

## Conditions culturelles et politiques du choix de l'école à Berlin

---

ÉLISABETH FLITNER

Institut für Pädagogik, Universität Potsdam (RFA)  
Universität Potsdam, Postfach 601553, D-14415 Potsdam

Beaucoup de parents qui choisissent une école ont une image de la bonne école ou de l'école la plus adaptée aux besoins de leur enfant. En plus de critères conscients et explicites, ce choix est influencé par des critères implicites liés au statut éducatif et social des parents, à la signification sociale et culturelle de la réussite scolaire dans une société donnée, à la structure du système éducatif et à des conditions locales. Les critères explicites et implicites du choix d'une école par des familles berlinoises, les relations possibles entre le dit et le non-dit et quelques réflexions comparatives sur les différences des critères parentaux entre Berlin, Paris et Londres font l'objet de ce texte.

### Le choix de l'école vu par les parents : les critères du choix d'un "Gymnasium"

Dans le cadre d'une recherche visant à comparer les attitudes des couches moyennes par rapport à l'école et le choix de l'école dans plusieurs grandes villes de l'Europe de l'Ouest —Londres, Paris, Berlin—, nous avons mené des entretiens qualitatifs avec un premier groupe d'une trentaine de parents à Berlin sur le choix qu'ils venaient de faire entre plusieurs "Gymnasien" —écoles secondaires sélectives. Les critères de choix communiqués par les parents berlinois se distinguent de ceux que van Zanten (2001) & Ball (2003) ont trouvés respectivement à Paris et à Londres. À Paris comme à Londres, les parents mettent en avant le niveau de l'enseignement d'une école et l'homogénéité sociale de son public (des gens comme nous), la qualité des professeurs, la sécurité de l'établissement, l'absence de chahut ou de violence et un faible nombre d'élèves issus de l'immigration. Nos interlocuteurs berlinois décrivent l'école de leur choix autrement. Les cinq critères

mentionnés le plus fréquemment dans un entretien, parfois tous et toujours au moins trois, sont :

- la proximité entre l'école et le domicile ;
- le souhait que leur enfant ne soit pas trop stressé par l'école ;
- des enseignants jeunes ;
- une attention individualisée de la part des enseignants pour leur enfant ;
- une offre attractive d'activités hors programme scolaire.

Le lecteur français pourrait penser que ces parents cherchent des écoles privées pour des enfants ayant besoin d'une aide pédagogique particulière. Ce n'est pas le cas. Notre échantillon provient d'un arrondissement du centre ouest de Berlin, Schöneberg, caractérisé par une population socialement contrastée, mais où prédominent des ménages dont les revenus sont dans la moyenne berlinoise, nos interlocuteurs ayant tous choisi un collège-lycée public. Il y a cependant un effet du système éducatif tripartite dans leurs réflexions : notre échantillon est composé de parents pouvant choisir entre plusieurs Gymnasien —collèges-lycées, la forme scolaire la plus élitiste du système éducatif allemand. Les élèves ayant accès au Gymnasium sont en effet présélectionnés par les enseignants du primaire et par des procédures d'admission selon leur mérite scolaire antérieur —et selon des critères implicites d'origine sociale. Les parents interviewés qui pouvaient choisir entre plusieurs établissements de ce type sélectif ne se trouvaient donc pas devant les mêmes soucis que les parents français et anglais confrontés au collège unique et qui tentent, en partie en fonction de l'offre scolaire et de leur propre statut social, d'éviter la mixité scolaire et sociale qu'il produit. En Allemagne, la séparation entre meilleurs et moins bons élèves, qui est en même temps une séparation entre différents milieux sociaux, est décidée par le système avant que les parents choisissent un établissement particulier. Ceci épargne ainsi à nos interlocuteurs scolairement privilégiés de faire part de soucis de "niveau" si prédominants dans les discours des parents d'autres pays. Car au Gymnasium, le niveau est par définition assuré.

Les propos des parents correspondent donc à une structure scolaire donnée. Leurs critères peuvent ressembler à ceux des usagers du privé en France, puisqu'une exclusivité semblable à celle des établissements français privés leur est garantie d'emblée. Ils peuvent parler de leurs attentes psychopédagogiques envers l'école de leur choix, puisque leurs attentes concernant le niveau et l'homogénéité sociale des usagers sont plus ou moins satisfaites par le système tripartite et peuvent donc rester, chez une bonne partie de nos interlocuteurs, en deçà du seuil d'une thématization explicite.

## L'épanouissement plutôt que l'effort stressant

La correspondance entre les souhaits parentaux et la réalité scolaire vécue n'est cependant pas univoque. Le désir de nombreux parents interviewés, par exemple, de choisir un établissement où les enseignants s'intéressent au travail de chaque élève en particulier, correspond-il à un trait de la culture scolaire allemande, à une norme pédagogique partagée par les parents et les enseignants, à une réalité vécue par les élèves ? Ou bien exprime-t-il un souhait a contrario, une critique indirecte d'une expérience des parents selon laquelle les enseignants ne s'intéressent justement pas assez au travail de leur enfant ? On connaît l'opinion des élèves. Dans la moyenne européenne, 56 % des élèves disent que leurs enseignants s'intéressent au progrès de chacun d'eux en particulier. Mais les élèves allemands ne sont que 41 % à donner cette réponse (Avenarius 2003). Les enseignants sont-ils plus désinvoltes en Allemagne ou bien les élèves allemands sont-ils plus critiques que la moyenne européenne des élèves ? Du côté des parents, une enquête représentative de l'opinion des Allemands sur l'école, répétée tous les deux ans (Rolff & al. 2002), montre que la satisfaction des parents sur le fonctionnement du Gymnasium s'est dégradée ces dernières années. À la question "Est-ce que l'école d'aujourd'hui se donne du mal pour faire progresser les élèves ?", les parents d'élèves du Gymnasium sont actuellement 25 % à répondre "pas du tout", 48 % à dire "de temps à autre" et 26 % seulement à juger que l'école se donne du mal. L'opinion des parents allemands est devenue plus critique. Quand nos interlocuteurs berlinois disent avoir cherché un établissement où leur enfant est soutenu individuellement dans son travail par les enseignants, il s'agit donc plus souvent d'un souhait anxieux plus que d'une attente sereine.

