
Choisir une école dans les milieux populaires

Du choix de l'école par les familles issues de milieux populaires

Nicolas Roland

Chercheur en sciences de l'éducation auprès du Vice-Recteur à l'enseignement et aux apprentissages, ULB Podcast, Université libre de Bruxelles

Assistant volontaire, Service des sciences de l'éducation, Université libre de Bruxelles

*Université libre de Bruxelles
50, Avenue F.D. Roosevelt. CP160/26
1050 Bruxelles
niroland@ulb.ac.be*

RÉSUMÉ. Depuis 2007, la Communauté française de Belgique s'est donnée pour priorité d'accroître la mixité des publics scolaires en régulant les inscriptions de la première année de l'enseignement secondaire. Se pose dès lors avec insistance la question du choix des parents et, plus encore, celui des parents issus de milieux populaires. La littérature actuelle permet difficilement de comprendre les stratégies de décision d'un établissement scolaire ; principal élément de réponse des recherches menées jusqu'à aujourd'hui : un « non-choix » généralisé, produit de calculs rationnels à la baisse ou d'influences du milieu social, caractériserait les franges les plus défavorisées de la population. Dans cette recherche, l'analyse de 31 entretiens semi-directifs de familles issues de milieux populaires met au jour une implication variable de celles-ci dans les choix scolaires de l'école de leur(s) enfant(s) et une hétérogénéité de stratégies décisionnelles influencées par les variables « emploi » et « diplôme ». Par conséquent, les résultats de cette recherche invitent à questionner les études antérieures portant sur le choix de l'école dans ces mêmes milieux ainsi qu'à réfléchir sur l'influence de certaines variables explicatives mises en exergue dans la littérature.

MOTS-CLÉS : inscription, décision parentale, choix école, famille populaire, famille défavorisée, mixité

1. Introduction

Ces cinq dernières années, le terme « inscription » apparaît de manière cyclique à la une de la presse francophone. En cause ? La remise en question de l'absence de règles dans l'exercice du libre choix d'une école secondaire par les parents.

À son origine, la liberté de choix en Belgique reposait notamment sur des valeurs de justice sociale : si les parents se voyaient responsables de l'éducation de leur enfant, il était logique qu'une part importante d'autorité dans de nombreuses décisions concernant l'éducation de celui-ci leur revienne (Nordmann, 2001). Le choix d'une école en accord avec leurs attentes en matière d'éducation ainsi qu'avec leurs convictions religieuses, philosophiques ou leurs préférences pédagogiques n'était, dès lors, qu'une illustration de cette autorité parentale (Macbeth, 1989).

Depuis le début des années nonante, ce libre choix s'inscrit davantage dans une idéologie néo-libérale d'augmentation de l'efficacité du système scolaire et devient la pierre angulaire du « quasi-marché scolaire ». Selon Chubb & Moe (1990), le système de marché encouragerait des pratiques favorisant l'efficacité des établissements en leur offrant plus d'autonomie ; le contrôle s'effectuant via la société de marché. Le libre choix oblige ainsi les écoles à s'adapter aux besoins, voire aux attentes des familles et, surtout, des élèves. Apparaît alors le concept de « quasi marché », combinant libre choix de l'école par les usagers et financement public en fonction du nombre d'élèves (Draelants, Dupriez & Maroy, 2003). Bien que différent du marché économique pur, ce quasi-marché entraîne tout de même une dualité entre offre et demande : d'un côté, les demandeurs ou consommateurs que sont les familles et élèves doivent fonder leur décision de manière rationnelle en privilégiant, par l'intermédiaire d'une information parfaite, une fonction d'utilité en maximisant les bénéfices liés à ce choix. Les parents sont censés chercher et choisir des écoles d'une qualité excellente en disposant d'une information parfaite sur l'ensemble des choix possibles (Müller, 2009). Du côté de l'offre, cette politique développe une compétition entre les établissements amenant à une qualité plus élevée des écoles (Müller, 2009). La conduite des consommateurs étant libre, ces établissements scolaires doivent s'adapter à la variété des demandes de clients potentiels, débouchant ainsi sur une diversité intéressante de l'offre scolaire prônant initiative et créativité pédagogique (Duru-Bellat, 2001a). Le marché devient ainsi théoriquement flexible et réactif suivant les besoins spécifiques des élèves (Maroy in Chapelle & Meuret, 2006),

Loin de cette vision idyllique, la situation en Communauté française de Belgique tend très vite à mettre au jour les limites du système : comme le soulignent Delvaux et Maroy (2009, p. 6), « *le quasi-marché a été dénoncé pour ses effets pervers par nombre de chercheurs dès les années 1990* ». L'interdépendance entre les établissements crée une ségrégation importante : d'un côté, les écoles élitistes ne visant pas en priorité un grand nombre d'inscriptions mais misant sur la qualité et les résultats en opérant une sélection drastique ; de l'autre, les établissements « ratisant large » pour assurer un nombre d'élèves optimal afin de pérenniser l'emploi des enseignants (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 1994). En ce sens, la liberté de choix produit une « ghettoïsation » des écoles par une homogénéisation des publics ; les enfants de familles favorisées s'inscrivant, souvent plusieurs années à l'avance, dans des écoles réputées. Cette ségrégation est largement commentée par Hirtt (2009) qui illustre le phénomène en analysant les résultats de l'enquête PISA 2003 : « *L'écart entre les résultats scolaires des 25% d'enfants les plus riches et des 25% d'enfants les plus pauvres est plus élevé en Belgique que partout ailleurs en Europe occidentale* ». En d'autres termes, le quasi-marché en Belgique francophone engendre une détermination sociale des performances scolaires parmi les plus importantes au sein des pays membres de l'OCDE : plus les élèves sont riches, au mieux ils réussissent (Hirtt, 2009).

Dans le but d'accroître la mixité sociale, le gouvernement de la Communauté française s'est penché en 2007 sur une idée de décret visant à réguler les inscriptions en première année secondaire dans la continuité de la neuvième priorité du « Contrat pour l'école » (adopté en 2005) : « *Non aux écoles ghettos* ». Même si les diverses moutures de ce décret – et surtout les protestations de nombreux parents – ont fait couler énormément d'encre dans les différents médias belges, l'intérêt scientifique autour du choix des familles, et plus particulièrement des familles issues de milieux populaires, reste limité en Communauté française de Belgique. En conséquence, sans vouloir prendre position quant au bien fondé des décrets, l'objectif de cette étude était de mettre au jour et comprendre les stratégies qui sous-tendent le processus de décision d'un établissement scolaire par les familles issues de ces milieux. En effet, il est étonnant de voir fleurir annuellement un décret ayant pour but de réguler les inscriptions scolaires et de créer de la mixité sociale alors que ses promoteurs ignorent les stratégies de choix mises en place par les plus défavorisés. De plus, si, pour Meuret, Broccolichi et Duru-Bellat (2001), les processus de choix d'un établissement scolaire restent, en général, très peu étudiés, ils ne le sont quasiment pas dans les milieux populaires. Avec pour objectif de combler ce manque, nous avons tenté de

comprendre comment les familles issues de milieux populaires prennent leur décision en Communauté française de Belgique : comment s'informent-elles sur les alternatives d'établissements ? Quels critères privilégient-elles ? Quelle liberté laissent-elles à leur enfant ? Comment définissent-elles les objectifs de la scolarité de celui-ci ?

2. Cadre théorique

2.1. Approche théorique de la décision scolaire

2.1.1. Choix rationnel d'une part...

Dans une optique purement théorique, un système scolaire caractérisé par une politique de libre choix va de pair avec une décision rationnelle du côté des parents. Le quasi-marché amène les parents, en *homo oeconomicus*, à fonder leur décision de manière rationnelle en privilégiant, par l'intermédiaire d'une information parfaite, une fonction d'utilité en maximisant les bénéfices liés à cette décision. Cette analyse se voit confirmée par Meuret, Broccolichi et Duru-Bellat (2001, p. 67) : « *Toute l'argumentation en faveur du système de marché repose sur une certaine idéalisation du "consommateur", parent responsable faisant des choix sur une base rationnelle, bien informé, et à même de concrétiser ses préférences dans ses comportements* ». De facto, en possédant une information totale, indépendante et objective dispensée par l'État lui permettant de voir les variations entre les différentes écoles, l'individu, en ce cas les parents, est censé prendre en compte l'ensemble des alternatives possibles et définir sa préférence suivant un calcul rationnel utilitaire de coûts/bénéfices basé sur des critères tels que les moyens pédagogiques employés, la proximité de l'établissement scolaire, etc.

Ces perspectives théoriques se trouvent peu ou prou confirmées par le modèle de la micro-économie des comportements scolaires, élaboré par Gary Becker aux États-Unis dans les années soixante (Terrail, 2002) : dans ce modèle, « *l'élève et sa famille font figure d'un entrepreneur pour qui toute prolongation de la scolarité représente un investissement (une dépense de temps, d'énergie, de capacités intellectuelles) dont le montant doit être mesuré, en toute rationalité économique, au bénéfice que l'on peut en attendre lorsque l'intéressé fera valoir le diplôme obtenu sur le marché du travail* » (Terrail, 2002, p. 40).

La théorie du « capital humain » de Becker inspire Raymond Boudon dans son ouvrage *L'inégalité des chances*. Même si « *l'individu intentionnel dont parle Boudon n'est pas l'homo oeconomicus rationnel et utilitariste* » (Van Haecht, 2006), il dégage trois types de rationalités qui peuvent motiver l'action individuelle (Van Haecht, 2006, p. 57) : la rationalité utilitaire (satisfaction des intérêts) et téléologique (adéquation entre moyens et fins), la rationalité wébérienne (en rapport avec les valeurs), la rationalité située (en rapport avec les savoirs acquis et la position sociale). Reprochant à Bourdieu et Passeron (présentés *infra*) leur vision déterministe, Boudon se situe dans une perspective d'individualisme méthodologique en étudiant les modes de décision des individus. Selon lui, un phénomène social est considéré comme la conséquence d'actions individuelles ; dès lors, il s'agit, pour comprendre ce phénomène, de reconstituer les motivations des individus. En d'autres termes, le phénomène social est le produit de l'agrégation de comportements individuels induits par ces motivations (Van Haecht, 2006). Dans *L'inégalité des chances*, Boudon réalise une analyse microsociologique des processus d'orientation tout au long du parcours scolaire et conclut que la logique des décisions individuelles est productrice d'inégalité scolaire : « *La seule proposition de type final retenue est que les individus se comportent de manière à choisir la combinaison coût-risque-bénéfice la plus utile* » (Van Haecht, 2006, p. 61). En ce sens, il décrit le système scolaire comme une succession de carrefours à l'intérieur desquels l'individu s'oriente. Ainsi, à divers moments de la scolarité, l'individu et sa famille doivent effectuer des choix d'orientation, soit continuer dans la même filière, soit en changer. Ces décisions dépendent de calculs coûts/bénéfices dont le point de référence est le statut social. Dès lors, ce calcul prend en compte l'évaluation des avantages, des inconvénients présents et futurs, des risques de perte, etc. (Duru-Bellat, 2006).

Berthelot (1993), sans citer explicitement la théorie du choix rationnel, écrit quant à lui que la décision scolaire réalisée par les parents, se fonde sur une articulation entre la représentation des capacités de l'enfant ou d'un avenir possible, la valeur accordée aux diverses alternatives et la signification donnée à cette décision selon le niveau scolaire. Il ajoute que le choix est également exprimé suivant l'image que les parents ont de leur enfant, des ambitions qu'ils nourrissent pour lui, de l'information dont ils disposent, du classement qu'ils opèrent entre les différents établissements et de la valeur qu'ils accordent à la poursuite ou non des études dans le secondaire général. Ceci est une illustration parfaite du choix rationnel résultant d'un calcul des coûts/bénéfices afin de déterminer la meilleure alternative.

