lienardmangez.qxd 24/11/06 16:22 Page 9

Les inégalités socio-culturelles dans les trajectoires scolaires

L'école fondamentale : enjeu crucial

Georges Liénard et Eric Mangez*

L'enjeu social concernant les inégalités socio-culturelles entre les groupes sociaux devient un enjeu scientifique lorsqu'il s'agit d'analyser quelles sont ces inégalités, comment elles se répartissent, quels sont leurs effets sur les débuts de la trajectoire scolaire et selon quels processus se produisent ces effets dans les relations entre école, enseignants, parents, élèves.

Dans cet article, quelques points de repère essentiels sur le contexte social et culturel en Wallonie et à Bruxelles seront d'abord présentés. Dans un deuxième temps, à partir de quelques études, on rappellera quelques constats centraux sur le lien entre appartenance sociale et culturelle des parents et résultats scolaires et on estimera, par comparaison, la forte inégalité culturelle et sociale entre les groupes sociaux et ce, dès la fin de l'école maternelle et le début de l'école primaire. Dans un troisième temps, sur base de plusieurs travaux et notamment d'une étude sur les relations entre les familles populaires et l'école maternelle, nous mettrons en lumière plusieurs processus permettant de comprendre comment les inégalités produisent leurs effets.

* Georges Liénard est professeur à l'UCL et directeur du CERISIS. Eric Mangez est docteur en sociologie et chercheur senior au CERISIS-UCL. Le présent article a fait l'objet d'une communication orale à la journée d'étude du 19 avril 2006 à l'Amazone.

lienardmangez.qxd 24/11/06 16:22 Page 10

Multidimensionalité des inégalités des familles précaires

Pour approcher les inégalités qui marquent les familles des milieux populaires, il est utile de rappeler que les familles en situation précaire sont atteintes, dans l'actuelle crise structurelle de l'emploi, par la multidimensionnalité des inégalités. Nous distinguerons cinq dimensions des inégalités qui peuvent avoir des effets cumulatifs sur les trajectoires des familles populaires et de leurs enfants.

- Une dimension **économique** au travers de la modicité du revenu, de sa précarité ainsi que par le surendettement.
- Une dimension **socio-professionnelle** liée à la précarité de l'emploi, au type de statut, à l'alternance entre les périodes de chômage et des emplois à durée déterminée, à la dépendance à l'égard des allocations sociales et de l'aide sociale.
- Une dimension **culturelle** caractérisée, en premier lieu, par une trajectoire scolaire marquée par un ou plusieurs échecs, une qualification vite obsolète car souvent acquise dans des filières de relégation ; et en second lieu, par des pratiques culturelles limitées aux loisirs populaires.
- Une dimension spécifiquement **sociale** définie souvent, d'un côté, par l'éclatement des réseaux familiaux et l'isolement social, donc le manque de soutien social qu'il soit de nature individuelle ou institutionnelle (vu leur faible participation à des associations sportives, sociales, culturelles ou politiques structurées) ; et, d'un autre côté, par la difficulté de faire face aux maladies et à préserver son intégrité physique dans la longue durée.
- Une dimension **symbolique** définie par une identité sociale stigmatisée, par la honte éprouvée contre laquelle il est difficile de réagir, par une santé mentale souvent détériorée.

Seule l'appartenance à des associations, à des mouvements ou à des institutions structurées peut procurer un point d'appui pour faire face à l'une ou l'autre de ces inégalités. Cette appartenance peut alors servir de levier susceptible de freiner les effets des inégalités, voire même d'enclencher un début de remontée sociale.

La précarité économique

La réalité conduit d'abord à indiquer le poids des inégalités notamment de revenus. Nous le ferons au travers des taux de pauvreté.

lienardmangez.qxd 24/11/06 16:22 Page 11

Tableau 1 – **Taux de risque de pauvreté monétaire en Wallonie**

	Ensemble de la population		Ventilation en sous-catégories de population		
	En situation de risque accru	En situation de risque persistant (2 sur 3 ans)	Travailleurs en situation de risque accru	Chômeurs en situation de risque accru	Ménages monoparentaux en situation de risque accru
2001	14.0 %	9.0 %	3.0 %	37.0 %	38.0 %
2004	17.7 %	Non.disponible[1]	5.0 %	34.0 %	41.9 %

Sur le plan économique, en 2001 (revenus de 2000), en Wallonie, le taux de risque accru de pauvreté était de 14 % pour l'ensemble de la population ; il était de 37 % pour les personnes au chômage et de 4 % pour les travailleurs (salariés et indépendants) qu'on définit dès lors comme *«travailleurs pauvres»*. De plus, 9 % de la population wallonne était en situation de risque persistant de pauvreté ayant été pendant deux ans sur trois ans en dessous du seuil de pauvreté tel que défini[2]. En outre, toujours en Wallonie, le taux de risque accru de pauvreté est de 38 % pour les ménages monoparentaux dont les femmes sont très majoritairement les chefs de ménage. En 2004 (revenus de 2004)[3], cette situation s'est aggravée nettement : 17.7 % de l'ensemble de la population wallonne est en situation de risque accru de pauvreté ; et ce taux est de 41.9 % pour les familles monoparentales ayant au moins un enfant à

1. Vu le changement d'enquête de référence, cette donnée sur cet échantillon n'est pas encore disponible.

2. Le taux de pauvreté est défini par le fait que le revenu du ménage en équivalent standardisé est inférieur à 60 % du revenu national médian équivalent adulte. En 2001, dans l'enquête du panel communautaire des ménages (PCM), pour un individu équivalent adulte, le montant annuel était de 9 295 euros, soit 775 euros/mois pour un isolé. Les chiffres cités concernent la population wallonne de 16 ans et plus. Service Intégration sociale, Lutte contre la pauvreté, Economie sociale, (2003), *Plan national d'inclusion 2003-2005 – Indicateurs*, Bruxelles, Ministère des Affaires sociales. Voir site www.socialassistance.fgov.be

3. Sauf mention contraire les chiffres de 2004 concernant les taux et les pourcentages de risque de pauvreté proviennent de l'enquête SILC 2004 – revenus de 2004 (Service public fédéral – SPF Economie, PME, Classes Moyennes, Energie, Direction générale Statistique et Information économique, *La Statistique sur les Revenus et les Conditions de Vie – Résultats de l'enquête SILC 2004*, Bruxelles, 2006, Communiqué de presse EU-SILC 2004, Bruxelles. http://statbel.fgov.be ou http://www.mineco.fgov.be). Il faut noter que la taille de l'échantillon (5 275 ménages au total, soit 10 000 personnes) fournit des résultats fiables au niveau de la Belgique mais pas au niveau des régions. Le nombre de personnes sur lequel chaque pourcentage est basé permet cependant de juger de la précision pour la Wallonie. ./..

lienardmangez.qxd 24/11/06 16:22 Page 12

charge, de 34 % pour les personnes au chômage et de 5 % pour les travailleurs (salariés et indépendants).

Cette situation de pauvreté nettement aggravée provient notamment de la forte évolution à la baisse des ratios entre les revenus de remplacement des personnes concernées et le revenu professionnel moyen[4]. Entre 1980 et 2002, le taux de remplacement pour les allocations de chômage est passé de 41 à 27 %, pour les allocations de prépension de 46 à 36 % et pour les allocations d'invalidité de 43 à 33 %[5].

La hiérarchie des diplômes, le manque de qualification et ses effets sur les statuts

A propos des inégalités culturelles, deux indicateurs majeurs sont révélateurs. Le premier concerne la répartition des diplômes de la population wallonne de 25 à 49 ans. Il s'agit de la tranche d'âge qui a globalement le plus haut taux d'emploi et dont les enfants sont pour la plupart encore en âge de scolarité.

Ce premier indicateur montre d'abord (*tableau 2 ci-contre*) que, par rapport à leur proportion dans la population totale des 25-49 ans, les diplômes les plus faibles ou les plus rapidement soumis à la déqualification sont davantage détenus par les personnes dans un statut d'inactif et de chômeur. La logique sociale est inverse pour la population dotée d'un diplôme de niveau supérieur court et encore plus nettement s'il s'agit du supérieur universitaire.