Une autre question se prêtant à une interprétation semblable est celle de l'absence de stress, de pression scolaire. "Pas trop de stress" est un critère explicite de choix de l'établissement revenant dans environ la moitié de nos entretiens. Ce souhait devient compréhensible quand on sait que les collèges-lycées, que venaient de choisir ces parents, effectuent une deuxième sélection au bout du premier semestre, renvoyant les élèves dont le travail est jugé insuffisant vers un type d'école inférieur. En formulant la demande qu'il n'y ait "pas trop de stress" pour leur enfant, les parents interviewés parlent donc d'un souci présent au moment de l'entretien : après avoir fait leur choix du collège-lycée, ils souhaitent que leur enfant puisse y réussir et y survivre au-delà du semestre probatoire. Une fois entrés dans un collège-lycée, les élèves et leurs parents ont davantage intérêt à y trouver un niveau d'exigences plutôt "pas trop stressant" que "trop stressant". Leur principal souci est alors y rester et de réussir "l'Abitur" — l'examen final.

Cela dit, il y a peut-être une particularité allemande par rapport à la France, à l'Angleterre et à d'autres pays d'Europe de l'Ouest. Dans le cadre

de l'enquête PISA, on a demandé aux élèves de décrire la qualité de leurs relations avec les enseignants, le soutien qu'ils en recevaient et le degré de pression ressenti à l'école. Dans la perspective des élèves allemands, la pression scolaire domine leur vécu. D'après eux, elle prime sur la qualité des relations avec les professeurs ou le soutien qu'ils en reçoivent. Ce n'est le cas ni en Angleterre ni en France. Les élèves anglais et français rapportent relativement plus de soutien de leurs enseignants que de pression de l'école (Klieme & Rakoczy 2003).

La forte perception par les élèves allemands de l'existence d'une pression ne signifie pas forcément que les exigences scolaires soient en Allemagne plus élevées qu'ailleurs. En tout cas, les résultats scolaires selon PISA ne le sont pas, bien au contraire. Elle peut aussi bien correspondre à une conviction pédagogique partagée par ces élèves. Il se peut que la signification sociale de la réussite scolaire et la disposition à faire des efforts pour y réussir soient si basses en Allemagne que même des exigences de travail comparativement modérées sont facilement perçues comme une forme de pression. Les parents interviewés souhaitant "pas trop de pression" de la part du collège-lycée expriment peut-être une attitude répandue par rapport au travail et à la réussite scolaires: l'idée que l'école devrait être un lieu d'apprentissages sans contraintes plutôt qu'un lieu de compétition et de sélection selon le mérite avec la pression sur les élèves qui s'ensuit.

Cette norme pédagogique, selon laquelle l'expérience scolaire devrait servir davantage à l'épanouissement des élèves qu'à leur sélection, domine la littérature pédagogique allemande. Structurellement, elle correspond à la fermeture sociale du système scolaire allemand. Parmi les trente-deux pays de l'OCDE examinés par l'étude PISA, l'Allemagne est le pays où le lien entre origine sociale et réussite scolaire est le plus fort. L'origine sociale des élèves y est plus déterminante qu'en France, en Angleterre ou aux États-Unis, par exemple. Les raisons de ce phénomène ne sont pas tout à fait claires. Il se peut que les obstacles qui s'opposent à une scolarité longue —ou bien les réserves par rapport à l'utilité d'une scolarité longue— soient encore relativement répandus dans la société allemande. S'il en était autrement, le système scolaire tripartite avec, à côté du collège-lycée (Gymnasium), une école moyenne (Realschule) et une école secondaire de base (Hauptschule) qui mènent toujours plus de la moitié d'une génération à des diplômes scolaires en dessous du bac, ne pourrait pas se maintenir aussi solidement. Tant que ce système tripartite est considéré comme normal et un diplôme moyen comme tout à fait acceptable, on n'envisage pas, en tant que parent, une scolarité longue et un bac, si le prix en paraît trop élevé. On n'y est pas obligé. Il y d'autres voies de scolarité acceptables elles aussi.

Ainsi, près de 10% des familles dont l'enfant aurait pu avoir accès à la forme la plus sélective de collège-lycée, selon ses notes et l'avis d'orienta-

tion de l'école primaire, renoncent à cette possibilité (Bos & al. 2003). Ils renoncent à une place de Gymnasium à laquelle ils auraient droit et choisissent une école moyenne à exigences plus faibles. Ils ne participent pas à une course au meilleur diplôme; ils ne visent pas la plus haute réussite scolaire possible. Le désir de ne pas exposer son enfant à une pression scolaire dénuée de sens peut être un des motifs de ce renoncement, qui est, par ailleurs, surtout le fait de familles de couche ouvrière (Baumert, Watermann & Schümer 2003). Les parents de notre échantillon appartiennent aux couches moyennes non au milieu ouvrier. En indiquant qu'ils souhaitent une école où la pression n'est "pas trop grande", ils s'expriment peut-être dans le sens d'une norme qui demande à l'école d'éveiller les dons particuliers et différents des élèves plutôt que de réaliser le principe méritocratique.

