Elisabeth, Général, Ecole 1)

Dans la même logique, les élèves repèrent que certains établissements effectuent un écrémage au sein de leur public scolaire. Le fait que ces jeunes aient conscience de telles pratiques sélectives concoure, nous semble-t-il, à leur faire assimiler et intégrer l'existence de hiérarchies scolaires, car le message implicite que font passer ces sélections est le suivant : si certains élèves ne sont pas « dignes » de fréquenter certaines unités, c'est que celles-ci sont probablement « mieux » que les autres. Pour parler de ces tris d'élèves opérés par certaines écoles, des jeunes remarquent l'existence de flux d'élèves allant à sens unique entre certains établissements, quand d'autres notent que les populations de certaines écoles se profilent selon une structure pyramidale à l'endroit ou à l'envers (selon que l'effectif est plus restreint ou plus large en début et en fin de secondaires). Dans les deux cas, cela révèle que certains établissements sont sélectifs alors que d'autres se spécialisent dans l'ac-



Élèves rangeant leurs casiers dans le couloir d'une école ; © Pierre HAVRENNE - Belga

cueil des élèves purgés par ces premières écoles. Les élèves parlent davantage de ces écoles sélectives que des établissements « réceptacles » et indiquent que la sélection peut se faire soit à l'inscription (dans ce cas, ils spécifient que ce tri s'effectue selon eux notamment en fonction de critères tels que les résultats scolaires obtenus antérieurement, un renvoi éventuel, les ressources financières de la famille, l'origine ethnique, le comportement, le niveau de maîtrise du français, la profession des parents, le quartier du domicile, etc.), soit au fil des ans (parfois sur base des mêmes critères).

« Ben déjà à l'Ecole 1, il y a une sélection. Il y a des écoles qui sont favorisées pour le transfert des élèves par exemple de Notre-Dame de la Charité vers l'Ecole 1, je pense qu'il y a des... genre... des ponts entre les deux écoles souvent. Puis les primaires de l'Ecole 1 vers les humanités de l'Ecole 1. Là déjà il y a moins de places. Ensuite, on fait le tri sur ceux qui ont des frères et sœurs à l'école. Et ensuite sur les résultats. Donc on n'a clairement pas tous la possibilité d'entrer à l'Ecole 1. (...) Au début, les trois premières années à l'Ecole 1 il y avait quand même des gens différents mais soit ils ont doublé et donc ils ont laissé tomber l'Ecole 1, ou ils ont changé d'école... (...) Et ceux qui étaient un peu différents ben ils ont vite changé d'école quoi. » (Louise, Général, Ecole 1)

« Ils m'ont pas pris parce que soi-disant il n'y avait plus de places ou bien je ne sais pas, ils trouvaient toujours des excuses. Ici à Bruxelles, ça se passe comme ça. Le type, il voit bien que t'habites dans des quartiers chauds, il prend pas. Moi, quand ils voient ma rue, direct : 'non monsieur'. » (Hakan, Professionnel, Ecole 5)

« A St-Jacques, ce qu'il y a c'est qu'en 1<sup>ère</sup>, il y avait huit classes et au fur et à mesure qu'on monte des années, genre en 6<sup>ème</sup>, il n'y a plus que trois classes. Ils essayent d'éliminer tous les plus... » (Lisa, Technique de Qualification, Ecole 2)

« On voit finalement qu'en 6<sup>ème</sup> (à l'Ecole 1), bon c'est un peu... On est un peu tous les mêmes quoi... » (Antoine, Général, Ecole 1)

« Moi, on m'a dit (...) que les gens de l'école St-Jean-Paul qui doublaient, ils allaient à l'école St-Sylvestre. Et c'est la même chose pour l'école St-Sylvestre à l'Ecole 3, enfin je ne sais pas si vous voyez (...) pas l'inverse quoi. » (Linh, Général, Ecole 3)

