
Comment concilier liberté de choix parental et mixité sociale ?

Analyse critique de la dernière politique publique régulant les inscriptions scolaires en Communauté française de Belgique sur base de l'approche par les capacités (Sen)

Tatiana Willems, Eliz Serhadlioglu, Stéphane Leyens

Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix

Centre Interfaces

11 Rempart de la Vierge

5000 Namur

tatiana.willems@fundp.ac.be

RÉSUMÉ. En Belgique francophone, la dernière politique publique régulant les inscriptions scolaires décrétée en mars 2010 vise à augmenter la mixité sociale au sein des écoles afin d'enrayer le phénomène de ségrégation sociale qui existe entre établissements scolaires. Parallèlement, ce décret garantit la liberté de choix aux parents concernant l'école qu'ils souhaitent voir leur enfant fréquenter. Dans cet article, nous montrons qu'il y a une incompatibilité entre l'objectif de mixité sociale que poursuit ce décret et le principe de liberté de choix tel qu'il est conçu. Nous en analysons les raisons en nous référant à l'approche par les capacités développée par Amartya Sen. Nous défendons l'idée que la non-prise en considération du contexte scolaire et des conditions socioéconomiques contribue, à travers l'expression des choix des parents, à accentuer la ségrégation sociale entre établissements. Nous proposons alors quelques éléments de réflexion permettant de prendre en compte ces diverses conditions et, par là, de concilier liberté de choix et mixité sociale.

MOTS-CLÉS : liberté de choix, mixité sociale, justice sociale, capacités, décret inscriptions, ségrégation.

KEY WORDS: freedom of choice, social mixity, social justice, capabilities, enrolment legislation, segregation.

1. Introduction

En Belgique francophone, la réponse des politiques au problème de la ségrégation scolaire dans l'enseignement secondaire fait appel à un principe de mixité sociale. Dans ce cadre, l'idée centrale pour l'application de ce principe est de réguler le système d'inscriptions dans les écoles en première année du secondaire, en vue de susciter le brassage des publics scolaires, la mixité sociale étant considérée comme un présupposé de justice sociale. Le décret adopté le 17 mars 2010 a été promulgué à cette fin.

Par ailleurs, la constitution belge garantit aux parents la liberté du choix de l'établissement scolaire, faisant de celle-ci une prérogative parentale difficilement contestable. C'est dans ce cadre légal libéral que s'inscrit la politique de mixité sociale.

Dans cet article, nous montrons qu'il y a une incompatibilité entre l'objectif de mixité sociale et le présupposé de la liberté de choix parental et, nous référant à l'approche par les capacités développée par l'économiste indien Amartya Sen, nous en analysons les raisons. Nous défendons l'idée que la non-prise en considération du contexte scolaire et des conditions socioéconomiques renforce, à travers l'expression des choix des parents, la ségrégation sociale entre les établissements. Nous proposons alors quelques éléments de réflexion permettant de prendre en compte ces diverses conditions et, par là, de concilier liberté de choix et mixité sociale.

2. L'enseignement secondaire en Belgique francophone : relégation et mixité sociale

En Communauté française de Belgique (CfB), le système éducatif est aujourd'hui communément qualifié de « quasi-marché scolaire », de par le principe de libre choix de l'école et le principe de financement public proportionnel au nombre d'élèves que le système combine (Vandenberghe, 1998). Ces dernières années, il est clairement apparu que ces principes contribuent, chacun à leur façon et conjointement, à engendrer et à augmenter la ségrégation sociale entre établissements scolaires. En effet, d'une part, le financement au prorata du nombre d'élèves produit entre les écoles une dynamique concurrentielle les amenant à se spécialiser dans l'accueil de publics d'élèves ciblés. Et, d'autre part, la liberté de choix de l'école, initialement assurée aux parents pour leur permettre d'opter pour une école correspondant à leurs convictions philosophiques, les conduit aujourd'hui bien souvent à privilégier un certain entre-soi social. Ces phénomènes alimentent le processus de relégation scolaire en favorisant l'accroissement de l'homogénéisation des publics d'élèves au sein des établissements et la création d'espaces d'apprentissage inégaux pour les jeunes fréquentant des écoles et des filières différentes. Résulte de cette situation une hiérarchie de réputations entre établissements scolaires qui se fonde sur les publics accueillis et sur les filières organisées. À son tour, cette hiérarchie va fonctionner comme un régulateur important des stratégies familiales d'orientation (Mangez, 1999), renforçant encore le caractère ségrégué du système d'enseignement actuel.

Cette situation ségréguée qui résulte d'un système non-régulé est bien entendu problématique car elle entraîne et comporte des effets néfastes en matière de justice sociale à plusieurs niveaux :

- Tout d'abord, à l'échelle des élèves, ceux provenant de milieux défavorisés sont davantage confrontés à de moins bonnes conditions d'apprentissage que leurs pairs évoluant dans des milieux plus aisés et fréquentant des écoles regroupant des élèves au même profil avantagé qu'eux. A cet égard, Thrupp (1999) a notamment montré que, via l'influence de la composition sociale du public scolaire, les établissements accueillant majoritairement des jeunes de milieux défavorisés, font par exemple davantage face à des négociations entre élèves et enseignants en classe par rapport au programme d'études (curriculum), sont également ceux où le temps consacré à la gestion de la discipline est fort important, etc., et que ces divers éléments ont conséquemment des répercussions sur l'enseignement dispensé à ces élèves dans ces écoles.
- Ensuite, plus globalement mais dans la même perspective, on peut dire que cette situation contribue à une certaine reproduction sociale car elle participe au maintien des plus défavorisés au bas de l'échelle quand les plus avantagés se voient confortés dans leur position privilégiée au sommet de cette hiérarchie sociale (en fréquentant des établissements qui leur permettront de reproduire leur situation). Or, ceci va précisément à l'encontre du principe d'égalité des chances que promeuvent et tendent à poursuivre les politiques publiques en matière d'enseignement.