Bien que les parents de notre échantillon aient tous choisi un collège-lycée, au moins la moitié d'entre eux semble participer d'un consensus plus large autour de l'idée qu'il ne faut pas exagérer l'ambition scolaire aux dépens du bien-être de l'enfant. Ils ne sont que deux parmi nos interlocuteurs à envoyer leur enfant au lycée contre l'avis d'orientation du primaire. Dans la moyenne allemande, en effet, 14,5% des élèves orientés dans une école moyenne tentent quand même leur chance au lycée (Bos & al. 2003). Cette décision est plus fréquente en haut de l'échelle sociale. Elle exprime rarement une volonté d'ascension scolaire et plus souvent une volonté de défense de leur statut par des parents de couche moyenne supérieure, qui refusent une scolarité de deuxième rang pour leurs enfants. La majorité des parents, qui ont passé un bac eux-mêmes, trouvent que le choix d'un Gymnasium va de soi pour leur enfant. Une minorité sans Abitur s'appuie sur les vœux de leur enfant et les bonnes notes de celui-ci. Pour ce deuxième groupe, plus hésitant par rapport à la nécessité de passer un bac, le choix d'une école de la catégorie la plus sélective a pu être facilité par deux particularités berlinoises. Premièrement, l'offre pléthorique de la grande ville. Les distances géographiques, dont on connaît l'effet décourageant pour les familles dont les parents eux-mêmes n'ont pas passé un bac, n'y sont pas trop grandes. Deuxièmement, le collège-lycée est socialement moins exclusif à Berlin que partout ailleurs en Allemagne (Bildungskommission 2003). Les données d'une étude complémentaire de PISA montrent qu'à capacités cognitives et scolaires égales, les chances de fréquenter un Gymnasium sont, dans la moyenne allemande, environ trois fois plus grandes pour un jeune issu des couches moyennes supérieures que pour un fils d'ouvrier spécialisé. À Berlin, elles ne sont "que" 2,3 fois plus élevées (Bildungskommission 2003). Le Gymnasium berlinois reproduit le statut social et éducatif des familles. Mais il le fait de façon un peu moins sévère que le Gymnasium dans d'autres Länder allemands.

## Une demande éducative plus que scolaire

Les parents que nous avons interviewés souhaitent ensuite “des enseignants jeunes”. Quel est l'avantage d'un professeur jeune ? N'a-t-on pas intérêt à choisir, en tant que parent, un établissement convoité aussi par les meilleurs professeurs, des initiés qui y convergent en fin de carrière, donc vieux, au lieu d'un établissement manquant de volontaires, où les enseignants débutants sont placés d'office et demandent leur mutation aussitôt ? Un parent parisien attentif pourrait trouver la moyenne d'âge d'une équipe enseignante inquiétante, parce que trop basse ; les parents berlinois, au contraire, déclarent leur méfiance envers un établissement plein de têtes grises parmi les professeurs.

Une partie de l'explication se trouve, bien entendu, dans les différences des systèmes de recrutement, d'avancement et de mutation des professeurs qui font que l'âge moyen d'une équipe enseignante n'indique pas la même chose à Paris et à Berlin. Le critère “jeunesse” a d'autres significations encore, liées, entre autres, à la notion des savoirs transmis à l'école. Quel rôle jouent-ils ? S'il est important, dans l'imaginaire des parents, d'en avoir beaucoup pour être un bon professeur, la préférence est donnée au professeur d'âge plus mûr qui a eu plus de temps pour devenir un érudit dans sa matière et un didacticien expérimenté. S'il s'agit, pour être bon professeur, surtout de comprendre les élèves et les faire travailler “avec élan”, comme dit un des parents berlinois, la préférence peut aller, dans l'imaginaire des parents, du côté du jeune professeur, encore proche de ses élèves dans l'âge et dans les idées, peu usé, plein d'élan juvénile. C'est ce modèle que préfèrent les parents interviewés.

On peut se demander aussi ce que le souhait de voir des professeurs jeunes nous dit sur la réputation du corps enseignant et de la carrière enseignante dans une société. Est-ce que penser au métier d'enseignant évoque, chez les parents, des associations positives de compétences croissantes avec l'exercice du métier ou bien des risques de sclérose et de multiples absences pour cause de maladies, de vieillesse ? Les attentes que les parents berlinois nous ont communiquées à propos des enseignants semblent souvent aller dans le deuxième sens. Nombreux étaient nos interlocuteurs qui disaient, par exemple, avoir observé que les professeurs plus âgés étaient plus souvent malades que les jeunes (ce que les statistiques ne confirment pas. Il n'y a pas de lien entre l'âge des enseignants et leur nombre de journées d'absence pour maladie).

Plusieurs parents ont même mentionné l'âge du proviseur, qu'ils avaient pu estimer lors d'une rencontre. Un proviseur convaincant est un proviseur perçu comme “jeune”, “frais”, “chic”, parlant “avec peps”, qui n'ennuie pas les parents en expliquant trop longuement le programme scolaire lors de la journée des portes ouvertes, mais passe rapidement à des choses plus intéressantes comme l'offre d'activités hors programme. Plusieurs parents ont déclaré que

c'était la bonne impression qu'un proviseur jeune, ou jeune d'esprit et plein d'élan, avait fait sur eux qui avait pesé le plus dans leur décision.

Nous supposons pour l'instant, que la signification des activités hors programme, que les parents apprécient beaucoup et qu'ils mentionnent aussi souvent que le profil scolaire proprement dit d'un établissement —quelques fois en soulignant que ces offres supplémentaires ont plus d'importance pour eux que les contenus scolaires— dépend de l'élan ou de l'engagement des enseignants qui font la bonne école à leurs yeux. Le nombre et la diversité de ces activités —groupes de musique, de théâtre, de sport, d'informatique, de peinture etc.— leur paraît un indicateur de l'engagement bénévole et supplémentaire des professeurs. Ces activités étant volontaires et gratuites pour les élèves, les parents semblent croire qu'elles sont aussi proposées gratuitement, au-delà de leurs obligations horaires, par les enseignants. En réalité ils sont pris sur la dotation horaire de l'établissement, réduisant ainsi les possibilités d'offrir des cours de soutien, du travail en petits groupes ou d'autres mesures pédagogiques liées plus directement aux programmes. Le nombre et la diversité des activités hors programme indiqueraient ainsi l'implication, l'esprit d'ouverture, l'attention aux intérêts des élèves de l'équipe enseignante. En outre, la valorisation des activités hors programme nous rappelle de nouveau l'idéal d'une école sans pression, puisque la participation des élèves à ces activités ne fait pas l'objet d'une évaluation. Aucun de nos interviewés n'a mentionné la possibilité d'une utilisation plus scolaire de ces heures occupées aujourd'hui par l'offre hors programme.