Qu'ils aient fait eux-mêmes les frais d'une sélection ou qu'ils en soient les témoins, les élèves ne sont pas forcément critiques envers ces pratiques, beaucoup se contentent de les constater et en parlent comme si elles allaient de soi. G. Felouzis (1997) a, pour sa part, montré que la sélection formelle pouvait même rassurer des étudiants universitaires français sur la valeur de leur filière. En fait, les hiérarchies scolaires et tout ce qui peut attester qu'elles existent apparaissent comme relativement évident(e)s aux yeux des élèves. Ils expriment souvent que « tout le monde le dit », autrement dit, que tout le monde partage ces référentiels que sont les hiérarchies scolaires. Dans les entretiens, nous avons relevé que beaucoup de jeunes admettaient se fier à ces informations qui circulent par le biais des rumeurs et des « on dit », et qu'ils motivaient parfois leurs choix en mobilisant cet argument. Bien souvent, ils disent aussi que ce sont leurs parents qui se sont appuyés sur les réputations véhiculées par le bouche-à-oreille pour choisir leur école, leur filière ou leur option. D'autres se contentent de relater ce que l'« on dit » de l'unité qu'ils fréquentent, que la réputation de celle-ci soit bonne ou mauvaise.

« - Pourquoi tu es venue dans cette école-ci ? » « Parce qu'on m'a dit que c'était une très très bonne école pour la puériculture. » (Carolina, Professionnel, Ecole 3)

« La réputation professionnel ce n'est pas très bien. » « - Et c'est quoi la réputation de professionnel ? » « Ben tout le monde dit 'professionnel c'est pas bien', c'est 'tu vas rien faire, tu ne vas rien devenir plus tard'. » (Salim, Professionnel, Ecole 5)

« - Tu dis que ta maman avait des bons échos de l'Ecole 1, mais c'est quoi cette réputation ? » « Ben bon enseignement, quand on sort de l'Ecole 1, on est bien préparé pour l'université, c'est un peu tout ça quoi. (...) Tout le monde me disait que c'était un niveau beaucoup plus élevé que les autres écoles, donc ... » (Elisabeth, Général, Ecole 1)

Ces informations qui véhiculent des jugements de valeur sur les unités d'enseignement et qui circulent beaucoup par le biais des « oui-dire » et des rumeurs contribuent elles aussi à renforcer l'assimilation des hiérarchies scolaires chez les jeunes pour qui elles deviennent une référence inévitable pour s'orienter et pour penser sa place au sein du monde scolaire. Entre eux, les jeunes se donnent également des conseils qui reposent sur ces référentiels ou s'en servent pour commenter et juger la scolarité de leurs camarades « pour rigoler ». Finalement, on le voit, les élèves semblent avoir tous fortement intériorisé les hiérarchies scolaires ; ils les colportent eux-mêmes et les remettent peu en cause. Puisqu'ils s'y réfèrent constamment pour envisager leur parcours scolaire et leurs choix d'orientation, tâchons à présent de voir quels effets elles peuvent avoir sur leurs trajectoires.

## Quels impacts sur les trajectoires scolaires ?

Quelle que soit l'école, la filière et l'option fréquentée, nous l'avons vu, les élèves font tous référence, le plus souvent de manière indirecte, aux hiérarchies scolaires. Bien qu'ils ne les nomment jamais comme telles, elles apparaissent à de multiples reprises sous diverses formes dans leurs discours, attestant qu'ils les ont bel et bien assimilées. Mais, nous l'avons dit également, la façon dont les élèves les appréhendent, se positionnent face à elles et finalement établissent des choix d'orientation varie selon les héritages sociaux liés à leur socialisation familiale (André, 2012). Ainsi, selon l'origine sociale de l'élève, les hiérarchies scolaires paraissent avoir une influence différenciée sur les parcours. Car, nous avons observé que, lorsqu'il est question d'envisager leur orientation, les élèves réagissent souvent différemment face à ces hiérarchies selon qu'ils proviennent de milieux aisés ou qu'ils soient de milieux plus défavorisés. A des fins analytiques, nous avons alors dégagé deux réactions idéales-typiques<sup>7</sup> chez les élèves qui caractérisent plus particulièrement, d'un côté, les élèves socialement privilégiés, et de l'autre, ceux qui le sont moins. Chez les premiers, les hiérarchies scolaires contribuent à alimenter un certain élitisme allant de soi, alors que chez les seconds, c'est plutôt à une tendance à l'*autosélection* que ces hiérarchies paraissent participer.

