

Emmanuelle Lenel

La mixité à l'école comme levier de réussite ? Ressources et limites de deux modèles bruxellois

Cet article interroge l'idéal démocratique de mixité, au sens large, dans le champ scolaire. A partir de deux études de cas d'écoles bruxelloises qui répondent de manière opposée aux enjeux de la diversité à Bruxelles, l'auteure met en perspective, sur la base de données ethnographiques, les modèles d'intégration de types universaliste et communautariste. Elle tente de montrer que ces deux modèles-types d'école ne constituent pas une simple alternative éthico-philosophique, mais qu'ils contribuent à façonner des élèves différents. Au-delà de leurs effets sur la réussite et la ségrégation scolaire, chaque modèle d'école favorise en effet différemment les trois logiques – stratégies de réussite, intégration et épanouissement personnel – que l'élève se doit d'articuler au sein de l'espace scolaire.

Emmanuelle Lenel est sociologue et assistante aux Facultés universitaires Saint-Louis. Après avoir réalisé plusieurs recherches sur l'éducation, en lien avec les problématiques de genre, elle entame un doctorat en sociologie urbaine.

Elle a publié récemment « Réussir au pluriel. Facteurs et logiques de la différenciation sexuée des trajectoires scolaires dans le secondaire », in *Une fille = un garçon?*, identifier les inégalités de genre à l'école pour mieux les combattre, Gavray, Cl., Adriaenssens, A. (dir.), chez L'harmattan, à paraître.

Contacts :

Emmanuelle Lenel, lenel@fussl.ac.be

Christophe Mincke (secr. rédac.) : mincke@fussl.ac.be
+32 (0)473/210.265

Brussels Studies est publié avec le soutien de l'IRSIB (Institut d'encouragement de la recherche scientifique et de l'innovation de Bruxelles - Région de Bruxelles-Capitale)



1. Introduction

Depuis une dizaine d'années, la notion de mixité connaît un regain d'intérêt comme préoccupation publique. Dans le champ scolaire, elle s'impose aujourd'hui comme une évidence et comme un idéal démocratique. La mixité sociale en particulier apparaît comme « ce qu'il faut promouvoir » pour atteindre plus de justice à l'école. Est-elle pour autant toujours et partout le meilleur instrument pour favoriser la réussite et, plus largement, l'intégration future des élèves dans la société ? En s'écartant un peu des représentations les plus ancrées en matière d'éducation, on se propose de participer au débat en interrogeant quelques uns des processus réels de la mixité à l'école. Comment est-elle mise en œuvre selon les contextes ? Que produit-elle ? La promesse démentie d'une école qui ne produirait pas d'autres déterminismes que celui du mérite et des compétences impose de questionner les effets des conditions d'enseignement sur la scolarité. C'est ce que l'on fera ici à partir de l'étude du cas de deux écoles bruxelloises réalisée dans le cadre d'une recherche¹ menée entre octobre 2008 et octobre 2009, sur l'ensemble de la Communauté française, et qui visait à éclairer les mécanismes à l'œuvre dans la différenciation sexuée des parcours scolaires. Ces deux coups de projecteurs sur des réalités contrastées n'ont pas la prétention d'expliquer l'échec, réalité qui concerne massivement certaines catégories des jeunes bruxellois. Dans une perspective plus limitée, ils visent à mettre en perspective le(s) modèle(s) de réussite auxquels ceux-ci sont confrontés. Dans cet article, la mixité est prise dans son sens le plus large. La notion est résolument questionnée dans sa transversalité, en croisant les diverses différenciations sociales, de sexes mais aussi de classes et d'origines ethniques, car aucune de ces dimensions n'est indépendante des autres.

¹ Cet article remet en perspective une petite partie des données de cette recherche menée par le Centre d'Etudes Sociologiques sous la direction de A. Franssen, professeur aux Facultés universitaires Saint-Louis, grâce à un subside octroyée par la Direction de l'Egalité des Chances de la Communauté française de Belgique. Cette recherche a été présentée de manière plus systématique dans Lenel, E., « Réussir au pluriel. Facteurs et logiques de la différenciation sexuée des trajectoires scolaires dans le secondaire », in Gavray, Cl., Adriaenssens, A., Ouvrage collectif, L'harmattan, à paraître. Je remercie A. Franssen pour la relecture attentive de cet article.