2.1.2. ... Choix social d'autre part

À l'opposé des théories susmentionnées, Bourdieu et Passeron mettent en exergue, dès les années soixante, le pouvoir de contrôle des groupes dominants utilisant l'école pour reproduire leur position de force. Dans un système scolaire dont les deux missions sont la « *fonction d'inculcation et la fonction d'un arbitraire culturel dont il n'est pas producteur* » (Van Haecht, 2006, p. 33), la culture scolaire correspond à celle de la classe dominante. L'école reproduit donc un habitus¹ propre à une certaine classe et nie la présence de publics différents dans le système scolaire (Duru-Bellat, 2004). Dans un registre qui nous intéresse plus particulièrement, les auteurs expliquent que l'habitus oriente les choix de l'individu tout au long de sa vie. Comme le souligne Bourdieu (Van Haecht, 2006, p. 31), « *il assure la présence active des expériences passées qui, déposées en chaque organisme sous la forme de schèmes de perception, de pensée et d'action, tendent plus sûrement que toutes les règles formelles et toutes les normes explicites, à garantir la conformité des pratiques et leur constance à travers le temps* ». De ce fait, ce produit de la socialisation primaire guide les comportements et influence les perspectives scolaires : l'évaluation des enjeux de choix montre que certaines familles, dotées d'un capital culturel² moins important, seraient dans l'impossibilité de manifester des « goûts » conduisant à des filières plus réputées (Duru-Bellat, 2001a).

Par ailleurs, de nombreuses recherches récentes indiquent que le choix d'un établissement scolaire est beaucoup plus complexe que de simples calculs rationnels coûts/bénéfices pondérés à partir de différentes alternatives. Bosetti (2004), jusqu'alors partisan du choix rationnel comme modèle explicatif des décisions scolaires, souligne par l'intermédiaire d'un nouvel état de l'art³ : « *Parental choice is part of a social process influenced by salient properties of social class and networks of social relationships.* » (Bosetti, 2004, p. 388). L'auteur explique que lorsque l'individu est confronté à d'importantes décisions tel le choix scolaire, il s'engage dans une recherche d'informations avant de décider. Celle-ci prend appui sur un ensemble de critères émergeant d'une collecte sociale d'informations. Néanmoins, lorsque le réseau ne fournit pas l'accès à l'information pertinente et utile concernant l'étude des alternatives de choix, les parents sont alors limités dans leur capacité de décision. Dans son enquête menée au Canada, Bosetti (2004) montre ainsi qu'une majorité de parents effectuent leur sélection en disposant d'informations partagées dans leur réseau social. Ils organisent, en formant des groupes, des visites d'écoles ou des entretiens avec les enseignants. Pour l'auteur, cela soulève, parmi d'autres, la question de l'égalité d'accès à l'information, de la qualité de celle-ci par rapport aux alternatives possibles. De même, selon Meuret *et al.* (2001), la réputation de l'école, l'échange avec les amis et les anecdotes jouent un rôle prépondérant dans l'option d'un établissement scolaire.

Ballion (1991) en arrive au même constat : par une enquête menée en région parisienne, il observe que les parents ont recouru à leurs ressources personnelles, hors institution scolaire, dans l'optique d'obtenir des renseignements optimaux.

En étudiant la transmission d'informations dans les classes moyennes, van Zanten (2002) observe que, dans l'optique d'effectuer leur choix, les parents ont surtout recours à leur réseau d'information afin d'accumuler des « tuyaux ». Ces autres parents formant le réseau d'informations n'ont pas seulement un simple rôle d'informateurs, ils remplissent également une fonction de référence sur ce qu'il convient de faire ou non sur le plan des valeurs. Dans cette dernière étude, nous distinguons nettement l'influence informationnelle du groupe de parents qui, par ses connaissances sur les différentes alternatives, est en mesure de fournir des renseignements sur les établissements (fonctionnement, caractéristiques, type de public, etc.). Ce réseau exerce également une influence normative : outre son rôle informationnel, il est une référence que l'individu, ayant un choix scolaire à réaliser, se doit de suivre s'il ne veut pas être exclu dudit réseau, s'il souhaite continuer à partager ses valeurs et obtenir la reconnaissance des membres qui le composent.

¹ « *Produit de l'intériorisation d'un arbitraire culturel capable de se perpétuer après la cessation de l'activité pédagogique et de là de perpétuer les pratiques et les principes de l'arbitraire culturel* » (Van Haecht, 2006, p. 28).

² Ensemble des ressources culturelles dont dispose un individu. Elles peuvent être de trois formes : incorporées (savoir et savoir-faire, compétences, forme d'élocution, etc.), objectivées (possession d'objets culturels) et institutionnalisées (titres et diplômes scolaires) (Van Haecht, 2006).

³ En se basant sur les recherches de Ball, 2003 ; Bauch & Goldring, 1995 ; Bosetti, 2000, 2001 ; Coleman, 1988 ; Reay & Ball, 1998 ; Reay & Lucey, 2000.

2.1.3. Une dose de rationnel et de social en Communauté française de Belgique ?

Bien que « *l'irréductibilité des théories archétypiques de Bourdieu et de Boudon* » (Van Haecht, 2006, p. 98) semble dépassée depuis longtemps dans le champ de la sociologie de l'éducation⁴ (notamment dans les recherches portant sur les inégalités de réussite scolaire), l'opposition entre choix rationnel et choix social en matière de décision d'une école reste, au regard des recherches que nous venons d'évoquer, bien actuelle. En effet, la théorie du choix rationnel – et ses évolutions – a longtemps été privilégiée comme explicative des choix scolaires en décrivant les parents comme des individus rationnels optant pour une école répondant foncièrement à leur calcul coûts/bénéfices. Toutefois, les recherches récentes ont mis à mal cette souveraineté en prônant un nouveau paradigme : le choix social. Les parents n'effectueraient plus des calculs rationnels mais plébisciteraient un établissement scolaire en fonction d'un groupe de référence – influence normative – et/ou d'informations reconnues comme pertinentes – influence informationnelle.

Dans l'introduction de son ouvrage *Choisir son école*, van Zanten (2009a) écrit à propos du verbe « choisir » : « *Choisir est un acte par lequel se manifeste le plus clairement la liberté individuelle. (...) C'est aussi l'expression d'une rationalité, car choisir suppose d'opérer des distinctions en mobilisant des capacités de jugement et des catégories de classement. (...) Choisir est aussi, et indissociablement, un acte social. (...) Dès lors que l'on se place du point de vue anthropologique et sociologique, le modèle d'un homo oeconomicus faisant des choix indépendamment de ses semblables vole en éclats. (...) Les autres constituent des groupes de référence dont, par nos choix, nous cherchons à imiter les pratiques, afin de nous intégrer à des cercles sociaux. (...). Le choix est aussi social parce que nous nous tournons délibérément vers d'autres personnes pour le construire. Nos réseaux sociaux sont des dispositifs de jugement sur lesquels nous prenons appui pour recueillir des renseignements.* » (pp. 2-3).

Cette réflexion générale sur le choix est, selon nous, transposable aux décisions scolaires et nous amène dès lors à postuler que, dans une certaine mesure, le modèle du choix rationnel, en ce compris le choix rationnel limité, et le modèle du choix social recèlent une certaine complémentarité. Il ne s'agit pas de nier qu'un père puisse opter pour un établissement scolaire sur le seul critère de la proximité – choix rationnel – ou qu'une mère puisse décider de scolariser sa fille dans la même école que toutes ses collègues de bureau – choix social. Bien au contraire, nous pensons qu'à côté de ces deux modèles de choix coexiste un modèle de choix socio-rationnel dans lequel la rationalité se fonde sur les influences sociales de la décision. En Communauté française de Belgique, l'absence totale d'information sur les alternatives d'établissements scolaires accentue, selon nous, ce choix socio-rationnel. En ce sens, certains parents ne disposant d'aucune information vont subir une influence normative et/ou informationnelle en tentant de glaner un maximum de renseignements à l'intérieur de leur réseau social. Ils procéderont ensuite à un choix rationnel en prenant en compte l'ensemble des informations collectées : ils réaliseront un calcul coûts/bénéfices – selon divers critères dont les capacités de l'enfant, la proximité, l'espérance de réussite, etc. – dans une visée utilitariste. De manière analogue, certains parents pourront réaliser un calcul coûts/avantages *a priori* les amenant aux écoles de proximité et subiront, ensuite, l'influence normative et/ou informationnelle pour le choix définitif de l'établissement scolaire.

Ainsi, nous pensons qu'il est peu judicieux d'envisager les modèles de choix rationnel – et plus largement, de choix rationnel limité – et de choix social de façon manichéenne, comme deux théories opposées. Au contraire, nous les considérons comme les deux extrêmes d'un même continuum au sein duquel nous plaçons notre modèle de choix socio-rationnel dans lequel les individus construisent leur rationalité en fonction de l'influence normative et/ou informationnelle voire privilégient celle-ci après avoir effectué un calcul rationnel.

2.2. Les familles issues de milieux populaires face au choix de l'école⁵

Un thème récurrent de la littérature ayant trait au libre choix de l'école est l'inégalité des parents de classes sociales différentes dans le processus de décision. Pour en rendre compte, il nous semble nécessaire de

⁴ A. Giddens est l'un des représentants importants de ce « dépassement » : dans sa théorie de la structuration, il souhaite dépasser quatre types de dualismes qu'il estime complémentaires : sujet-objet, individualisme-holisme, déterminisme-liberté, synchronie-diachronie. Il se focalise sur la conduite des individus, met l'accent sur la récursivité des pratiques sociales et montre que la structure est à la fois le médium et le produit des activités des individus (Van Haecht, 2006).

⁵ Le terme de « familles » a été utilisé car le choix d'un établissement scolaire ne relève pas uniquement d'une décision parentale ; elle se voit souvent élargie à la sphère familiale prenant en compte l'avis de l'enfant et/ou en s'informant auprès des membres de celle-ci. Par ailleurs, nous avons privilégié le qualificatif « populaires » au dépend de « défavorisées », plus positif et sous-entendant tout de même les précarités auxquelles les familles sont confrontées. Enfin, la formulation « issues de milieux populaires » permettait de « rendre compte tant de familles différentes que de milieux, d'histoires et d'environnements différents » (Mangez, Joseph & Delvaux, 2002, p. 17)

reprendre, de manière synthétique, l'approche théorique de Bourdieu et Passeron (1970) ainsi que celle de Boudon (1973), avant de compléter ces propos par des résultats d'enquêtes sociologiques plus récentes.

Selon Bourdieu et Passeron, l'évaluation des enjeux du choix est biaisée pour les familles plus défavorisées car « *elles ne sont pas dotées des aptitudes et compétences nécessaires pour prendre part à ce jeu social* » (Duru-Bellat, 2001a, p. 138). L'habitus de classe entraîne une représentation différente de la carrière scolaire de l'enfant : dans les classes moyennes, les individus tiennent compte de l'ensemble de cette carrière alors que dans les classes populaires, les parents ont une vision à plus court terme et privilégient, par conséquent, des critères d'accessibilité – proximité géographique, moindre coût financier, etc. (Maroy, 2002). Dans le même ordre d'idées, l'individualisme méthodologique de Boudon montre que les familles défavorisées réalisent des calculs coûts/bénéfices différents des familles favorisées : la décision s'effectuerait « *en fonction de paramètres (coûts et bénéfices attachés à chacune des alternatives), dont la valeur varie en fonction des contraintes de chacun, qui caractérisent la position de son groupe dans l'espace social* » (Meuret *et al.*, 2001, p. 77). En d'autres termes, une différence de contexte socio-économique engendre une sensibilité différente aux risques, coûts et rendements attachés aux choix scolaires (Duru-Bellat, 2001b). C'est pourquoi selon Terrail (2002, p. 40), « *la valeur d'un bac professionnel est bien plus élevée quand le père est ouvrier sans qualification que lorsqu'il est ingénieur* » car ce calcul coûts/bénéfices est plus intéressant dans une famille ouvrière que dans une famille nantie.