L'élitisme allant de soi consiste à poursuivre, tant que les résultats scolaires le permettent, dans la direction la plus valorisée par les hiérarchies scolaires, c'est-à-dire de parvenir à se maintenir dans une « bonne » école, dans la filière générale et dans une option valorisée. Comme le sous-tend la logique des hiérarchies scolaires, il existerait un parcours scolaire idéal consistant à se maintenir au sommet et à suivre, pour peu que les performances scolaires le permettent, cette « voie royale ». Bon nombre d'élèves s'adaptent à l'injonction diffuse qui leur est adressée d'accomplir cette trajectoire « idéale » d'élite tant que faire se peut. Pour eux, la poursuite de la voie royale est vécue comme une évidence : si l'on est en situation de réussite, rien d'autre ne semble envisageable ni même, parfois, désirable. Pour certains, cette trajectoire est accomplie en dépit d'aspirations et de préférences personnelles qui s'en écartent, car leur visée première est axée sur l'utilité future de leurs choix et non pas sur la rencontre de leur passion et de leurs goûts.

*« Technique, moi ça me tente, il y a beaucoup d'options qui me tenteraient en technique, mais je préfère rester en général pour pouvoir éventuellement faire des études de droit. (...) Ouais fin j'aimerais bien devenir avocat pour le statut, pour le salaire, pour vraiment avoir une certaine importance dans la société, mais je suis pas sûr que c'est quelque chose qui me plaise. » (Maxime, Général, Ecole 3)*

*« (L'idée de) devoir changer parce que j'ai envie d'aller en professionnel... c'est, je ne sais pas... C'est beaucoup plus rassurant (de rester en général dans son école), je ne sais pas comment expliquer, ça rassure pour le futur. » « - Pourquoi ça te rassure pour le futur ? » « J'ai l'impression que ça donne plus de possibilités pour le futur (de rester dans sa filière et son école actuelle). » (Elisabeth, Général, Ecole 1)*

Les propos de ces deux élèves reflètent chacun un des critères ordonnateurs des hiérarchies dégagés par B. Delvaux, et décrits plus haut, que sont la « qualité » et la quantité des possibles sur lesquels débouchent les formations envisagées. Les tensions entre ce désir d'assurer l'avenir et les goûts personnels caractérisent bien souvent ces trajectoires élitistes. Elles sont en tout cas fréquemment repérées auprès de « bons élèves » (Siroux, 2011 ; Blanchard, 2012 ; Daverne & Dutercq, 2013).

L'*autosélection* est, pour sa part, un phénomène qui s'apparente à une forme de résignation. Elle consiste en une sous-évaluation de ses capacités qui donne lieu à une rétrogradation de ses ambitions. Chez les élèves qui s'*autosélectionnent*, les hiérarchies scolaires et la logique qu'elles sous-tendent sont trop impressionnantes et suscitent chez eux découragement et sentiment d'incapacité. Le sommet leur paraissant inatteignable, viser les voies valorisées qui leur semblent trop compliquées n'est alors pas envisageable.

*« C'est ça que je me suis dit, ça servait à rien de aller, de vouloir absolument rester en général si c'est pour ne pas vouloir faire l'unif. (...) Donc je me suis oui, résigné on va dire, à choisir la technique. » (Jean-Baptiste, Technique de Qualification, Ecole 3)*

Si selon certains auteurs, l'*autosélection* chez les jeunes de familles populaires semble de moins en moins se réaliser a priori (Terrail, 2002) et que ce sont plutôt les difficultés scolaires qui freinent

7. Si nous recourons à des idéaux-types, c'est pour éclairer la réflexion qui suit mais, bien entendu, pas décrites ici, il importe de noter que certaines nuances et particularités de parcours rencontrés ne sont, bien entendu, pas décrites ici. De plus, il faut souligner que ces idéaux-types ne concernent pas tous les élèves interrogés mais une grande partie d'entre eux. En effet, certains élèves accomplissent aussi des parcours qui s'en distinguent.



ces élèves, nos enquêtes révèlent qu'une série de jeunes d'origine défavorisée continuent de s'auto-sélectionner malgré des performances scolaires qui leur permettraient d'ambitionner des voies plus prestigieuses. L'extrait suivant nous en fournit une bonne illustration.