Ces diverses considérations expliquent donc en partie pourquoi des mesures visant plus de justice sociale ont commencé à être prises.

Ainsi, pour tenter de contrer un tant soit peu cette situation inégale pour les élèves et les écoles, le gouvernement de la Communauté française, en charge de l'enseignement en Belgique francophone, a successivement introduit, à partir de 2007, trois décrets pour réguler les inscriptions des élèves à leur entrée en 1^{ère} secondaire. L'idée centrale qui guide ces décrets est la suivante : pour combattre la ségrégation scolaire et le phénomène de relégation qui en résulte, il convient d'augmenter la mixité sociale au sein des établissements, et ce notamment en empêchant les directions d'écoles secondaires de discriminer les élèves à l'inscription sur quelque critère que ce soit (et donc, en ce compris, leur origine sociale). Dans le projet du premier décret « inscriptions », on peut lire qu'« augmenter le taux de mixité sociale constitue (...) un objectif qui s'inscrit assurément dans la perspective d'une amélioration de la qualité, de l'efficacité et de l'équité de notre système scolaire » (projet de Décret 354-n° 1). Nous le voyons, la mixité sociale y est envisagée comme un outil de justice sociale, car elle peut être perçue comme reflétant une certaine égalité d'accès aux écoles. Le dernier décret, promulgué en mars 2010, poursuit lui aussi cet objectif de « promouvoir la lutte contre l'échec scolaire, (d')améliorer les performances entre chaque enfant, (de) lutter contre les mécanismes de relégation en soutenant la mixité sociale, culturelle et académique » (circulaire n° 3078), tout en cherchant en parallèle à conserver et à garantir au maximum la liberté de choix des parents.

En effet, en Belgique, la liberté du choix de l'école est un fait établi, et dès lors difficile à remettre en question. Cet acquis s'explique par l'inscription de la liberté de choix au sein de la Constitution dès la création de l'État belge. Cette liberté est fortement revendiquée par les parents. Il suffit pour s'en rendre compte de constater les fortes réactions des parents face aux décrets successifs concernant les inscriptions, qui ont été perçus comme liberticides. De leur côté, les acteurs politiques ne cessent de maintenir que leurs projets respectent le principe de la liberté de choix. Cette tradition libérale inspire le dernier décret : si, dans un souci de mixité sociale, il vise à réguler les inscriptions des élèves en 1^{ère} secondaire, il insiste sur le respect des préférences des parents dans le choix de l'école. La procédure d'inscription proposée se fait en effet sur base d'un formulaire unique où les parents inscrivent les écoles de leur choix par ordre de préférence. Ce décret cherche donc simultanément à respecter les préférences des parents et à promouvoir la mixité sociale.

De nombreux indices nous incitent à douter de la compatibilité de deux objectifs du dernier décret, à savoir promouvoir la mixité sociale au sein des écoles par le biais d'une régulation du processus d'inscription et permettre aux parents de choisir l'établissement scolaire que fréquentera leur enfant. Nous allons en effet montrer qu'il existe une tension entre ces deux visées *dès lors* que, comme c'est le cas dans le décret, des facteurs contextuels ne sont pas pris en considération pour implémenter la liberté de choix des parents. À cette fin, nous recourons à l'approche par les capacités développée par Amartya Sen, que nous introduisons dans la section qui suit.

3. Justice sociale et approche par les capacités

Notre intérêt pour cette approche est motivé essentiellement par deux raisons. D'une part, l'approche par les capacités développée par Sen se focalise, comme nous allons le voir, sur les libertés réelles des individus, dans une optique évaluative de la qualité de vie ; en ce sens, elle propose une intéressante conciliation entre liberté individuelle et justice sociale. D'autre part, cette approche a une portée normative réelle et offre des outils pour implémenter des actions visant à améliorer la justice sociale. Selon cette approche, les critères d'évaluation de la qualité de vie sont les « capacités »¹ des individus. Une capacité est la liberté réelle qu'a un individu d'accomplir les actes (par exemple, s'instruire) et les états (être instruit) qu'il a des raisons de valoriser. Afin de cerner correctement l'intérêt et l'originalité de cette approche, il est utile de la distinguer de deux conceptions classiques de la justice sociale.

Selon la première, développée par certains utilitaristes, la qualité de vie est évaluée sur base de la satisfaction des préférences exprimées par un individu : plus ses diverses préférences exprimées sont satisfaites (avoir des enfants bien instruits et en bonne santé, posséder une belle villa...), plus sa qualité de vie est élevée. Le problème, souligné par Sen, de cette conception de la qualité de vie et de la justice sociale est son « subjectivisme » : la préférence exprimée par quelqu'un vivant dans l'opulence (posséder une seconde résidence au soleil) et celle exprimée par quelqu'un vivant dans une grande précarité (trouver un abri pour passer la nuit au chaud) sont placées sur le même pied ; pour autant que leurs préférences exprimées respectives soient satisfaites, on jugera équivalente la qualité de vie des deux personnes, ce qui fait violence à notre intuition de la

¹ Contrairement à d'autres auteurs, nous avons choisi de traduire le terme anglais « capability » par celui de « capacité » plutôt que par celui de « capacité » qui, à notre sens, pourrait générer des confusions dans la compréhension de ce que recouvre le concept clef de l'approche de Sen.

justice (Sen, 1993b, pp. 190-196 ; Sen, 2000, pp. 33-35). Le problème est d'autant plus sérieux que le contexte dans lequel évolue un individu conditionne ses ambitions et ses préférences : plus le contexte est pauvre, plus ses préférences exprimées sont modestes – on parle dans ce cas de « préférences adaptatives » (Nussbaum, 2008, chap. 2 ; Sen, 2000, pp. 85-86 ; Sen, 2010, pp. 342-344). Dès lors, évaluer la qualité de vie et mettre en œuvre des actions de justice sociale sur base des préférences exprimées ne peuvent que renforcer l'inégalité des conditions de vie. C'est pourquoi, dans l'approche par les capacités, les préférences *exprimées* ne forment pas la base informationnelle de l'égalité ; on considère plutôt la réelle *liberté* qu'a un individu d'accomplir ce qu'il a *raison* de valoriser (Sen, 1993a).