La question de l'inégalité sociale dans le choix de l'école a été également étudiée empiriquement par Gewirtz, Ball et Bowe (1995). Pour ces auteurs, les conditions culturelles et matérielles dans lesquelles vivent les familles sous-tendent leurs choix (Maroy in Chapelle & Meuret, 2006). En interrogeant 137 parents de Londres, Gewirtz *et al.* dégagent une typologie en trois niveaux et classent les familles populaires parmi les « *disconnected* », les consommateurs non concernés par le marché éducatif. Pour ces familles, l'idée d'évaluer les écoles et les possibilités de choix qu'elles offrent apparaît absurde. Elles abandonnent, ne pensent pas que l'école choisie puisse changer quelque chose à la réussite de leur enfant et se sentent incompétentes tant pour juger des pratiques pédagogiques que des résultats. Maroy (in Chapelle & Meuret, 2006) résume les conclusions des auteurs anglo-saxons : les parents de classe populaire, limités par les contraintes matérielles et culturelles, aboutissent à des choix locaux ; les parents des classes moyennes s'engagent quant à eux dans des choix plus stratégiques, prenant en compte les considérations éducatives. L'enquête de Bosetti (2004) met en exergue des conclusions similaires ; en menant une recherche auprès de plus de 1500 parents canadiens, il explore l'implication de ceux-ci dans le choix d'un établissement scolaire et en arrive à la conclusion suivante : « *Parents of low socio-economic status do not appear to be motivated to exercise their choice options.* » (Bosetti, 2004, p.400).

De ce bref état des lieux ressort un constat sans appel : les familles issues de milieux populaires, disposant d'un réseau d'information assez pauvre ou étant incapables de réaliser des calculs rationnels optimaux, sont dans l'impossibilité de réaliser les « bons choix » en matière d'établissement scolaire. Pire, elles abandonnent, se sentent inaptes dans ce domaine et choisissent la première école venue en privilégiant, souvent, le critère de proximité. Toutefois, les médias ont abondamment relayé, durant les périodes d'inscriptions régulières instaurées en Communauté française de Belgique, des images totalement inédites : des parents issus de milieux populaires souhaitant inscrire leurs enfants dans les établissements les plus réputés de Bruxelles. Parents qui, habituellement, se voyaient refuser l'inscription par manque de place. Le cas de Fatima interrogée par le journal *Le Soir* (Enseignons.be, 2008) illustre bien ce phénomène : « *Grâce au décret, j'ose m'adresser là où je n'aurais jamais cru pouvoir inscrire mon fils. C'est une bonne chose. Tant pis si certains parents me regardent de travers* ».

Les médias ne sont pas les seuls à mettre en exergue cette prise de pouvoir des familles issues de milieux populaires dans le choix de l'école. Une étude sur la mobilité scolaire dans l'enseignement fondamental à Molenbeek et Koekelberg (Delvaux, Bouchat & Hindryckx, 2008, p. 10) révèle qu'une « *proportion significative de familles résidant dans des quartiers défavorisés ne se contente pas de l'offre scolaire locale et va chercher ailleurs des écoles souvent composées de publics moins défavorisés* ». Cette diversité de choix, même dans les quartiers les plus défavorisés, s'illustre par un chiffre éloquent : nonobstant une offre scolaire très dense dans les deux communes, 71% des élèves vont dans un établissement implanté hors de leur quartier. En effet, 12% fréquentent les deux écoles situées dans les quartiers contigus et 59% des écoles encore plus éloignées. Les auteurs de conclure (p. 10) : « *Dans l'espace étudié, la domiciliation dans un quartier défavorisé ne signifie donc pas automatiquement une scolarisation dans une école défavorisée, même si toutes les écoles les plus proches sont de ce type* ». La ségrégation résidentielle n'engendre pas *ipso facto* une ségrégation scolaire. Néanmoins, Delvaux *et al.* (2008) ne peuvent déterminer les caractéristiques de ces familles effectuant un « autre choix ». Pour l'espace de Molenbeek, l'indice socio-économique croît à mesure que le lieu de scolarisation est

éloigné. Cependant, ces différences sont faibles et les variations pour Koekelberg sont inverses. Les auteurs supposent alors que ce sont les familles les plus favorisées de ces quartiers de par leurs diplômes, revenus, voire logements qui sont plus aptes que les autres à faire des choix différents. Ils penchent également pour une autre hypothèse : cherchant la promotion sociale pour leur enfant, certains individus de milieux défavorisés pourraient penser que celle-ci s'obtiendrait plus facilement par l'accès à une école composée d'un public favorisé.

Ces hypothèses ne sont pas neuves : dans le contexte français, van Zanten (2001) avait identifié différentes stratégies et attitudes développées par les familles populaires en matière de choix d'établissement scolaire vis-à-vis du rapport qu'elles entretiennent avec leur lieu d'habitation.

En outre, un article de Tooley (1997) critique sévèrement la méthodologie de l'étude menée par Gewirtz *et al.* (1995) présentée *supra*. Parmi de nombreuses limites, Tooley (1997) pointe l'échantillonnage : la sélection des individus a été mal réalisée et manque de représentativité, les familles de classes moyennes étant surreprésentées. Dès lors, l'auteur met en évidence des généralisations abusives à propos des fameux « disconnected » et indique : « *We might not be happy with the purported relationship between social class and school choice, if we had access to more data.* » (p. 219).

Ces différents points de vue tant médiatique, statistique, sociologique que méthodologique nous amènent à remettre en question la littérature portant sur l'abandon des familles issues de milieux populaires en termes de décision scolaire. Comme le souligne van Zanten (2001, p. 93), « *les analyses des responsables politiques, des journalistes et des professionnels de l'éducation insistent sur la démission des familles de quartiers défavorisés, sur leur manque d'information, leur désintérêt et leur incompétence en matière de scolarisation. Or il s'agit là d'une image très déformée de la réalité* ». À l'instar de Lahire (1995) qui, en matière d'implication scolaire, a mis en exergue le « mythe de la démission parentale dans les familles populaires », nous pensons qu'au sujet de la décision scolaire, l'abandon et le non-choix dans les milieux populaires s'avèrent être un autre mythe des milieux éducatifs.

3. Problématique

Le lecteur attentif l'aura remarqué, une mise en tension des enjeux de la littérature est intervenue à deux reprises dans notre développement théorique : d'une part, dans la volonté de remettre en question le clivage entre choix rationnel et choix social en matière de décision scolaire et, d'autre part, dans le dessein de remise en cause de l'homogénéisation des facteurs de décision dans les milieux populaires. *De facto*, si le désir de répondre à notre question de recherche primaire – « Comment les parents de milieux populaires choisissent-ils l'école secondaire de leur(s) enfant(s) ? » – reste primordial, deux objectifs plus précis ont fait leur apparition : l'identification d'une relation entre choix rationnel et choix social en matière de décision scolaire et l'étude de diverses stratégies de choix au sein des milieux populaires. À partir du développement théorique proposé dans les deux parties précédentes, nous avons construit l'hypothèse suivante : « *Les familles issues de milieux populaires mettent en œuvre, dans leurs processus de décision d'un établissement scolaire secondaire en Communauté française de Belgique, diverses stratégies – rationnelles, sociales ou socio-rationnelles – influencées par les variables "diplôme" et "emploi"* ».

De cette hypothèse principale, nous tirons plusieurs sous-hypothèses que nous tenterons d'affirmer ou d'infirmer :

1. Les stratégies mises en place dans le processus de décision d'un établissement secondaire par les familles issues de milieux populaires sont hétérogènes – à l'opposé de l'homogénéisation prônée dans la littérature – et démontrent une implication de celles-ci.

2. Les variables « diplôme » et « emploi » des familles issues de milieux populaires influencent les stratégies mises en place dans le processus de décision d'un établissement secondaire.

3. Les stratégies mises en place dans le processus de décision d'un établissement secondaire par les familles issues de milieux populaires relèvent de processus rationnels, sociaux ou socio-rationnels.

4. Méthodologie

4.1. Corpus

Afin d'étayer empiriquement ces objectifs, nous avons constitué un corpus de trente-et-une familles bruxelloises⁶ répondant aux critères suivants : « famille ayant au moins un enfant en première, deuxième ou troisième année de l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique et dans laquelle au moins l'un des parents possède au minimum un des critères de précarité suivants : des ressources insuffisantes, l'absence d'emploi, pas de logement stable, pas de diplôme de secondaire supérieur, une santé dégradée ».⁷

La constitution effective du corpus s'est révélée source de difficultés, notamment dans les modalités de contact de la population recherchée : identification délicate, passage par de nombreux intermédiaires (contacts personnels, milieu associatif, établissements scolaires, centres publics d'aide sociale (CPAS)), prise de contact complexe (pas de téléphone fixe, numéro de téléphone portable erroné, etc.), appréhension de la population vis-à-vis de la recherche (crainte du chercheur, peur de la stigmatisation ou d'un compte-rendu de l'interview envoyé à l'école, etc.). Nous avons adopté quatre types de stratégies pour constituer notre échantillon de familles issues de milieux populaires : les contacts personnels, les établissements scolaires, le milieu associatif et un centre public d'aide sociale.

4.2. Instrument

Nous avons mené, avec ces familles⁸, un entretien semi-directif à tendance compréhensive⁹ portant sur divers thèmes : le choix de l'établissement secondaire, l'image de la « bonne école », la vision de la scolarité, la satisfaction à l'égard de l'école actuelle et le point de vue sur les régulations d'inscriptions entreprises ces dernières années.

L'entretien compréhensif s'est révélé essentiel à nos yeux pour deux raisons. D'une part, les familles issues de milieux populaires sont habituellement stigmatisées et très peu écoutées, une des pierres angulaires de cette recherche était dès lors de nous entretenir avec elles pour récolter une partie de leur histoire de vie ; matériau très riche que peu de chercheurs se sont donnés la peine de découvrir. D'autre part, nous partageons la vision de Kaufmann consistant à rejeter un entretien impersonnel et standardisé. L'auteur prône plutôt la position d'un chercheur engagé activement dans ses questions afin de provoquer l'engagement de l'enquêté. En d'autres termes, l'enquêteur doit adopter l'attitude du « *sociologue accoucheur* » (Paugam, 2008, p. 94) : si, durant l'entretien, la neutralité et la distanciation sont de mise, il ne s'agit pas d'être froid et insensible à l'égard de la personne enquêtée mais bien de la « *rassurer sur la relation d'enquête elle-même et de lui fournir, par des relances appropriées et des questions opportunes – c'est-à-dire en adéquation avec les conditions sociales d'existence et le sens des expériences vécues –, les moyens d'exprimer – et de découvrir peut-être pour la première fois – une partie d'elle-même jusque-là plus ou moins ignorée, parce qu'enfouie sous l'épaisseur des habitudes et des contraintes de la vie sociale* » (Paugam, 2008, p. 95).

4.3. Analyse des données

4.3.1. Portraits de choix

Chaque « portrait de choix » était en quelque sorte un résumé le plus exhaustif possible du processus de décision de l'établissement scolaire actuel. Ces portraits nous semblaient également essentiels pour nuancer et mieux comprendre le traitement des résultats par analyse de contenu. À l'instar de Michelat (1975), nous souhaitons nous « *servir de la singularité individuelle pour atteindre le social* » et ne pas présenter une synthèse décontextualisée des données traitées. Pour réaliser ces « portraits », nous avons « résumé » le processus de choix, en une page maximum, tout en essayant d'être le plus exhaustif possible sur les éléments qui nous

⁶ Le contexte bruxellois est « particulier » car plusieurs systèmes scolaires cohabitent sans concertation et l'offre scolaire y est plus dense, engendrant plus d'interdépendance entre les établissements, plus de ségrégation et de cloisonnements des publics. Pour plus d'information : <http://politique.eu.org/spip.php?article945>.

⁷ Cette définition de la population est identique à celle utilisée par Mangez, Joseph, Delvaux (2002) dans leur recherche : « *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle : Collaboration, lutte, repli, soumission.* » Cette définition possédait certainement de nombreux défauts mais elle nous permettait, dans un premier temps, de caractériser l'échantillon que nous souhaitions constituer. Au final, les 31 familles de notre échantillon cumulaient toutes plusieurs de ces critères.

⁸ Nous n'avons jamais interviewé les deux parents d'une même famille ; l'entretien se déroulait toujours avec le père ou la mère au domicile familial.