« - Comment tu as choisi (sa filière) alors ? » « C'est après ma 6<sup>e</sup> (primaire), j'ai dit 'je n'ai pas envie de faire le général et tout'. De toute façon, j'ai dit 'je ne vais pas réussir, je vais faire de la mécanique', comme en plus j'aime bien les voitures et tout. » « - Et en primaires, tu trouves que tu ne réussissais pas bien ou tu réussissais quand même bien ? » « En primaires, j'étais bon. Je pouvais aller en général, j'avais les capacités, mais je me suis dit 'je vais aller, je vais doubler'. Normalement, il fallait que je partais. » « - Et pourquoi tu t'es dit que tu allais doubler d'office ? » « Je ne sais pas, je me disais que je n'avais pas les capacités. Les profs ils me disaient 't'avais' et moi je me disais 'j'ai pas'. » (Hakan, Professionnel, Ecole 5)

Mais comment expliquer ce phénomène ? Pourquoi, à notes scolaires égales, l'auto-sélection concerne encore davantage les jeunes d'origine défavorisée quand l'élitisme allant de soi touche plus les jeunes de milieux privilégiés ? A l'heure où toutes les familles semblent converties aux enjeux scolaires et ont assimilé la nécessité du diplôme, la question mérite d'être approfondie. Plus haut, nous avons déjà vu que les familles selon leur profil social sensibilisaient différemment leurs enfants aux hiérarchies scolaires. Mais ces premiers éléments de réponse méritent d'être complétés tant par des renvois à la théorie de R. Boudon que par l'exposé d'autres faits relatifs aux hiérarchies scolaires que nous avons pu dégager de nos entretiens.

Si l'individualisme méthodologique de R. Boudon permet de comprendre ce phénomène c'est que, d'après ce sociologue, (1) les individus sont stratégiques et évaluent constamment les coûts et avantages liés à telle ou telle voie avant de s'y engager, et (2) la peur du risque s'avère variable selon les atouts sociaux et scolaires dont les individus sont dotés. Aussi, les orientations perçues comme prestigieuses et plus difficiles représentent-elles des univers trop risqués pour des élèves de milieux défavorisés qui n'envisagent alors pas de s'y aventurer. La citation ci-dessous tirée d'un entretien avec un jeune turc dont la famille est socio-économiquement défavorisée est particulièrement édifiante à cet égard.



« Que tu sois belge, italien ou soit français ou quoi, c'est des gens (...) ils aiment bien peut-être les choses être avocat, être docteur... Mais fais le docteur, on va voir, t'as une chance sur cent de réussir. Je mens pas pour ça, mais même avocat et tout hein, t'as cinq ans à étudier à l'université, t'as des livres comme ça (il écarte ses bras), tu sais pas réussir aussi facilement. » (Osman, Professionnel, Ecole 5)

Les voies valorisées étant vues comme trop intimidantes par ces jeunes de classes populaires, ils en viennent à revoir leurs ambitions en bifurquant, par exemple, vers le qualifiant. Mais, comme l'indiquent S. Broccolichi et R. Sinthon (2011), ces élèves d'origine défavorisée ont des raisons d'anticiper leurs risques d'échecs futurs car l'on peut constater qu'ils accèdent moins souvent aux filières sélectives et que, d'autre part, ils y échouent plus souvent. Ainsi, à résultats scolaires équivalents au moment de l'orientation, ces enfants des classes défavorisées risquent davantage d'être confrontés

à l'échec dans le futur que ceux des classes plus aisées. Selon ces auteurs, ceci s'explique par le fait que les chances de progresser des élèves au cours des années sont très inégales selon les catégories sociales. Outre la distance culturelle entre les codes scolaires et les familles populaires qui défavorisent celles-ci, il ne faut pas sous-estimer les conditions d'enseignement qui peuvent diverger d'un établissement scolaire à l'autre selon le public accueilli, d'un professeur à l'autre selon les représentations qu'il a de ses élèves, etc. De nombreux travaux ont d'ailleurs déjà montré que le contexte scolaire « fait des différences » quant à la carrière scolaire des élèves, leurs progressions et leurs aspirations (voir, par exemple, Duru-Bellat & Mingat, 1988 ; Duru-Bellat et al., 2004 ; Nakhili, 2005). De plus, comme nous l'avons vu plus haut, les enseignants contribuent à perpétuer les représentations hiérarchisées du monde scolaire auprès des jeunes, et, il se trouve que via les attentes socialement différenciées qu'ils affichent envers leurs élèves aux profils divergents, ils participent également à renforcer chez ceux-ci le sentiment qu'ils sont faits ou non pour telle orientation. Les discours des enseignants induisent donc une idée des possibles mais aussi des « enviabiles », c'est-à-dire de ce vers quoi l'on est supposé avoir envie de se tourner. Ceci s'apparente aux effets d'étiquetage et d'attente tel l'effet pygmalion selon lequel les élèves ajustent leur comportement aux attentes qu'ils perçoivent de leurs enseignants, attentes qui bien souvent dépendent des représentations que ces derniers ont de leurs élèves. Et, comme N. Lautier le constate, « les enseignants tendent globalement à élever leurs attentes envers les élèves de milieux favorisés qui possèdent les codes de la communication et comprennent les règles du « métier d'élève ». » (2008 : 22). Alors que, d'autre part, les jeunes de milieux les plus éloignés de l'école seraient plus sensibles aux conseils des enseignants (Duru-Bellat, 2003).