../. Cette enquête ne permet pas de donner des pourcentages représentatifs fiables pour la région bruxelloise. Nous remercions Madame G. Geenens, statisticienne à l'Institut National de Statistique du SPF Economie, de nous avoir fourni les données pour la Wallonie. Pour un équivalent adulte, le seuil monétaire de pauvreté en 2004 est de 777 euros par mois, c'est-à-dire 60 % de 1 295 euros par mois qui est le revenu médian disponible par tête ; SPF, *op. cit.*

4. Les taux de remplacement calculés par le Bureau Fédéral du Plan représentent pour les salariés, la prestation moyenne brute (avant cotisations et IPP) par rapport au salaire brut moyen du secteur privé (avant cotisations du travailleur et IPP). Nous devons ces données à P. Feltesse et à P. Reman.

5. Signalons en outre qu'en 2001, en Wallonie, sans transferts sociaux, 43 % de la population seraient en dessous du seuil de pauvreté. Si toutefois on maintenait les pensions légales mais non les autres transferts sociaux (chômage, allocations familiales, *etc.*), 27 % de la population seraient encore en dessous du seuil de pauvreté (P. Reman et P. Pochet, «Transformations du système belge de sécurité sociale», in P. Vielle, P. Pochet, I. Cassiers (dir.), *L'Etat social actif – Vers un changement de paradigme ?*, PIE-Peter Lang, Bruxelles, 2005, pp.121-148).

lienardmangez.qxd 24/11/06 16:22 Page 13

Tableau 2 – **Niveau de diplôme et emploi (I)**.
Répartition de la population wallonne en 2001 selon le niveau du diplôme le plus élevé obtenu pour la tranche d'âge (25 à 49 ans) et par statut BIT– Bureau International du Travail[6]

	Statut socio-prof. – pop. 25-49 ans			
Niveau de diplôme obtenu	Emploi BIT	Chômage BIT	Inactivité BIT	Pop. totale
Primaire ou sans diplôme	9.1 %	20.0 %	32.4 %	14.4 %
Secondaire inférieur	21.1 %	28.4 %	28.2 %	23.0 %
Secondaire supérieur	35.5 %	37.6 %	28.4 %	34.3 %
Supérieur court	19.9 %	9.2 %	6.9 %	16.6 %
Supérieur niv. universitaire	14.5 %	4.8 %	4.1 %	11.7 %
TOTAL en %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %
TOTAL (n)	878 428	86 361	235 686	1 200 475

Tableau 3 – **Niveau de diplôme et emploi (II)**.
Répartition de la population wallonne en 2001, entre 25 et 49 ans, selon le statut BIT, par niveau de diplôme le plus élevé obtenu.

	Statut socio-prof. – pop. 25-49 ans			
Niveau de diplôme obtenu	Emploi BIT	Chômage BIT	Inactivité BIT	Pop. totale
Primaire/ sans diplôme (n=173 187)	45.9 %	10.0 %	44.1 %	100 %
Secondaire inf. (n=276 581)	67.1 %	8.9 %	24.1 %	100 %
Secondaire sup. (n=411 108)	75.8 %	7.9 %	16.3 %	100 %
Supérieur court (n=198 684)	87.8 %	4.0 %	8.2 %	100 %
Sup. universitaire (n=140 915)	90.3 %	2.9 %	6.8 %	100 %
TOTAL en %	73.2 %	7.2 %	19.6 %	100 %
TOTAL = (n)	878 428	86 361	235 686	1 200 475

Source : Ministère des Affaires Economiques, INS, Enquête Force de Travail 2000 et 2001, Bruxelles, 2001.

6. Les chiffres du chômage cités dans les tableaux 2 et 3 sont ceux correspondant à la définition du BIT. Pour le BIT, sont considérés comme «*travailleurs*», les personnes qui effectuaient dans une période de référence spécifiée (soit un jour ou une semaine), un travail rémunéré d'une durée d'une heure au moins et ce, avec ou sans contrat formel : ainsi même un travailleur à très petit temps partiel est considéré comme en emploi (IWEPS, *Annuaire statistique de la Wallonie – Module marché du travail*, IWEPS, 2004, pp. 77-80).

lienardmangez.qxd 24/11/06 16:22 Page 14

Ce premier indicateur montre ensuite (*tableau 3*) que plus le diplôme est élevé, plus les personnes qui en sont dotées ont des chances d'être en emploi ; tandis que moins le diplôme est élevé, plus les personnes qui en sont dotées ont de chances (statistiques) d'être en inactivité ou en chômage (définition BIT). Alors que sur 100 personnes entre 25 et 49 ans qui ont seulement un diplôme de secondaire inférieur, 67 sont en emploi et 33 en chômage ou en inactivité, sur 100 personnes ayant acquis un diplôme supérieur court, 88 sont en emploi et seulement 12 en chômage ou en inactivité.

Considéré sous les deux points de vue adoptés, ce premier indicateur confirme que le diplôme est un facteur important d'insertion par l'emploi et que les inégalités selon le diplôme créent des écarts significatifs entre les groupes sociaux quant à l'obtention de ce bien rare qu'est l'emploi (bien d'autant plus rare qu'il existe un manque structurel d'emplois convenables). L'emploi conditionne en effet le degré de sécurité d'existence de l'individu et du groupe familial d'appartenance, donc celui des enfants en âge scolaire.

Le second indicateur choisi concerne la proportion de la population entre 18 et 24 ans qui n'a pas terminé l'enseignement secondaire et qui ne suit plus ni enseignement, ni formation. Cette population aura des enfants en âge scolaire sous peu et elle aura sans doute des difficultés à faire face aux exigences de la culture scolaire ou à y coopérer.

En 2002, pour la Wallonie, 16 % des jeunes entre 18 et 24 ans n'avaient pas terminé leur enseignement secondaire supérieur et ne suivaient plus ni enseignement, ni formation. Il en allait de même, en 2002, pour 23 % des jeunes de la région de Bruxelles-capitale. Seule nuance, mais nuance qui a son importance, il y a davantage d'hommes que de femmes[7] qui quittent l'enseignement secondaire supérieur sans l'avoir terminé. Or on sait que le meilleur prédicteur de la trajectoire scolaire des enfants est le diplôme de la mère. Mais on sait aussi que la non-possession d'un diplôme augmente nettement la probabilité d'être au chômage.

7. En Wallonie : hommes = 19 % et femmes = 13% ; à Bruxelles : hommes = 26 % et femmes = 19 %.

lienardmangez.qxd 24/11/06 16:22 Page 15

La précarité de l'emploi et le manque structurel d'emplois convenables...

Si on ajoute à ces éléments, le manque structurel de l'emploi, on peut affirmer qu'un mouvement de *«déstabilisation sociale»* (au sens de Robert Castel[8]) du salariat wallon et bruxellois est en cours. Cela frappe prioritairement les peu qualifiés de tous les secteurs et également les qualifiés dans les secteurs en restructuration compétitive ou en déclin. Pour la Wallonie et Bruxelles pris ensemble, le taux de sous-emploi en 2005 est de 27 % de la population active[9] : 489 461 personnes sont sans emploi par rapport à une population active de 1 796 280 personnes[10]. En outre, cette tendance se maintient à moyen terme. Les prévisions 2005-2010 indiquent qu'en 2010, pour la Belgique, le nombre de 1 010 000 allocataires sociaux est vraisemblable malgré qu'elles tablent sur la création nette de 210 000 emplois sur cette même période[11].