⁹ En référence à Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

intéressaient (facteurs de décision d'un établissement scolaire et justification de ceux-ci). Ces portraits sont des « compléments d'information » par rapport au traitement des données par analyse de contenu. Néanmoins, leur réalisation nous semblait essentielle car, bien que complémentaires, ils ont été un des éléments essentiels de notre approche méthodologique.

4.3.2. *Analyse de contenu catégorielle par « tas »*

Notre catégorisation avait pour but de faire émerger les facteurs de décision d'un établissement scolaire. En ce sens, l'idée n'était pas d'utiliser une catégorisation préétablie sur base des recherches antérieures mais bien de créer celle-ci à partir des différents récits des familles issues de milieux populaires. Dès lors, nous avons utilisé la procédure par « tas » décrite par Bardin (2007) ; une classification analogique et progressive des éléments dans laquelle le titre de chaque catégorie n'a été défini qu'en fin d'opération.

Dans un premier temps, nous avons effectué un inventaire complet des différents facteurs de décision cités dans l'ensemble des entretiens. Dans un second temps, nous avons opéré la classification en énumérant les facteurs de décision dans un tableau en les regroupant par thèmes voire sous-thèmes communs : la manière de s'informer, la place de l'enfant dans le choix, les caractéristiques de l'école, etc.

La catégorisation « par tas » des facteurs de décision nous a permis de dégager quatre catégories et neuf sous-catégories :

1. Les « manières de s'informer » pour lesquelles nous avons distingué la récolte individuelle d'informations (par l'intermédiaire de journées « portes ouvertes » notamment) et la récolte sociale d'informations (par l'intermédiaire du réseau social de la famille).

2. Les « caractéristiques de l'école » se subdivisent en quatre sous-catégories : les caractéristiques pratiques comme la proximité du domicile ou la facilité d'accès en transports en commun ; les caractéristiques pédagogiques (la préparation au supérieur, la qualité de l'enseignement, le suivi des élèves en difficultés, etc.) ; les caractéristiques propres à l'école (son réseau, son environnement, le fait qu'elle opère ou non une sélection, etc.) et enfin les caractéristiques psycho-affectives comme la discipline, l'adossement, etc. Notons que deux facteurs sont transversaux à ces quatre sous-catégories : la réputation de l'établissement et le sentiment que toutes les écoles se valent.

3. « L'enfant » regroupe les facteurs liés à la place de l'enfant dans cette décision ainsi qu'à la prise en compte de certaines de ses caractéristiques par la famille.

4. Les « objectifs de la scolarité » sont, quant à eux, les facteurs ayant trait à la vision de la scolarité obligatoire.

Notons que cette catégorisation respecte les qualités suivantes d'exclusion mutuelle, d'homogénéité, de pertinence, d'objectivité, de fidélité et de productivité.

Comme souligné *supra*, l'unité d'enregistrement choisie était le thème, c'est-à-dire une affirmation sur un sujet et, dans notre cas, les facteurs de décision évoqués par les familles. Lors de l'analyse d'un entretien, chaque critère de décision énoncé était coché et additionné dans le tableau vierge présentant l'ensemble des facteurs cités dans les récits de notre échantillon. Ensuite, nous avons scindé les familles de notre échantillon en « types de familles » (définis suivant les variables « diplôme » et « emploi ») pour lesquels nous avons additionné les fréquences d'apparition des différents critères ; ceci nous a permis d'en dégager des significations en vue de l'analyse.

4.3.3. *Interprétation des résultats*

En nous basant sur les éléments mis en exergue par cette analyse de contenu, nous avons comparé les différents facteurs de décision évoqués par les familles issues de milieux populaires de notre échantillon ainsi que le sens attribué à chacun par l'intermédiaire des portraits.

5. Résultats

5.1. *Les familles sans diplôme et sans travail (7 familles 0D-0T)*

Les familles 0D-0T ne s'informent que très peu sur les alternatives d'établissements secondaires. Elles ne réalisent pratiquement aucune démarche individuelle de recherche d'informations : seule une famille sur les sept a visité l'école secondaire. Leur réseau social d'informateurs est très pauvre et se compose principalement d'institutions ou de personnes avec lesquelles elles ont un lien direct : écoles de devoirs, CPAS, voisinage, etc.

De facto, lorsqu'elles s'informent par ces intermédiaires, c'est souvent avec une confiance aveugle qu'elles accordent du crédit aux alternatives présentées.

« C'est le CPAS... Je ne pas trop comprendre en étant ici, c'est le CPAS qui a choisi les écoles (Et vous avez posé des questions sur l'école ou êtes-vous allée la visiter ?) Non, c'est le CPAS qui m'a dit... J'ai fait confiance. » (Mme Z)

« J'ai demandé ici à l'école de devoirs parce que je ne sais pas parler bien net français. J'ai demandé ici à la directrice. La directrice elle a trouvé cette école et elle a dit : "Tout près de chez vous c'est ici." (Et vous aviez demandé quoi exactement à la directrice ?) J'ai dit : "J'ai besoin une école pour les enfants première secondaire" et elle a montré beaucoup écoles mais ça c'est tout près de chez nous c'est pour ça. » (Mme M)

Comme nous le remarquons sur le second extrait ci-dessus, les OD-OT privilégient généralement la proximité du domicile familial au niveau des caractéristiques de l'école (5 familles sur 7). Elles justifient celle-ci par des raisons sécuritaires (un mauvais quartier, la peur d'une agression sur le trajet domicile-école ou la crainte de l'extérieur) et financières (la proximité permet d'éviter les trajets en voiture ou de payer un abonnement de bus, de manger le midi à la maison, etc.).

« J'aime pas trop loin... J'aime pas... (Pourquoi ?) J'ai peur... Parce que toujours on voit qu'est-ce qui se passe... On entend qu'est-ce qui se passe à la télé... C'est pour ça j'ai pas envie. Toujours tous les matins, ils vont ensemble, après ils vont ensemble ici (l'école de devoirs) après ils rentrent à la maison. » (Mme N)

« Elle avait des problèmes de séjour à l'époque et pour obtenir un abonnement de bus, c'était difficile. Les enfants aussi étaient un peu petits. Elle préférait quelque chose plus près pour faciliter le transport et la vie quotidienne. » (Mme O)

Par ailleurs, les familles OD-OT n'évoquent que très peu d'autres facteurs liés aux caractéristiques des écoles ; même la qualité d'enseignement et la discipline sont peu exprimées (1 famille sur 7 pour chaque critère). De manière plus fréquente, les enfants poursuivent dans l'établissement adossé à l'école primaire et/ou dans celui déjà fréquenté par un des membres de la famille. Par ailleurs, deux des familles sont d'avis que toutes les écoles se valent.

« C'est la même école que dans le primaire. Puis son fils, plus grand que sa fille, il était déjà dans cette école. » (Mme O – Interprète)

(Selon vous, quels sont les critères de « la bonne école » ?) « Vous savez... Moi j'en vois pas, c'est surtout sur le côté financier. Parce que les trucs catholiques c'est très cher mais l'enseignement est le même... Alors je vois pas pourquoi on va payer plus cher. (Donc pour vous, toutes les écoles se valent ?) Tout à fait oui. » (Mme N)

Les OD-OT ne prennent pas du tout en compte les caractéristiques de l'enfant : ainsi ne recherchent-elles pas l'adéquation entre les capacités scolaires de celui-ci et le niveau d'enseignement de l'école car, comme deux familles l'expriment, l'enfant peut réussir quelle que soit l'école fréquentée. L'idée est plutôt d'arriver à un accord commun avec l'enfant (3 familles sur 7), en le laissant poursuivre dans la même école que ses amis ou qu'un autre membre de la famille.

« (Est-ce que vous avez discuté du choix avec votre fille ?) Oui, on a posé le choix mais il veut aller là. Il voulait rejoindre sa sœur. (...) Toutes les écoles ils sont toutes des bonnes écoles mais c'est l'enfant qui doit travailler et les parents qui doivent suivre. » (Mme 5)

« Bien sûr qu'ils sont tous (les écoles) pas la même chose mais si c'est mon fils il a envie de travailler, il a envie de faire quelque chose, je crois que je lui mets où je le mets, il va réussir, il va le faire... Mais mon fils un peu, il a pas envie de travailler, il aime pas l'école. » (Mme N)

Les objectifs de la scolarité sont assez diffus mais un point commun se dégage : comme pour les autres types de familles, il s'agit de préparer l'avenir et de donner un bagage valable (3 familles sur 7). Toutefois, les OD-OT laissent également une grande liberté à leur enfant et préfèrent ne pas définir d'objectifs précis.

« Moi déjà qu'elle a un maximum. Déjà qu'elle sache bien lire et compter, c'est la base de tout. Et puis qu'elle aille le plus loin possible. » (Mme S)

5.2. *Les familles sans diplôme et 1 travail (9 familles 0D-1T)*

Sept familles 0D-1T sur neuf ont réalisé des démarches individuelles en vue d'obtenir des informations, notamment par l'intermédiaire de journées « portes ouvertes » ou de réunions dans les écoles secondaires. Leur réseau social d'informateurs est assez diffus : elles accordent principalement leur confiance à des connaissances ayant déjà un enfant dans un établissement secondaire (5 familles sur 9) afin d'obtenir leur évaluation mais croisent ces renseignements avec des propos d'amis, de membres de la famille, d'instituteurs du primaire ou professeurs du secondaire, de personnel d'écoles de devoirs (directions et animateurs), d'échos généraux, de directions du secondaire, du voisinage, voire de mamans à la sortie des écoles. Cette triangulation des informations sociales est elle-même généralement croisée avec les renseignements obtenus par les démarches individuelles.

« En fait, j'ai eu des informations dans la famille, des professeurs aussi qui avaient déjà des enfants dans l'école même, des institutrices en sixième primaire... Tout ça, voilà. » (Mme B)

« J'ai parlé souvent avec les mamans et puis parfois, ici, avec la directrice de l'école de devoirs... Souvent avec des animateurs des écoles de devoirs, ici, mais aussi ailleurs. Je chipote un peu partout (Et vous demandiez quoi à ces personnes ?) La première des choses, je demande toujours, c'est est-ce que le comportement des enfants... Parce que, ça, j'ai peur quand on entend ce qu'on entend. Et puis, le niveau. » (Mme L)

La qualité de l'enseignement (6 familles sur 9), la discipline (6 familles sur 9) et la préparation à l'enseignement supérieur (5 familles sur 9) sont les trois facteurs de décision principaux au niveau des caractéristiques de l'école. D'autres facteurs cités sont liés à ces trois premiers : pour un tiers des familles 0D-1T, l'enseignement catholique est considéré comme un gage de discipline, de sérieux et d'un enseignement de niveau soutenu. Éviter les écoles de quartier (2 familles sur 9) et minimiser les mauvaises influences (1 famille sur 9) sont des éléments assurant une certaine discipline.

« Moi-même, j'ai étudié dans les écoles catholiques, avec les pères jésuites au Congo, l'enseignement c'était pas de la rigolade. Et j'avais toujours cet a priori, je ne voulais pas les mettre dans l'officiel. » (Mr V)

« Moi je voulais pas aller à l'(École X). Parce que les écoles il y a les niveaux... De l'école à l'école, il y a des grandes différences. Parce qu'il y a des écoles, tous les enfants qui sont pas de bon niveau ou qui sont pas stricts, ils vont là. Ils acceptent tous les élèves. Alors si tu as un enfant qui va là, là c'est obligé qu'il va être comme les enfants qui sont là. Alors on évite ces écoles. » (Mr 3)

Par ailleurs, la moitié des familles 0D-1T (5 sur 9) a choisi de laisser l'enfant poursuivre dans l'établissement adossé à l'école primaire et/ou le même établissement qu'un des membres de la famille. Cette décision n'est pas un « choix de facilité » mais plutôt la volonté de continuer dans l'établissement secondaire au vu d'une évaluation positive de l'école primaire. Nonobstant cette appréciation, les parents n'hésitent pas, tout de même, à s'informer lors du passage en secondaire.