Par ailleurs, les élèves manifestent également ne pas se sentir correspondre à l'image qu'ils se font des voies d'orientation situées à l'autre bout des hiérarchies scolaires ainsi que des élèves fréquentant ces voies qui leur semblent éloignées. Ceci fait qu'ils n'ont pas envie d'opter pour ces trajectoires avec lesquelles ils ne se sentent pas en phase et qui, de surcroît, regroupent des élèves qui ne leur ressemblent pas. Un sentiment d'inaccessibilité et/ou d'inadéquation entre leur profil et certaines unités d'enseignement peut ainsi naître des représentations qu'ils ont de ces autres voies et de leur public. L'image prestigieuse des voies « au sommet » peut, par exemple, avoir un effet dissuasif sur les jeunes de milieux défavorisés qui ne se sentent pas y correspondre (Watts, 2007) et, à l'inverse, elle peut avoir un effet attractif sur les élèves de milieux privilégiés pour qui elles représentent une suite logique de leur parcours de par la compatibilité implicite qui existe entre leur profil et ces formations (Draelants, 2010 ; Oliver & Kettley, 2010). Dans nos enquêtes, les élèves ont davantage insisté sur la distance qu'ils entrevoient entre leur profil et celui des élèves fréquentant des établissements et des filières éloignées des leurs. Ils ne se retrouvent pas dans les représentations qu'ils se font de ceux-ci. Les jeunes de milieux aisés scolarisés « au sommet » perçoivent fréquemment leurs pairs fréquentant des voies moins renommées comme des élèves « différents », d'autres origines, et souvent en échec. Et, du côté des jeunes de milieux plus défavorisés et fréquentant des unités moins cotées, les élèves d'écoles et de filières réputées sont souvent vus comme des « péteux », des « riches » ou encore des « flamands »<sup>8</sup>. D'un côté comme de l'autre, ces représentations n'incitent pas à opter pour les voies de formation dont les élèves paraissent trop différents.

*« Il y a de très bonnes écoles où... Faut dire la vérité aussi, je pense que les écoles vraiment de haut niveau sont plutôt réservées aux enfants de riches, etcetera, etcetera, notamment belges. » (Erwin, Technique de Qualification, Ecole 4)*

*« Je trouve que l'école Van Gogh (offrant uniquement du général), c'est pour des gens qui ont... ils ont des meilleures conditions de vie que les gens ici quoi. » (Naïm, Technique de Qualification, Ecole 4)*

*« - Pourquoi tu n'y es pas allé par exemple (à l'école Ensor, organisant uniquement du général) ? » « (...) Je voulais vraiment pas aller à Ensor, on m'a dit qu'il y avait 90% de flamands et j'ai... ouais c'est tout. » « - Toi, t'as pas envie d'aller dans une école où il y a juste des flamands ? » « Non, non franchement (...) mais tu vois, déjà, à l'école Vervust (qu'il fréquentait avant son école actuelle), je savais déjà qu'il y avait des gens que je connaissais du quartier et tout. » (Farid, Professionnel, Ecole 5)*

*« Là (en parlant d'une école flamande très réputée), c'est des connards, tous des péteux, vraiment des flamands super carrés et tout, quand on les regarde c'est tous des enfants parfaits. (...) Y a que des gens riches qui viennent de Rixensart ou de Flandre. » (Coraline, Général, Ecole 2)*

*« Si on prend l'exemple de cette école, les professionnels, ils ne donnent pas spécialement envie d'aller les voir. » « - Pourquoi ? » « Parce que je ne sais pas, dans la manière de... il y a des gens (...) qui ont peut-être peur d'aller parce que c'est trop différent. Mais ils ne sont pas méchants. » « - Mais en quoi ils sont différents ? » « Ils se comportent oui... d'origine oui, je veux dire en professionnel on va plus trouver je ne*

8. Comme nous l'ont expliqué quelques élèves d'origine étrangère, ils qualifient les jeunes d'origine belge, qu'ils soient francophones ou néerlandophones, de « flamands ».