L'horizon prévisible (c'est-à-dire si les politiques d'emploi et les politiques socio-économiques ne se modifient pas) à moyen terme demeure un chômage important, un chômage de longue durée concentré davantage sur les peu qualifiés, les jeunes, les plus de 45-50 ans, les femmes, les personnes d'origine immigrée. En lien avec la logique sociale liée au chômage de masse, une dégradation s'installe par rapport à la norme du contrat à durée indéterminée et des pratiques contractuelles plus insé-

8. R. Castel, *Les métamorphoses de la question sociale*, Fayard, Paris, 1995.

9. Il faut différencier le taux de sous-emploi et le taux de non-emploi. Le taux de **sous-emploi** est calculé à partir des statistiques de l'ONEm. Il additionne les personnes du groupe I de l'ONEm (chômeurs indemnisés) et les personnes d'une partie des groupes II (travailleurs soutenus par l'ONEm) et III (travailleurs avec aménagement du temps de travail avec soutien de l'ONEm) par rapport à la population active occupée et inoccupée (*cf.* ; ONEm, *op. cit.*, 2005).
Le taux de **non-emploi** à partir des définitions du BIT met en rapport les chômeurs et les inactifs avec la population en âge de travailler (personnes âgées entre 15 et 64 ans). En 2004, le taux de non-emploi était de 45% en Wallonie, de 47 % à Bruxelles et de 36 % en Flandre (M. Dejemeppe, B. Van der Linden, «Actions du Plan Marshall sur le marché du travail wallon», in *Regards Economiques*, N°40, avril, IRES-UCL, Louvain-la-Neuve, 2006, p. 3).

10. Le nombre de sans-emploi provient de l'annuaire statistique (*cf.* ONEm, *Annuaire statistique 2005*, Bruxelles, www.onem.be), et l'estimation de la population active provient de l'IWEPS (chiffres au 30 juin 2002 pour la population active occupée). Ces chiffres du chômage relèvent de la définition administrative belge des notions de travailleur et de demandeur d'emploi. Elles sont différentes de la définition du BIT(*cfr.* note *supra*).

11. Dexia, *«Economie belge : 2006 se présente sous de bons auspices. Finances publiques sur les rails, croissance économique plus riche en créations d'emplois»*, Communiqué, 28 mars 2006.

Tableau 4 – **Typologie des ensembles sociaux en fonction du type d'emploi et en fonction du degré d'insertion et de capital social**

Type et statut d'emploi et capital socio-professionnel / Degré d'insertion et capital social	Emploi stable ou mobile ascendant, de type qualifié élevé, secteur fort, position reconnue dans secteur compétitif	Emploi stable et emploi flexible, de type qualifié moyen, secteur soumis à la concurrence, à des gains de compétitivité et à des restructurations	Emploi précaire, peu qualifié, risque de chômage, aide sociale, secteurs en déclin ou en forte restructuration
Insertion relationnelle et institutionnelle forte	Espace d'intégration professionnelle et sociale élevée dans des secteurs à haute innovation (professionnels innovateurs), à forte croissance, situation d'oligopole	Espace de professionnels qualifiés qui sont «substituables», ont organisé du soutien social, voire de la résistance sociale organisée	Espace des travailleurs peu qualifiés ou des chômeurs, compétences banalisées, participent à des mouvements structurés
Insertion relationnelle et institutionnelle moyenne	Espace d'intégration professionnelle et sociale : professionnels polyvalents, dans un réseau segmenté et soumis à la concurrence internationale	Espace de déstabilisation des stables, ont une organisation sociale faible, par manque de moyens, fissuration du groupe et recul social possible	Espace de maintien dans des allocations sociales avec certains retours de courte durée en emploi de contrat intérim, à durée déterminée
Insertion relationnelle et institutionnelle faible	Espace de réussite sociale liée à un isolement social (peu de syndicalisation, firme de sous-traitance...)	Espace de vulnérabilité et de précarisation dans des secteurs en déclin ou soumis à restructuration	Espace de survie et d'exclusion (risque durable de pauvreté)

Sources: inspiré de A. Touraine, *Lettre à Lionel, Michel, Jacques, Martine, Bernard, Dominique,... et vous*, Fayard, Paris, 1995 ; Castel R., *Les métamorphoses de la question sociale*, Fayard, Paris, 1995 ; S. Paugam, *Le salarié de la précarité – Les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*, PUF, Paris, 2000 ; P. Bourdieu, *La noblesse d'Etat – Grandes écoles et esprit de corps*, Minuit, Paris, 1989 ; F. Piotet, «Travail et action collective», in *Revue Nouvelle*, mars 2004, n°3, pp. 54-72 ; J. Houard, M. Jacquemain, (Eds.), *Capital social et dynamique régionale*, De Boeck Université, Economie, Société, Région Bruxelles, 2006.

lienardmangez.qxd 24/11/06 16:22 Page 16

lienardmangez.qxd 24/11/06 16:22 Page 17

curisées se déploient. Par exemple, en Wallonie, en 2003, 40 % des femmes salariées travaillent à temps partiel dont 10 % de façon involontaire ; 9 % de l'ensemble des salariés wallons n'ont que des contrats à durée déterminée[12]. En 2002, en Wallonie, 35.1 % des travailleurs entre 15 et 24 ans avaient un contrat temporaire de type contrat à durée déterminée ; à Bruxelles, 29.1 % des travailleurs entre 15 et 24 ans étaient également dans cette situation. Et la part des contrats temporaires pour les travailleurs de la tranche d'âge 25-49 ans était de 7.5 % en 2002[13].

Une société segmentée par les inégalités

Ces divers indicateurs convergent pour décrire une formation sociale structurant des «ensembles» sociaux selon deux axes : un premier axe en fonction du type et du degré de sécurité et de qualité de l'emploi et du type de contrat d'emploi obtenu (capital socio-professionnel) ; un second axe en fonction du degré de soutien social et d'insertion relationnelle ou institutionnelle (capital social). Cela permet de dégager, selon plusieurs auteurs, une typologie des grands sous-ensembles sociaux de la société actuelle (*tableau 4 ci-contre*).

C'est dans cet enracinement social et professionnel que s'effectuent les stratégies scolaires et éducatives des divers groupes tels que nous venons de tenter de les définir.

Les appartenances socio-culturelles et les trajectoires scolaires

Le poids du diplôme de la mère dans les trajectoires scolaires

Dans son analyse des résultats de l'enquête Panel belge des ménages (dite *PSBH*[14]) effectuée au printemps 2000, V. Vandenberghe montre qu'en Communauté Wallonie-Bruxelles et en Communauté flamande, les chances d'acquisition d'un diplôme de fin de secondaire varient différemment mais significativement en fonction du niveau de diplôme terminal de la mère qui est généralement le meilleur prédicteur de la réussite

12. Conseil Supérieur de l'Emploi, *Stratégie européenne pour l'emploi – Plan d'action national pour l'emploi 2004*, Bruxelles, Service public fédéral Emploi, Travail et Concertation sociale, 2005, Tableaux 21, 23, 43, pp. 92, 93, 103. http://www.meta.fgov.be

13. IWEPS, *Annuaire statistique de la Wallonie – Module marché du travail*, 2004, pp. 470-471.

14. *Panel Survey of Belgian Households – PSBH*.

lienardmangez.qxd 24/11/06 16:22 Page 18

ou de l'échec scolaire des enfants. Les données concernant les chances de posséder un diplôme d'enseignement secondaire supérieur indiquent un seuil important dans la répartition des inégalités puisque ce niveau est devenu une référence primordiale de sélection sur le marché de l'emploi et du non-emploi.

En 2000, en Communauté Wallonie-Bruxelles, lorsque la mère a au mieux terminé l'enseignement primaire, la probabilité pour l'enfant d'obtenir un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur est de 65 %. Cette probabilité passe à 87 % lorsque la mère est diplômée de l'enseignement supérieur (court ou long), soit 34 % de chances en plus de terminer avec succès l'enseignement secondaire. Cette inégalité marquante prend davantage de sens lorsqu'on la compare, sur cette même base, aux résultats en Communauté flamande. En Flandre, 85 % des enfants dont la mère a au mieux terminé le primaire, obtiendront un diplôme d'enseignement secondaire supérieur. Et cette probabilité s'élève à 97 % lorsque l'on considère les enfants dont la mère est diplômée de l'enseignement supérieur (court ou long) soit 14 % de chances en plus d'accéder au diplôme d'enseignement secondaire supérieur[15].