Selon la seconde des approches classiques de la justice sociale, développée entre autres par John Rawls, les ressources dont dispose un individu (droits, libertés formelles, biens matériels) sont les critères d'évaluation de la qualité de vie et de la justice sociale : plus un individu dispose de ces ressources, plus sa qualité de vie est élevée ; plus une société répartit équitablement ces ressources, plus elle est juste (Rawls, 2003, pp. 69-71). Or, selon Sen, une telle conception est trop « objectiviste », en ce qu'elle ne prend pas en compte le fait que, de par leurs conditions de vie, les individus ne disposent pas tous des mêmes possibilités de convertir les ressources mises à leur disposition en accomplissement réel qu'ils valorisent : à ressources égales, les libertés réelles ne sont pas nécessairement équivalentes (Sen, 1993, p. 208 ; Sen, 2010, chap. 2). Se centrer sur l'égalité des capacités – c'est-à-dire l'égalité des réelles libertés d'accomplir ce qui est valorisé – permet ainsi de tenir compte de ce fait essentiel : deux personnes disposant de ressources semblables peuvent ne pas avoir la même possibilité de les convertir en accomplissements en raison de leur sexe, de leur appartenance ethnique, de leur état de santé ou de leur classe sociale. Ces divers critères peuvent dès lors représenter des « facteurs de conversion » négatifs ou positifs selon la situation et le contexte (Sen, 2003, pp. 105-108).

Face à l'inégalité des capacités entre individus, Sen préconise une approche normative selon laquelle des mesures publiques égalitaires visant l'accroissement des capacités doivent être prises. Il s'agit ainsi de permettre à tout individu de disposer de la possibilité réelle de choisir parmi le plus large ensemble d'opportunités à accomplir en tenant compte de ses caractéristiques personnelles. Les politiques publiques doivent donc chercher à maximiser les ressources disponibles pour les individus et à favoriser leurs facteurs de conversion positifs afin d'accroître leurs capacités. Notons que l'approche préconisée par Sen ne se réduit pas à un pur égalitarisme : il n'est pas injuste que des élèves soient inscrits dans des écoles et des filières différentes *pour autant qu'ils aient eu les mêmes opportunités de choix*.

Avant d'exprimer notre critique du décret sur base de l'approche par les capacités, il nous faut traduire ces concepts dans les termes de la problématique analysée. Les *ressources* renverront ici au droit attribué par les politiques aux parents d'exprimer de façon égale leur choix d'école sur un formulaire unique et au droit pour chaque parent de choisir parmi toutes les écoles celle où inscrire son enfant. Les *facteurs de conversion* englobent, d'une part, les caractéristiques *individuelles* de l'élève, comme son âge, son lieu de résidence, son école primaire, son parcours scolaire, son milieu social, et, d'autre part, les caractéristiques *environnementales* relevant du système scolaire, telles que l'existence de filières, les mécanismes d'orientation et de redoublement, l'effet « établissement » ou encore l'effet de pairs et de classe. Les *possibilités réelles* font référence, pour leur part, aux écoles réellement envisagées par les parents pour y inscrire leurs enfants. L'*accomplissement* correspond finalement à l'école effectivement choisie.

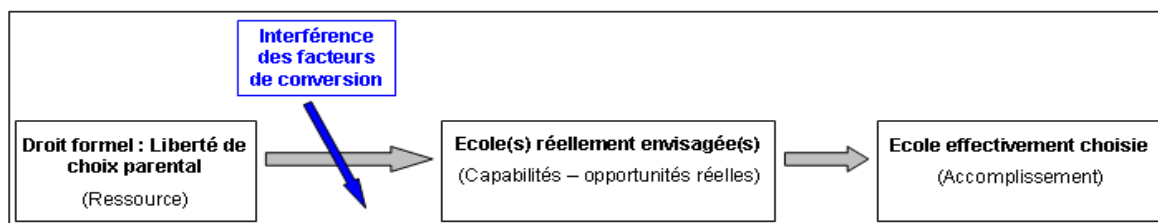


Figure 1. Schéma récapitulatif du cadre conceptuel appliqué à la problématique du choix de l'école en Cfb

4. La dynamique des choix scolaires : facteurs interférents environnementaux

L'analyse des pratiques familiales en matière de choix d'école va nous permettre de mettre en lumière différents facteurs qui interfèrent dans le choix de l'établissement scolaire pour l'enfant. Se pencher sur la dynamique des choix scolaires nous éclairera également sur le fait que les choix posés par les parents en matière d'école ne contribuent généralement pas – ou peu – à augmenter la mixité sociale dans les établissements.