*sais pas moi des marocains, des blacks, je ne sais pas moi, il y a des équatoriens aussi, que je ne sais pas moi des belges, qu'en sciences-math. » « - Et ils se comportent différemment ? Ils sont comment ? » « Non, ils ne sont pas, je veux dire ce n'est pas des racailles ou quoi, c'est une façon d'être qui ne donne peut-être pas envie à d'autres personnes d'aller les voir. » (Adam, Général, Ecole 2)*

Finally, one can say that the hierarchical structuring of teaching units and the representations that students have contribute to inflecting the trajectories of these students, most often in a sense that leads to reproducing the social situation of their family. This allows us to point out the role of these hierarchies in the social differentiation of school trajectories.

## Conclusion

Si, comme nous l'annonçons d'entrée de jeu, notre objectif de départ était d'évaluer les capacités des élèves par rapport à la réalisation de leur parcours scolaire en tâchant d'identifier les facteurs facilitant ou freinant leurs démarches, cet article a permis de montrer que les hiérarchies scolaires représentaient, à plusieurs niveaux, des facteurs contraignants les trajectoires des jeunes. Ceux-ci étant constamment baignés dans des environnements relayant des représentations hiérarchisées du monde scolaire, que ce soit à l'école ou en famille, ils ont fortement intériorisé ces hiérarchies comme des évidences pour penser et poser leurs choix d'orientation. Ces référentiels largement partagés jouent un rôle dans les tournures que prennent les parcours puisque, comme nous l'avons vu, ils influencent les jeunes, selon leur profil social mais aussi scolaire, à poursuivre soit un certain élitisme allant de soi, soit à s'autosélectionner. Ce qui nous incite à les envisager comme des obstacles dans les parcours c'est que ces hiérarchies restreignent largement l'espace des possibles de ces jeunes. En effet, tant les élèves défavorisés que les plus privilégiés voient leurs possibilités d'orientation diminuer lorsqu'ils poursuivent des trajectoires influencées par les hiérarchies scolaires les amenant à reproduire la situation sociale de leur milieu d'origine. Les premiers, davantage impressionnés par ces référentiels et par les voies situées à leur sommet qui leur semblent inaccessibles, vont viser des ambitions plus modestes, tandis que les seconds, pour qui ces voies prestigieuses vont de soi s'ils parviennent à s'y maintenir, n'envisagent pas les voies moins valorisées comme des réelles possibilités pour la poursuite de leur parcours. Ainsi, bien que selon l'un des critères d'ordonnement des hiérarchies scolaires, être scolarisé au « top » permettrait de « tout » envisager au vu de l'ampleur de l'éventail des possibles face auquel se retrouverait l'élève, pratiquement celui-ci n'aspirera pas (ou très rarement) à se diriger vers des voies mal considérées. Et, s'il lui prend de vouloir s'y orienter, il se le verra fortement déconseillé. Ainsi ces voies, bien que formellement accessibles à ces bons élèves, leur sont en réalité quasi fermées.