« J'ai toujours mes enfants depuis la maternelle à (l'école X) et pour l'instant ils sont ravis. Je vois pas pourquoi changer. Je trouve que c'est une bonne école. Pour moi c'est une chouette école, pour l'instant je suis ravie. Pour l'instant... (...) On va pas changer l'enfant s'il y a pas de raison. Moi pour l'instant, comme j'ai pas de raison et la petite est ravie, on pense toujours le bien de nos enfants (...) (Et vous vous êtes tout de même renseignée au moment du passage en secondaire ?) Oui oui, au secondaire, j'ai demandé à des gens où je travaille. » (Mme H)

Le choix du même établissement qu'un frère ou une sœur résulte, parfois (3 familles sur 9), d'une évaluation positive de l'établissement par l'intermédiaire de l'ainé(e).

« Quand j'ai mis un enfant là-bas, j'ai vu c'était bon. Après j'ai mis sa sœur. J'ai trouvé que les enfants travaillent bien. » (Mme V)

La réputation de l'école est citée comme un facteur de décision dans quatre familles 0D-1T sur neuf. Elle est principalement utilisée comme confirmation de la qualité d'un établissement.

« C'était proche de notre travail mais en plus, on a aussi entendu que c'était une école haute qualité, c'est pour ça qu'on a choisi. » (Mr K)

Notons également que le facteur de proximité (3 familles sur 9) est souvent pris en compte en dernier lieu, bien après la qualité de l'école.

(Si par exemple vous n'aviez pas trouvé une école proche avec ces caractéristiques, qu'auriez-vous fait ? Aller plus loin ?) « Si vraiment, oui oui... Le critère de proximité vient après, oui après la qualité de l'école. J'ai quand même eu de la chance de l'avoir parce que bon, c'est quand même important. » (Mme B)

Au sujet de la place de l'enfant dans la décision, les familles 0D-1T se caractérisent par une multitude d'attitudes propres à chacune. Les unes (3 familles sur 9) s'attachent à parvenir à un accord commun avec l'enfant.

« Elle m'a dit qu'elle voulait aller dans cette école avec sa sœur. Elle a suivi sa sœur. Comme j'avais fait ce choix là, elle m'a dit "Papa, mettez-moi dans cette école. Je vais aller avec ma sœur comme ça on est dans la même école". » (Mr V)

Les autres (2 familles sur 9) font « le bon choix » pour leur enfant et l'obligent à se conformer à cette décision.

« En fait, mes enfants me font confiance à ce point-là parce que... Je les ai toujours suivis les enfants. À ce niveau-là, mes enfants m'ont suivie. Je leur ai dit pourquoi je choisissais cette école, j'ai été claire, je leur ai dit en pensant que vis-à-vis des questions que j'avais posées et des renseignements que j'avais pris, je pensais que c'était une bonne école. » (Mme B)

Enfin, Mme 2 accorde une liberté plus importante à sa fille.

« J'ai toujours laissé faire mes enfants. Moi je les conseille mais je pense que c'est à eux de faire leurs propres choix. Je les aide, je visite avec eux mais voilà... (...) Elle voulait aller à Mons mais j'ai parlé avec elle car elle était rase motte, elle n'aime pas trop l'école. J'ai dit : "Écoute, ce n'est pas pour toi parce que c'est peut-être plus difficile". (...) Je lui ai dit : "Prends pas une école trop difficile", tout en lui disant qu'elle pouvait essayer si elle le voulait. » (Mme 2)

Comme nous le voyons dans cet extrait, il y a davantage de prise en compte des caractéristiques de l'enfant dans ces familles : certaines recherchent l'adéquation entre le niveau scolaire de leur enfant et celui de l'école (3 familles sur 9), l'une d'entre elle justifie également que le bien-être psychologique est essentiel, une autre préfère continuer dans l'établissement adossé pour que l'enfant garde les mêmes habitudes.

« Pour le niveau, comme mon fils il est dans la moyenne, j'aime pas le mettre dans un niveau très haut où il commence à avoir des difficultés, je respecte un petit peu... Ses pensées. » (Mme L)

« C'est parce que ma fille sentait qu'elle allait être bien qu'elle a choisi cette école. » (Mme 2)

« Elle aimait bien aller avec ses copines. Elle a dit : "Maman je suis habituée ici." » (Mme H)

Les objectifs de la scolarité sont principalement de construire l'avenir de l'enfant en lui donnant un bagage pour le futur afin de le préparer à l'université (6 familles sur 9 pour chaque critère). Les propos des 0D-1T dégagent un sentiment particulier : l'enfant doit réussir là où ses parents ont échoué, la scolarité.

« À l'école, j'étais très intelligent mais j'ai pas pu aller à l'université parce qu'il y avait personne pour me... Alors, si mes enfants ont envie de réussir, je les pousse. Ce que j'ai pas pu faire, je veux qu'ils le fassent, à ma place. » (Mr V)

« Moi j'attends qu'elle choisisse, je suis déjà contente qu'elle arrive à ce niveau-là, donc en secondaire. Parce que moi, personnellement, je ne suis pas allée à l'école en fait. Je suis déjà ravie qu'elle soit arrivée à ça. Mais je ne sais pas, je lui fais confiance. (...) J'admire ça, parce que j'ai jamais eu ça, déjà arriver à ce point-là c'est super donc je la laisse prendre ses décisions pour choisir avec gout et ne pas être malheureux. » (Mme H)

Il est tout aussi nécessaire de permettre à l'enfant de choisir son avenir et de lui donner une culture générale (2 familles sur 9 pour chaque critère).

« La culture générale, c'est vrai qu'en tant qu'étranger, on a notre culture générale aussi mais bon c'est vrai qu'ils apprennent, parce que bon, on vit ici en Belgique, ils apprennent la culture générale de la Belgique aussi. » (Mme B)

« Je voudrais qu'ils apprennent beaucoup de choses parce qu'il y a des choses qui se perdent quand même. Moi quand j'étais à l'école, en primaire, c'était beaucoup d'histoire et de géographie. Bon maintenant on va dire on n'en a pas besoin mais je trouve que les enfants sont moins cultivés. » (Mme 2)

5.3. *Les familles avec 1 diplôme et sans travail (3 familles 1D-0T)*

Les trois familles 1D-0T se caractérisent par une absence de recherche individuelle et par un réseau social très réduit. Nous retrouvons des comportements similaires au 0D-0T : l'une des familles a fait presque totalement confiance aux instituteurs du primaire, qui dirigeaient suivant les capacités de l'enfant ; les deux autres ont choisi un établissement de proximité sans plus d'information. Cette proximité est un choix de facilité et de sécurité.

« Je n'avais pas le temps du tout, je travaillais. Mais ma femme, elle, ne sait pas vraiment parler français, elle ne connaît pas bien pour faire les recherches et tout. Moi, de mon côté, je devais aller faire des recherches mais j'étais débordé donc on s'est décidés que ça soit loin ou prêt, une école c'est une école. Et on a dû choisir ce qui était le plus près. » (Mr A)

« En fait, l'école, enfin son professeur de sixième primaire, m'a dirigé vers l'école où je l'ai mis. Parce qu'il avait son fils dans cette école-là et il disait que c'était une école du niveau de mon fils (...) Moi j'ai fait confiance car il connaissait bien mon fils. » (Mme Q)

Au sujet des caractéristiques de l'enfant, une famille recherchait l'adéquation entre le niveau de l'enfant et de l'école. *A contrario*, dans une autre, le sentiment que toutes les écoles se valent amène à penser que quelque soit l'établissement, l'enfant réussira.

« Généralement, l'école où il était, la direction dirigeait dans quatre écoles, toujours des écoles catholiques. S'il voyait que l'enfant était très bon, ils dirigeaient vers l'école catholique qui était très bien et... S'il était moyen, ils dirigeaient vers une école moyenne (...) C'était important de trouver quelque chose du niveau de mon fils, c'est pour ça que j'ai fait confiance à son instituteur. » (Mme Q)

« Ben oui, parce qu'il y a trop d'étrangers, qu'ils ne feront pas d'études. Les gens disent : "Pourquoi aller inscrire vos enfants dans une école pareille ?" Mais je ne vois pas ça ainsi, s'il y a un élève qui veut, qui a envie de faire des études, que ça soit proche ou loin, il en fera quand même. S'il n'étudie pas, il ne fera pas d'études, ce n'est pas l'école qui va changer les choses. (Donc s'il y a des enfants motivés et d'autres élèves font du chahut, cela ne les freinera pas ?) Je vais vous répondre par un exemple. À mon époque, nous avions les mêmes problèmes. Il y avait des élèves agités qui faisaient n'importe quoi mais quand vous vous restiez sur votre ligne, vous ne vous mêlez pas de

tout ce qu'il se passe à côté. Maintenant, si ma fille a envie de faire des études, quoiqu'il se passe, il ne va pas se laisser influencer. C'est là que (Silence) Si on a envie de faire des études, l'école peu importe. » (Mr A)

Comme pour la majorité de notre échantillon, l'objectif principal de la scolarité est de construire l'avenir de l'enfant en lui permettant de décrocher un diplôme (Mr A), d'aller à l'université (Mme Q) ou de lui permettre de choisir son avenir (Mr E).

5.4. *Les familles avec 1 diplôme et 1 travail (9 familles 1D-1T)*

En matière de récolte de renseignements, à l'exception de Mme D, une caractéristique unit toutes les familles 1D-1T : le recoupement des sources. Du côté de l'information sociale, elles peuvent compter sur des informateurs pertinents, c'est-à-dire des parents connaissant déjà très bien certains établissements (7 familles sur 9). Toutefois, il ne s'agit pas là d'une confiance aveugle : leur réseau étendu leur permet de diversifier les sources de renseignements mais aussi de s'informer lors de journées « portes ouvertes » (6 familles sur 9), de réunions ou par l'intermédiaire du site Internet de l'école secondaire. Les échos généraux (6 familles sur 9) sont également employés en début de processus pour déterminer les écoles à privilégier ou, au final, dans l'intention de confirmer la pertinence des informations récoltées.

« Ça a été les professeurs surtout qui m'ont conseillée, ceux du primaire. (Et vous avez posé des questions à d'autres personnes ?) Oui oui, on en a discuté parce qu'une amie a ses enfants à (l'école X), des amis en ont dans une autre école, etc. J'aurais pu les emmener là mais finalement j'ai plutôt suivi l'avis des enseignants (...) J'ai aussi été voir l'école, j'ai pu contacter la directrice, j'ai pu demander pour le niveau et elle m'a dit que des élèves terminaient l'université. » (Mme F)

« Pour la première école, j'ai une amie qui a fait ses études là-bas, c'est une très très bonne école, elle est journaliste à la RTBF. (...) Pour cette école-là, c'est une autre personne. Là où je vais à la banque, là, elle a fait toutes ses études là-bas et elle m'a dit : "L'école est super, tu vas être super contente." (...) Sur le site Internet, c'est déjà bien expliqué. Quand vous surfez dessus, vous avez envie d'aller plus loin. (...) On est aussi allé aux "portes ouvertes", on a visité. » (Mme G)

Concernant les caractéristiques des écoles, ces familles optent principalement pour des établissements proposant un niveau d'enseignement élevé (7 familles sur 9) dans l'optique de préparer leurs enfants au supérieur (5 familles sur 9). La réputation de l'école est aussi prise en compte (5 familles sur 9), notamment dans l'idée d'éviter les écoles du quartier (4 familles sur 9) ainsi que les mauvaises influences (2 familles sur 9).

« La réputation est importante. Car elle dépend du genre d'élèves qui s'y trouvent. C'est le critère le plus important. Il ne faut pas une école où il y a des élèves qui ont une mauvaise influence... Genre cigarette, drogue, alcool... Des trucs comme ça... Des scandales en rue, c'est ça qu'on regarde le plus. » (Mme X)

« C'est une école réputée pour être sérieuse, stricte et elle prépare à l'université. C'est ce que je recherchais en fait. » (Mme R)

Les familles 1D-1T attachent énormément d'importance aux caractéristiques pédagogiques des écoles, entre autres à la préparation au supérieur et à la qualité de l'enseignement citées *supra* mais aussi aux activités pédagogiques spéciales (4 familles sur 9) comme le parrainage entre élèves de première et de sixième, l'apprentissage à l'autonomie, etc. D'autres évoquent le suivi pour les élèves en difficultés (3 familles sur 9) ou des options particulières (1 famille sur 9).