Une première série de facteurs qui influencent la façon dont les parents vont choisir l'établissement où scolariser leur enfant peuvent être considérés comme des facteurs interférant à un niveau environnemental, car ils relèvent de l'organisation et/ou de la structure du système scolaire. Le fait que l'enseignement secondaire est organisé suivant une logique différenciée, c'est-à-dire qu'il propose assez tôt dans le cursus des formes et des filières d'enseignement différentes a, par exemple, des répercussions sur la façon dont les choix sont pensés et posés par les parents. En effet, ces formes (enseignement de transition et enseignement de qualification) et ces filières (générale, technique de transition, technique de qualification et professionnelle) se sont vues hiérarchisées dans les mentalités ; l'enseignement général étant considéré comme la filière la plus prestigieuse et le professionnel comme l'enseignement le moins désirable. Comme l'indique Delvaux, il s'agit d'une hiérarchie instituée, c'est-à-dire qu'elle ne correspond pas à un classement réalisé sur base de critères objectifs, mais qu'elle consiste en un construit social intériorisé sous le mode de l'évidence (Delvaux, 2001, cité dans Draelants, 2002). Toutes les écoles ne proposent pas toutes les filières ; dès lors, certains établissements se voient stigmatisés sur la base des filières qu'ils organisent et du public d'élèves qu'ils accueillent et que ces filières contribuent à attirer. Cette hiérarchie est renforcée lorsque les flux d'élèves entre écoles s'opèrent principalement en sens unique, l'école sélective voyant sa réputation gonfler et l'école « réceptacle » étant alors perçue comme un établissement de moindre qualité, voire de relégation. Il en va de même pour les filières, et ce au détriment de l'enseignement professionnel, fortement stigmatisé et accueillant en majorité des élèves « en retard ».

Si cette hiérarchie de réputations représente un facteur conditionnant les choix scolaires, c'est que beaucoup de parents s'y réfèrent pour penser et réaliser leur choix d'école. En effet, il n'existe aucune information officielle traitant de la performance des établissements scolaires en Belgique et, pour déterminer la qualité d'une école, les parents s'appuient alors souvent sur la qualité apparente du public accueilli, qu'ils déduisent de ses caractéristiques sociales et parfois ethniques. Or, le public dépend aussi en partie des filières présentes dans l'établissement. Dès lors, la disparité des contextes d'enseignement et la hiérarchie de réputations qui l'accompagne peuvent être considérées comme des facteurs interférant de manière négative dans les choix d'école réalisés par les parents, et ce de manière différente selon la position sociale. En effet, les familles socialement favorisées voient, par exemple, leur éventail de possibilités réduit, puisque, pour la plupart, il leur paraît inconcevable que leur enfant soit scolarisé dans une filière ou une école ne leur permettant pas de reproduire et de conserver leur position et leur situation sociales. Leur choix est dès lors contraint, car ils n'envisagent pas d'inscrire leur enfant dans une école ou une filière situées au « bas » de la hiérarchie. Pour leur part, une grande partie des familles défavorisées voient aussi leur champ des possibles se restreindre, puisque les écoles élitistes et réputées leur semblent inatteignables, au sens où elles représentent un univers trop risqué.

D'autres facteurs peuvent également interférer à un niveau environnemental. Par exemple, avant que ne soit introduite la régulation des inscriptions par les trois derniers décrets en la matière, les établissements les mieux cotés, où la demande était supérieure au nombre de places offertes, pouvaient trier dans une certaine opacité les élèves qu'ils souhaitaient accueillir. En conséquence, les familles défavorisées voyaient leurs opportunités d'inscrire leur enfant dans ces écoles fortement réduites.

5. La dynamique des choix scolaires : facteurs interférents individuels

Une autre série de facteurs qui ont une incidence sur les choix d'école que réalisent les parents pour leurs enfants sont des facteurs interférents de niveau individuel, car ils relèvent davantage de la personne, de son origine sociale, de son lieu de résidence, de ses moyens culturels, financiers et sociaux, etc. L'entourage et les réseaux de connaissances donnant accès à des sources d'informations sur les établissements peuvent, par exemple, être des éléments qui facilitent les choix des parents. Comme le souligne Van Zanten, ces réseaux d'informateurs bien placés disposant de bonnes connaissances et dont les enfants ont des profils scolaires et psychologiques semblables aux leurs représentent pour les parents des moyens culturels importants (Van Zanten, 2009). Car ces personnes-ressources permettent, par exemple, de hiérarchiser et de sélectionner les établissements de qualité et possèdent des informations non officielles donnant accès à certains établissements prisés. Ce sont les familles les mieux dotées en capital socioculturel qui disposent de plus d'informateurs de ce

type. De leur côté, les familles les moins favorisées sont prises dans des relations sociales qui reposent davantage sur le lien de parenté et la proximité physique, ce qui leur permet moins d'accéder aux informations informelles qui circulent sur les établissements scolaires, et ce d'autant plus si ceux-ci sont éloignés. De plus, ces familles disposent d'un faible degré de contact avec l'institution scolaire et avec les autres institutions et associations du quartier transmettant des informations sur le système scolaire (Van Zanten, 2001). Par la faiblesse des sources d'informations dont elles disposent, ces familles sont alors poussées à s'en remettre aux rumeurs transmises et perçues par leurs enfants pour opérer leur choix d'école.