Tableau 5 – **Probabilité d'obtention du diplôme d'enseignement secondaire supérieur selon le diplôme de la mère**

Diplôme mère	Probabilité (pour l'enfant) d'obtention du diplôme d'enseignement secondaire supérieur	
	Wallonie	Flandre
Primaire (ou moins)	65 %	85 %
Supérieur (court ou long)	87 %	97 %

La même logique sociale est constatée à partir de l'analyse des résultats de l'enquête *PISA* 2000[16]. Cette inégalité de résultats des jeunes selon leur appartenance socio-culturelle et selon le système scolaire de leur communauté politique (flamande ou francophone) autorise deux inférences. La première est que cette corrélation entre l'appartenance socio-culturelle et les résultats fonctionne même lorsqu'on ne dispose pas de statistiques par origine sociale et culturelle (*cfr.* les statistiques de retard

15. V. Vandenberghe, «Enseignement et capital humain en Belgique : où en sommes-nous ?» in *Regards Economiques*, N°23, IRES-UCL, Louvain-la-Neuve, septembre 2004.

16. Voir notamment les commentaires de l'enquête *PISA* (*Program for International Student Assesment*) dans V. Dupriez, V. Vandenberghe, «L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous ?», *Cahiers du GIRSEF*, GIRSEF-UCL, Louvain-la-Neuve, 2003.

lienardmangez.qxd 24/11/06 16:22 Page 19

sur la population scolaire totale) ; la seconde que les écarts importants constatés entre inégalités selon les appartenances sociales (mesurées par le diplôme terminal de la mère) et selon les communautés politiques se reproduisent avec le même type d'écart inégal lorsqu'on transfère par hypothèse des résultats de Flandre vers la Communauté Wallonie-Bruxelles.

Les échecs et les retards scolaires à l'école fondamentale et le poids du diplôme de la mère

Dans un premier temps, on constate que le taux de retard des élèves, selon les communautés mais toutes origines sociales confondues, connaît, dès le départ de la trajectoire scolaire, une différence non négligeable. En première année primaire, en Région wallonne, 9.5 % des élèves ont au moins une année de retard (retard lié, dans la grande majorité des cas, à un maintien en troisième maternelle ou à un redoublement en première primaire) ; ils sont 8.5 % en Région Bruxelloise et 4 % en Région flamande. En sixième primaire, en Région wallonne, 19 % des élèves ont au moins une année de retard ; ils sont 25 % en région Bruxelloise et 11 % en Région flamande[17]. Ainsi globalement, les inégalités (mesurées au taux de retard) sont plus importantes en Wallonie et à Bruxelles qu'en Flandre. En outre, le poids des inégalités socio-culturelles produit plus d'effets en Wallonie qu'en Flandre.

Aussi, dans un deuxième temps, à partir de l'enquête longitudinale tirée du *PSBH* portant sur la trajectoire dans l'école primaire des élèves de la Région flamande, examinons le poids des inégalités culturelles sur ce parcours[18]. En Flandre (*tableau 6*), sur 100 enfants dont la mère n'a pas de diplôme, 20 sont déjà en retard en première primaire ; si la mère a un diplôme d'enseignement secondaire inférieur, 16 % des enfants sont en retard en première primaire. Si la mère a un diplôme d'enseignement supérieur (court ou long), seulement 2 % d'enfants connaissent un retard en première primaire. En sixième primaire, sur 100 enfants dont la mère n'a pas de diplôme, 31 sont en retard en sixième primaire. Ce taux est de 18 % si la mère a un diplôme d'enseignement secondaire inférieur.

17. Données pour l'année scolaire 2002-2003.

18. Groenez réalise une analyse longitudinale du parcours des élèves en Flandre grâce à l'enquête *PSBH* annuelle entre 1991-1992 et 1998-1999 y compris, soit 8 prises d'informations. Voir S. Groenez, «Obtenus ou mérités ? Inégalités dans l'enseignement : ampleur, causes et conséquences du problème», in R. Doutrelepont, D. Mortelmans, M-T. Casman (Eds), *Onze ans de vie en Belgique – Analyses socio-économiques à partir du Panel Démographie Familiale*, Academia Press et Politique Scientifique Fédérale, Gent-Bruxelles, 2004, pp. 407-438.

lienardmangez.qxd 24/11/06 16:22 Page 20

Tableau 6 – **Retards scolaires en primaire et diplôme de la mère.**
Flandre, parcours dans l'enseignement primaire entre 1991-92 et 1998-99 : inégalités de retard et d'orientation, selon le niveau de diplôme de la mère. Hypothèse des taux de retard pour la Wallonie selon le niveau de diplôme de la mère.

	Mère : pas de diplôme	Mère : diplôme ens. secondaire inférieur	Mère : diplôme d'ens. supérieur (court ou long)	Moyenne des retards dans échantillon du *PSBH*	Moyenne des retards dans population scolaire en 02-03
Flandre - Retard en première primaire	20 %	16 %	2 %	8 %	4 %
Hypothèse Wallonie[19]	*26 %*	*21 %*	*2.2 %*	*non disponible*	*9.5 %*
Flandre - Retard en sixième primaire	31 %	18 %	4 %	13 %	11 %
Hypothèse Wallonie	*40 %*	*23,5 %*	*4.5 %*	*non disponible*	*19 %*
Flandre - Orientation vers ens. spécial (4 % des élèves)	10 x plus de chances d'y être que si mères ens. supérieur		10 x moins de chances que si mères ens. second. inférieur	4%	

Source : Pour la Flandre, S. Groenez, *op. cit.* ; pour la Wallonie, hypothèse propre (voir commentaire).

19. L'hypothèse «Wallonie» prend comme base la «chance en plus» d'être en retard lorsqu'on compare les taux de retard selon le diplôme de la mère en Wallonie et en Flandre (calculs propres).

lienardmangez.qxd 24/11/06 16:22 Page 21

Par contre, lorsque la mère est pourvue d'un diplôme d'enseignement supérieur (court ou long), seuls 4 % des enfants connaissent un retard en sixième primaire et ceux qui sont en retard ont dix fois moins de chances d'être orientés vers l'enseignement spécial que ceux qui sont en retard et dont la mère a uniquement un diplôme d'enseignement secondaire inférieur.

Dans la mesure où on accepte l'inférence selon laquelle les effets des inégalités culturelles (mesurées au diplôme de la mère) sont plus puissants en région wallonne et bruxelloise qu'en région flamande (*cfr.* articulation entre les tableaux 1 et 4), il est possible de faire une hypothèse sur les taux de retard en Wallonie à partir des taux en Flandre. Ces taux sont nettement plus élevés en Wallonie surtout pour les enfants dont les mères ont un diplôme faible (ce que nous notons *«hypothèse Wallonie»* dans le *tableau 6*). En outre, lorsqu'on examine la trajectoire des élèves en fonction des taux de retard entre la première primaire et la sixième primaire, il est permis de conclure que les deux premières années de l'école primaire, et en amont les années d'école maternelle, sont profondément marquées par des inégalités dont on vient de constater les résultats de façon statique. Maintenant, examinons les processus sociologiques et psychosociaux qui produisent ces résultats.

Quels sont les processus explicatifs des inégalités scolaires liées aux appartenances culturelles ?