« Il y a un très bon suivi dans l'école par rapport à... Si l'enfant a des difficultés, il est pris en charge directement. Ça veut dire il doit aller au rattrapage. Il y a des rattrapages qui se donnent juste après l'école ou pendant les heures de midi. Il y a aussi des activités « théâtre » ou ludiques. C'est pour ça aussi que je l'ai inscrite là (...) Lors de la journée « portes ouvertes », ils nous ont dit qu'à l'entrée en secondaire, l'enfant il est parrainé par un de sixième, donc ils ont un parrain ou une marraine. » (Mme G)

« L'école est très compétente pour préparer à l'université. C'est important de

donner une certaine autonomie et une indépendance vis-à-vis des études. Savoir gérer un temps de travail. Déjà même en première année on les apprend à gérer un temps de travail seuls. » (Mme R)

Par ailleurs, la poursuite dans l'établissement adossé s'effectue lorsque les parents évaluent positivement l'école primaire. Ils réalisent le même processus d'évaluation lorsqu'un(e) ainé(e) fréquente déjà une école secondaire : si le jugement est positif, le plus jeune rejoint l'établissement.

« Non, je n'ai pas pensé à d'autres écoles (que l'école adossée) car je connaissais déjà l'école, c'était une bonne école en primaire et je connaissais... Ma fille était déjà dans le secondaire. Donc le garçon a suivi et je n'ai pas cherché à changer. (...) C'était une des meilleures écoles d'Anderlecht, là où j'habitais, on entendait beaucoup de bien de cette école. » (Mme I)

« Ben tout simplement parce que les deux ainées étaient dans cette école et il n'y a pas de problème, donc c'est ça le plus simple. Ça a été influencé car c'est une bonne école et que les plus grandes s'y plaisaient bien. » (Mme X)

Hormis l'adéquation entre les capacités de l'enfant et le niveau scolaire de l'école, souhaitée par près de la moitié des familles 1D-1T (4 sur 9), et le bien-être psychologique (1 famille sur 31), les caractéristiques de l'enfant ne sont pas réellement prises en compte. Une majorité de ces familles (5 sur 9) tendent tout de même à parvenir à un accord commun avec l'enfant sur le choix de l'établissement. Dès lors, elles acceptent qu'il fréquente la même école que ses amis et/ou qu'il poursuive dans le même établissement que son frère et/ou sa sœur. Cet accord commun s'établit aussi par la participation de l'enfant à la recherche d'informations (2 familles sur 9) ou par le choix de son option (1 famille sur 9). Toutefois, trois familles sur neuf jugent que l'enfant doit suivre le choix des parents soit pour des raisons pratiques, soit pour éviter les mauvaises influences.

« En plus de cela, on peut avoir une formation secondaire technique et ensuite se faire un autre avenir, changer de voie. C'est l'avantage de l'enseignement en Belgique. Donc pour l'instant, par rapport à sa réalité, il ne fallait pas viser (l'école X, la plus réputée de Bruxelles), ce n'était pas ça l'idée. » (Mme 4)

« Nous, on souhaitait des écoles plus poussées mais en étant attentifs au niveau de l'enfant car c'était un garçon qui ne voulait pas trop étudier, qui aimait bien être à l'aise (...) On ne voulait pas d'une école trop élitiste mais on souhaitait tout de même un certain encadrement. » (Mme U)

« J'ai pensé à d'autres écoles. Notamment une école catholique mais j'ai favorisé l'actuelle car beaucoup d'élèves qui étaient dans l'école primaire allaient dans cette école catholique. Et comme il y avait beaucoup de copains avec qui il chahutait beaucoup, j'ai préféré ne pas le mettre... Allez qu'il soit en contact avec d'autres copains qui pouvaient l'influencer un petit peu dans... C'était mieux une école où il était un petit peu seul, où il pouvait se débrouiller sans avoir les influences du passé (Quelle place a-t-il eue ? Je suppose qu'il a dit qu'il préférerait aller avec ses amis ?) Oui il a dit ça, au départ, au départ, il préférerait suivre ses amis mais par la suite, il a compris l'intérêt. » (Mme T)

Pour la majorité des familles (7 sur 9), la scolarité doit conduire l'enfant à l'université en le préparant au mieux. Deux d'entre elles ajoutent que l'école doit donner une culture générale – mais en sont peu convaincues – et deux autres expriment l'objectif de préparation à apprendre un métier – si l'enfant ne veut pas faire l'université. Enfin, pour deux familles, il s'agit aussi de lui permettre de choisir son avenir en faisant ce qu'il aime.

« Moi je crois, une culture générale. Déjà, ça se perd... L'histoire, le français, les maths, des choses comme cela. Mais c'est difficile car ça dépend du projet vers lequel l'enfant souhaite aller. » (Mme 4)

« Ce que j'attends c'est un bagage pour qu'il puisse s'en sortir, une connaissance suffisante, générale, pour qu'il puisse s'orienter à peu près... Parce que c'est vrai que c'est très difficile de choisir à cet âge-là ce qu'on veut faire, donc c'est en

fonction de ce qu'on va lui donner qu'il va se décider à faire ça ou ça ou ça. Si l'école ne lui donne pas suffisamment d'atouts ou de bagage pour qu'il puisse se décider, et même pour que quand il a fini sa sixième, il puisse choisir quelque chose qui puisse lui convenir. Ça ne va pas aller. Il doit avoir des connaissances au moins... Au moins savoir se débrouiller en lecture, en écriture, en langue et en mathématiques. Ça c'est les connaissances générales. (...) Il faut que l'école l'aide à choisir ce qui peut lui convenir et il doit avoir des connaissances pour continuer dans le supérieur. » (Mme T)

5.5. Les « autres » (1D-2T, 2D-0T et 2D-1T)

Mme C (1D-2T), Mme W (2D-0T) et Mr J (2D-1T) sont des électrons libres au sein de notre échantillon ; aucune autre famille ne possède les mêmes caractéristiques. Néanmoins, il est intéressant d'analyser leurs choix car ils soulignent que les décisions tiennent aussi à des parcours de vie particuliers.

Mme C a effectué plusieurs démarches pour récolter des informations : elle a confronté les propos d'enseignants – considérés comme des experts pour juger du niveau de sa fille – à l'évaluation de parents connaissant des établissements secondaires ainsi qu'à une démarche individuelle lors de réunions dans ces écoles. L'objectif de cette confrontation était de trouver un établissement adapté au niveau de sa fille pour que celle-ci s'y sente bien. Dans cette optique, elle ne lui a pas laissé de choix, la considérant trop jeune pour évaluer les différentes alternatives. L'objectif de la scolarité est de construire l'avenir de l'enfant, en développant son savoir-vivre, pour qu'il puisse, au sortir des humanités, apprendre un métier ou réussir à l'université.

Mr J n'a pas cherché à obtenir des renseignements. Son objectif était clair : une école de proximité car il qualifie le quartier de « mauvais », souhaite aller chercher ses filles mais ne peut se déplacer très loin à cause d'un problème aux genoux. Dès lors, la décision s'établit autour de cette proximité et l'enfant poursuit dans l'établissement adossé à l'école primaire. Nonobstant ce choix « par défaut », il espère que cette école construira l'avenir de sa fille et la préparera à l'université.

Au départ, Mme W a opté pour la proximité du domicile familial car elle venait d'arriver en Belgique et ne connaissait rien. Peu à peu, ce choix forcé s'est aujourd'hui transformé en choix conscient établi sur plusieurs critères : la qualité de l'enseignement, la préparation au supérieur, l'aide des élèves en difficultés, la discipline, etc. Toutefois, selon elle, toutes les écoles se valent et l'enfant y réussira s'il a la motivation nécessaire. Les objectifs de la scolarité sont la construction d'un avenir pour les enfants, la préparation à l'université et la possibilité de choisir leur voie dans le futur.

6. Discussion

6.1. De l'hétérogénéité des stratégies et de l'implication des familles issues de milieux populaires

Si Gewirtz, Ball et Bowe (1995) dépeignent les familles issues de milieux populaires comme « déconnectées » du marché éducatif, incompetentes et abandonnant leur rôle de « choosers », différents points de vue (médiatique, statistique, sociologique ou méthodologique) nous ont amené à avancer que les stratégies mises en place dans le processus de décision d'un établissement secondaire par les familles issues de milieux populaires démontrent une implication de celles-ci. En d'autres termes, il existe selon nous des « choosers » au sein des familles issues de milieux populaires.

À l'instar des critiques émises par Tooley (1997), nos résultats nous conduisent à dénoncer les généralisations abusives de l'étude de Gewirtz *et al.* (1995) sur la relation supposée entre classe sociale et décision scolaire, homogénéisant les choix des familles issues de milieux populaires.

Premièrement, les portraits et analyses réalisés dans notre étude soulignent que les stratégies de décision et le choix de l'établissement qui en découle sont propres à chaque famille. Si des tendances émergent tout de même selon certaines caractéristiques familiales (particulièrement la variable « emploi » comme montré *supra*), celles-ci ne sont pas généralisables et des divergences existent au sein d'un même « type de familles », notamment dues à leurs histoires de vie. Ainsi Mr J (1D-1T) en est-il un exemple : la majorité des familles ayant les mêmes caractéristiques que lui possèdent un réseau social étendu leur permettant d'obtenir des informations pertinentes, notamment par l'intermédiaire de connaissances ayant déjà un enfant dans l'établissement secondaire. Ces 1D-1T croisent les informations sociales avec une recherche individuelle de renseignements (visites d'écoles) afin d'opter pour un établissement d'un bon niveau scolaire, préparant à l'université tout en évitant les écoles du quartier ou les écoles « ghettos ». Toutefois, Mr J n'est pas du tout représentatif de cette

tendance. En effet, il n'a entrepris aucune démarche d'information car souhaitait une école du quartier en réponse à des contraintes personnelles : qualifiant ce quartier de « mauvais », il voulait conduire ses filles à l'école et les rechercher tous les jours mais ne pouvait se déplacer très loin à cause d'un problème aux genoux ; il a alors choisi l'établissement le plus proche de son domicile. Cette stratégie de choix est totalement antagoniste à la tendance des individus ayant les mêmes caractéristiques que lui. En montrant l'hétérogénéité des stratégies au sein des milieux populaires, cet exemple met également en exergue la prédominance de stratégies propres à chaque famille, difficilement généralisables à un même « type de familles ».

Deuxièmement, la typologie proposée par Gewirtz *et al.* (1995) – « skilled choosers » (correspondant aux familles favorisées), « semi-skilled choosers » (correspondant aux classes moyennes) et « disconnected » – n'est pas du tout vérifiée au sein de notre corpus de familles issues de milieux populaires. Si certaines caractéristiques des « disconnected » peuvent être attribuées à nos familles 0D-0T comme le sentiment que toutes les écoles se valent, le choix d'un établissement de proximité ou encore un réseau social très réduit, d'autres ne le sont pas du tout (l'abandon et le fatalisme vis-à-vis du choix par exemple). De plus, certaines de ces familles 0D-0T font preuve de comportements proches des « semi-skilled choosers » voire des « skilled choosers ». Mme Y a ainsi changé son fils d'établissement durant sa scolarité primaire pour qu'il poursuive ses études dans une école dotée d'un enseignement de meilleure qualité et qu'il bénéficie de la possibilité de poursuivre dans l'établissement secondaire adossé ; il a cependant été refusé lors de son entrée en secondaire et Mme Y s'est résignée à l'inscrire dans un autre établissement moins réputé. Nonobstant ce refus, le combat de cette mère pour « une bonne école » n'est pas terminé : « *Si on trouve meilleure école, on va changer. Mon fils, il aime pas l'école là lui. Pour les amis, ils ne sont pas bien élevés. Lui, il est calme. Il est toujours toute seule* » (propos de Mme Y non modifiés). Cette famille, dont le choix effectif nous conduirait à la classer dans les « disconnected », opère des stratégies similaires aux « semi-skilled choosers » décrits par les auteurs anglo-saxons. En outre, parmi les autres « types de familles » issus de milieux populaires de notre échantillon, nous retrouvons une multitude de comportements de « skilled choosers » : comparaisons critiques des informations recueillies, échange de renseignements et aide dans le choix, stratégies de changement d'établissement en prévision d'une inscription dans l'école secondaire adossée, recherche d'adéquation entre les capacités scolaires de l'enfant et le niveau de l'école. Dès lors, nous observons que la rigidité de la typologie de Gewirtz *et al.* (1995) ne tient pas longtemps à une confrontation avec nos données empiriques.