## Des choix intuitifs

À l'exception du critère de proximité géographique entre le domicile et l'école, les critères les plus fréquemment cités par les parents interviewés ont ceci en commun qu'ils ne sont pas vérifiables d'avance. Il est impossible de savoir autrement que par des impressions, par des sentiments éprouvés lors d'une visite, par ouï-dire, par des renseignements glanés auprès de personnes considérées comme compétentes et fiables, si l'école choisie correspond à ces critères. Contrairement à ce que l'on observe en France ou en Angleterre, l'administration scolaire allemande ne publie aucune information sur la qualité des établissements scolaires. Le choix d'un établissement est donc loin de pouvoir être un choix éclairé selon des critères rationnels, mais ceci n'est jamais mentionné comme un défaut de la procédure, jamais critiqué par les parents. En effet, plusieurs parents nous ont indiqué avoir choisi selon leur "ressenti" lors d'une visite, selon l'impression que leur faisait le proviseur, selon le sentiment qu'avait éprouvé leur enfant ou selon le caractère plus ou moins "sympa" ou ennuyeux des allocutions et des spectacles pendant la journée

portes ouvertes. Aucun interviewé n'a exprimé le besoin d'avoir plus de chiffres, un palmarès ou d'autres informations objectives venant du ministère.

Les parents interviewés définissent donc ce choix en partie comme une affaire de "feeling" et de jugement esthétique, y compris sur les bâtiments. La sélectivité sociale et scolaire du Gymnasium étant assurée, le choix d'un établissement particulier ne semble pas avoir besoin d'informations plus sérieuses sur ses résultats concernant le taux d'échec, les éliminations en cours de route ou le taux de réussite à l'Abitur comparativement à d'autres. Une information de base concernant la première langue vivante, la sélection garantie par le système tripartite, des renseignements informels donnés par des amis, des collègues ou des voisins et le "feeling" par rapport à l'ambiance d'un établissement semblent suffire comme bases de choix aux parents interviewés. Dans notre échantillon, quatre parents se trompaient même sur le profil scolaire proprement dit de l'établissement qu'ils avaient choisi. On nous disait, par exemple, qu'il s'agissait d'un collège-lycée à profil mathématique, ou à profil artistique, alors qu'une vérification de notre part ne confirmait pas ce profil.

Le processus de choix se déroule toujours à peu près de la même façon. Les parents ont entendu dire du bien ou du mal d'un certain nombre d'établissements. Spontanément, ils en mentionnent un nombre restreint, entre deux et quatre. Sur la base de quelques renseignements supplémentaires pris auprès de personnes de confiance ou glanés sur Internet, ils décident ensuite d'aller à la journée portes ouvertes dans un, deux ou trois établissements, avec leur enfant. Si le choix n'a pas été fait d'avance sur la base de la proximité et/ou de la bonne réputation d'un établissement, il est généralement fait après cette visite. Un entretien avec le proviseur, lors du dépôt du dossier d'inscription, confirme ce choix sans exception car le proviseur a déjà été évalué lors de la journée portes ouvertes.

Cette démarche, présentée comme intuitive par les intéressés eux-mêmes, relativement mal informée sur les réalités de l'établissement choisi, s'appuyant sur des réputations et des sentiments, ne signifie pas que les parents berlinois interviewés ne s'intéressent que mollement à l'expérience scolaire de leur enfant. Au contraire. Lors de nos entretiens, ils en ont parlé volontiers, longuement et avec beaucoup de détails anecdotiques, sur le mode de l'identification. Il est en effet arrivé à deux tiers des parents interviewés d'utiliser la première personne en parlant des expériences scolaires de leurs enfants ("Malheureusement, nous avons eu cette maîtresse deux années de suite"; "Si j'ai une bonne école près de chez moi, pourquoi je prendrais le bus tous les jours?" "Là, on a commencé à se battre pour avoir de meilleures notes". "Je suis (sic!) élève de cette école et ma fille le sera bientôt", "Notre école a..."). Le choix de la bonne école les concerne donc de près.

Le mode d'identification aux enfants ou, au contraire, de prise de distance nous semble être un objet intéressant pour des comparaisons ultérieures



entre parents berlinois, parisiens et londoniens. L'emploi de la première personne pour parler d'une action ou d'une expérience de l'enfant indique des particularités culturelles dans les rapports de socialisation. Par exemple, la phrase française: "J'ai marié ma fille au mois de juillet" n'est pas directement traduisible en allemand. Une traduction directe signifierait que le parent, en tant que figure d'autorité et gestionnaire de la vie de l'enfant, aurait choisi un homme pour sa fille et pris la décision du mariage. Qu'est-ce que cette formulation signifie en français? Quelle conception des relations parents-enfants s'y exprime? Dans quel milieu est-elle utilisée? De même, l'utilisation de la première personne du singulier dans la phrase: "J'ai déménagé récemment" par une femme qu'on sait mariée, signifierait, en traduction allemande directe, que la locutrice a déménagé seule et vient donc de divorcer, alors qu'en français, elle peut avoir déménagé avec son mari et ses enfants, la phrase semblant indiquer une division du travail et une répartition des rôles dans le couple dans lesquelles c'est la femme/la mère qui s'occupe du foyer. Dans les deux exemples cités, l'utilisation de la première personne indique une position d'autorité relative.