## Bibliographie

- ANDRÉ Géraldine 2009 - *Orientation scolaire et héritages sociaux. Approche socio-anthropologique du processus d'orientation vers l'enseignement qualifiant dans le bassin post-industriel de Charleroi (Communauté française de Belgique)*. Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de docteur en sciences politiques et sociales, FUCaM.
- ANDRÉ Géraldine 2012 - *L'orientation scolaire. Héritages sociaux et jugements professoraux*. Paris, Coll. Education et Société, PUF.
- BLANCHARD Marianne 2012 - « S'orienter en école de commerce : goût de l'utile ou choix du raisonnable ? », *SociologieS*, en ligne : <http://sociologies.revues.org/4077>.
- BROCCOLICHI Sylvain & SINTHON Rémi 2011 - « Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives », *Revue française de pédagogie*, avril-juin, 175 : 15-38.
- DAVERNE Carole & DUTERCQ Yves 2009 - « Les élèves de l'élite scolaire : une autonomie sous contrôle familial », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 8 : 17-36.
- DAVERNE Carole & DUTERCQ Yves 2013 - *Les bons élèves. Expériences et cadres de formation*. Paris, Coll. Education et société, PUF.
- DELVAUX Bernard 2001 - « Indépassable hiérarchie des enseignements ? » in G. Liénard (éd.), *L'insertion : défi pour l'analyse, enjeu pour l'action*. Sprimont, Mardaga, 77-89.
- DEVLEESHOUWER Perrine & RÉA Andréa 2011 - « Justification des différenciations scolaires par les acteurs de l'enseignement », *Education comparée*, 6 : 161-180.

- DRAELANTS Hugues 2010 - « Les effets d'attraction des grandes écoles. Excellence, prestige et rapport à l'institution », *Sociologie*, 1 (3) : 337-356.
- DURU-BELLAT Marie 2003 - « Actualité et nouveaux développements de la question de la reproduction des inégalités sociales par l'école », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 32 (4) : 571-594.
- DURU-BELLAT Marie 2012 - « Les dilemmes d'une orientation juste... », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 41 (1) : 7-27.
- DURU-BELLAT Marie & MINGAT Alain 1988 - « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences » », *Revue française de sociologie*, 29 (4) : 649-666.
- DURU-BELLAT Marie, LE BASTARD-LANDRIER Séverine, PIQUEE Céline & SUCHAUT Bruno 2004 - « Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire », *Revue française de sociologie*, 45 (3) : 441-468.
- FELOUZIS Georges 1997 - « Les étudiants et la sélection universitaire », *Revue française de pédagogie*, 119 : 91-116.
- FELOUZIS Georges & PERROTON Joëlle 2009 - « Grandir entre pairs à l'école. Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180 : 92-100.
- LAUTIER Nicole 2008 - « Attente des enseignants », in A. Van Zanten (sous la dir. de), *Dictionnaire de l'Education*. Paris, PUF, 21-24.
- LE PAPE Marie-Clémence & VAN ZANTEN Agnès 2009 - « Les pratiques éducatives des familles » in M. Duru-Bellat et A. Van Zanten (éd.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*. Paris, Coll. Licence socio, PUF, 185-205.
- NAKHILI Nadia 2005 - « Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale », *Education & formations*, 72, Septembre : 155-167.
- OLIVER Caroline & KETTLEY Nigel 2010 - « Gatekeepers or facilitators: the influence of teacher habitus on students' applications to elite universities », *British Journal of Sociology of Education*, 31 (6) : 737-757.
- SEN Amartya 2000 (1<sup>st</sup> ed. 1992) - *Repenser l'inégalité* (trad. fr. de P. Chemla). Paris, Editions du Seuil.
- SEN Amartya 2010 (1<sup>st</sup> ed. 2009) - *L'idée de justice* (trad. fr. de P. Chemla). Paris, Flammarion.
- SIROUX Jean-Louis 2011 - *La fabrication des élites. Langage et socialisation scolaire*. Louvain-la-Neuve, Academia-L'Harmattan, Coll. Thélème 6.
- TERRAIL Jean-Pierre 2002 - *De l'inégalité scolaire*. Paris, La Dispute.
- VAN ZANTEN Agnès 2009 - « Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants », *Informations sociales*, 154 (4) : 80-87.
- WATTS Michaël 2007 - « Capability, Identity and Access to Elite Universities », *Prospero*, 13 (3) : 22-33.
- WILLEMS Tatiana & LEYENS Stéphane 2010 - « Penser la justice sociale dans l'enseignement secondaire. Parcours scolaires et « capacités » », *Cahiers Philosophiques Interfaces*, 28, Février.

#### Pour citer cet article :

Tatiana Willems

L'intériorisation des hiérarchies scolaires et leur impact sur la façon d'envisager son parcours chez les élèves bruxellois. in : Uzance n° 3, 2013, pp. 47-60.

URL : <http://www.patrimoineculturel.cfwb.be/index.php?id=12451>