Nos résultats nous laissent également supposer que tant Bourdieu et Passeron que Boudon ont fait preuve d'une vision rigide et homogénéisante des familles issues de milieux populaires. Les premiers affirment que celles-ci ne disposent pas des aptitudes et compétences nécessaires à une prise de décision optimale (Duru-Bellat, 2001a.) et qu'elles possèdent une vision de la scolarité à court terme qui les conduit à privilégier des critères d'accessibilité – proximité géographique, moindre coût financier, etc. (Maroy, 2002). Toutefois, au sein de notre corpus, les familles font appel, pour une majorité, à leurs réseaux sociaux dans le but d'obtenir des informations sur les établissements ; près de la moitié de celles-ci (13 familles sur 31) recevant des informations pertinentes de connaissances ayant déjà des enfants dans certains établissements secondaires. Par ailleurs, quinze familles sur trente-et-une effectuent des visites d'un ou plusieurs établissements secondaires lors de journées « portes ouvertes » ou de réunions. Dès lors, affirmer que les familles issues de milieux populaires ne sont pas dotées des aptitudes et des compétences nécessaires pour prendre part à la décision scolaire nous apparaît quelque peu erroné. De même, la vision à court terme de la scolarité évoquée ci-dessus (Maroy, 2002) est en contradiction avec le comportement de plus d'un tiers des familles (12 sur 31) optant pour une école préparant leur enfant à l'enseignement supérieur. Enfin, même si la proximité avec le domicile familial est un critère important (14 familles sur 31), certaines d'entre elles n'hésitent pas à faire plusieurs kilomètres pour scolariser leur enfant dans une école de qualité. C'est ainsi le cas de Mr V qui a choisi un établissement secondaire se trouvant à plus d'une vingtaine de kilomètres de son domicile. Comme il l'explique : « *La distance, c'était le prix à payer pour une bonne école.* » Ces dernières affirmations tirées de nos résultats remettent également en question l'individualisme méthodologique de Boudon et ses calculs coûts/bénéfices « à la baisse » dans les familles issues de milieux populaires. En effet, le calcul coûts/bénéfices de Mr V est particulièrement élevé : même si lui et sa femme ne sont titulaires d'aucun diplôme, il a choisi un établissement préparant sa fille à l'université, ce qui est d'ailleurs le cas de la majorité des familles (5 sur 9) ne possédant aucun diplôme d'enseignement secondaire supérieur mais dans lesquelles au moins un des deux parents travaille. *De facto*, cet exemple confirme que, même lorsque des parents n'ont pas fait d'études, le calcul coûts/bénéfices de la scolarité peut être très élevé.

Enfin, nos données empiriques mettent en lumière que la majorité des familles issues de milieux populaires du corpus font preuve d'une implication plus ou moins importante dans le choix. Cette implication s'observe le plus souvent par une démarche de récolte d'informations active – intégrant une confrontation des sources de renseignements –, par la recherche d'une école de qualité définie sur certains critères vérifiés au cours

du processus de prise d'information ou par la volonté d'inscrire l'enfant dans une école possédant un niveau adapté. Cette implication nous amène à également remettre en question l'affirmation de Bosetti (2004, p. 400) sur les motivations des familles issues de milieux populaires : « *Parents of low socio-economic status do not appear to be motivated to exercise their choice options.* »

Ces différents constats tirés de notre partie empirique sont en accord avec ceux de van Zanten (2009a, p. 4) : « *Si le choix est un mode d'action qui tend à s'universaliser, au moins au sein des sociétés postindustrielles, les membres des différentes catégories socioprofessionnelles ne sont pas au même degré des choosers.* » En d'autres termes, toutes les familles peuvent être qualifiées de « choosers » – c'est-à-dire s'impliquant dans une stratégie de choix – mais usent de cette qualité de manière hétérogène suivant certaines variables (notamment le diplôme et l'emploi).

Dès lors, en regard de notre partie empirique, nous pouvons supposer que les familles issues de milieux populaires font preuve d'une implication variable dans les processus de choix entraînant une hétérogénéité des stratégies de décision.

6.2. De l'influence du diplôme et de l'emploi sur les stratégies mises en place dans le processus de décision

Par son enquête sur la scolarité dans les familles issues de milieux populaires, van Zanten (2001) met en exergue une caractéristique qui distingue les familles en retrait de l'institution scolaire de celles qui tentent de construire des « parcours protégés » pour la scolarité de leur enfant : ces dernières sont « *moins démunies que les précédentes tant au plan économique qu'au plan culturel. Il s'agit de familles au sein desquelles au moins un des parents a un emploi stable, non manuel, et a fait des études secondaires* » (van Zanten, 2001, p. 100). De ce fait, nous avons avancé que les variables « diplôme » et « emploi » des familles issues de milieux populaires influencent les stratégies mises en place dans le processus de décision d'un établissement secondaire.

Notre analyse des résultats regroupés en « types de familles » suivant les variables « diplôme » et « emploi » montre qu'il existe de nombreuses analogies entre les familles 0D-0T et 1D-0T ainsi qu'entre les familles 0D-1T et 1D-1T – comme explicité au point précédent.

En effet, le processus de décision des premières (familles 0D-0T et 1D-0T) se spécifie par un faible réseau d'informateurs (composé généralement d'acteurs institutionnels) et une absence de démarche individuelle pour l'obtention de renseignements. Le choix se porte alors sur une école de proximité pour des raisons d'ordre(s) sécuritaire et/ou financier sans prendre en compte d'autres caractéristiques des établissements scolaires. Le sentiment partagé par certaines de ces familles est que toutes les écoles se valent et que la réussite de l'enfant dépendra de sa motivation. Dès lors, l'accord commun entre parents et enfant prime ; ce dernier poursuivant souvent dans l'établissement adossé à l'école primaire, dans le même qu'un frère ou une sœur aîné(e) ou que ses amis. Le but de cette scolarité est de préparer l'avenir de l'enfant en lui donnant un bagage pour le futur.

A contrario, les secondes (familles 0D-1T et 1D-1T) sont quant à elles plus actives dans la recherche de renseignements et confrontent les informations sociales pertinentes (provenant de parents et/ou de collègues ayant déjà un enfant dans une école secondaire) avec les visites d'établissements (démarche individuelle). Elles en sélectionnent un pour sa qualité d'enseignement, ses pratiques pédagogiques et sa réputation en faisant attention à éviter les écoles « ghettos » et/ou du quartier. Elles recherchent l'adéquation entre les capacités scolaires de l'enfant et le niveau de l'école mais obligent, plus souvent que les autres, l'enfant à suivre leur choix. La scolarité est majoritairement vue comme une préparation à l'avenir et, surtout, à l'université.

Comme nous le constatons, ce n'est pas tant le diplôme qui influence les processus de décisions des familles issues de milieux populaires de notre échantillon mais bien le fait qu'un des parents possède ou non un emploi. Nuançons tout de même la faible influence de la variable « diplôme » en signalant que les familles 1D-1T s'attachent davantage aux caractéristiques pédagogiques des établissements secondaires alors que les familles 0D-1T privilégient quant à elles les caractéristiques perceptibles sans grande connaissance du système scolaire : cadre de l'école, propreté, équipement informatique, uniforme, etc. Comme le souligne van Zanten (2009b, p. 27), l'opacité du système scolaire conduit « *les profanes à se focaliser sur les aspects les plus visibles de l'extérieur* ». De plus, les 0D-1T n'ayant que peu, voire pas du tout, connu la scolarité sont souvent bien incapables de juger d'un établissement sur d'autres critères que ces « caractéristiques visibles ». La variable « diplôme » influence également la perception de la scolarité : si celle-ci est commune dans les familles 1T, les 0D-1T y voient aussi une forme de « promotion sociale » dans le chef de l'enfant et une réussite là où ils ont eux

même échoué : « *Alors, si mes enfants ont envie de réussir, je les pousse. Ce que j'ai pas pu faire, je veux qu'ils le fassent, à ma place.* » (Mr V).

Les analyses de résultats effectuées *supra* nous permettent d'appuyer, avec certaines nuances, l'affirmation suivante : les variables « diplôme » et « emploi » des familles issues de milieux populaires influencent les stratégies mises en place dans le processus de décision d'un établissement secondaire. En effet, la variable « emploi » semble jouer un rôle primordial distinguant clairement les stratégies de choix des familles de notre échantillon. La variable « diplôme » influence moins sensiblement les décisions mais opère certaines distinctions quant à la perception des caractéristiques de l'école ou des objectifs de la scolarité.

6.3. Du choix socio-rationnel

Van Zanten (2009a) nous a conduit à remettre en question les deux piliers théoriques explicatifs des choix d'établissements scolaires : le choix rationnel et le choix social. Dès lors, nous avons émis l'hypothèse suivante : « *Les stratégies mises en place dans le processus de décision d'un établissement secondaire par les familles issues de milieux populaires relèvent de processus rationnels, sociaux ou socio-rationnels.* »

En analysant nos résultats à un niveau « micro » – celui des critères, par l'intermédiaire de l'analyse de contenu –, certains processus de décision peuvent paraître totalement sociaux. C'est le cas pour Mme R : « *Les parents étaient très ravis de cette école, c'est ça qui m'a fait décider (...) C'est parce que les membres de ma famille y sont allés et qu'ils ont conforté l'idée du sérieux et de la discipline de l'école.* »

Néanmoins, en analysant l'ensemble du processus de décision par l'intermédiaire des portraits (à un niveau « macro », proposant une vision panoramique du processus de choix), nous observons que les familles réalisent, dans leur majorité, des calculs rationnels à partir d'une influence sociale, celle-ci pouvant être normative et/ou informationnelle. En effet, afin de réduire l'anxiété d'un choix difficile, particulièrement en fonction des nombreux paramètres à prendre en compte, certaines familles, comme celle de Mme 4, se fient à un groupe de référence composé d'autres « comme soi » (van Zanten, 2009b) : « *Je me reconnaissais dans ces parents-là. Quelque part, ça me confortait qu'il y a quelque chose... Qui attire le même type... Voilà. (...) C'est important de se renseigner auprès des autres car on ne connaît jamais vraiment, pour mon école (là où elle travaille), je croyais que c'était une école bien cotée au niveau des acquis et euh... Intellectuels. Et on m'a dit non pas du tout, là-bas c'est plutôt la discipline. (...)* ». Mme 4, après avoir obtenu des informations sur différents établissements, a ensuite effectué un calcul rationnel suivant les capacités et envies de son fils : « *Il ne fallait pas viser (l'école X, la plus réputée de Bruxelles), ce n'était pas ça l'idée (...) Une école complète, proposant le général, le technique et le professionnel, je trouvais ça important. Oui, c'était important, si ça ne fonctionnait pas, de rester dans le même environnement. De garder les mêmes amis.* » (Mme 4).

Pour Mme R, citée *supra*, la démarche est la même ; si elle pense avoir choisi cette école par l'intermédiaire des membres de sa famille connaissant déjà l'établissement, elle a tout de même opéré un calcul rationnel suivant les capacités de sa fille : « *Si le niveau de ma fille n'était pas comme je l'espérais, je crois que j'aurais eu peur de l'inscrire à (l'école X)... Oui, peut-être même que je ne l'aurais pas fait.* » (Mme R)

Pour Mme P, l'influence informationnelle émane d'une institutrice bénévole qui encadrerait ses enfants. Toutefois, au-delà de cette influence, elle signale l'importance – quasi essentielle – de trouver une école de proximité. C'est donc par un calcul coûts/bénéfices porté sur une école de proximité mais orientée de manière sociale que Mme P a effectué son choix.