Ce n'est pas le cas dans la phrase: "Nous avons eu cette maîtresse deux années de suite", qui contient une identification régressive, le parent se mettant à la place de l'élève qu'est son enfant. Dans nos interviews, ce type d'identification à tonalité rétrospective semble correspondre au fait que les parents ne parlent pas de l'école comme d'un instrument de réalisation de projets d'avenir —d'ascension sociale, de préparation à une formation ultérieure, d'amélioration ou de sauvegarde des chances professionnelles de l'enfant. Isambert-Jamati a merveilleusement bien décrit un contre-exemple français: l'exemple d'une famille française du XIX<sup>e</sup> siècle se regroupant autour du projet scolaire pour la génération suivante. Au centre de la correspondance familiale qu'elle analyse se trouvent le devenir scolaire de la prochaine génération et sa réussite. La scolarité ici est un projet d'avenir. Cet aspect n'est guère présent dans nos interviews. Penser l'école en relation à l'avenir de l'enfant supposerait penser l'autonomie croissante de celui-ci par rapport à ses parents et imaginer qu'il quittera sa famille d'origine tôt ou tard afin de gagner sa vie et fonder sa propre famille.

Or la projection dans l'avenir n'apparaît que très exceptionnellement dans nos entretiens. Même si les enfants dont il s'agit ont douze ou treize ans et sont donc des préadolescents, les parents interviewés, à deux exceptions près, ne mentionnent pas leur vie future. Est-il trop tôt pour qu'ils y pensent? Et pourquoi? Nous ne trouvons pas de formulations instrumentales à propos de la scolarité de l'enfant comme: "Elle fera son bac pour...", "Après le bac, elle veut..." ou encore: "On espère qu'il pourra faire une classe prépa..." ni des formulations exprimant un espoir ou un projet des parents allant au-delà de l'avenir immédiat des premiers mois que l'enfant passera à l'école choisie.

Les parents n'évoquent pas l'idée que l'école prépare au monde du travail ou à la vie adulte. Leurs projections sur l'enfant-élève s'expriment plutôt sous la forme d'une identification à l'élève qu'ils ont été eux-mêmes, sous le mode du souvenir de leur propre passé scolaire plus que d'un investissement sur l'avenir de l'enfant. Où et comment s'exprime l'autonomie réelle des enfants et leur autonomie anticipée par les parents, dans leur propos sur le choix de l'école? Et quel est le rôle attribué à l'école dans l'acquisition de cette autonomie? C'est avec la question développée plus haut du rapport culturel au principe méritocratique, que celle de l'autonomie de l'enfant et du rôle de l'école dans l'acquisition de cette autonomie devraient être approfondies au cours de nos recherches comparatives.

## **Les choix des familles vus du dehors. L'exemple du rapport aux élèves issus de l'immigration**

Un critère mentionné dans presque tous les entretiens est la proximité entre l'école et le domicile de la famille. Ce critère est toujours motivé par le souci d'épargner de trop longs trajets à l'enfant et par le souhait qu'il puisse facilement retrouver des amis de classe l'après-midi, la journée scolaire se terminant entre treize et quinze heures. Ce critère est repris par l'administration scolaire qui attribue les places scolaires entre autres en fonction des distances entre l'école et le domicile. Une lecture attentive des entretiens fait pourtant ressortir que cette proximité est un mélange de proximité géographique et de proximité sociale. Plusieurs parents nous ont, par exemple déclaré leur intérêt pour un "Gymnasium tout proche" qui, en réalité, se trouvait bien plus loin de chez eux qu'un autre établissement exclu d'emblée de leur choix. Il s'agissait toujours d'une différence supposée de réputation et de niveau social du public scolaire des établissements en question. Est considéré comme plus proche le lycée que l'on considère comme le mieux fréquenté.

### **Ségrégation résidentielle et choix de l'école**

Grosso modo, les familles berlinoises semblent vraiment préférer les écoles de proximité. La ségrégation sociale par le prix des logements, rendue plus importante encore, pour l'école secondaire, par la séparation entre bons et moins bons élèves habitant un même quartier qu'effectue le système scolaire tripartite, semble fonctionner à la satisfaction des parents. Nous avons dépouillé des statistiques officielles sous cet angle. Le choix d'une école secondaire est libre et pourrait théoriquement se faire dans la ville entière et les élèves du Gymnasium, scolairement et socialement privilégiés, constituent probablement la fraction la plus mobile des élèves. Pourtant, 75 % d'entre

eux fréquentent un Gymnasium de leur arrondissement. Il reste que 25 % environ vont dans un Gymnasium hors arrondissement. Mais sans connaître leurs adresses et celles des établissements, on ne peut pas dire si cette migration est liée à des trajets importants et donc indicative d'un choix inhabituel. Car il est aussi possible que le passage d'une frontière d'arrondissement serve, au contraire, à abrégé le trajet quotidien entre la maison et l'école. En effet, une bonne moitié des déplacements d'un arrondissement à l'autre a lieu entre deux arrondissements voisins.

Nous supposons que la séparation résidentielle des milieux sociaux qui s'ajoute à la séparation des élèves par le système tripartite rend le choix parmi plusieurs Gymnasien relativement facile pour la grande majorité des parents. Le choix d'une école primaire, en revanche, semble être perçu comme plus délicat dans certains quartiers socialement mixtes, puisque l'école primaire est la même pour tous et son recrutement sectorisé. On observe, à Berlin, des initiatives de contournement de secteur par une partie des familles qui ressentent un décalage entre leur lieu d'habitation et leurs aspirations scolaires. Ces contournements visent à réduire ce décalage, soit par l'évitement d'une école mal famée, soit par l'obtention d'une place dans une école particulièrement bien réputée. On observe la présentation de fausses adresses, par exemple, car quelques établissements très demandés (surtout les rares écoles qui gardent les élèves l'après-midi) exigent aujourd'hui des preuves de résidence depuis plus de six mois à la date de l'inscription de l'enfant. Des demandes de dérogation, aussi. Les efforts de certaines familles pour ou contre l'inscription dans une certaine école primaire sont très médiatisés aujourd'hui. Les journaux locaux les pointent du doigt et bon nombre d'administrateurs scolaires déclarent que, dans les faits, la sectorisation n'existerait plus. Mais le cas le plus fréquent reste, nous semble-t-il, celui des parents qui tentent de se loger d'emblée dans un quartier où les écoles leur semblent convenables. On peut noter à l'appui de cette hypothèse que la ville de Hambourg a déssectorisé ses écoles primaires il y a trois ans sans que cela ait mené à une augmentation sensible du taux des familles fugitives de leur école de voisinage (*Berliner Morgenpost* 19.10.2003).