Une fois ces constats établis, il convient de se demander quels sont les processus dont l'action conduit au fait qu'en Wallonie, les enfants dont la mère a acquis un diplôme de niveau d'enseignement secondaire inférieur ont cinq fois plus de chances de connaître l'échec en primaire que ceux dont la mère a obtenu un diplôme d'enseignement supérieur. Cette logique de sélection est encore plus nette si, d'une part, on prend en considération les écarts extrêmes, c'est-à-dire les élèves dont la mère dispose au mieux d'un diplôme d'enseignement primaire et si, d'autre part, on tient compte du fait que l'orientation vers l'enseignement spécial et la première B accueil concerne majoritairement des enfants d'origine socio-culturelle défavorisée. Pour appréhender ces processus, seront plus particulièrement mobilisés les enseignements de plusieurs recherches qui, à partir d'une même base théorique, ont réalisé l'analyse des stratégies éducatives et scolaires. Il s'agit des travaux de Liénard et Servais, de Mangez, Joseph et Delvaux et de Vander Gucht[20] portant

20. G. Liénard, E. Servais, *Capital culturel et inégalités sociales – Morales de classes et destinées sociales*, Vie Ouvrière, Bruxelles, 1976 ; E. Mangez, M. Joseph, B. Delvaux, *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle*, CERISIS-UCL, ./..

lienardmangez.qxd 24/11/06 16:22 Page 22

sur les stratégies éducatives des familles ayant des enfants en âge de scolarité et, pour les deux premières, notamment en âge d'école maternelle. S'y ajoutent des éléments repris au travail imposant réalisé par l'équipe du professeur M. Crahay à partir de l'étude longitudinale *Grandir en l'an 2000* (d'une durée de vingt ans) toujours en cours[21].

Pour analyser les processus à l'œuvre dans les retards scolaires, on constate d'abord, sur base des données existantes d'inscription[22] (ces données n'indiquent pas les origines socio-culturelles) que la non-inscription à l'école maternelle ne constitue pas un facteur central de construction des retards scolaires dès la première et la deuxième années primaire. En Belgique, le taux de non-inscription à l'école maternelle est très faible et ne concerne vraisemblablement qu'une petite partie des classes supérieures et du «quart-monde» des classes populaires. Les recherches mentionnées, de même que d'autres travaux[23], proposent d'examiner le processus qui met en relation, d'une part, chaque milieu socio-culturel doté de sa culture, de son mode de vie et de son langage avec, d'autre part, le milieu socio-culturel de l'enseignement et les exigences de la culture et de la vie scolaire (au sens large du terme «vie»). La question et l'hypothèse centrales sont les suivantes : comment se produit le degré de distance ou de proximité entre, d'un côté, la culture de chaque milieu et, de l'autre côté, la culture ainsi que les exigences de l'école et quels en sont les effets ?

../. Charleroi , 2002 ; D. Vander Gucht, «Les investissements éducatifs des familles en Communauté Française», in *Revue de l'Institut de Sociologie*, N°3-4, 1998, daté de 1995, pp. 223-273.

21. D. Poncelet, *Grandir en l'an 2000 – Des typologies familiales au service de la compréhension de la relation école-famille*, Université de Liège, 2002, Département Education et Formation. Service de Pédagogie Expérimentale et Théorique, 24 pp. téléchargeables à http://enseignement.be/@librairie/documents/ressources/095/index/asp ;
D. Poncelet, P. Schillings, M-H. Straeten (M. Crahay, dir.), *Grandir en l'an 2000. Rapport final*, Université de Liège, 2004. Département Education et Formation. Service de Pédagogie Expérimentale et Théorique, 90 pp. téléchargeables à http://enseignement.be/@librairie/documents/ressources/095/index/asp

22. *«A quatre ans, le taux de scolarisation* [mesuré par l'inscription] *belge est de 100 % depuis au moins 1970 ; à trois ans, il était de 98 % en 1997»*. Par ailleurs, les données sur la fréquentation ne sont pas accessibles globalement et elles n'existent pas selon les appartenances culturelles. En outre, *«aucune statistique ne permet de mesurer l'éventuel écart entre le taux d'inscription et le taux de fréquentation»* (Mangez, Joseph, Delvaux, *op. cit.*, 2002, pp. 1-7).

23. B. Bernstein, *Langage et classes sociales*, Minuit, Paris, 1975 ; J-C. Chamboredon, J. Prévot, «Le métier d'enfant – définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle», in *Revue Française de Sociologie*, XIV, 1973.

lienardmangez.qxd 24/11/06 16:22 Page 23

Pour répondre à ces interrogations, plusieurs composantes doivent être décrites et comparées.
Première composante, la culture de chaque milieu, du double point de vue : (a) des dispositions et capacités culturelles acquises dans ce milieu socio-culturel ; et (b) des demandes et attitudes de ce milieu à l'égard de l'école et des enseignants.
Deuxième composante, la culture scolaire incluse dans les programmes et celle de l'établissement fréquenté, culture qui se décline également sous un double point de vue : (a) les dispositions requises et les exigences culturelles attendues par l'école de la part des élèves et des parents ; et (b) le type d'écoute, d'accueil de l'école face aux «demandes» socio-culturelles de tel ou de tel milieu dont elle dépend au moins partiellement pour son recrutement.
Troisième composante : en fonction de chaque milieu socio-culturel, on effectue l'analyse de la relation entre les deux premières composantes, leur logique sociale de fonctionnement et les effets que cette relation induit.

A propos des exigences et des prérequis de la culture scolaire

La recherche de Mangez, Joseph et Delvaux[24] effectue cette analyse et apporte des éléments de réponse à cette question. A l'école maternelle et en début d'école primaire, la relation «milieu-école» s'opère selon un jugement global qui porte sur toute la personnalité de l'enfant. Ce jugement concerne des aspects tels que propreté, discipline, vêture, langage, nourriture, type de contacts, *etc.*, et il englobe les aspects d'apprentissage propre à l'école maternelle et primaire tels que la latéralisation, la logique des grandeurs, la maîtrise des traits,... et divers autres éléments préparatoires à la lecture, à l'écriture et au calcul. L'analyse des exigences de la culture scolaire montre clairement quels sont les compétences et les attendus que l'école fait, souvent implicitement, peser sur les familles. Distinguons la vie scolaire et la vie relationnelle.

Pour ce qui touche plus directement à la vie scolaire et notamment aux dispositions à l'apprentissage, l'école demande surtout que les parents saisissent le modèle pédagogique de l'école maternelle basé sur le mode

24. Cette recherche est de type qualitatif. Six écoles ont été choisies : des trois réseaux et réparties selon les zones urbaine, semi-urbaine et rurale, en tenant compte des caractéristiques socio-économiques de la population (par exemple l'indice socio-économique du quartier de résidence des élèves) et du taux d'immigrés (Mangez *et alii, op. cit.*, 2002, pp. 12-17). Dix-neuf entretiens ont été réalisés auprès des familles issues de milieux défavorisés et une autre série d'entretiens a été réalisée auprès des enseignants et des directions des écoles concernées.

lienardmangez.qxd 24/11/06 16:22 Page 24

du jeu-apprentissage, du jeu de langages et des formes afin de s'y adonner complémentairement avec leurs enfants. Dans ce modèle, l'apprentissage n'est pas directement visible car la forme «jeu» l'emporte sur la forme «exercice». Ensuite sont privilégiés un rapport positif à l'écrit (expression écrite et lecture) et une culture de la parole argumentée et fonctionnelle dans les échanges en lieu et place d'emportements gestuels ou verbaux. Il en est de même en ce qui concerne la gestion des rythmes temporels, qu'ils soient scolaires ou de vie quotidienne : la régularité, la ponctualité sont des attendus importants de la part de l'école vis-à-vis des parents.

Concernant la vie relationnelle, les valeurs de l'école orientent les attentes des enseignants sur l'aisance relationnelle des parents et des enfants dans les échanges avec les autres et notamment avec les supérieurs. Il en découle que la capacité des parents et des enfants de savoir se tenir à leur place, de se situer correctement face à d'autres milieux et dans l'espace social et culturel de l'école constitue un critère de référence.

La culture des familles défavorisées dans leur appréhension de l'école

Face à ces exigences de l'espace scolaire qui sont davantage implicites qu'explicites, les familles marquées par la multidimensionnalité des inégalités utilisent essentiellement des codes domestiques de comportement fabriqués à partir de leur position sociale dans les contraintes et les possibilités de leur vie quotidienne, ainsi que de leur représentation sociale : (a) de la division des tâches et des responsabilités des mères et/ou[25] des pères ; (b) des âges de la vie, en l'occurrence celui de la prime enfance et de l'enfance[26] ; et enfin (c) du partage des responsabilités éducatives respectives entre l'école et les parents.