Ce processus de décision est peu ou prou similaire à celui de Mme T qui s'est informée auprès d'amis ayant des enfants scolarisés dans différentes écoles secondaires mais qui a réalisé son choix par l'intermédiaire d'un calcul rationnel mêlant ces informations sociales et des critères rationnels (comme la qualité de l'école pour une réussite universitaire ou la facilité d'accès en transports en commun).

À vrai dire, nous pouvons distinguer deux types de choix socio-rationnels : d'un côté, certaines familles procèdent d'abord à un calcul rationnel prenant en compte certains critères et s'informent ensuite au sein de leur réseau social en y subissant une influence informationnelle et/ou normative ; de l'autre, plusieurs s'attachent à s'informer dans leur réseau social pour ensuite effectuer un calcul rationnel basé sur ces influences sociales. Cette distinction est parfois difficile à réaliser car les familles ne racontent pas nécessairement le processus dans un ordre chronologique ou s'embrouillent dans leurs propos.

Par ailleurs, au sein de notre corpus, certains processus de décision ne sont pas nécessairement socio-rationnels. Ils peuvent également être totalement rationnels comme ceux de Mr. A, Mr. E ou Mr. J qui ont

privilegié la proximité sans faire appel à d'autres sources d'informations, Mr A se défend d'ailleurs de toute influence normative : « *Les gens disent : "Pourquoi aller inscrire vos enfants dans une école pareille ?" Mais je ne vois pas ça ainsi, s'il y a un élève qui veut, qui a envie de faire des études, que ça soit proche ou loin, il en fera quand même. S'il n'étudie pas, il ne fera pas d'études, ce n'est pas l'école qui va changer les choses. (...) Ce sont des écoles qui sont réputées malheureusement donc c'est pas bien. C'est pour ça que des gens ils fuient aussi. Il y a beaucoup de parents qui ne veulent pas inscrire leurs enfants ici. (Même des parents d'origine immigrée ?) Bien sûr bien sûr. De plus en plus maintenant.* »

Par contre, aucune famille n'a procédé à un choix purement social en se laissant uniquement guider par une influence normative et/ou informationnelle. Certaines en sont très proches, particulièrement lorsqu'elles accordent énormément de crédit à l'influence informationnelle, mais un calcul rationnel (notamment par rapport à la proximité ou l'adéquation entre les capacités de l'enfant et le niveau de l'école) est toujours réalisé.

En ce sens, les différentes lectures de portraits de choix de notre recherche et nos résultats nous conduisent à rejeter, avec nuances, l'hypothèse suivante : « *Les stratégies mises en place dans le processus de décision d'un établissement secondaire par les familles issues de milieux populaires relèvent de processus rationnels, sociaux ou socio-rationnels.* » Une majorité de familles issues de milieux populaires mettent effectivement en œuvre des stratégies principalement socio-rationnelles en articulant leur calcul coûts/bénéfices à partir de critères rationnels et d'influence normative et/ou informationnelle. Par ailleurs, d'autres réalisent leur choix sur base purement rationnelle, notamment lorsqu'elles privilégient uniquement le critère de la proximité du domicile. Toutefois, au sein de notre échantillon, aucune n'a opéré un choix purement social. L'influence informationnelle joue parfois un rôle prépondérant dans la décision mais les familles effectuent tout de même un calcul rationnel en ne prenant en compte que l'un ou l'autre critère rationnel. Cette absence de choix social prouve que toutes les familles issues de milieux populaires de notre échantillon n'abandonnent pas face au processus de choix en se laissant totalement guider par une influence extérieure. Bien au contraire, les familles – pour la plupart – se sentent assez compétentes pour y joindre un ou plusieurs critères rationnels et pondérer l'ensemble par un calcul coûts/bénéfices les conduisant à choisir la meilleure alternative d'établissement secondaire.

7. Conclusion

La partie empirique de cette recherche a souligné que les familles du corpus prennent activement part à la décision en élaborant diverses stratégies : une majeure partie d'entre elles s'informent au sein de leur réseau social (particulièrement par l'intermédiaire de connaissances ayant déjà des enfants dans certains établissements secondaires) et certaines confrontent également ces informations à une démarche individuelle de récolte de renseignements en allant aux « portes ouvertes » ou réunions organisées dans les différentes écoles. Dès lors, leur décision se fonde sur un ensemble plus ou moins élaboré de critères de choix (caractéristiques de l'école, place de l'enfant, objectifs de la scolarité, etc.). Cette implication peut notamment s'expliquer par une volonté de trouver une école dotée d'un enseignement de qualité pouvant préparer l'enfant aux études supérieures.

Cette partie empirique a débouché sur une position différente de celle de la majeure partie de la littérature consacrée à la question du choix de l'école. L'hypothèse est que nos divergences proviennent de la posture méthodologique adoptée. Les enquêtes précédentes opérant principalement par questionnaires à choix fermés ; il est apparu nécessaire d'aller plus avant dans la compréhension du phénomène et de recourir à un instrument autorisant l'accès à un niveau « micro » ; l'entretien semi-directif à tendance compréhensive s'imposait, dans ce cas, comme l'instrument le plus adéquat pour éclairer les facteurs de décision évoqués par les parents. Celui-ci nous a permis de créer du sens voire des sens pour un même critère et ainsi dégager l'hétérogénéité des stratégies de choix sous-jacentes à des facteurs globalement communs. Ainsi avons-nous pu observer, par exemple, que le critère de proximité était justifié différemment selon les familles : certaines le choisissent pour la sécurité, d'autres pour les aspects financiers ou encore comme facteur secondaire après la qualité de l'enseignement. Outre cette analyse « micro » portant sur des facteurs de décision précis, nous avons également étudié les processus décisionnels dans leur intégralité par l'intermédiaire de « portraits de choix ». Cette méthode, peu utilisée dans les enquêtes sociologiques sur le choix de l'école, s'avère peut-être également un des facteurs d'explication de nos divergences avec la littérature.

Eu égard à nos résultats et à leurs limites – la représentativité de l'échantillon, le contexte scolaire bruxellois, le contexte politique à propos des inscriptions et les modalités « one shot » des interviews –, nous pensons qu'il serait essentiel de poursuivre une recherche plus ambitieuse sur le choix d'un établissement scolaire par les familles issues de milieux populaires. Cette recherche ne devrait pas seulement se cantonner à comprendre les différentes facettes de la décision scolaire dans ces milieux mais pourrait également proposer des

pistes d'amélioration du système éducatif. En effet, nombreuses sont les familles qui, au-delà de leur choix réfléchi, se sentent perdues dans le fonctionnement du système scolaire et, plus particulièrement, concernant les inscriptions. Les décrets « Inscriptions » et « Mixité » entrepris ces dernières années n'ont fait qu'accroître ces incompréhensions quant aux arcanes du système. Dès lors, de nombreuses familles à qui s'adressent particulièrement ces décrets ne les comprennent pas et portent, *ipso facto*, un jugement négatif sur ceux-ci. Cette position se voyait déjà soutenue par Duru-Bellat en 2001 : « *Il faut s'attaquer aux raisons qui fondent les comportements des familles plutôt que de s'efforcer de les contraindre par des réglementations qui ne sont en fait appliquées qu'à l'encontre des plus faibles.* » (Duru-Bellat, 2001, p. 72).

8. Bibliographie

- Ballion, R. (1991). *La bonne école*. Paris : Hatier.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Berthelot, J.-M. (1993). *École, orientation, société*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bosetti, L. (2004). Determinants of school choice: understanding how parents choose elementary schools in Alberta. *Journal of Education Policy*, 19(4), 387-405.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.
- Chubb, J. E. & Moe, T. M. (1990). *Politics, markets, and America's schools*. Washington : The Brookings Institution.
- Delvaux, B., Bouchat, T.-M. & Hindryckx, G. (2008). Espace local et choix du lieu de scolarisation dans l'enseignement fondamental : le cas de trois espaces locaux urbains en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 64.
- Delvaux, B. & Maroy, C. (2009). Débat sur la régulation des inscriptions scolaires en Belgique francophone : où se situent les désaccords ? *Les cahiers de la recherche en éducation et formation*, 68. En ligne : [http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier_68_Delvaux_Maroy_corrige\(1\).pdf](http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier_68_Delvaux_Maroy_corrige(1).pdf) (consulté pour la dernière fois le 20 mai 2011).
- Duru-Bellat, M. (2001a). Controverses autour du choix de l'école : Les leçons de l'étranger. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30(2), 131-153.
- Duru-Bellat, M. (2001b). Les résistances des familles (de certaines d'entre elles) à l'école pour tous. *Ville-école-intégration. Enjeux*, 127. En ligne : <http://www.cndp.fr/RevueVEI/127/06107311.pdf> (consulté pour la dernière fois le 4 mai 2011).
- Duru-Bellat, M. (2006). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Draelants, H., Dupriez, V. & Maroy, C. (2003). Le système scolaire en Communauté française. *Dossiers du CRISP*, 59.
- Enseignons.be (2008). Décret Mixité : plus ou moins de liberté? En ligne : <http://www.enseignons.be/actualites/2008/11/22/decret-mixite-plus-ou-moins-de-liberte/> (consulté pour la dernière fois le 20 mai 2011).
- Gewirtz, S., Ball, S.J. & Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham : Open University Press.
- Hirtt, N. (2009). *Je veux une bonne école pour mon enfant !* Bruxelles : Aden.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. Paris : Seuil.
- Macbeth, A. (1989). Le choix parental des écoles en Europe. *Infor-Parents*, 185, 6.
- Maroy, C. (2002). *L'enseignement secondaire et ses enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Maroy, C. (2006). Quand les parents choisissent l'école. In Chapelle, G., Meuret D. (Dir.), *Améliorer l'école* (129-140). Paris : Presses universitaires de France.
- Meuret, D. ; Broccolochi, S. & Duru-Bellat, M. (2001). Autonomie et choix des établissements scolaires : Finalités, modalités, effets. *Cahiers de l'Irédud*, 62. En ligne : http://www.u-bourgogne.fr/upload/site_120/publications/les_collections_de_l_iredud/cahiers/cahier62.pdf (consulté pour la dernière fois le 20 mai 2011).
- Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. *Revue française de sociologie*, 16-2. pp. 229-247.

- Müller, K. (2009). Libre choix des écoles – Libre choix de quoi et par qui ? *Colloque international : « Penser les marchés scolaires »*, Université de Genève et le Réseau d'Analyse Pluridisciplinaire des Politiques (RAPPE), du 12 au 14 mars 2009, Genève. En ligne : <http://www.unige.ch/fapse/ggape/programme/progjeudi12/KarinMuller2.pdf> (consulté pour la dernière fois le 20 mai 2011).
- Nordmann, J.-D. (2001). Le droit de choisir l'école. *Conférence prononcée à l'Assemblée générale de la F.E.D.E. à Nice (le 30 mars 2001)*. http://www.oidel.ch/francais/Publications/Groupe_de_publications/LIBERTE-D'ENSEIGNEMENT/Dix%20propositions%20fondant%20le%20droit%20de%20choisir%20l'E9cole.doc (consulté pour la dernière fois le 20 mai 2011).
- Organisation de Coopération et de Développement Economiques. (1994). *L'école : une affaire de choix*. Paris : OCDE.
- Paugam, S. (2008). *La pratique de la sociologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Terrail, J.-P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris : La dispute.
- Tooley, J. (1997). On school choice and social class : a response to Ball, Bowe and Gewirtz. *British journal of sociology of education*, 18(2), 217-230.
- Van Haecht, A. (2006). *L'école à l'épreuve de la sociologie*. Bruxelles : De Boeck.
- van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses universitaires de France.
- van Zanten, A. (2002). La mobilisation stratégique et politique des savoirs sur le social : le cas des parents d'élèves des classes moyennes. *Education et sociétés*, 9, 39-52.
- van Zanten, A. (2009a). *Choisir son école : stratégies familiales et médiations locales*. Paris : Presses universitaires de France.
- van Zanten, A. (2009b). Le choix des autres : jugements, stratégies et ségrégations scolaires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180, 25-34.