On manque de recherches sur les critères des familles par rapport au choix de l'école primaire. Officiellement, les familles ne doivent pas exprimer de préférence. Mais on peut voir dans les statistiques que les écoles primaires de Berlin sont très différentes. Les pourcentages d'élèves d'origine étrangère et les pourcentages de recommandation pour la poursuite des études dans une école secondaire sélective à la fin du primaire varient fortement entre les écoles. Ces informations ne sont pas publiées à l'usage des parents par l'administration scolaire, ni divulguées par les journaux. Mais on peut supposer —et nous en trouvons quelques traces dans nos entretiens— que les

parents en sont conscients quand même et qu'il y a des choix visant à éviter des écoles "noires".

Les pourcentages d'élèves issus de l'immigration sont radicalement différents dans les parties Est et Ouest de Berlin. Selon les données de l'enquête PISA, qui ne concernent que les élèves de quinze ans (ce qui mène vraisemblablement à une sous-estimation), le taux d'élèves issus de l'immigration est d'environ 38 % à l'Ouest et d'environ 9 % à l'Est de la capitale. Le tableau 1 montre la distribution pour les élèves de troisième. Il permet aussi une comparaison de leur nombre entre l'étude PISA et les chiffres de l'administration scolaire qui ne saisissent que la nationalité. Beaucoup de familles immigrées sont en effet aujourd'hui de nationalité allemande: devenues allemandes dans la deuxième ou troisième génération après leur immigration ou restées allemandes pendant un séjour de plusieurs générations dans un pays de l'Est et ayant ré-émigré récemment.

**Tableau 1 :**  
**Élèves de 9<sup>e</sup> année scolaire selon leur statut migratoire en résidence à Berlin-Est ou Ouest, année scolaire 1999/2000 (en %)**

Statut migratoire	Ensemble	Ouest	Est
Parents nés en Allemagne	77,4	62,7	91,4
Un parent né à l'étranger	7,8	11,9	3,8
Les deux parents nés à l'étranger	14,8	25,4	4,8
Nationalité étrangère	11,1	18,4	2,6

Source: Bildungskommission 2003, 136

Les élèves berlinois issus de l'immigration, nés à Berlin dans leur très grande majorité, se concentrent dans les écoles de plusieurs arrondissements du centre-ville ouest: Kreuzberg, Tiergarten, Wedding, Neukölln et Schöneberg. Il s'agit d'arrondissements où habitent beaucoup d'ouvriers, de chômeurs, de gens pauvres et d'immigrés et qui représentaient "l'Est social" de Berlin à l'époque du mur, quand l'Est géographique de la ville était la capitale de l'Allemagne socialiste (sans population immigrée autre que les épouses d'ingénieurs et de chercheurs ayant fait leurs études à Moscou). Les problèmes des élèves issus de l'immigration sont donc des problèmes de Berlin-Ouest exclusivement. Alors que dans la moitié des 433 écoles primaires de Berlin le pourcentage d'élèves issus de l'immigration reste en dessous de 20 %, ce pourcentage dépasse 50 % dans la plupart des écoles primaires de ces arrondissements, allant jusqu'à 85 % ou plus dans quelques écoles. On manque d'études permettant de savoir si ces concentrations extrêmes reflètent uniquement celle de la population des secteurs scolaires ou si elles sont aussi le résultat

d'un "white flight" scolaire. Il y a probablement un mélange des deux. Dans les quartiers riches du Sud-Ouest de Berlin, en revanche, les écoles primaires sont pratiquement réservées aux élèves allemands (comme à Berlin-Est, mais pour d'autres raisons). En 1999, le pourcentage d'élèves de nationalité non-allemande à Zehlendorf, par exemple, l'arrondissement le plus cher de Berlin, était de 8 % en moyenne (Schulz 2002), certains établissements n'accueillant que deux ou trois de ces élèves, plutôt enfants de chercheurs invités ou de diplomates qu'enfants d'ouvriers immigrés.

Comme pour leur recrutement, les écoles primaires se distinguent aussi fortement par leurs taux d'orientation vers les différents types d'école secondaire, autrement dit, selon les chances scolaires ultérieures qu'elles donnent à leurs élèves. Dans le Sud-Ouest riche de Berlin, on trouve des écoles primaires fonctionnant presque comme des "petits lycées" ou "écoles préparant au lycée" avec des taux de recommandation pour le Gymnasium allant jusqu'à 68 % (et des taux de passage encore plus élevés, car sont concentrées là des familles qui ne suivent pas l'avis d'une école primaire si celui-ci ne correspond pas à leurs projets). En revanche, dans les arrondissements mixtes ou pauvres du Centre Ouest, Kreuzberg, Wedding, Tiergarten, Neukölln, et Schöneberg, certaines écoles primaires n'envoient guère plus de 10 % de leurs élèves au Gymnasium et jusqu'à 50 % à la Hauptschule où sont rassemblés les élèves en échec, dont une majorité issue de l'immigration.