Ce code et cet *ethos* domestiques sont l'outil cognitif et moral grâce auquel les familles défavorisées donnent un sens au monde préscolaire et scolaire : c'est leur outil d'interprétation, de compréhension et de proaction face aux exigences et aux situations de la vie scolaire auxquelles ils se trouvent confrontés et qu'ils doivent vivre et assumer[27].

25. Le «et/ou» est nécessité par la proportion importante des familles monoparentales.

26. A quelque trente ans de distance, Liénard et Servais (*op. cit.*, 1976) d'une part et Mangez, Joseph et Delvaux (*op. cit.*, 2002) d'autre part, constatent dans leurs recherches une similitude profonde entre les composantes du code et de l'*ethos* domestiques des familles marquées par des inégalités. Dans les deux cas, les familles populaires concernées ont été atteintes par l'intermédiaire de l'école et n'ont pas été touchées celles qui sont les plus éloignées de l'univers scolaire.

27. Mangez *et alii, op. cit.*, 2002, pp. 83-95.

lienardmangez.qxd 24/11/06 16:22 Page 25

Si l'on reprend la même distinction que pour la culture scolaire, on doit d'abord constater que le domaine proprement préscolaire ou scolaire est peu constitué comme tel et se structure plutôt à partir de critères externes non scolaires, notamment vu le faible niveau de diplômes des parents et leur non-appartenance, pour la plupart, à des mouvements socio-éducatifs.

On peut synthétiser cet *ethos* domestico-pratique de la façon suivante. Dans le domaine scolaire, pour ces familles (essentiellement pour les mères), apprendre n'est pas jouer. Apprendre des «choses» utiles scolairement en jouant n'est pas concevable dans cet *ethos* et en outre, il existe des lieux pour jouer et ce n'est pas la classe d'école. On joue pour s'amuser et (se) faire plaisir, pas pour travailler et apprendre des choses sérieuses. Ce qui importe également, c'est la quantité des choses faites, du matériel possédé et utilisé plus que la qualité et la progression. Telle mère utilisera l'épaisseur de la farde pour apprécier le travail de l'enfant plutôt que d'examiner la progression en dessins et en diverses activités. Il en va de même en ce qui concerne l'importance accordée par l'école à la créativité de l'enfant, puisque pour les parents de milieux défavorisés, cette compétence est peu visible, produit peu de choses ou des choses étonnantes qui, dès lors, n'entrent pas dans l'ordre de la quantité visible.

D'autres éléments de l'*ethos* dessinent le permis et l'interdit et les valeurs de référence à utiliser dans la vie. La surveillance et la discipline sont des valeurs essentielles qui s'opposent à la négligence et au laisser-aller. Mais ces valeurs doivent être assumées par l'école, ce sont des attentes vis-à-vis de l'école[28] : c'est à l'école de leur apprendre les bonnes manières et la politesse et c'est l'école qui doit préserver l'intégrité physique des enfants. Enfin, les parents évaluent l'école non pas à l'aune d'un rapport fonctionnel qui est souvent perçu comme froid et distant, mais ils mesurent l'efficacité de l'école à partir de la chaleur et de la gentillesse du personnel enseignant notamment vis-à-vis de leurs enfants et d'eux-mêmes[29].

Ces deux cultures entrent en contact de façon intensive lors de divers actes et rencontres de la vie scolaire. Ces relations se structurent autour d'une inégalité symbolique entre, d'une part, le statut élevé et l'identité sociale légitime des enseignants et de l'école (même si ceux-ci et celle-

28. Il s'agit d'attentes et de valeurs de référence à l'égard de l'école. Cela ne signifie pas que ces familles n'aient pas des comportements s'écartant de ces valeurs de référence.

29. Mangez *et alii, op. cit.*, 2002 ; de Landsheere *et alii, op. cit.*, 2003.

lienardmangez.qxd 24/11/06 16:22 Page 26

ci ont perdu partiellement de leur prestige d'antan) et, d'autre part, le statut bas et l'identité sociale menacée, hésitante voire négative des familles défavorisées. L'enjeu de ce face à face entre ces deux cultures est à la fois : (a) un enjeu d'identité sociale de la famille (reconnue ou acceptée et en voie de reconnaissance, soit encore en parcours de dévalorisation) ; et (b) le traitement et le statut préscolaire des enfants en vue de la réussite en primaire.

Typologie des relations entre la culture des familles défavorisées et les exigences de la culture scolaire : au risque de la dévalorisation...

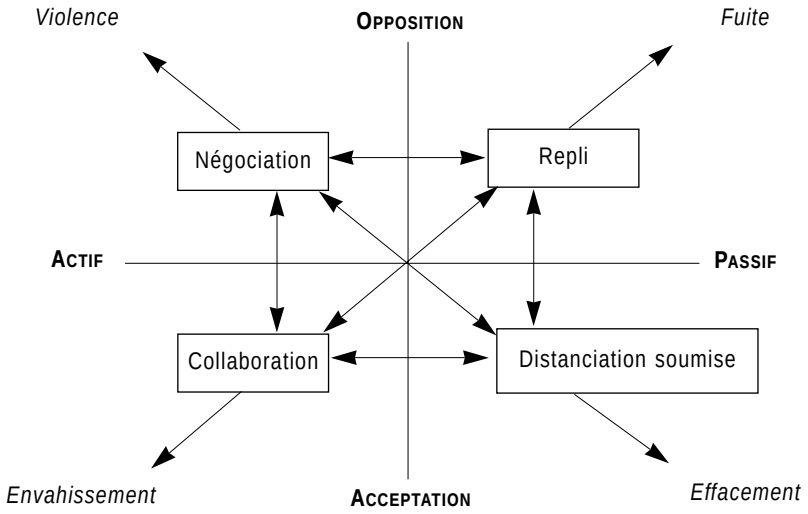
L'étude des interactions entre cet *ethos* domestique et les exigences des enseignants met en évidence plusieurs postures relationnelles dont certaines contribuent à faire advenir pour les familles populaires, les inégalités de trajectoire analysées dans cet article. Les entretiens de la recherche Mangez *et alii*[30] et l'acquis de plusieurs autres recherches, permettent d'établir une typologie[31] en fonction de deux axes (*voire figure ci-contre*).

Le premier axe (*vertical sur la figure*) distingue les relations familles-écoles selon qu'elles s'inscrivent dans une logique d'opposition ou dans une logique d'acceptation des parents face aux attendus scolaires et aux définitions des rôles et des situations formulées par les personnels éducatifs. Ces deux positionnements peuvent selon les cas être mis en acte (opposition active, acceptation active) ou demeurer dans le non-dit (opposition passive, acceptation passive). C'est le second axe. On obtient ainsi quatre postures relationnelles : la négociation, la collaboration, la distanciation soumise, le repli. Celles-ci ne sont pas figées une fois pour toutes. Au fil d'une trajectoire, une même famille peut passer d'une posture à une autre en fonction de la diversité des situations sco-

30. Mangez *et alii, op. cit.*, 2002.

31. Cette typologie a été établie notamment à partir des entretiens avec les familles défavorisées, les enseignants, les directions, les associations ainsi que par des observations «participantes». *Cf.* G. Liénard et E. Servais, «Le métier de parent en milieu populaire, (I) Eléments pour une analyse des stratégies d'identité et de leurs effets éducatifs», in *Revue de Psychologie et des Sciences de l'Education*, Vol. 9, n°4, Louvain, 1974, pp. 393-419 ; G. Liénard et E. Servais, *op. cit.*, 1976 ; G. Liénard et E. Servais, «La transmission culturelle: stratégies des familles et position sociale – Contribution à une sociologie de la vie quotidienne», in *Les Cahiers Internationaux de Sociologie*, Vol. LIX, 1975, pp. 337-353 ; J-P. Pourtois, *Comment les mères enseignent à leur enfant (5-6 ans)*, PUF, Pédagogie d'aujourd'hui, Paris, 1979 ; Poncelet, *op. cit.*, 2002 ; H. Desmet, *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*, PUF, Pédagogie d'aujourd'hui, Paris, 1993.

lienardmangez.qxd 24/11/06 16:22 Page 27



Source : Mangez *et alii*, *op. cit.*, 2002, pp. 95-109 ; Montandon et Perrenoud, *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, P. Lang, Berne, 1987 ; Poncelet, *op. cit.* 2002[32].

laires vécues, des rencontres avec les enseignants et la direction, des attitudes et réactions des enseignants, des autres parents, des orientations de l'association des parents ainsi que des évolutions des familles défavorisées concernées elles-mêmes[33].

L'analyse sociologique reconstruit ainsi une rationalité socio-culturelle des comportements des familles issues des milieux défavorisés à partir

32. La recherche de Poncelet sur les typologies familiales au service de la compréhension de la relation famille-école, a été effectuée en fin d'école primaire, elle ne concerne que les enfants à l'avance ou à l'heure du suivi longitudinal. Cette recherche ne concerne donc pas les enfants en retard, enfants qui correspondraient plus adéquatement aux enfants de la recherche Mangez *et alii* (2002). Cependant par contraste, la typologie de Poncelet permet de situer comparativement la typologie de Mangez *et alii*.

33. Grâce aux entretiens et aux observations ont pu être intégrés dans l'analyse les dispositifs informatifs et de communication formels et informels lors de l'inscription, des réunions de classe ou de parents, l'utilisation du téléphone et des documents écrits, les interactions informelles lors du début et après la classe (matin, midi, après-midi), création de classes ouvertes, demande d'apports des parents et choix de ceux-ci, *etc.* Le style de ces relations est également analysé.

lienardmangez.qxd 24/11/06 16:22 Page 28

du point de vue de celles-ci. Pour les acteurs légitimes de l'école, sans décentration de leur propre point de vue, il est difficile de saisir cette rationalité culturelle des manières de faire, d'être, de penser et de réagir des familles défavorisées car elles mobilisent un univers interprétatif qui se trouve être nettement différent voire à l'opposé de l'univers légitime des enseignants et des responsables du monde préscolaire et primaire. Les postures relationnelles décrites intègrent cette légitimité prédominante du monde scolaire puisque, tout en montrant la rationalité sociale du comportement des familles défavorisées, elles les situent relativement à la légitimité du monde scolaire, aux exigences et aux prérequis que ce monde scolaire suppose sans fournir tous les moyens de les rencontrer. Détaillons brièvement ces quatre postures.

Négociation, altercation, résistance

Pour mettre en actes et en paroles un désaccord ou une opposition de façon active, les parents, afin d'affirmer leur identité et de ne pas être jugés comme des «mauvais parents» peuvent utiliser l'affrontement en critiquant ouvertement l'institutrice et l'école : selon eux, elles ne surveillent pas bien, mettent publiquement en doute la qualité de l'éducation ou de l'hygiène de l'enfant, ne prennent pas assez soin des vêtements ou de la propreté des enfants lors des jeux, n'interviennent pas assez rapidement dans les bagarres, ne consolent pas assez vite. Toutes critiques propres à l'*ethos* domestique des parents. Cependant les parents de familles défavorisées ne pratiquent que peu la négociation avec l'école, négociation qui demande l'utilisation intensive de la parole argumentée sur le terrain même des enseignants et des exigences de l'école. Cette parole argumentée adéquate et légitime exige une compétence spécifique que, sauf exception[34], les parents de familles défavorisées ne maîtrisent pas ou guère.

Désaccord passif, repli et fuite

Plus souvent, les parents de milieux défavorisés sont en désaccord, émettent des critiques mais ne les expriment pas devant les enseignants ou dans l'école : ils les gardent pour «le nous» (reproduisant ainsi la coupure de défense traditionnelle du «nous/eux»), ils ne les expriment qu'en coulisse ou que devant le chercheur car il réactive les critiques en demandant des commentaires. Le repli peut être une conduite d'évitement de la menace du jugement d'autrui, qui risque de faire perdre la face et d'induire la honte puisqu'on ne maîtrise pas, en situation et sur

34. Cette forme de réaction a été spécifiée dans la typologie de Montandon et Perrenoud, *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Peter Lang, Berne, 1987.

lienardmangez.qxd 24/11/06 16:22 Page 29

le terrain de l'école, les tenants et les aboutissants. Mais le repli peut aussi être une conduite stratégique d'évitement des effets de la dispute sur la réputation et sur le traitement de l'enfant dans l'école.

Collaboration domestique, savante ou apprenante

La collaboration savante est, pour les familles défavorisées, sauf sous certaines conditions, la moins fréquemment observée. Lorsque les parents donnent un coup de main pour les fêtes ou pour repeindre les salles de classe, ils se sentent reconnus et acceptés. Cependant cette collaboration domestique se situe hors du terrain pédagogique et scolaire. Elle ne modifie pas leur rapport au savoir préscolaire et scolaire, même si cette collaboration facilite les contacts et structure la relation. Seules exceptions, quelques parents appartenant à des milieux défavorisés participent à des mouvements, à des associations. Dans ces activités culturelles, ces parents découvrent la créativité et la logique selon laquelle on peut apprendre de façon plaisante, en créant. Grâce à cela, comme beaucoup de parents de classe moyenne, ils peuvent dialoguer avec les enseignants, saisir la logique du préscolaire et la transférer dans des pratiques éducatives propres par une collaboration apprenante. Cela peut avoir des effets positifs sur le mode d'apprentissage de l'enfant notamment en transformant le rapport au savoir qui prévaut dans la famille.

Distanciation soumise ou acceptation respectueuse

Ces parents, d'une certaine manière, s'en remettent à l'école et aux enseignants qui «savent» mieux que quiconque et mieux qu'eux ce qui est bon pour l'enfant sur le plan scolaire. Ils se sentent incompétents et ne saisissent pas la logique propre à la culture de l'apprentissage préscolaire et primaire. Cela induit qu'ils accepteront l'éventuelle relégation comme inévitable et liée au destin social qui est le leur.

Postures relationnelles des familles défav/déval/orisées et leur rapport à l'apprentissage de la culture préscolaire

Toutes ces postures, hormis celles de la collaboration apprenante voire de l'acceptation respectueuse, établissent et maintiennent une rupture entre le monde socio-culturel de la famille (ou monde domestique) et le monde légitime de l'école en ce qui concerne à la fois le rapport au savoir et les modes de vie scolaire. Cette distance transforme des différences sociales et culturelles en inégalités scolaires et constitue le processus central, qui, dès l'école maternelle, enclenche les pratiques culturelles et symboliques qui produiront les retards scolaires ainsi qu'une orientation plus rapide (par comparaison avec des groupes sociaux ayant davanta-

lienardmangez.qxd 24/11/06 16:22 Page 30

ge de capital culturel) vers l'enseignement spécial primaire et les classes de première B en début de secondaire, de première complémentaire dans le premier cycle ou encore vers certaines sections dévalorisées de l'enseignement professionnel ou technique de qualification en fin de premier degré du secondaire.

En guise de conclusion : oser quelques propositions...

Conclure en osant quelques propositions introduit un tout autre registre de discours : celui-ci ne se prétend plus scientifique même s'il tient compte des analyses effectuées. Elaborer des propositions fait en effet intervenir, alors qu'on ne les maîtrise pas et qu'on ne les a pas analysées, de nombreuses autres variables dans lesquelles viennent s'insérer les propositions suggérées sur base d'une analyse dont on a défini les limites de validité. Sachant qu'il n'existe pas de recettes miracles, que peut-on rationnellement suggérer, dans l'état actuel du système scolaire, pour agir sur les inégalités ? Et ce, en centrant nos propositions sur le processus central de la distance et de la proximité entre la culture scolaire légitime et la culture du milieu socio-culturel défavorisé.

Le problème central semble être que les enfants de familles défavorisées connaissent, au fil de leur trajectoire préscolaire et primaire, pour une partie significative d'entre eux, une double inégalité. La première est le nombre d'années de retard provoqué par le redoublement et la seconde tient au fait que, malgré la durée plus longue pour parcourir l'école maternelle et primaire, la qualité et le niveau des acquis de connaissance ne sont pas assurés (leur présence significative en première B au début du secondaire en est un indicateur évident)[35].

L'objectif de long terme d'une réforme pour les enfants issus de familles défavorisées pourrait être d'accepter une durée plus longue que la norme du cycle maternel-primaire (c'est-à-dire identique à la durée actuelle de fait, vu leur nombre moyen d'années de retard), mais en exigeant, d'une part, une égalité de résultats quant au niveau et à la qualité des connaissances à atteindre et, d'autre part, leur évaluation par une instance externe. Contrairement aux modes politiques qui préconisent des réformes qui

35. Vandenberghe, «Tous cancres ? Analyse économique des performances de l'enseignement initial en Communauté française» in *Regards Economiques*, IRES-UCL, Louvain-la-Neuve, N°2, mai 2002 ; et «Enseignement et capital humain en Belgique : où en sommes-nous ?» in *Regards Economiques*, IRES-UCL, Louvain-la-Neuve, N°23, septembre 2004.

lienardmangez.qxd 24/11/06 16:22 Page 31

s'additionnent aux réformes, celle-ci serait pensée et mise en œuvre en mobilisant la participation des enseignants, en la dotant d'un dispositif d'accompagnement concerté et en se basant également sur des évaluations externes scientifiques continues. Elle couvrirait une période de douze ans avec des réajustements concertés mais motivés par une double évaluation interne et externe. Elle verrait son parcours stabilisé grâce à une garantie de continuité (portant sur les méthodes et les moyens) convenue entre les partis politiques et les autres acteurs concernés (pouvoirs organisateurs, enseignants, *etc.*).

Les propositions se limitent aux possibilités propres au système scolaire lui-même et ne concernent pas (vu les limites du sujet abordé) les inégalités externes au système scolaire (dont on n'ignore pas les effets). En outre, elles concernent des éléments permettant d'agir sur le processus central qui vient d'être analysé et non pas sur tous les aspects du système scolaire[36]. Ces propositions sont regroupées selon deux lignes directrices.

Augmenter les ressources culturelles et sociales des enseignants

Dès la formation initiale, mais surtout après quelques années d'expérience, il s'agirait d'organiser pour les enseignants un semestre sabbatique centré, d'une part, sur l'analyse du code domestique structurant les perceptions des familles issues de milieu défavorisé et, d'autre part, sur l'analyse des prérequis que les enseignants supposent acquis par les élèves et leurs parents (c'est-à-dire souvent la mère, chef de ménage des familles monoparentales). Pour être acquis, ces prérequis supposés nécessitent soit une formation implicite de type «osmotique» longue, qui ne se réalise que pour les milieux sociaux qui bénéficient des conditions de vie rendant possible cette formation longue, soit une formation explicite qui est nécessaire pour les familles ne bénéficiant pas de telles conditions. En conséquence, deux objectifs deviennent pertinents. Le premier vise à gérer le temps scolaire en rapatriant dans l'apprentissage scolaire explicite l'ensemble des prérequis que l'école suppose acquis. Le second opte pour travailler en équipe pédagogique de classe et de degré grâce à l'apprentissage et à l'utilisation de la pédagogie différenciée basée sur la prise en considération des inégalités socio-culturelles préexistantes à l'entrée et perdurant pendant l'école maternelle et primaire.

36. E. Mangez, M. Joseph, B. Delvaux, *op. cit.*, 2002 ; de Landsheere *et alii*, *op. cit.*, 2003.

lienardmangez.qxd 24/11/06 16:22 Page 32

En outre, le milieu scolaire (en ce compris les centres psycho-médico-sociaux - PMS) devrait intégrer dans ses démarches qu'il est nécessaire d'assumer temporairement des requêtes des familles, et puis, de les orienter vers des lieux où elles pourront faire valoir leurs droits afin d'améliorer leurs conditions de vie : logement social, assistance sociale, formations du FOREm et de l'ORBEm, associations et mouvements. Il s'agirait également et premièrement de veiller, par un système de péréquation financière mis au point par tous les réseaux et la commune, que tous les enfants et surtout les enfants issus de milieux défavorisés participent à toutes les activités para et extrascolaires. Il s'agirait deuxièmement de reconnaître les mouvements représentant ces familles, de leur permettre de s'exprimer et de faire s'exprimer les parents des milieux populaires. Troisièmement, leur collaboration «domestique» à certaines tâches et, sur base d'une préparation, leur collaboration pendant certaines activités pédagogiques seraient sollicitées et acceptées.

Augmenter les ressources du/des parents appartenant aux milieux défavorisés

Il ne faut pas sous-estimer la difficulté d'atteindre de façon large et effective les parents issus des milieux défavorisés, ni la difficulté de créer une relation de confiance basée sur la reconnaissance des apports et des manques de chacune des parties. Il s'agit d'organiser pour les parents, y compris en couvrant les frais et en lien avec les associations reconnues par décret de la Communauté Wallonie-Bruxelles, des activités pour combler les manques culturels provenant de leurs conditions de vie et des inégalités vécues. Il s'agit pour les mouvements et les associations de montrer à la fois la dureté des conditions de vie des familles modestes mais aussi tantôt le courage pour les affronter et tantôt l'évitement ou la fuite liés au découragement survenu à cause des échecs subis et de la honte vécue.

Plusieurs autres orientations peuvent également contribuer à augmenter les ressources symboliques et culturelles des parents et enfants de milieux défavorisés. Citons en quelques-unes.
Premièrement : créer des partenariats avec les mouvements et avoir avec ces parents une politique de contacts centrés sur l'école, par des rendez-vous personnels et collectifs rendus possibles par le rythme scolaire (rentrée, congés de novembre, de décembre, d'avril et de juin).
Deuxièmement : veiller à la présence des mouvements et de certaines des familles concernées dans les lieux de participation.

Bref, il s'agit de reconnaître une certaine légitimité à une culture, sans doute marquée par les inégalités, mais comportant aussi des réalisations

lienardmangez.qxd 24/11/06 16:22 Page 33

et des valeurs légitimes. Tous les dispositifs favorisant la collaboration entre école et familles seront valorisés mais également évalués afin d'en connaître les effets.

Pierre Bourdieu rappelait souvent que pour qu'un avion puisse voler, il fallait connaître notamment les lois de la pesanteur, afin de pouvoir, lucidement, s'en servir pour les maîtriser voire les surpasser, mais en n'oubliant jamais qu'elles restent toujours valables et peuvent prendre leur revanche si on ne les intègre pas dans sa stratégie[37]. Le monde social est historique et n'a pas la même pérennité que le monde physique. Le monde social est à la fois *«contraignant et habilitant»* et ses fondements ne changent que dans la durée longue.

Les inégalités structurelles pèsent sur l'école. Cependant, celles-ci seraient bien plus prégnantes si l'école ne produisait pas aussi des effets positifs et ce, malgré les «lois sociales» qui l'influencent et contribuent à une réelle «re-production» sociale. Dans cet article, nous avons tenté de démonter quelques-uns des processus qui retraduisent ces inégalités dans l'école. Mais l'école a, contre ces inégalités, une réelle capacité de changement lent et continu. En lien direct avec les enseignants, les élèves et les parents, l'école peut modifier la distance inégale entre ses exigences légitimes et la culture des milieux populaires. Cette modification exige une action de longue durée qui intègre les obstacles pour les surpasser en mobilisant tous les acteurs sur base de l'analyse des inégalités et de l'évaluation continue des chemins pour y faire face. Relever ce défi est possible.

37. P. Bourdieu, *Leçon sur la Leçon*, Minuit, Paris, 1982, pp. 19-21 ; 29-35.