La possession de moyens culturels interfère également dans les choix des parents à un autre niveau. En effet, la réussite scolaire est une condition essentielle pour pouvoir choisir parmi l'ensemble des établissements possibles et des filières offertes ; or elle dépend de ces moyens. Le rôle déterminant des inégalités culturelles dans la production des inégalités de performances scolaires a déjà été bien mis en évidence depuis les travaux de Bourdieu. Et l'on sait également que, face à une même évaluation rendue par l'équipe éducative, les parents développent, selon leur milieu d'origine, des stratégies d'orientation différentes. Ainsi, à résultats scolaires médiocres équivalents, les parents de familles populaires auront davantage tendance à se résigner et à se conformer au verdict restrictif de l'institution, alors que les familles des classes moyennes et supérieures afficheront une plus grande résistance face à la réorientation (Duru-Bellat, 1988, citée dans Mangez, 1999, p.10). Pour un même niveau de performance, les élèves socialement moins favorisés ont également tendance à renoncer aux orientations plus « élevées », si la réussite dans ces voies est douteuse. Ceci peut se rapporter à la théorie de l'individualisme méthodologique, que défendait Boudon, et selon laquelle les acteurs élaborent leurs choix en évaluant les avantages, les coûts et les risques liés à un type d'orientation, tout en tenant compte de leurs moyens. Duru-Bellat explique que ce phénomène d'autosélection résulterait de « la valeur inégale, selon les milieux sociaux, de paramètres tels que le rendement des études (plus faible dans les milieux populaires du fait de l'« effet de dominance »), le degré objectif de risque (plus fort dès lors que des inégalités sociales de réussite subsistent et, quand la situation est incertaine, quand l'élève est moyen ou faible) ou encore la sensibilité aux coûts encourus dans les études envisagées (notamment le prix du temps ou d'une réorientation) » (Duru-Bellat, 2002, p. 189). L'autosélection consiste donc en un ajustement à la baisse des aspirations des familles moins favorisées, ce qui explique aussi la présence des élèves de ce milieu dans les établissements les moins élitistes et les moins cotés.

Aux moyens culturels permettant la réalisation plus aisée de choix scolaires s'ajoutent les moyens économiques. Disposer de moyens financiers permet effectivement, par exemple, de choisir parmi les écoles les plus coûteuses, mais aussi de s'établir dans un quartier de résidence socialement élevé qui regroupe des écoles accueillant un public favorisé, ou encore de pouvoir payer les trajets des enfants vers des écoles renommées plus éloignées du domicile. Les familles qui ne disposent que de peu de moyens économiques se tournent alors davantage vers les écoles du quartier, qui concentrent des élèves du même milieu social.

Nous le voyons donc : la possession de moyens culturels et économiques conditionne fortement l'accès aux établissements réputés. Cet état de fait contribue ainsi à accentuer le processus de relégation scolaire. En outre de l'enjeu que représente la détention de ces capitaux avantageux, Burgess, Greaves, Vignoles et Wilson (2009) nous apprennent que les parents des différentes classes sociales cherchent à inscrire leurs enfants dans une école dont le public scolaire correspond à leur propre niveau socioéconomique et, selon d'autres chercheurs, à leur niveau scolaire (Meuret, Broccolichi & Duru-Bellat, 2001). On constate donc qu'il existe une préférence des familles pour les écoles rassemblant un public scolaire dont le profil correspond à celui de leur enfant, ce qui provoque un tri socioéconomique et académique au sein du public scolaire. Ce désir de rester entre pairs s'explique en partie, dans les milieux populaires, par le coût personnel trop élevé qu'implique la prise de risque d'un échec lors d'une orientation ascendante parmi un public socialement favorisé. De leur côté, les familles favorisées, mieux informées, sont conscientes de l'effet de la composition scolaire sur la réussite de leur enfant. Puisque le niveau de la classe influence la progression et les résultats de leur enfant, ces parents favorisent un certain entre-soi social, afin de garantir la qualité de l'enseignement, sans faire baisser le niveau. De plus, pour maintenir un niveau d'excellence, ces familles font pression sur les établissements scolaires en vue de renforcer la sélection et le tri social (Gombert, 2008). Felouzis et Perroton (2009) ont, par ailleurs, montré que les parents, conscients du rôle joué par le groupe de pairs dans la socialisation adolescente, cherchent à contrôler les fréquentations de leur enfant par le biais du choix de l'établissement, ce qui contribue aussi à accentuer la ségrégation sociale entre écoles.

L'homogénéisation des publics scolaires au sein des établissements est encore renforcée par le fait que les parents ne recourent pas tous aux mêmes critères pour élaborer leur choix d'école, ceci étant notamment fonction de leur milieu social. En effet, d'après Gewirtz, Ball et Bowe (1995), les critères retenus par les familles dépendent des moyens dont elles disposent. Au vu des divers facteurs interférant dans les pratiques de choix

d'école des parents, il apparaît clairement que la dynamique des choix scolaires est un phénomène complexe et inégalitaire dans un contexte de libre choix, et que, généralement, elle ne va pas dans le sens d'un renforcement de la mixité sociale.

6. Facteurs de conversion et préférences adaptées

Les différents facteurs interférents que nous venons de présenter peuvent avoir une incidence à deux niveaux : d'une part, sur la formation des préférences exprimées par les parents et qui déterminent leurs choix et, d'autre part, sur les modalités permettant de satisfaire les préférences. Dans le premier cas, on relèvera qu'il est notoire, en théorie de l'action, que les conditions d'existence des individus déterminent leurs préférences. Par exemple, les souhaits relatifs à l'éducation chez des parents vivant dans une grande précarité (apprendre à lire et à écrire) n'auront aucune commune mesure avec les désirs exprimés par des parents universitaires (permettre à leurs enfants de se former dans une institution prestigieuse) : les préférences des uns et des autres sont adaptées aux opportunités qui leur sont accessibles. Nous retrouvons ici le phénomène des « préférences adaptatives », que nous avons évoqué plus haut. Les familles adaptent leurs préférences en restreignant l'objet de leurs désirs à ce qu'elles considèrent pouvoir atteindre. Le choix qu'elles posent ne correspond dès lors pas forcément à la préférence qui aurait été retenue en l'absence des contraintes contextuelles. Dans le deuxième cas, une série de facteurs peuvent faciliter ou empêcher de mettre à profit les ressources qu'on leur accorde (les droits formellement promulgués par le décret) en vue de satisfaire leurs préférences – ce sont les facteurs de conversion. Par exemple, une famille qui bénéficie de revenus modestes n'aura pas la possibilité d'accéder à une école éloignée où elle aurait souhaité inscrire son enfant.

Il est essentiel de bien voir le rôle que tiennent les différents facteurs interférant dans les processus de choix d'un établissement scolaire et en quoi cette interférence peut porter préjudice à une politique de mixité sociale.

Les facteurs de conversion, aussi bien que les éléments conditionnant les préférences exprimées, restreignent d'une certaine manière la liberté de choix des parents. D'une part, les facteurs de conversion, tels que le revenu, le lieu de résidence ou le niveau d'éducation, peuvent empêcher les parents de jouir pleinement des droits légaux (les ressources) qui leur sont accordés et d'en user pour satisfaire leurs préférences – par exemple, leur désir d'inscrire leur enfant dans une école où les frais scolaires imputés aux familles sont substantiels ne peut être exaucé en raison du revenu modeste dont ils bénéficient et malgré l'accès formel qu'ils ont à cet établissement. La liberté des parents d'effectuer ce qu'ils valorisent (inscrire leur enfant dans telle école) peut ainsi être restreinte par une série de facteurs qui conditionnent leur choix. D'autre part, les différents facteurs modulant les préférences des personnes selon leurs conditions de vie ont un impact négatif sur leur liberté de choix. Quand bien même ils auraient les possibilités matérielles de faire ce choix (grâce à une prise en charge publique), les parents d'une famille vivant dans une grande précarité imaginent difficilement de voir leur enfant suivre une formation intellectuelle dans une grande institution. Leur liberté de jouir d'un vaste champ d'opportunités est contrainte par les conditions dans lesquelles ils évoluent.

Nous le voyons : la liberté de choix est conditionnée par le contexte social, culturel et économique dans lequel les personnes vivent. Bien plus, ce conditionnement donnera inmanquablement une inflexion bien particulière aux choix effectués. En effet, la liberté de choix des personnes, restreinte par leurs conditions de vie, renforcera l'ancrage dans leur milieu de vie : les préférences (adaptées) et les possibilités réelles de les satisfaire étant marquées par le contexte de vie, les choix possibles seront alors calibrés sur ce milieu de vie. Ne peut en résulter qu'un renforcement de la ségrégation sociale : les biens nantis ont des possibilités (matérielles et culturelles) à la mesure de leur milieu ; les précarisés, à la mesure du leur.

La morale de ceci est que la liberté de choix conditionnée par le contexte social et modulée par les facteurs interférents va à l'encontre de la mixité sociale et renforce la ségrégation. Dès lors, une politique qui ambitionne d'implémenter la mixité sociale tout en défendant un droit à la liberté de choix devrait veiller à ce que cette liberté ne soit pas conditionnée par le milieu social et à ce que son exercice soit préservé au mieux de l'impact des facteurs interférents dont nous avons parlé. Or, comme nous allons le voir, le dernier décret réglementant les inscriptions dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone ne prend justement pas en considération ce point.

7. Tension entre mixité sociale et liberté de choix : la nouvelle politique publique

La liberté de choix paraissant inattaquable aux yeux des autorités et d'une partie des familles, le processus de régulation adopté dans le dernier décret pour canaliser les inscriptions a consisté en la mise en place de mesures visant à égaliser l'exercice de la liberté des familles dans le choix des écoles. Il s'agit notamment (a) de l'introduction d'un quota de 20 % de places de l'école réservées aux élèves issus d'écoles primaires dont l'indice socioéconomique est jugé faible, (b) de la transmission d'informations par les écoles primaires pour permettre aux parents de classer les écoles selon leur préférence et (c) de l'introduction de critères auxquels sont associés des indices composites pour attribuer les places lorsque le nombre de places disponibles est inférieur à la demande. Un des objectifs de cette politique est d'« assurer à toutes les familles égalité d'accès à l'ensemble des établissements et égalité de traitement dans le processus d'inscriptions » (circulaire n°3078).

L'objectif est louable et les mesures proposées intéressantes. Cependant, forts de l'analyse que nous venons de faire, il nous semble que les dispositions prises ne sont pas à la hauteur de l'objectif. La raison en est que ces mesures sont inopérantes par rapport aux facteurs interférents. Ainsi, la clause du quota réservé aux plus défavorisés (a) est une ressource dont le bénéfice escompté pour les familles concernées est conditionné par une série de facteurs de conversion qui sont ignorés par le décret ; la transmission de l'information (b) est également une ressource nécessaire, mais dont l'efficacité dépend d'une démarche volontaire des parents pour en prendre connaissance, ainsi que des moyens culturels dont disposent les familles ; quant à la troisième clause (c), elle prend effet en aval de l'expression des préférences des parents : ce n'est que dans le cas où les places disponibles dans une école ne sont pas suffisantes pour répondre aux préférences exprimées des parents qu'elle devient effective.

Dans un souci de respect de la liberté de choix parental, le nouveau décret s'appuie primordialement sur les préférences exprimées des familles sans tenir compte de la complexité de la dynamique de choix, des facteurs interférents et du phénomène de préférences adaptées. Suivant cette logique, la répartition des élèves se fait sur base des écoles choisies par les parents, choix qu'ils expriment dans une « liste des préférences ». Ces choix sont implicitement considérés comme reflétant les « vraies » préférences des familles, sans que l'on envisage qu'ils puissent être modulés ou adaptés par les facteurs interférents. Le décret ne se préoccupe ni de la dimension adaptative des préférences ni des facteurs de conversion qui limitent l'espace des opportunités réelles. En négligeant de moduler la liberté de choix parental et de corriger les biais sociaux de l'expression des choix, le décret porte préjudice à ce qui est sa raison d'être : la mixité sociale. La conciliation du principe de la liberté de choix et de l'objectif de mixité sociale semble donc ne pouvoir être pleinement réalisée sans que l'un ne prime sur l'autre. En effet, comme le constate Cantillon, « il semble difficile de ne pas donner la primauté aux préférences parentales sur la mixité sociale dans le contexte belge actuel » (Cantillon, 2009, p. 10). Ainsi, dans le dernier décret, la régulation des inscriptions en faveur de la mixité sociale passe au second plan, une fois les préférences des parents prises en compte.

Ne prenant pas en considération la contrainte exercée par les facteurs interférant sur la liberté de choix, la politique de régulation des inscriptions renforce l'homogénéisation du public scolaire au sein des écoles, provoquant ainsi le recul de la mixité sociale.

8. Orienter l'action sur les capacités

Puisqu'il a été démontré que les choix posés par les parents dépendent de facteurs qui interfèrent à des niveaux individuel et environnemental, il importe qu'une politique ne se fonde pas uniquement sur les préférences exprimées. Pour être efficace et juste, elle doit également agir sur les facteurs qui contraignent les choix des parents, afin d'élargir leur espace d'opportunités. Agrandir cet éventail des possibles est crucial, car, dans la visée de Sen, « il faut postuler que les préférences de la personne évolueraient si ses opportunités s'élargissaient » (Bonvin & Farvaque, 2008, pp. 24-25). Autrement dit, posséder un espace d'opportunités plus large influencerait la formation de nos préférences dans un sens qui les rendrait moins dépendantes du milieu social où elles sont élaborées. Ainsi, plutôt que de se concentrer sur le choix effectué (l'école choisie comme première préférence par les parents), une politique soucieuse des capacités devrait davantage se pencher sur le degré d'ouverture du champ des possibilités qui s'offrent aux individus et sur les opportunités réelles dont ils disposent. Pour ce faire, elle doit chercher à maximiser les facteurs de conversion positifs et les ressources offertes aux individus. Car un droit n'est réel que s'il existe des mesures effectives rendant tous les gens capables de l'exercer.

Dans cette perspective, afin de renforcer une liberté de choix effective qui ne soit plus conditionnée par des facteurs dépendant du milieu social, il conviendrait de travailler plus spécifiquement sur des facteurs de

conversion neutres par rapport aux préférences exprimées, c'est-à-dire qui ne dépendent pas de la volonté des parents. Par exemple, il s'agirait de favoriser les facteurs de conversion culturels en améliorant l'information concernant l'offre scolaire qui est diffusée aux parents et aux élèves, *sans que* cela requière une démarche volontaire de leur part. Nous pensons notamment à une information sur les écoles, filières et options qui serait donnée dans toutes les classes à la fin de chaque cycle. Par ailleurs, il conviendrait également d'agir sur les contraintes économiques, en facilitant, entre autres, l'accès aux moyens de transport en commun. Les rendre gratuits ou diminuer leur coût permettrait aux familles de choisir entre davantage d'écoles, puisqu'il deviendrait possible de s'y rendre plus facilement. Un autre levier d'action facilitant l'accès à toutes les écoles serait d'égaliser le coût des études à un niveau suffisamment bas pour que tout le monde puisse le supporter, sans pour autant revoir à la baisse les objectifs pédagogiques. Une quatrième mesure pourrait aussi consister à agir sur les facteurs de conversion environnementaux en rendant l'ensemble des filières attractives. Cela nécessiterait une sérieuse remise en question de la valorisation traditionnellement accordée à certains types d'enseignement (l'abstrait sur le concret, le théorique sur la pratique, l'intellectuel sur le manuel...) en s'attachant à effectuer un travail de reconsidération des formations qualifiantes. Actuellement, certaines actions sont déjà menées en ce sens, on pense notamment à la campagne de promotion des métiers techniques s'intitulant « L'Avenir c'est deux mains »². Bien entendu, cela ne suffit pas et un chantier de plus grande envergure est nécessaire pour parvenir à revaloriser les voies techniques et professionnelles. Ce travail consisterait notamment en une révision en profondeur du processus qui guide l'orientation, à savoir la sélection par l'échec qui impose des restrictions d'orientation aux élèves concernés et qui fait que, la plupart du temps, lorsqu'un élève se dirige vers le technique ou le professionnel, cela résulte d'un échec. Or, comment considérer des filières dont le système laisse entendre de par son fonctionnement que c'est en cas d'échec que l'on y est scolarisé ? Idéalement, il faudrait que chaque élève ait eu l'occasion de tester chacune des voies d'enseignement avant de poser son choix vers l'une ou l'autre filière. Par ailleurs, le fait qu'il faille redoubler une année pour pouvoir (re)passer vers le général lorsqu'on est en technique (ou vers le technique lorsqu'on est en professionnel) représente un obstacle certain pour les élèves et participe de l'image dévalorisante et dévalorisée qui colle aux filières où l'on atterrit suite à un échec et non pas via un redoublement (Willems, Serhadlioglu & Leyens, 2011). Finalement, il nous semble que si les filières qualifiantes étaient revalorisées, les écoles qui les organisent en bénéficieraient également et verraient leur public scolaire évoluer. Dans la même logique, les hiérarchies entre écoles et entre filières en seraient réduites et les parents n'auraient plus de raisons d'élaborer des stratégies de choix.