Dans nos entretiens de parents de couche moyenne à Schöneberg, le choix d'une école primaire était quelques fois évoqué. S'il était mentionné rétrospectivement (au cours d'entretiens centrés sur le choix d'une école secondaire), il s'agissait de justifier les raisons d'un changement d'école après la première ou la deuxième année scolaire. Les parents nous expliquaient que le niveau de l'enseignement était trop bas, à leur avis, dans l'école de leur secteur et que le progrès de leur enfant avait été freiné par la présence de trop nombreux élèves ne parlant pas l'allemand. Cette perception d'un niveau trop bas, ainsi que du chahut dans les classes, avait motivé leur changement d'école au cours de la scolarité primaire. La découverte tardive, par ces parents germanophones, que leur enfant avait atterri dans une classe ou dans une école accueillant beaucoup —à leur avis, trop— d'enfants d'immigrés est l'unique raison évoquée par les parents de changement d'une école primaire vers une autre en cours de route.

Si seulement trois familles, parmi une trentaine, ont changé d'école primaire en cours de route, on peut conclure que la séparation résidentielle des publics scolaires ainsi que les possibilités de contournement de secteur dès le début de la scolarité fonctionnent grosso modo à la satisfaction de la plupart de ces parents. Il n'y a parmi eux qu'un petit nombre qui s'est vu obligée de changer leur enfant d'école. On doit y rajouter une autre famille qui n'a pas pris cette décision tout en estimant que, si elle avait encore un

enfant à scolariser en primaire, elle ne choisirait plus la même école parce qu'à son avis elle accueille aujourd'hui trop d'élèves issus de l'immigration. Nous avons vérifié les statistiques de l'école primaire en question. En effet, le taux des élèves issus de l'immigration est passé d'un tiers des élèves à 40 % environ durant la période de six années pendant laquelle ces parents l'ont connue. Cette augmentation relativement modeste a dépassé leur seuil de tolérance. Leur commentaire prouve à quel point ces parents sont attentifs et observateurs à ce sujet.

### **Une nouvelle donne, la présence d'élèves immigrés au Gymnasium**

En revanche, à propos du choix d'un Gymnasium, sujet de nos entretiens, le thème des enfants d'immigrés et l'intention d'éviter leur compagnie jouent un rôle mineur dans le discours des parents interviewés. Ce segment étant le plus sélectif du système scolaire, les parents choisissant un Gymnasium peuvent se sentir relativement rassurés dès que les enfants d'immigrés présents y seront suffisamment sélectionnés eux aussi pour ne pas gêner le bon fonctionnement des classes. Il nous a semblé que cette confiance des parents dans la sélection garantie par le système tripartite explique l'absence de soucis exprimés à l'égard du pourcentage d'immigrés dans la plupart des entretiens.

On ne saurait en déduire que le nombre d'élèves issus de l'immigration dans la classe de leur enfant indiffère aux parents. Les parents de Schöneberg y sont attentifs, mais ils présentent leurs observations sous la forme négative : il n'y a pas trop d'étrangers. Ce constat ne serait probablement pas fait dans un arrondissement où habitent peu d'immigrés. Mais nos enquêtés habitent un arrondissement mixte. La présence ici d'un grand nombre d'immigrés peut motiver la remarque qu'ont faite cinq de nos interviewés, qu'il n'y en a quand même "pas trop" au collège-lycée choisi. Ces parents nous ont fait part de leurs observations rassurantes à l'occasion d'une journée portes ouvertes dans l'établissement de leur choix, soulignant que le "mélange" (ethnique) leur avait paru "tout à fait normal" ou "sain" ou qu'ils n'avaient pas éprouvé "ce sentiment turc". Une mère juge le "mélange sain" à l'école de son choix ; en même temps elle surestime de loin le nombre d'élèves portant un foulard qu'elle croit y avoir vu. La seule personne dans notre échantillon à se plaindre d'un trop grand nombre d'élèves étrangers dans la classe de sa fille est une mère turque. Elle croit avoir observé la formation d'une "classe d'étrangers", donc une mesure de ségrégation, qu'elle critique, de la part de l'établissement qu'elle a choisi pour sa fille.

Le choix d'un Gymnasium se fait donc en partie à l'abri de questions du type : "Comment éviter la présence d'élèves issus de l'immigration ?" Toute-

fois, le thème gagne du terrain chez les parents en même temps qu'augmente le taux d'élèves issus de l'immigration souhaitant aller au Gymnasium. En 2000-2001, les élèves de nationalité étrangère n'étaient que 13,2 % à obtenir un baccalauréat général ou Abitur, alors que 33,3 % d'une génération obtenait ce diplôme parmi les Allemands. Mais ces chiffres officiels sous-estiment probablement le succès des jeunes issus de l'immigration car ils se fondent sur leur nationalité alors que beaucoup d'immigrés ont un passeport allemand. La fréquentation du Gymnasium par la génération des quinze ans est déjà beaucoup plus élevée aujourd'hui quand on regarde les chiffres plus précis de l'étude PISA. En 1999-2000, 43 % des jeunes Allemands de quinze ans se trouvaient au Gymnasium, mais aussi 39 % des élèves ayant un parent né à l'étranger et 28,3 % des jeunes dont les deux parents sont nés à l'étranger (chiffres pour Berlin-Ouest, *Bildungskommission* 2003, 141).

La fixation du regard sur la nationalité ou le statut migratoire cache bien sûr les différences sociales parmi les immigrés. Quand on contrôle l'origine sociale et la maîtrise de l'allemand (avec comme indicateur les capacités de lecture) les chances d'un élève issu de l'immigration d'aller au Gymnasium sont plus grandes que celles d'un élève allemand (chiffres pour Berlin-Ouest, *Bildungskommission* 2003, 141). Les familles immigrées ne semblent pas partager la "conviction allemande" qu'un diplôme moyen peut suffire aussi. Elles visent le meilleur des diplômes scolaires que leur enfant puisse obtenir et une enquête parmi eux ferait probablement ressortir d'autres critères de choix scolaire que le souhait de "confort pédagogique" qui semblait primordial pour les parents allemands de notre échantillon.