2. Deux modèles d'école

Les établissements ne sont pas des unités interchangeableables. Ils constituent au contraire des microcosmes ayant chacun leur « efficacité propre » sur la scolarité (Cacouault-Bitaud & Oeuvrard, 2009). Les deux écoles étudiées, situées dans deux communes de l'intérieur de la grande ceinture de Bruxelles, apparaissent néanmoins emblématiques de réponses apportées à certains enjeux de la diversité qui caractérise cette ville multiculturelle et marquée par une polarisation sociale. À ce titre, il nous a semblé possible d'en faire la base de deux modèles-types d'école - parmi d'autres possibles, qu'il aurait été intéressant de comparer dans le cadre d'une analyse plus élargie - qui permettent de saisir, au-delà des cas locaux, des façons différentes d'appréhender concrètement la mixité dans le champ scolaire.

Ces études de cas ont été réalisées durant une année scolaire dans une approche ethnographique², en combinant plusieurs techniques. Dans chaque école, les principaux documents relatifs au projet d'établissement ont été analysés. Une douzaine d'entretiens individuels compréhensifs ont également été menés avec les différents acteurs de l'école (directeur, enseignants, PMS, élèves) pour saisir les systèmes de valeurs et de représentations. Enfin, des observations participantes aux « moments-clés » de l'orientation (conseils de classes, animation, séances d'information...) ont été réalisées afin de saisir les dimensions non verbales des interactions.

2.1. L'« école des mixités »

La première école que nous appellerons l'« école des mixités » est un grand établissement qui propose les trois formes d'enseignement. La bonne réputation dont elle jouit est surtout liée à son enseignement général qui regroupe environ 80 % des élèves. Les deux autres formes y sont proposées dans une visée explicitement démocratique, afin de permettre aux élèves scolairement les plus faibles de pouvoir se réorienter au sein même de l'école et ainsi éviter la constitution d'une « école-gotha » ne gardant progressivement que les meilleurs. La population de l'école est bigarrée par ses origines sociales mais surtout ethniques, reflétant la population de ce quartier multiculturel dont provient un quart des élèves. Cette mixité constitue une des principales bannières de l'école, brandie par les acteurs scolaires autant que par les élèves. Ces dernières années, une politique de mixité a également présidé à l'organisation des classes dont le principe est celui de réunir une diversité d'options et d'élèves. Contrairement à ce qui se fait dans beaucoup d'écoles, les doubleurs sont ici mélangés aux autres élèves.

Cette politique de « brassage des populations » est mise en œuvre comme instrument devant favoriser l'égalité des chances et l'intégration citoyenne des élèves dans la société, selon un des leitmotivs sociétaux contemporains. La mixité est en effet défendue par l'école à double titre. D'une part, en tant que principe abstrait censé incarner l'intérêt général, avec l'universalisme pour horizon de référence. Selon un modèle d'intégration de type « républicain », le mélange doit permettre une homogénéisation des comportements et des trajectoires entre élèves d'origines sociales, d'appartenances culturelles et de niveaux scolaires différents, sur la base

² Pour une présentation plus complète de la méthodologie utilisée pour l'ensemble de l'enquête, le lecteur pourra se référer au rapport de recherche mis en ligne sur le site de la Direction de l'Égalité des Chances, www.egalite.cfwb.be.

des modèles qui apparaissent les plus « normaux », ou les mieux à même de favoriser la participation à la société. La mixité est perçue comme un préalable à l'égalité, comprise ici comme similitude dans les buts à atteindre. En ce sens, l'organisation hétérogène des classes a pour objectif de contrer les effets de composition (définition d'attentes et de projets communs) et de conformité aux normes de groupe (calquage des conduites sur celles qui apparaissent les plus normales). Par la co-présence dans les classes d'élèves forts et faibles, mais aussi d'orientations différentes, il s'agit en fait d'éviter autant que possible que les comportements et les attentes scolaires des élèves les plus faibles ne se tirent mutuellement vers le bas et que ne se creuse l'écart avec les plus forts.

D'autre part, il apparaît que la mixité constitue une valeur centrale de l'école en tant qu'expérience vécue (Collet & Philippe, 2008). Elle est en effet prônée comme source d'enrichissement personnel et reconnue comme telle par les élèves et leurs familles. Du côté de l'école, cette valorisation du mélange repose moins sur la reconnaissance de la diversité culturelle en tant que telle que sur la conviction que les élèves ont la possibilité d'infléchir leur trajectoire scolaire selon leurs préférences propres. La rencontre de l'autre et la confrontation à la diversité doivent permettre ce « libre choix », en favorisant l'émancipation des élèves par rapport aux déterminismes de leurs diverses appartenances. L'organisation régulière d'activités extra-curriculaires (sorties culturelles en tout genre), tout comme l'offre des options qui se veut sans connotation sociale ni sexuée, s'inscrivent dans cette même optique d'ouverture des horizons. Du côté des élèves, la diversité et le mélange sont perçus et défendus comme moyens d'ouverture de soi, mais aussi comme apprentissage du lien social et de la vie en société.

Les effets bénéfiques attendus de la mixité doivent toutefois être nuancés au regard de certains constats empiriques qui tendent à en indiquer le relatif échec. Tout d'abord en ce qui concerne la réduction des inégalités scolaires, les chiffres de fréquentation des filières et des options de l'école indiquent une séparation graduelle des élèves selon le milieu socioculturel. Ceux qui ont, au sein de leur famille, un moindre accès à la culture légitime diffusée par l'institution sont progressivement conduits à se concentrer dans les sections les moins prestigieuses. Tout un courant de recherche (Berthelot, 1983 ; Lahire, 1995) a montré le rôle décisif sur la réussite que joue la connivence entre culture familiale et culture scolaire, parce qu'elle permet une meilleure inculcation des valeurs et des exigences scolaires. Cela ne concerne évidemment pas de manière spécifique l'« école des mixités » mais suggère plutôt que la politique de mixité ne suffit pas – à elle seule du moins – à éviter ce processus de ségrégation qui s'accroît d'un cycle à l'autre. De plus, le principe de diversification qui conduit à mettre côte à côte les trois formes d'enseignement, tout en donnant une place prépondérante à l'enseignement général, semble renforcer la dévalorisation des autres formes, particulièrement le professionnel. Cette filière en marge de la tonalité dominante a véritablement le statut de « filière-poubelle » auprès des élèves de l'école, de filière hors système dans laquelle « on tombe » ou, pire encore, dans laquelle « on te met » en bout de course et après une succession d'échecs. Les élèves qui en font partie sont perçus comme les « racailles » de l'école, ceux qui « ne voulaient pas étudier ». Brandie comme valeur, l'expérience de l'altérité peut aussi favoriser les attitudes de fermeture et de rejet. Ces constats tendent à montrer que les logiques de distinction et de relégation opèrent surtout sur la base des profils scolaires. La mixité scolaire proprement dite – quatrième dimension

de la mixité – apparaît d’ailleurs impossible à atteindre dès lors que le système même est régi par un principe de hiérarchisation (entre écoles, formes d’enseignement et options).

La logique stratégique qui guide les élèves dans le choix précoce entre une deuxième latine et une deuxième générale qu’organise l’école exprime déjà ce principe de hiérarchisation. Il s’agit pour les plus performants de rester dans le « bon » créneau et pour les autres d’éviter un futur échec. Ce sont en effet les élèves avec des performances scolaires moyennes ou faibles (la majorité) qui abandonnent la possibilité de faire du latin dès la deuxième année, se fermant du même coup deux options sur cinq en troisième. Autrement dit, continuer en latin signifie se laisser toutes les portes ouvertes alors que l’abandonner équivaut à s’engager dans une trajectoire de restriction des possibles. Pour tenter de remédier à cet effet pervers, l’école a récemment changé les appellations des options, les élèves devant désormais choisir entre une deuxième latine ou une deuxième scientifique. Il s’agissait par là de présenter une véritable alternative plutôt que la possibilité d’emprunter ou non la voie d’élite. Cependant, ni la fréquentation des options en troisième année (les options avec des sciences restent de loin les plus fréquentées) ni surtout les représentations des enseignants (les élèves de l’option scientifique sont perçus comme « moins appliqués », plus « chahuteurs ») n’indiquent que ce changement a eu un effet réel sur la hiérarchisation symbolique des options et sur l’auto sélection par rapport au latin. Cela montre au contraire qu’il y a bien « classement scolaire », et celui-ci constitue sans doute l’impensé des politiques de mixité.

Enfin, on peut mentionner le rôle que joue le statut accordé à l’élève dans la ségrégation. Dans cette école, l’élève a un statut assez traditionnel d’« élève » qui restreint son existence à l’espace scolaire et à ses relations pédagogiques, à l’inverse de la figure de l’« élève citoyen » que l’on peut trouver dans d’autres types d’écoles et qui prend en compte son insertion dans la société (Marques Balsa & Van Campenhout, 1991). Cette conception traditionnelle entraîne des attentes à l’égard de l’élève qui concernent avant tout son « métier d’élève », ce dernier étant sanctionné, d’abord et avant tout, selon le mérite qu’il a dans sa réalisation. Seuls les résultats scolaires et l’attitude à l’égard de la discipline comptent, contrairement à d’autres écoles qui considèrent davantage les facteurs psychosociaux par exemple. La méritocratie comme principe d’évaluation commun est en effet une traduction de l’idée de « traitement égal », qui est le soubassement philosophique de la mixité. Or, les observations aux conseils de classe ont montré que le principe méritocratique semble davantage profiter aux filles ³, plus souvent saluées pour leur travail et leur conduite. Ce qui s’explique bien sûr par leurs résultats scolaires globalement meilleurs, mais aussi par une socialisation primaire qui les a mieux préparées que les garçons à se conformer à ce qu’on attend d’elles (Baudelot & Establet, 2007). En dépit donc de l’objectif visé – l’égalité des chances au sens de probabilités statistiques de réussite –, le principe universaliste qui sous-tend le système méritocratique peut renforcer les mécanismes de différenciation des parcours scolaires. Le traitement indifférencié qui fonde la coprésence de groupes hétérogènes occulte les caractéris-

³ Les données recueillies n’ont pas permis de vérifier l’impact du principe méritocratique sur la ségrégation sociale et culturelle des parcours scolaires dans cette école, bien que celui-ci soit plus que probable, à l’instar de ce qui a clairement été montré ailleurs, on se limite pour cette raison aux effets de la méritocratie sur les différenciations sexuées.

tiques propres de ces groupes et, dans le même temps, les avantages ou désavantages que celles-ci peuvent constituer face aux enjeux scolaires.

2.2. L' « école des filles »

Le deuxième établissement est situé dans un quartier populaire à forte population d'origine immigrée et son public provient essentiellement du quartier et des communes avoisinantes. Il offre lui aussi les trois formes d'enseignement, mais ce sont cette fois les filières techniques et professionnelles qui comptabilisent la majorité des élèves. De tradition féminine, cet établissement que nous avons rebaptisé l' « école des filles » accueille des garçons depuis quelques années seulement et les filles constituent toujours l'écrasante majorité du public. Le prolongement de la non-mixité de sexe avait pour but assumé de préserver « un espace de liberté » pour des jeunes filles, presque toutes d'origine maghrébine ou turque et de confession musulmane, qui proviennent d'un milieu culturel dont la conception traditionaliste des rapports entre les sexes est perçue comme défavorable à leur scolarité. Par ailleurs, la culture pédagogique et philosophique de l'école valorise explicitement l'émancipation féminine. Entre autres choses, l'école interdit dans son enceinte le port du foulard. Elle suit en cela une vision largement partagée en Occident qui considère le port du foulard comme un des plus forts attributs symboliques de la domination des femmes dans la culture musulmane, parce qu'il contribuerait à faire de celles-ci des « objets » non caractérisés et non sexualisés. L'offre de formation est également conçue dans le but d'offrir une bonne préparation au marché du travail. C'est notamment pour cette raison que la filière générale est maintenue « à tout prix » et ce malgré la désaffection patente qu'elle connaît, afin de ne pas « condamner » les jeunes filles du quartier à des choix techniques et professionnels généralement peu rentables sur le marché du travail et qui sont les seules filières offertes par les autres écoles du quartier.

Ce principe d'homogénéité sexuée et ethnique et, globalement, toute l'organisation de l'école s'inscrivent dans une approche particulariste de l'intégration. De la même façon que son statut d'école en discrimination positive lui offre divers types de compensation (financière, d'encadrement,...) pour tenter de combler les effets de l'origine sociale sur la scolarité, l'école prend en considération certaines spécificités culturelles et les besoins particuliers supposés de son public afin de proposer des moyens adaptés de réussite scolaire et sociale. L'offre de formation par exemple, traditionnellement féminine (puériculture, nursing...), est adaptée aux évolutions du marché du travail, mais toujours en veillant à répondre aux projets professionnels supposés des élèves, c'est-à-dire les plus typiquement féminins dans leur milieu d'origine.

Dans la même perspective, l'entre-soi est perçu par l'école comme doublement favorable à la réussite de ces jeunes filles. D'abord, comme mentionné plus haut, parce qu'il est censé constituer un espace protégé des rapports de domination sexuée, que les filles peuvent dès lors investir plus librement. Mais l'entre-soi se veut être un espace « protecteur » également au sein des rapports culturels, parce que la carence supposée des ressources culturelles de ce public et, en particulier, du capital scolaire, qui se traduit par un moindre, voire une absence de suivi scolaire par les parents, lui serait *a priori* défavorable dans la compétition avec les autres jeunes. C'est de fait l'entraide mutuelle qui compte comme première ressource pour faire face aux difficultés scolaires, des liens de solidarité particulièrement forts se nouant

entre les élèves de cette école, sur la base de leurs communes appartenances (de sexe et d'origines). Les politiques de regroupement et de traitement particulier défendues par l'école apparaissent ainsi comme une critique tacite de la conception dominante de l'égalité qui, dans son universalisme, ne tiendrait pas compte des rapports de domination marquant toujours les échanges entre groupes sociaux différents. L'égalité est, à l'inverse, interprétée ici comme équivalence des moyens, ce qui implique de tenir compte des différences de « bagages » entre les diverses catégories d'élèves.

Si l'école ne limite pas son accès aux seuls élèves d'origines étrangères, elle ne cherche pas non plus à recruter au-delà du quartier. Plusieurs aspects de sa culture d'établissement tendent même à indiquer qu'elle cherche à « coller » à son image de « bonne école de quartier », accueillant une population défavorisée et d'origine immigrée, tout en offrant un enseignement de bon niveau. L'établissement semble effectivement perçu par les familles comme la meilleure opportunité de scolarisation dans l'environnement immédiat, surtout pour les jeunes filles, que l'on hésite souvent à envoyer plus loin. Dans le discours qu'elle tient sur elle-même, l'école affirme cette image d'établissement à la fois ancré au niveau local et émancipateur, en s'affichant comme une échappatoire par rapport au destin probable d'épouse et de mère au foyer des filles de ce quartier « difficile ». Tout en légitimant son statut d'école en discrimination positive – et par là, les moyens supplémentaires qui lui sont alloués – ce discours rejette aussi clairement les stigmates des écoles de cette catégorie et contribue ainsi à renforcer son attrait auprès de la population locale. Cette dynamique de mise en cohérence entre organisation et réputation a toutefois un revers du point de vue, précisément, de l'émancipation. Cette dynamique contribue en effet à cantonner ces jeunes filles dans des choix scolaires très fortement associés aux stéréotypes liés à la division sexuée du travail. Et cette limitation aux modèles définis par les appartenances – sexuées et culturelles – est encore renforcée par l'approche particulariste de l'intégration et de la réussite développée par l'école, parce que cette approche entraîne des représentations culturalistes du public. Ainsi, en le définissant presque exclusivement à partir de son appartenance à une culture donnée, l'école développe des attentes à l'égard de son public et des conseils d'orientation, voire des exigences, qui se conforment aux modèles les plus courants dans cette culture.

D'un autre côté, contrairement à une certaine forme de domination présumée par l'école, l'arrivée des garçons ne semble pas avoir entraîné des rapports de sexe défavorables à la scolarité des filles. La nette suprématie numérique de ces dernières semble plutôt favoriser une plus grande affirmation identitaire de leur part. Les filles peuvent en effet s'appuyer sur le sentiment qu'elles sont en « position de force » pour essayer de renverser le rapport de sexe qu'elles connaissent habituellement dans leur milieu d'origine. Elles disent fréquemment user de la taquinerie et de la provocation dans leurs contacts avec les garçons, vraisemblablement pour tenter de les déstabiliser, de faire tomber le masque de « l' "éternel masculin", gardien du noyau dur de la culture traditionnelle » (Hassini, 1998 : 166). Ce mode relationnel apparaît ainsi comme une tentative de déconstruire les rapports traditionnels basés sur la distance à l'autre sexe, que les jeunes garçons transposent dans le contexte de la mixité scolaire en refusant, notamment, de travailler ou de s'asseoir en classe à côté d'une fille.

À rebours de l'idée généralement admise selon laquelle l'entre soi culturel constitue un enfermement, un repli communautaire, ne peut-on pas y voir, dans le contexte de cette école, une sorte de sas avant l'intégration (Charmes, 2009) ? Les différents constats exposés permettent, à notre sens, de postuler que cet entre soi a effectivement des effets intégrateurs, même si ceux-ci n'ont rien de systématique. Sans plaider pour l'homogénéité comme solution à l'intégration, on peut en effet considérer que cet entre soi peut aussi constituer un lieu de ressources et de reconnaissance, en particulier pour les élèves dont les groupes d'appartenance cumulent les positions basses dans les divers rapports sociaux – comme c'est le cas ici. La possibilité d'affirmer une identité propre, tout à la fois de femme, de filles d'immigrés et de jeune, participe d'une transformation des rapports à son groupe et à soi-même. Dans le cas de ces jeunes filles, ce rapport à soi tend à intégrer la volonté d'échapper à l'emprise de la tradition, sans pour autant nier sa culture spécifique, et de se lancer dans la vie « comme les autres », deux attitudes qui sont favorables à la scolarité et à l'intégration.

3. « Bonne école » ou « bon élève » ?

Ces constats empiriques contrastés invitent à questionner, si ce ne sont les effets supposés de la mixité sur l'intégration sociale, en tous cas le modèle de réussite dominant dans notre société et les représentations de la « bonne école » qu'il suppose. Si l'idéal recherché est celui d'un élève performant qui, au terme d'un parcours scolaire sans faille, entrera à dix-huit ans à l'université, alors la « bonne école » est certainement un établissement d'enseignement général, au public hétérogène, qui promeut la construction d'un individu émancipé. L'ouverture et le mélange que la mixité est supposée favoriser apparaissent en effet comme des moyens légitimes de promotion de cet idéal de performance pour tous, c'est-à-dire y compris pour les élèves les moins dotés culturellement, parce que leurs aspirations seraient ainsi tirées vers le haut. Cependant, comme le rappelle E. Charmes, « dans les espaces publics réels, l'ouverture reste toujours limitée et le mélange se fait toujours au profit d'un groupe particulier. Les comportements dans les espaces publics sont nécessairement gouvernés par des normes particulières » (2009 : 10). Ce constat invite à comprendre que « tirer vers le haut » revient en fait à modeler les aspirations des élèves des classes populaires sur celles de la classe moyenne. Ainsi, au-delà de la visée universaliste de cet idéal de performance, dans les faits, l'hétérogénéité favorise une « normalisation » des comportements et contribue à façonner un individu calqué sur les valeurs et les conduites de la classe moyenne. D'ailleurs, la figure du citoyen elle-même, très présente dans le projet pédagogique de ce type d'école et qui renvoie à un individu abstrait et général, masque le contenu identitaire particulière auquel cette figure s'est en fait adossée (Scott, 1998). On peut constater à l'inverse, et sans pour autant défendre le communautarisme au motif que la mixité ne tient pas toutes ses promesses, que le regroupement communautaire permet de se construire selon ses propres normes.

Si, au contraire, on suppose qu'il existe une pluralité de modèles de réussite, il faut alors se demander quels contextes favorisent quels types de réussite. Les deux modèles d'école ne renvoient en effet pas seulement à des choix philosophiques et pédagogiques différents, mais contribuent aussi à produire des élèves différents.

Être élève, c'est devoir articuler plusieurs logiques d'action. Selon F. Dubet (1994), l'école remplit trois grandes fonctions et l'élève qui vit dans ce triple système est tenu de combiner des logiques très différentes. Tout d'abord, placé dans un univers où les filières et les options sont hiérarchisées, il développe une action stratégique afin de réussir selon des critères sociaux de la réussite et de se distinguer des autres par sa performance (fonction de distribution des compétences et des qualifications). Mais l'école, c'est aussi une sphère plus collective, régie par des principes opposés, celle de la « communauté juvénile » dans laquelle l'élève tente de s'intégrer selon des normes spécifiques de la vie en commun et d'y faire reconnaître une identité fondée sur des valeurs partagées par un groupe de pairs (fonction d'intégration). Selon Dubet, cette « dualité de l'expérience scolaire est 'arbitrée' par une troisième sphère, celle de la formation d'une subjectivité » (1994 : 204). L'école est également destinée à produire un sujet selon les valeurs qu'elle porte (fonction éducative). Selon cette dernière logique, l'élève doit aussi se former une personnalité « authentique », c'est-à-dire se dégager à la fois de la compétition et du conformisme.

Cette conception de la scolarité comme expérience à trois dimensions pose aussi la question du « bon élève ». Est-il celui qui poursuit une scolarité positive selon des critères communs de réussite (la performance, le mérite, les orientations latines ou scientifiques,...), établis dans les logiques des structures scolaires et du marché du travail ? Ou bien se définit-il par son aptitude à combiner ses diverses identités (d'élève, de jeune et de sujet), c'est-à-dire à réaliser tout à la fois, quitte à faire des compromis, ses idéaux de réussite, de reconnaissance et d'épanouissement personnel ? Dans ce cas – et plutôt que de trancher de manière définitive sur le modèle d'école à promouvoir –, il faut alors se demander quelles sont les conditions qui confortent l'élève dans ce travail d'articulation et celles qui y font obstacle.

Ainsi, au-delà du débat éthico-philosophique entre mixité et communautarisme, différenciation et indifférenciation, au-delà également d'une opposition simpliste entre écoles ouvertes et écoles-ghettos, on peut considérer que les deux modèles d'école favorisent chacun un certain type de réussite. En effet, dans chaque modèle, l'une des trois fonctions de l'école mises en évidence par Dubet constitue le principe majeur d'organisation autour duquel viennent se greffer les éléments les plus caractéristiques de l'établissement, au niveau de sa composition, de son offre éducative et de ses politiques pédagogiques. Ces éléments constituent alors pour l'élève des adjutants à la logique d'action correspondante (la stratégie, l'intégration ou l'épanouissement personnel) ; tandis que d'autres facteurs contextuels peuvent le freiner dans la poursuite des autres logiques. Pour le dire autrement, chacun des modèles favorise plus particulièrement la réalisation d'un idéal de l'élève mais peut aussi produire des frustrations quant à ses autres idéaux, frustrations qui s'expriment selon le cas par la démotivation, un sentiment d'isolement ou l'ennui.

Ainsi, le modèle de mixité contribue à produire un individu détaché de ses appartenances et performant. Sa logique principale d'organisation est celle de l'émancipation, ce qui se traduit dans la composition hétérogène du public ainsi que dans certains principes pédagogiques visant l'ouverture culturelle. Ces caractéristiques institutionnelles favorisent la formation d'un élève qui se vit comme sujet faisant des choix « personnels ». L'autre principe important dans ce modèle, bien qu'il le soit dans une moindre mesure, est celui de la performance. Tout en cherchant à propo-

ser des options aussi neutres que possible du point de vue des appartenances, c'est-à-dire qui ne soient connotées ni socialement ni sexuellement, l'école veille à ce que son offre de formation soit porteuse sur le marché du travail. Mais l'hétérogénéité du public et des classes peut également renforcer certains mécanismes ségrégatifs. La confrontation directe avec les trajectoires « normales » attendues (la filière générale, la sortie de rhétorique à dix-huit ans,...) comporte en effet une violence symbolique pour les élèves dont le parcours diverge des attentes, ce qui peut engendrer dévalorisation de soi et défaitisme.

Dans le modèle communautaire, presque toute l'organisation de l'école tourne autour du principe de l'intégration. L'homogénéité pluridimensionnelle du public (à la fois ethnique, confessionnelle et sexuée) contribue à la solidarité entre élèves ainsi qu'à l'identification à des valeurs et projets communs. Ces caractéristiques tendent à fabriquer un(e) élève bien intégré(e) dans ses divers groupes d'appartenance. En outre, les politiques institutionnelles qui s'appuient sur la reconnaissance des particularismes et la cohésion par similitude ne sont pas forcément contreproductives du point de vue de l'émancipation de soi, dans la mesure où elles favorisent un rapport positif à soi-même. Par contre, l'offre scolaire calquée sur les spécificités supposées du public peut engendrer des frustrations dans les stratégies de réussite basée sur les valeurs égalitaristes de la société globale et son idéal de la performance. En particulier, elle peut contribuer à « ranger » les projets professionnels dans les métiers les moins valorisés.

Émancipation et gestion de la diversité entretiennent une tension qu'aucun des deux modèles ne parvient à résoudre complètement. En disant cela, il ne s'agit pas de s'inscrire dans un relativisme absolu posant l'équivalence des modèles mais bien de souligner, une fois encore, qu'il y a différentes manières de prendre en compte à la fois l'idéal moderne de l'individu autonome et les enjeux de la diversité. Tout dépend de la manière dont est interprétée l'autonomie visée. Soit elle est une définition personnelle de soi, non contrainte, auquel cas la confrontation avec la diversité doit permettre d'élargir les possibles ; soit, plus pratiquement, elle est la possibilité de tenir soi-même les rênes de sa vie, quitte à prendre appui sur diverses appartenances. La mixité ne serait dès lors qu'un moyen parmi d'autres de poursuivre cet idéal.

Bibliographie

- BAUDELLOT, Ch., ESTABLET, R., (2007), *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et liberté*, Paris, Nathan.
- BERTHELOT, J.-M., (1983), *Le piège scolaire*, Paris, PUF.
- CACOUAULT-BITAUD, M., OEUVRARD, F., (2009), *Sociologie de l'éducation*, Paris, La Découverte/Repères.
- CHARMES, E. (2009), « Pour une approche critique de la mixité sociale. Redistribuer les populations ou les ressources ? », www.Laviedesidéés.fr, consulté le 10 mai 2010.
- COLLET, B., PHILIPPE, Cl., (2008), « Parcours réflexif et tentative conceptuelle », in Collet, B., Philippe, Cl., *Mixités, variations autour d'une notion transversale*, Paris, L'harmattan.
- DUBET, F., (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- HASSINI, M., (1997), *L'école : une chance pour les filles de parents maghrébins*, Paris, L'harmattan.
- LAHIRE, B., (1995), *Tableaux de famille : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard.
- MARQUES Balsa, B., VAN CAMPENHOUDT, L., (1991), *La diversification du choix des études des filles dans l'enseignement secondaire professionnel et technique*, rapport de recherche, CES (FUSL).
- SCOTT, J.W. (1998), *La citoyenneté paradoxale : les féministes françaises et les droits de l'homme*, Paris, Albin Michel.