D'aucuns pourraient nous reprocher le caractère brut et/ou quelque peu simpliste des idées et propositions exposées ci-dessus, mais il est clair que les quelques mesures mentionnées ne sont que des pistes de réflexion qu'il s'agirait d'approfondir – ce qui dépasse l'objet de cet article. Notre objectif ici était de démontrer la nécessité, pour une politique publique, de se focaliser sur les capacités des familles. Un travail de recherche futur pourrait alors justement plancher sur les leviers d'action envisageables qui permettraient d'avoir un impact sur les facteurs de conversion dans une optique « capabilisante ».

Car, si l'action portait sur des facteurs de conversion dont les effets ne sont pas fonction de la volonté parentale, la mixité sociale ne serait plus une visée directe de la politique publique, mais découlerait de l'égalité des capacités. De ce fait, la mixité sociale ne dépendrait plus de la volonté des parents et, l'espace des opportunités étant élargi, les choix seraient moins contraints.

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier François-Xavier Druet pour la relecture attentive qu'il a faite de ce texte.

Bibliographie

- Bonvin, J.-M., & Farvaque, N. (2008). *Amartya Sen : Une politique de la liberté*. Paris : Michalon.
- Burgess, S., Greaves, E., Vignoles, A., & Wilson, D. (2009). *What parents want : School preferences and school choice*. Working paper of the Centre for market and public organisation, 222. En ligne <http://www.bristol.ac.uk/compo/publications/papers/2009/wp222.pdf>
- Cantillon, E. (2009). Réguler les inscriptions scolaires à Bruxelles. *Brussels Studies*, 32. En ligne http://www.brusselsstudies.be/PDF/FR_119_BruS32FR.pdf

² Cette campagne est menée par l'ASBL *SkillsBelgium*. Elle vise à valoriser les métiers techniques et les jeunes qui s'y engagent. (Pour plus d'informations, voir : <http://www.skillsbelgium.be/index.asp?ID=261>).

- Circulaire n° 3078, du 18 mars 2010 portant sur le décret « Missions » - Modalités relatives à l'inscription des élèves en première année commune de l'enseignement secondaire ordinaire ».
- Delvaux, B. (2001). Indépassable hiérarchie des enseignements ? In G. Liénard (Ed.), *L'insertion : défi pour l'analyse, enjeu pour l'action* (pp. 77-89). Sprimont : Mardaga.
- Draelants H. (2002). L'impact des structures et de l'organisation d'un système scolaire sur la production d'inégalités en son sein, *Esprit critique*, 4 (5). En ligne http://epe.lac-bac.gc.ca/100/201/300/esprit_critique/html/2002/0405/article01.html
- Duru-Bellat, M. (1988). *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école*. Lausanne : Editions Delachaux et Niestlé (Actualités Pédagogiques et Psychologiques).
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Felouzis, G., & Perroton, J. (2009). Grandir entre pairs à l'école : ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français. *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, 180 (5), 92-100. doi : 10.3917/arss.180.0092
- Gewirtz, S., Ball, S.J., & Bowe, R. (1995). *Markets, choice and equity in education*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Gombert, P. (2008). *L'école et ses stratégies : Les pratiques éducatives de nouvelles classes supérieures*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Mangez, E. (1999, novembre). *Stratégies familiales en matière d'orientation scolaire en Belgique*. Communication présentée au séminaire international du CICRED : stratégies éducatives, familles et dynamiques démographiques, Ouagadougou. En ligne http://www.cicred.org/Eng/Seminars/Details/Seminars/education/ACTES/Com_Mangez.PDF
- Meuret, D., Broccolichi, S., & Duru-Bellat, M. (2001). Autonomie et choix des établissements scolaires : finalités, modalités, effets. *Les Cahiers de l'Irédu*, 62.
- Nussbaum, M. (2008). *Femmes et développement humain. L'approche des capacités* (C. Chaplain, Trad.). Paris : Des Femmes – Antoinette Fouque. (Œuvre originale publiée en 2000).
- Projet de décret 354 – n° 1, du 2 février 2007 portant diverses mesures visant à réguler les inscriptions et les changements d'écoles dans l'enseignement obligatoire. Parlement de la Communauté française, Session 2006-2007.
- Rawls, J. (2003). *La justice comme équité. Une reformulation de Théorie de la justice* (B. Guillaume, Trad.). Paris : La Découverte.
- Sen, A. (1993a). Capability and Well-Being. In M. Nussbaum & A. Sen (Ed.), *The Quality of Life* (pp. 30-53). Oxford : Oxford University Press.
- Sen, A. (1993b). *Éthique et économie* (S. Marnat, Trad.). Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1991).
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité* (P. Chemla, Trad.). Paris : Seuil. (Œuvre originale publiée en 1992).
- Sen, A. (2003). *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté* (M. Bessières, Trad.). Paris : Odile Jacob. (Œuvre originale publiée en 1999).
- Sen, A. (2010). *L'idée de justice* (P. Chemla, Trad.). Paris : Flammarion. (Œuvre originale publiée en 2009).
- Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference. Let's be realistic !* Buckingham & Philadelphia : Open University Press.
- Vandenberghe, V. (1998). L'enseignement en Communauté française de Belgique : un quasi-marché. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 37 (1), 65-75.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Van Zanten, A. (2009). Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 180, 24-35.
- Willems, T., Serhadlioglu, E., & Leyens, S. (2011). *L'influence des hiérarchies entre filières et entre établissements dans les parcours scolaires. Etude comparative menée dans cinq écoles contrastées de la Région Bruxelloise*. Rapport de recherche non publié, Centre Interfaces, Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix, Namur.