Malgré la sérénité relative par rapport à la mixité ethnique dont font preuve les parents que nous avons interrogés, les chiffres permettent de constater d'ores et déjà les signes d'un "white flight" aussi pour les Gymnasien, donc pour la forme la plus sélective des écoles secondaires. Regardons l'arrondissement mixte de Schöneberg où habitent les parents de notre échantillon. En comparant les migrations quotidiennes d'élèves entre arrondissements pour le groupe des élèves de Gymnasium à Berlin, on constate que les arrondissements se distinguent par leur solde migratoire. Comme partout, les arrondissements du centre-ville offrent dans leur ensemble relativement plus de places de lycée que ceux de la périphérie. On peut habiter les faubourgs et fréquenter un lycée du centre; c'est plus habituel que le mouvement inverse. Mais ces arrondissements centraux se distinguent aussi entre eux dans l'attractivité de leurs lycées pour les lycéens qui y habitent. Parmi les 2868 lycéens qui habitaient l'arrondissement de Schöneberg dans l'année scolaire 2000-2001, seulement 1547 ou 54 % environ avaient choisi un établissement dans leur arrondissement. Ils étaient considérablement plus nombreux à aller ailleurs que la moyenne berlinoise des lycéens, qui sont 75 % à fréquenter un lycée de leur arrondissement, et considérablement plus mobiles aussi que les

lycéens de l'arrondissement avoisinant, aussi central, de Charlottenburg, qui retient dans ses lycées environ 70 % des lycéens qui y habitent.

En même temps, les cinq lycées de Schöneberg scolarisaient 2690 élèves, dont 46 % venaient d'ailleurs. Parmi les 1321 "émigrants scolaires", c'est-à-dire les élèves qui ont choisi un établissement hors Schöneberg, au moins 1143 auraient théoriquement pu trouver une place de lycée dans l'arrondissement même. Et quand on regarde les chiffres d'inscription lycée par lycée, on se rend compte qu'en fait presque tous auraient pu y être scolarisés s'ils l'avaient voulu, car deux lycées manquaient fortement d'inscriptions l'année de l'enquête. Ils manquaient de candidats disposant d'une orientation vers le lycée et étaient obligés d'accueillir en nombre considérable des candidats formellement moins qualifiés (disposant d'une recommandation inférieure). Et malgré ce complément d'élèves moins qualifiés, il restait, aux cinq établissements confondus, une centaine de places libres rien qu'en septième année, première année du secondaire.

L'analyse de la composition nationale du public de ces deux lycées évités est sans surprise: leur taux d'élèves issus de l'immigration dépasse d'environ 20 % le taux moyen berlinois (autour de 30 %). Les chiffres d'une année ne permettent pas de dire ce qui prime; pour cela il faudrait une analyse longitudinale. Est-ce que des lycées qui se vident et qui sont obligés d'accepter des élèves formellement moins qualifiés, attirent plus d'élèves issus de l'immigration, ambitieux mais ne disposant pas du billet d'entrée formellement requis et qui y tentent leur chance? Ou ces lycées, situés dans des quartiers moins côtés d'un arrondissement mixte, ont-ils accueilli un nombre d'élèves visiblement issus de l'immigration et ont ensuite commencé à manquer d'inscriptions? En tout cas, il y avait bien une fuite d'élèves de Gymnasium qualifiés depuis l'arrondissement de Schöneberg vers d'autres arrondissements l'année de l'enquête. Cette fuite mérite d'être décrite avec plus de détails. Trois Gymnasien sur cinq étaient surdemandés et gardaient un taux moyen d'élèves issus de l'immigration; deux sont devenus à présent des lycées évités et en scolarisent un taux bien au-dessus de la moyenne. Les élèves qui sont refusés dans les trois lycées surdemandés, ne viennent pas pour autant dans les deux autres. Ils les évitent et cherchent des places en dehors de l'arrondissement.

## Conclusion

Le critère de proximité reste important pour le choix de l'école chez la grande majorité des familles berlinoises. Mais en cas de doute, il s'agit plus d'une proximité sociale que d'une proximité géographique. Ce que nous avons illustré par l'analyse du choix scolaire à Schöneberg apparaîtrait, de façon plus frappante encore, si l'on analysait respectivement les circuits sco-



lares séparés et fermés de Berlin-Ouest et de Berlin-Est. En choisissant une école, on ne passe pas de l'autre côté du mur. Pourtant c'est près. Il y a des places libres du côté Est et toutes les études montrent que le niveau scolaire y est bon. En outre, il n'y a guère d'élèves issus de l'immigration et s'il y en a, ils sont de couche moyenne. Et pourtant, les familles de Berlin-Ouest décrivent l'Est comme plus loin que loin. Analyser pourquoi serait l'objet d'un autre article.

## Bibliographie

- AVENARIUS H. (Hg.) 2003 *Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde*, Opladen, Leske und Budrich
- Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg 2003 *Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg. Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven*, Berlin, Wissenschaft und Technik Verlag
- BOS W., LANKES E., PRENZEL M., SCHWIPPERT K., WALTHER G., VALTIN R., (Hg.) 2003 *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*, Münster, Waxmann
- BALL S.J. 2003 *Class Strategies And The Éducation Market. The middle classes and social advantage*, London, New York, Routledge Falmer
- KLIEME E., RAKOSZY K. 2003 Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive: Kulturspezifische Profile, regionale Unterschiede und Zusammenhänge mit Effekten von Unterricht, in Baumert J., Artelt C., Klieme E., Neubrand M., Prenzel M., Schiefele U., Schneider W., Tillmann K., Weiß M. (Hg.), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*, Opladen, Leske und Budrich, 333-359
- ROLFF H.G., HOLTAPPELS H.G., KLEMM K., PFEIFFER H., SCHULZ-ZANDER R. (Hg.) 2002 *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 12. Daten, Beispiele und Perspektiven*, Weinheim, Juventa
- SCHULZ A. 2002 *Berliner Grundschulgefälle. Die Illusion von der Gleichheit der Bildungschancen*, Frankfurt, Peter Lang
- van ZANTEN A. 2001 *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF