

Scolariser son enfant dans une école internationale à Bruxelles

Une analyse des stratégies de socialisation et d'éducation des familles

Mémoire réalisé par
Anne-Sophie Wégria

Promoteur(s)
Marie Verhoeven

Lecteur(s)
Hugues Draelants

Année académique 2017-2018
Master 120 en sociologie, finalité didactique

Déclaration de déontologie

Je déclare sur l'honneur que ce mémoire a été écrit de ma plume, sans avoir sollicité d'aide extérieure illicite, qu'il n'est pas la reprise d'un travail présenté dans une autre institution pour évaluation, et qu'il n'a jamais été publié, en tout ou en partie. Toutes les informations (idées, phrases, graphes, cartes, tableaux...) empruntées ou faisant référence à des sources primaires ou secondaires sont référencées adéquatement selon la méthode universitaire en vigueur.

Je déclare avoir pris connaissance et adhérer au Code de déontologie pour les étudiants en matière d'emprunts, de citations et d'exploitation de sources diverses et savoir que le plagiat constitue une faute grave.

Anne-Sophie Wégria

Remerciements

Je souhaite adresser mes remerciements aux personnes qui m'ont soutenue durant la réalisation de ce mémoire.

Merci infiniment à ma promotrice, Marie Verhoeven, pour sa patience indéfectible, ses précieux conseils et sa relecture attentive.

Merci à toutes les familles rencontrées, pour m'avoir livré leurs expériences de vie et sans qui la réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible.

Merci à Marie Goovaerts et à Coraline Devresse pour leurs conseils avisés, leur soutien moral et leurs encouragements.

Enfin merci à mon père pour sa présence à toute épreuve depuis le début de la rédaction de ce mémoire.

Table des matières

Introduction.....	1
Chapitre I : Contexte institutionnel.....	5
1.1. La présentation du système d'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles	5
1.2. L'offre scolaire internationale à Bruxelles.....	9
1.3. La mise en perspective du contexte avec notre sujet	12
Chapitre 2 : Problématisation	14
2.1. La contextualisation des stratégies familiales à l'égard de la scolarité.....	15
2.2. La typologie des stratégies familiales face au choix scolaire	16
2.2.1. La classification des familles.....	16
2.2.2. Les visées individuelles des parents	17
2.2.2.1. Le développement réflexif	18
2.2.2.2. L'instrumentalisme	18
2.2.2.3. Le moratoire expressif	19
2.2.3. L'intégration comme visée collective	20
2.2.4. La mobilisation des capitaux culturel, économique et social dans les choix scolaires	22
2.2.4.1. La préparation et mise en œuvre des choix scolaires.....	22
2.2.4.2. L'accompagnement du choix scolaire et l'encadrement de la sociabilité	24
2.3. L'éducation internationale comme nouvelle stratégie éducative et de socialisation des classes moyennes supérieures	26
2.3.1. L'internationalisation des parcours scolaires	26
2.3.2. Une « bonne volonté internationale » à l'origine des choix éducatifs internationaux des familles des classes moyennes supérieures.....	27
2.3.3. Les différentes stratégies à l'égard de l'éducation internationale	29
2.3.3.1. Les stratégies de reproduction	30
2.3.3.2. Les stratégies de distinction et d'ascension sociales	31
2.3.3.3. Les stratégies de refuge.....	33
2.4. Les écoles internationales : lieux d'acquisition d'un habitus international	33
2.4.1. La structuration du groupe en une « communauté éducative ».....	34
2.4.2. La transmission des ressources internationales	35
2.5. Les pratiques éducatives des familles internationales.....	38
2.5.1. Des ressources de mobilité	38
2.5.2. Des ressources d'autochtonie	40

Chapitre 3 : Méthodologie	42
3.1. La démarche initiale et question de départ.....	42
3.2. Les démarches de recrutement de notre échantillon de familles.....	43
3.3. Le déroulement des entretiens.....	45
3.4. L'analyse des données.....	46
Chapitre 4 : Analyse	48
4.1. Le contexte d'enquête	50
4.1.1. La présentation des deux terrains d'enquête	50
4.1.2. La présentation de l'échantillon	55
4.2. L'analyse transversale.....	57
4.2.1. Les types de capitaux mobilisés dans la préparation et la mise en œuvre des choix scolaires internationaux	57
4.2.2. Les visées individuelles et collectives à l'origine des choix scolaires internationaux	61
4.2.2.1. Les types de visées individuelles	61
4.2.2.2. Les types de visées collectives.....	64
4.2.3. L'accompagnement du choix scolaire et l'encadrement de la sociabilité	68
4.2.4. Les types de stratégies déployées à l'égard de l'éducation internationale	72
4.2.4.1. Les stratégies de reproduction	72
4.2.4.2. Les stratégies de distinction et d'ascension sociales	74
4.2.4.3. Les stratégies de refuge.....	76
4.2.5. Une « bonne volonté internationale » à l'origine des stratégies éducatives et de socialisation	77
4.2.6. Des investissements dans des « biens symboliques » internationaux	80
4.2.6.1. L'incorporation d'une disposition d'ouverture.....	80
4.2.6.2. Un rapport social aux langues étrangères	80
4.2.6.3. La propension à la mobilité	81
4.2.7. Les conclusions de l'analyse transversale	82
Conclusion générale.....	86
Bibliographie	88
Annexe I : La présentation des portraits de famille	95
Annexe II : Le tableau analytique des portraits de famille	146

Introduction

Le constat de l'expansion des réseaux internationaux d'éducation, plus spécifiquement des écoles délivrant le Baccalauréat International (BI), et de leur diffusion auprès d'un public toujours plus large (avec un taux de croissance de 10 à 15% par an au niveau mondial¹) nous a interpellée et nous a amenée à nous interroger sur les motivations des partisans de ces choix éducatifs alternatifs et peu anodins. Visiblement toujours aussi sélectif, ce type de scolarité semble s'adresser, depuis quelques décennies, à un public nouveau, essentiellement caractérisé par le fait qu'il soit issu des classes moyennes en quête d'ascension, là où, auparavant, l'accès était réservé aux seules élites mobiles et transnationales. Notre curiosité s'est trouvée d'autant plus piquée que les familles optant pour une scolarisation internationale n'ont fait l'objet que de très rares recherches sociologiques, demeurant quasiment un sujet d'étude « invisible ». Pourtant, dans ce contexte de mondialisation, les démonstrations d'intérêt pour l'éducation internationale venant des parents « avertis » se multiplient.

Dès lors, nous avons dû opter pour une démarche de recherche s'inscrivant dans une perspective inductive et qualitative. Inductive, d'une part, car l'analyse a davantage été alimentée à partir de matériaux empiriques récoltés plutôt que par un cadrage théorique fixe et préétabli. Qualitative, d'autre part, au vu de la nature et des objectifs de notre recherche parce que nous avons privilégié la compréhension fine d'un processus multiple et complexe de trajectoires de vie dans lequel ces choix s'inscrivent – raison pour laquelle nous avons fait le choix méthodologique du recueil de données sous la forme de récit socio-biographique – plutôt qu'à l'exhaustivité qui est, par ailleurs, totalement inenvisageable dans les limites du présent travail de fin d'études. Nous avons donc pleinement conscience que notre enquête ne nous permettra pas de prétendre à une représentativité. Ainsi, notre échantillon se compose de onze familles – dont 24 enfants engagés (ou l'ayant été) dans ce processus de scolarisation – réparties sur deux établissements que sont l'École européenne de Bruxelles I et le Lycée français Jean Monnet de Bruxelles.

¹ RESNIK J., (2011), « Internationalisation du privé ou privatisation de l'international ? L'expansion du baccalauréat international dans le monde », *Où va l'éducation entre public et privé ?*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, « Perspectives en éducation et formation », pp. 155-171.

Le fait que les familles des classes moyennes supérieures utilisent leurs possibilités d'« exit »² pour sortir du système d'enseignement traditionnel a, quant à lui, bel et bien été démontré, nous le verrons. Étant donné le caractère marginal des études sur le sujet d'un « exit » prenant la forme d'une scolarisation internationale, notre démarche est de type exploratoire. C'est à travers l'adoption d'une posture compréhensive que nous souhaitons acquérir une meilleure connaissance des motivations et/ou raisons qui guident le choix des parents optant pour une scolarisation en dehors du système organisé par les principaux réseaux d'enseignement (public et subventionné).

Dans un premier chapitre, nous situerons les écoles internationales dans un contexte plus large, en présentant le cadre institutionnel propre au système éducatif en vigueur en Fédération Wallonie-Bruxelles, afin d'en saisir la place et l'importance (relative). Dans un second chapitre, nous envisagerons notre problématique sous les angles de la littérature en sociologie de l'éducation (les choix scolaires des classes moyennes et leur inscription dans des stratégies éducatives et de socialisation) et de la sociologie des élites de la mondialisation. Notre troisième chapitre traitera de la méthodologie mobilisée ainsi que de ses limites. Le quatrième chapitre constitue le cœur de notre recherche puisqu'il présentera l'analyse des matériaux empiriques collectés. Dans ce chapitre, nous nous attacherons à l'élaboration des portraits des onze familles rencontrées. À partir des portraits ainsi dressés, nous nous engagerons dans une démarche transversale visant à faire émerger, notamment, les motivations évoquées par les enquêtés quant au choix scolaire opéré ainsi que les logiques sociales sous-tendant ces choix.

Enfin, tous ces éléments d'analyse nous permettront de mettre à l'épreuve divers postulats et hypothèses dressés tout au long de notre recherche, en tentant de comprendre la ou les logique(s) d'action relative(s) au choix des familles optant pour une scolarisation de leurs enfants au sein d'une école internationale à Bruxelles. Plus largement, nous cherchons à percevoir si cette (ces) logique(s) s'ancre(nt) dans des stratégies spécifiques de socialisation et d'éducation. Si le sujet de notre étude relève, a priori, de la microsociologie, nous souhaitons néanmoins le mettre en perspective par rapport aux processus sociaux d'internationalisation, et à leur impact sur les stratégies éducatives des familles des classes moyennes aisées engagées dans ces processus. Notre objectif est alors

² Nous entendons par « exit » l'utilisation des capacités de choix afin de sortir du système institutionnel organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

de ne pas verser dans une lecture abstraite ou décontextualisée des phénomènes liés à la mondialisation, mais d'en analyser les retombées concrètes à l'échelle locale.

Ce processus de recherche et d'étude nous mènera enfin à répondre à notre question de départ, que nous pouvons formuler de la manière suivante : « *Quelles sont les logiques d'actions qui sous-tendent le choix des familles bruxelloises optant pour une scolarisation de leurs enfants dans des écoles internationales privées ? À quelles stratégies de socialisation et d'éducation ces logiques d'actions renvoient-elles ?* ».

Chapitre I : Contexte institutionnel

Le système d'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) est loin d'être uniforme. Au contraire, il se caractérise par une relative opacité pour la personne non initiée. Afin de comprendre les choix des familles bruxelloises optant pour une scolarisation dans le système international privé, il semble donc indispensable de revenir sur les bases du système organisationnel scolaire belge, à savoir sa division en différents réseaux d'enseignement. Ceci nous permettra d'éclairer l'existence d'un « quasi-marché » scolaire ancré dans la culture du libre-choix, où les établissements se font concurrence. L'enjeu central dans ce cadre est la qualité et le nombre d'élèves inscrits, avec, nous le verrons, des effets en termes d'inégalités académiques, sociales et culturelles. Nous présenterons brièvement l'offre scolaire internationale disponible à Bruxelles et nous terminerons par une mise en perspective de ce chapitre avec notre sujet, puisque c'est dans ce contexte institutionnel que se forment différents modes de choix et stratégies de la part des familles concernant la scolarisation de leurs enfants.

1.1. La présentation du système d'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles

Le système éducatif belge s'est constitué sur le principe fondamental de la liberté d'enseignement institué dans la Constitution dès la fondation de l'État belge en 1830 (Vandenbergh, 2001). Celui-ci confère aux parents le droit de choisir l'école de leur choix en fonction de leurs convictions philosophiques et religieuses, via l'inscription de leurs enfants dans tel ou tel réseau d'enseignement. Ce principe a également contribué à une large autonomie des pouvoirs organisateurs³ gérant les établissements scolaires, ce qui a engendré une offre multiple et diversifiée.

L'Église catholique a été la première à faire usage de cette liberté en renforçant son emprise grâce à la construction d'écoles appartenant à son réseau d'enseignement (Draelants et al., 2003). En réponse, l'État développe, lui aussi, son réseau d'établissements scolaires. Pendant plus d'un siècle s'instaure un conflit de natures philosophique et politique opposant le monde laïc et l'Église catholique, conflit désigné sous l'appellation de « guerre scolaire ». Afin de restaurer la « paix scolaire », un

³ Le pouvoir organisateur représente « l'autorité fondamentale reconnue par la loi. C'est lui qui est l'interlocuteur officiel du Ministère et de la Communauté française et qui doit répondre des activités menées dans un ou plusieurs établissements sous sa responsabilité » (Delvaux et Maroy, 2009, p. 5).

compromis est finalement adopté au travers de la loi du Pacte Scolaire de 1959. Ce pacte réaffirme d'une part la liberté parentale quant au choix d'établissement scolaire, d'autre part il instaure un système de financement public des établissements en fonction du nombre d'élèves inscrits (Vandenberghe, 1998, p. 65). Donc, dans les faits, la majorité de l'offre scolaire en Belgique francophone est répartie en deux grands réseaux : l'officiel (étatique) et le libre.

Le réseau officiel se compose essentiellement de pouvoirs organisateurs publics. On y distingue les écoles directement structurées et financées par la FWB et les établissements organisés par les pouvoirs communaux et provinciaux qui, eux, reçoivent des subsides de la FWB. Ces écoles constituent le réseau officiel subventionné. Le réseau libre est, quant à lui, constitué d'établissements placés sous l'autorité d'une personne privée. Ils jouissent d'un financement, bien que moins important, répondant aux mêmes critères de contrôle et d'organisation que ceux du réseau officiel subventionné. Concernant les programmes des écoles libres, ceux-ci s'élaborent dans une liberté nuancée par l'approbation desdits programmes par le Ministère de l'enseignement obligatoire, à l'instar des autres établissements subventionnés. Si le réseau libre pouvait auparavant se confondre avec l'enseignement catholique, ce n'est plus le cas à l'heure actuelle. L'apparition d'établissements neutres ou inspirés d'autres religions pousse aujourd'hui à employer les termes de « libre confessionnel » et de « libre non confessionnel ». Toutefois, le réseau libre – et a fortiori le réseau libre confessionnel – demeure majoritairement représenté par des établissements d'enseignement catholique. Ainsi, on ne dénombre seulement qu'une douzaine d'écoles inspirées du judaïsme, du protestantisme ainsi que de l'islam. Les pouvoirs organisateurs catholiques se font représenter par le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SeGEC). Ce dernier élabore un programme pédagogique suivi par la majorité des écoles catholiques. Quant au réseau libre non confessionnel, celui-ci compte environ 90 établissements souhaitant exister en dehors de la distinction traditionnelle entre enseignements officiel et catholique. Ceux-ci sont représentés au sein de la Fédération des Établissements Libres Subventionnés Indépendants (FELSI). Peu nombreux, ces établissements proposent généralement une nouvelle pédagogie ou un enseignement particulier. Parallèlement aux deux grands réseaux existe aussi l'enseignement privé au sens strict du terme, dont relèvent les écoles européennes et internationales, qui demeure marginal et ne bénéficie d'aucun subside public.

À partir des années 60, le système scolaire belge entre dans une logique de quasi-marché scolaire, « constitué par une combinaison subtile et pour le moins originale du financement par les pouvoirs publics et d'un gouvernement par la loi du marché » (Vandenberghé, 1998, p. 67). L'association de ces deux éléments entraîne un jeu de concurrence entre les établissements géographiquement proches. Puisque les parents détiennent le pouvoir d'inscrire leur enfant dans l'école qu'ils jugent la plus opportune pour leur carrière scolaire, ils deviennent en quelque sorte des « clients d'un service public (en l'occurrence l'école) avec lequel ils passent tacitement un contrat : ils confient leur enfant pour qu'il puisse bénéficier d'un enseignement de qualité et qu'il soit amené à satisfaire à l'évaluation que l'institution scolaire met en place, c'est-à-dire réussir son année, son cursus » (Desagher, 2010, p. 4). Si les parents sont insatisfaits des services rendus, ils disposent de plusieurs moyens pour exprimer leur mécontentement à l'égard de l'école, le moyen ultime étant de quitter l'établissement. Ainsi, chaque école se voit inquiétée : pour les écoles les plus réputées, l'inquiétude porte sur la qualité des élèves inscrits, tandis que pour les écoles les moins prisées, la menace repose sur le nombre d'inscriptions (Draelants et Maroy, 2002). Dans cette logique de quasi-marché, les élèves constituent donc une ressource précieuse : ils ont, pour l'école, une valeur financière liée à leur inscription et, par leurs attributs personnels, ils sont porteurs d'une valeur pédagogique qui constitue la « vitrine » des enseignements prodigués.

De nombreux sociologues (notamment Vandenberghé, 1998 ; Delvaux et Joseph, 2006 ; Dumay et al., 2010) ont mis en évidence que l'un des effets pervers du mécanisme du quasi-marché est qu'il accentue la ségrégation scolaire⁴. Ce problème a été pris en compte par les décideurs politiques. Progressivement, l'État belge tend à accroître son intervention dans le système éducatif. Depuis les années 90, les programmes d'enseignement doivent s'accorder à des référentiels de compétences et de socles communs à tous les réseaux. À ce stade, les pouvoirs organisateurs conservent toujours une liberté d'action importante au sein de leurs écoles, avec la « formation des classes, des options, des styles pédagogiques, voire la définition des conditions de réussite et/ou d'échec en fin d'année » (Vandenberghé et Domingues Waltenberg, 2002, p. 8).

⁴ Cette dernière a été mise en évidence dans le cadre des études PISA, révélant que « l'écart entre les résultats scolaires des 25% d'enfants les plus riches et des 25% d'enfants les plus pauvres est plus élevé en Belgique que partout ailleurs en Europe occidentale » (Roland, 2012, p. 76).

Afin de réguler le quasi-marché scolaire et de neutraliser ses effets pervers, diverses mesures ont encore été prises par le législateur. Le décret « Missions » de 1997 définit tout d'abord les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et secondaire et les procédures pour les atteindre ; il veut lutter contre les ghettos scolaires en rappelant que « le droit à l'éducation [...] implique d'abord le droit à l'inscription » (Projet de décret, p. 17). Une décennie plus tard, les décrets « Inscription » (2007) et « Mixité » (2008) renforcent davantage les contraintes et les contrôles à l'inscription en définissant des catégories d'élèves prioritaires ou non, puis en fixant des périodes d'inscription différentes pour chaque catégorie. Au terme de ces procédures, un tri est opéré parmi les écoles pour lesquelles les demandes dépassent le nombre d'effectifs prévu. Afin d'induire de la mixité sociale dans chaque école, ce tri tient compte de deux critères : du lieu d'habitation de la famille ainsi que des caractéristiques socio-économiques des écoles. Ces décrets sont alors l'objet de nombreuses contestations. Certains parents, principalement issus des classes moyennes, mettent en place des stratégies (multiplication des procédures d'inscription, fausses adresses, véritable squattage devant les écoles) pour accroître leurs chances de voir leurs enfants scolarisés dans une école qu'ils jugent opportune. Pour contrer ces dérives, la ministre de l'Enseignement, Marie-Dominique Simonet (CDH), fait voter en 2010 un nouveau décret « Inscription », qui veut simplifier les procédures liées à l'inscription tout en conservant une mixité sociale dans les établissements scolaires les plus recherchés par les parents⁵. Ces modifications législatives s'ancrent dans une perspective plus large qui tend à limiter progressivement l'autonomie des établissements scolaires sans entacher de manière tangible le libre-choix des parents. En effet, « le législateur a pris soin de préserver davantage le principe de liberté des familles que celui de liberté d'enseignement, faisant de cette asymétrie de remise en cause des deux principes fondateurs du système d'enseignement une caractéristique essentielle de ses interventions depuis le décret 'Missions' » (Delvaux et Maroy, 2009, p. 7).

⁵ Pour accorder l'offre et la demande scolaires, surtout pour les écoles les plus recherchées par les parents, une série de critères sont utilisés. Ils sont introduits dans un « indice composite » qu'un logiciel informatique se charge de calculer pour chaque élève. Cet indice permet ensuite de trier les demandes d'inscription dans chaque établissement. Afin de maximiser leurs chances de voir leur enfant inscrit dans l'école visée, certains n'hésitent pas à calculer les indices composites se rapportant à chaque choix d'établissement effectué. La mise en œuvre de cette stratégie nécessite la possession d'un capital culturel élevé puisque le premier choix n'est pas forcément le choix du « cœur » mais celui de l'école disposant d'un bon indice.

Contribuant à contourner les intentions politiques initiales, de nouvelles pratiques parentales sont apparues : une proportion non négligeable de parents déploie des stratégies pour maximiser leurs chances de voir leurs enfants inscrits dans l'école de leur choix. Ce choix est en partie guidé par des motifs qui tendent à l'homogénéisation sociale des publics scolaires. Les parents désirent notamment assurer un « effet de pairs » optimal par l'inscription de leur enfant dans une école à public favorisé, tant sur le plan académique que socio-économique. Van Zanten (2009b) a aussi démontré, dans le cadre d'une enquête menée dans un contexte urbain hétérogène, que les parents sont davantage attentifs à l'« effet de composition », c'est-à-dire aux caractéristiques des élèves scolarisés et aux résultats obtenus par ceux-ci plutôt qu'à la progression de ces élèves. De plus, les recherches en sociologie de l'éducation démontrent que les parents issus des classes moyennes supérieures disposent d'une lecture de l'offre scolaire plus efficace et possèdent des moyens de mobilité supérieurs qui leur permettent d'assurer le regroupement de leurs enfants dans les mêmes établissements scolaires, dotés d'une « bonne » réputation.

Retenons donc que le système éducatif belge francophone est à la fois diversifié philosophiquement, hétérogène et complexe (ce qui le rend potentiellement difficile à « décrypter »). Ce système organise, sous le pilotage global de la FWB, différents réseaux relativement autonomes et susceptibles de porter un projet pédagogique particulier. Le « libre-choix » des familles y est consacré, dans le cadre d'un « quasi-marché scolaire ». Toutefois, même dans ce contexte, le contrôle étatique s'accroît pendant deux décennies environ, ce qui peut donner l'impression d'une certaine standardisation. Ainsi, à l'image de ces constats, nous nous interrogerons sur l'impact de ces régulations étatiques du domaine scolaire sur une possible « fuite » de certains publics. En effet, certains parents pensent peut-être trouver ailleurs que dans l'enseignement régi par la FWB une offre éducative conforme à leurs choix et critères d'un enseignement qualitatif.

1.2. L'offre scolaire internationale à Bruxelles

La région bruxelloise compte quatre écoles européennes et une dizaine d'écoles internationales. La grande majorité de ces établissements est située dans le sud-est de Bruxelles, c'est-à-dire dans les communes disposant d'un indice socio-économique relativement élevé et où l'on dénombre la plus grande concentration de résidents étrangers (Delvaux et Serhadlioglu, 2014). Compte tenu de la faible disponibilité d'études et de l'absence de publications de données officielles, il est difficile de quantifier de manière

précise le nombre d'enfants inscrits dans ces écoles. Néanmoins, une étude réalisée par le Girsef (*idem*, 2014) estime qu'environ 6% des enfants bruxellois âgés de 5 à 9 ans fréquenteraient des écoles privées, européennes ou internationales.

Les écoles européennes sont des établissements d'enseignement officiel institués simultanément par l'Union européenne ainsi que par les gouvernements des états membres. Elles bénéficient d'un statut juridique d'établissement public dans chaque pays et sont régies par un protocole inter-gouvernemental. Ces écoles sont supervisées, au niveau de leurs programmes, par le Conseil supérieur⁶ ; elles bénéficient donc d'une totale indépendance par rapport aux programmes nationaux des pays où elles sont établies.

La première école européenne a vu le jour en 1953 au Luxembourg. Le succès de cette expérience éducative réunissant des enfants de langues maternelles et de nationalités diverses a encouragé la Communauté européenne à fonder d'autres écoles de ce type dans différentes villes. Quatorze écoles ont ainsi été créées entre 1953 et 2007 au sein de plusieurs pays européens (il y en a deux au Luxembourg, une en Italie, une en Espagne, une en Italie, une au Royaume-Uni, une aux Pays-Bas, trois en Allemagne et quatre en Belgique)⁷. Les instituts européens se profilent comme des écoles offrant une éducation plurilingue et multiculturelle pour les niveaux maternel, primaire et secondaire. Au terme du cursus, ils décernent le Baccalauréat Européen, diplôme reconnu dans l'ensemble des pays membres de l'Union européenne et dans plusieurs pays étrangers. En Belgique, les écoles européennes ne doivent pas se conformer au programme d'études de l'enseignement de la Communauté Française. Il s'agit d'écoles privées autofinancées ou subventionnées par les pays d'origine. Par leur statut d'écoles privées, les écoles internationales ne sont pas non plus contraintes de se soumettre à la loi du 30 juillet 1963 relative au régime linguistique dans l'enseignement. Celui-ci peut donc être véhiculé dans n'importe quelle langue étrangère. L'enseignement en langue étrangère et l'offre éducative multilingue sont des caractéristiques essentielles des écoles internationales, ce qui leur confère un attrait particulier. La majorité dispense la plupart des leçons en anglais et, dans un moindre degré, en français ou dans une autre langue.

Les élèves de ces écoles sont divisés en trois catégories, payant des frais de scolarité différents. La première catégorie rassemble des enfants dont les parents sont

⁶ Ce Conseil est composé de ministres de l'Éducation nationale ou des Affaires étrangères, du représentant de la Commission de l'Union européenne et du représentant de l'Office européen des brevets.

⁷ Pierre, P. (2004).

fonctionnaires européens et sont donc exemptés de frais de scolarité. La deuxième regroupe des enfants dont les parents font partie d'autres organisations intergouvernementales ou de sociétés privées couvertes par des accords ou des décisions comportant des droits et des obligations spécifiques. Enfin, la dernière catégorie concerne les enfants dont les parents ne travaillent pas au sein des institutions européennes. Ceux-ci doivent payer des frais de scolarité nettement plus élevés et sont admis en fonction des places disponibles. Compte tenu du montant très onéreux des droits de scolarité et des problèmes de capacité auxquels ces écoles se trouvent actuellement confrontées, la possibilité pour un élève lambda d'intégrer ces établissements s'avère plus que limitée. À sa création en 2012, l'école européenne de Laeken a rapidement atteint son quota d'effectifs de 2500 élèves (Pierre, 2004). Les familles mobiles qui travaillent pour des entreprises étrangères ou pour des organisations internationales optent généralement pour une scolarisation internationale. Ce choix permet notamment à ces familles expatriées de parer à une double adaptation de leurs enfants – en Belgique et en cas de retour dans le pays d'origine.

Au sein de l'agglomération bruxelloise, l'offre scolaire anglo-saxonne est la plus abondante, avec quatre écoles internationales britanniques. L'école internationale de Bruxelles et l'école britannique dispensent le programme d'études britanniques tout en étant en adéquation avec le contexte européen et international. Elles proposent un cursus complet en anglais et délivrent le BI. Ces écoles ne sont pas exclusivement réservées à des enfants britanniques, elles accueillent au contraire des élèves de plus de 80 nationalités différentes⁸. Ainsi, à l'école britannique, 66% des élèves ne sont pas d'origine anglophone. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'un enseignement particulier est prévu pour les élèves et les étudiants non anglophones.

À ces établissements s'ajoutent les écoles internationales privées qui enseignent un programme d'études national. L'enseignement y est dispensé dans la langue nationale du pays d'origine. C'est le cas du Lycée français Jean Monnet qui enseigne le programme pédagogique de l'Éducation Nationale française. De plus, l'école cherche à intégrer l'éducation francophone, qu'elle dispense dans un enseignement multilingue, et à mobiliser l'ancrage culturel et européen de la ville de Bruxelles. C'est dans cette optique qu'elle offre aussi la possibilité de délivrer le Baccalauréat Européen et International.

⁸ <http://internationalschoolsinbrussels.be/fr/ecoles-britanniques/> (dernière consultation le 03/08/2018).

L'école japonaise de Bruxelles, quant à elle, dispense le programme d'études national japonais. L'école polonaise propose, pour sa part, un enseignement complémentaire destiné principalement aux enfants de nationalité polonaise qui séjournent dans d'autres écoles pour l'instruction principale et qui désirent conserver une familiarité avec leur culture d'origine. Les cours sont axés sur la culture polonaise en permettant d'accroître les connaissances linguistiques, littéraires, historiques, géographiques et civiques du pays. Ces établissements internationaux délivrent généralement un enseignement de grande qualité qui facilite l'accès aux meilleures universités. Le personnel éducatif fait également l'objet d'une sélection stricte. Toutefois, l'ensemble de ces écoles n'est pas orienté de la même manière vers le prestige.

L'inventaire des écoles internationales de l'agglomération bruxelloise nous a permis de mettre en évidence que chacune d'elle se crée une « niche éducative » en proposant des programmes scolaires marqués du sceau de la qualité et de l'excellence, et qu'elles se destinent principalement à la communauté internationale résidant dans la capitale de l'Union européenne. Leur public-cible est donc majoritairement composé d'élèves étrangers ou d'enfants belges ayant acquis une familiarisation antérieure avec les cultures étrangères. Elles opèrent ainsi une double sélection, ethnique et sociale, puisque les droits d'inscription très élevés contribuent à exclure directement une partie de la population. Ce principe de recrutement est sans doute l'élément le plus visible de leur spécificité au sein du paysage scolaire belge. Toutefois, nous testerons, dans la suite de ce travail, l'hypothèse que ces établissements internationaux sont également aujourd'hui fortement recherchés par des familles locales détentrices d'importants capitaux économiques, culturels et sociaux.

1.3. La mise en perspective du contexte avec notre sujet

Dans ce premier chapitre, nous avons voulu replacer les choix scolaires dans le contexte de quasi-marché caractérisant le système éducatif en FWB. L'examen du contexte scolaire à Bruxelles nous permet de postuler trois motivations qui seraient à l'origine du choix des parents optant pour une scolarisation en dehors du système organisé par les principaux réseaux d'enseignement. Tout d'abord, cette culture de libre-choix, profondément ancrée en Belgique, pousse les parents des classes moyennes aisées vers une logique marchande du choix scolaire. Les écoles réputées prestigieuses, placées en concurrence, sont amenées à développer des stratégies de marketing afin d'attirer les élèves compétents, assurant ainsi leur réputation. Cette liberté de choix scolaire entraîne

des comportements consuméristes chez les parents qui sont à la recherche de la « bonne » école et qui sont également enclins à déployer des stratégies pour que leurs enfants puissent bénéficier d'un enseignement de qualité. De plus, si ce quasi-marché a l'avantage d'engendrer une offre scolaire diversifiée, il a aussi pour conséquence de générer une ségrégation scolaire, marquée par de grandes différences académiques et socioculturelles entre les établissements. Comme « tous les parents ne sont pas également informés et dotés culturellement et socialement pour jouer un rôle de “consommateur averti” par rapport à la scolarité de leurs enfants » (Dauphin et Verhoeven, 2002), ces différences peuvent constituer un réel critère de choix pour les classes moyennes supérieures. Enfin, en FWB, la tendance à la régulation croissante des curricula (via notamment les socles de compétences communs, les évaluations centralisées) peut être vécue comme une source de perte d'autonomie des écoles et, du côté des parents, perçue comme une source de réduction de la « liberté pédagogique ». Bien plus, en régulant les inscriptions, le Ministère pose de vraies entraves au libre-choix scolaire. Cette situation pourrait résulter, chez les familles bruxelloises aisées, en une crainte de ne pas trouver une offre éducative conforme à leurs aspirations et, puisqu'elles disposent de capitaux socio-économiques et culturels importants, elles pourraient user d'une logique « stratégique » pour opérer leur choix d'établissement. Nous analyserons donc, dans le chapitre suivant, un ensemble de stratégies familiales possiblement mises en place par les familles des classes moyennes supérieures quant au choix de la scolarité de leurs enfants.

Chapitre 2 : Problématisation

Le terrain envisagé pour ce mémoire est méconnu et peu documenté. Caractère exploratoire de notre démarche, le dessein poursuivi n'était pas de confronter des hypothèses à la réalité de terrain mais de laisser au terrain le loisir d'orienter le sens que doit prendre la recherche. Le cadre théorique alors mobilisé dans le contexte de ce mémoire fut nourri par deux courants : le premier relève de la sociologie de l'éducation (choix scolaires des classes moyennes supérieures et leur intégration plus large dans des stratégies éducatives et de socialisation), le second réfère à la littérature contemporaine sur les élites de la mondialisation ainsi que sur l'internationalisation des parcours scolaires.

Nous avons donc choisi de nous baser sur des études que notre terrain semblait nous imposer. Notre choix de littérature initial s'est axé sur les théories élaborées par Van Zanten car, tout comme elle, nous nous sommes intéressée à des trajectoires de vie et nous avons cherché à replacer le choix scolaire dans des configurations familiales, dans des processus liés à des pratiques ainsi qu'à des valeurs éducatives. Ce choix nous est apparu d'autant plus pertinent que cette auteure a axé sa recherche empirique sur un public qu'elle nomme « *Choosers* » (Van Zanten, 2009a), désignant de la sorte les groupes sociaux qui ont le plus grand potentiel à établir des choix en termes d'engagement scolaire de leur progéniture. Notre deuxième source d'inspiration a été le travail réalisé par Wagner relatif aux élites de la mondialisation. En effet, au vu des entretiens menés, il s'est vite dégagé que cette perspective de globalisation était indéfectible des choix d'orientation scolaire pour notre public-cible.

Ainsi, on ne pouvait envisager d'investiguer sur le terrain de la scolarité internationale sans l'ancrer dans une réalité de mutations sociétales liées à cette idée de mondialisation et instaurant une modification des attentes et des stratégies des parents des classes moyennes supérieures à l'égard de la scolarité. S'agissant de valeurs émergentes, nous nous devons également de postuler la nécessité, pour les parents inscrits dans cette mouvance, de rechercher des établissements scolaires les plus à même de transmettre et d'inculquer à leur progéniture ces capitaux. Il s'agirait donc, pour ces parents, d'apparier des stratégies de transmission de capitaux au désir de reproduire leurs modèles culturels et sociaux. Pour illustrer tous les mécanismes sous-tendus par notre postulat de départ,

nous ne manquerons pas de recourir aux concepts « bourdieusiens » de capitaux et d'habitus.

Dans un souci de clarté, nous avons articulé ce chapitre autour de points qui, à notre sens, allaient constituer des angles d'attaque de nos récits socio-biographiques. À cet effet, nous avons d'abord contextualisé les stratégies familiales envisagées ; ensuite, nous organiserons une typologie des stratégies mises en exergue par les auteurs constituant notre source d'inspiration. Nous mettrons en perspective l'émergence d'une nouvelle stratégie typiquement liée à la mondialisation et aux enjeux sociétaux que ce phénomène sous-tend. Enfin, nous relaterons les recherches menées relativement à l'éducation en tant que telle. Dans un premier temps, nous aborderons cette thématique sous l'angle de l'habitus international que l'école est sensée procurer et, dans un second temps, nous l'envisagerons en termes de ressources propres et caractéristiques des formes d'internationalité, transmis dans un contexte familial.

2.1. La contextualisation des stratégies familiales à l'égard de la scolarité

Suite aux mutations sociales que sont la démocratisation du marché scolaire et la récession économique, les parents sont amenés à repenser les choix d'établissement de leur progéniture en termes de statut social et d'opportunités sur le marché de l'emploi. En effet, la dégradation des statuts des générations montantes, le rétrécissement des revenus aux niveaux intermédiaires, l'accessibilité des études ou encore la propagation des styles et des modes des jeunes de banlieue ont perturbé le positionnement des classes moyennes par rapport aux classes supérieures : les parents des classes moyennes redoutent un « envahissement par le bas » (Gombert et Van Zanten, 2004) des espaces scolaires, résidentiels et sociaux en général.

Ces mutations ont donc contraint les parents des classes moyennes à solliciter de nouveaux modes de distinction sociale et de reconstitution d'un « entre-soi » de classe (Van Zanten, 2013) dès l'entrée en âge scolaire. Découlent de ce processus récent une recherche assidue de nouvelles certifications et une concurrence scolaire accrue pour accéder aux meilleures places où le système éducatif impose des mécanismes de sélection sociale internes à chaque établissement. S'ensuit naturellement une hiérarchisation distinguant ainsi les écoles réputées élitistes et prestigieuses. Duru-Bellat et Kieffer (2000) démontrent à ce sujet que les inégalités s'horizontalisent : à titre scolaire égal, ce

seront les filières et les établissements fréquentés qui créeront la différence. Appuyant cette idée et comme l'ont démontré Duru-Bellat et Mingat (1988), l'héritage culturel familial ne suffit plus à se distinguer, il faut aujourd'hui passer par des contextes d'apprentissage de meilleure qualité.

Ainsi, les titres scolaires et toutes les dispositions délivrées dans ce cadre sont considérées comme des ressources mobilisables pour la compétition scolaire et pour l'édification d'une part de « stratégies de conquête » sociale – afin de viser une meilleure position sociale – et, d'autre part de « stratégies de clôture » sociale – afin de restreindre la mixité avec les classes inférieures – dans une société appréhendée comme un ensemble de marchés éducatifs, professionnels, matrimoniaux... (Draelants, 2014b). Dès lors, l'émergence des comportements stratégiques est liée à des mutations sociétales, se traduisant par la dépréciation d'un capital familial au profit d'un capital scolaire choisi. Autrement dit, « puisque la naissance ne suffit plus pour réussir automatiquement, il convient de développer une véritable compétence scolaire dans l'éducation des enfants, et une certaine compétence stratégique dans l'art et la manière d'utiliser rationnellement le système » (Dubert, Martuccelli, 1996).

2.2. La typologie des stratégies familiales face au choix scolaire

Notre recherche vise à apporter un éclairage concernant les processus de choix, réalisés par des familles des classes moyennes supérieures, dans des écoles internationales à Bruxelles. Nous mobiliserons la typologie établie par Van Zanten (2009a) afin de disposer d'une vision plus fine de cette catégorie sociale large.

2.2.1. La classification des familles

Van Zanten a distingué quatre catégories au sein des classes moyennes, à partir d'une distinction verticale établie selon le volume des capitaux entre les classes supérieures et intermédiaires ainsi que d'une distinction horizontale tenant compte du type de capitaux, du secteur d'activité professionnelle (public-privé) et du mode de rapport à la

connaissance de ces familles⁹. Ces catégories¹⁰ sont, d'une part, les « technocrates » et les « intellectuels » composant les classes moyennes supérieures et, d'autre part, les « techniciens » et les « médiateurs » appartenant aux classes moyennes intermédiaires. Seules les fractions des classes moyennes supérieures seront considérées dans le cadre de cette recherche.

Les « technocrates » regroupent les professions libérales, les cadres administratifs et commerciaux, les ingénieurs et les patrons d'entreprises. Généralement indépendants ou exerçant leur travail dans le secteur privé, ils se caractérisent par la détention d'un capital économique élevé. Les « intellectuels », quant à eux, réunissent les cadres de la fonction publique, les professions intellectuelles et artistiques ainsi que les professions libérales liées à l'humain ou au social. S'ils sont moins pourvus en capital économique que le premier groupe, ils détiennent toutefois davantage de capital culturel lié notamment à la fonction intellectuelle de leur profession et à son exercice dans le secteur public.

2.2.2. Les visées individuelles des parents

Van Zanten analyse les visées individuelles et donc personnelles des parents des classes moyennes en matière de scolarité, qui sont autant de fonctions assignées à l'école. Sa démarche exploratoire des déterminants individuels des choix scolaires vise « à éviter le réductionnisme des approches utilitaristes » (Van Zanten, 2009a, p. 25). Elle distingue de ce fait trois dimensions¹¹ qui s'ancrent dans les fondements de l'individualisme et qui s'articulent de façon variable en fonction des perceptions parentales de ce que suppose une bonne éducation : la raison, le marché et l'identité. Ces dimensions sont à la source de trois orientations idéal-typiques de construction des choix scolaires : « le développement réflexif », « l'instrumentalisme » et « le moratoire expressif ».

⁹ Cette typologie se base sur l'approche multidimensionnelle de l'espace social présenté dans *La Distinction* (Bourdieu, 1979) ainsi que sur les travaux sur les nouvelles classes moyennes d'Alvin Gouldner (1979), que Van Zanten référence dans son ouvrage (2009a), *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris : PUF.

¹⁰ Elles se basent sur la profession exercée par le père et se rapportent à un regroupement binaire des six sous-catégories de la classification « Cadres et professions intellectuelles » de la nomenclature INSEE.

¹¹ Ces trois dimensions peuvent également se traduire par ce que Gilles Lipovestky (1983) nomme « les devoirs envers soi », que chaque individu se sent responsable d'accomplir, à des degrés divers, afin de porter « son projet biographique de réalisation de soi » (Rose, 1999).

2.2.2.1. *Le développement réflexif*

Les parents qui priorisent le développement réflexif instaurent la connaissance comme facteur continu d'émulation intellectuelle. Ils souhaitent que la culture scolaire reste relativement indépendante des pressions économiques, afin d'assurer la transmission de ce qui a le plus de portée dans le champ intellectuel et en vue de contribuer au renouvellement de citoyens éclairés. Ils sont donc à la recherche d'une formation scolaire équilibrée garante de la transmission de savoirs diversifiés et de différentes dimensions de la culture contemporaine (Van Zanten, 2009a, p. 28). Ces parents, sensibles à l'unité de la connaissance, s'opposent dans cette perspective à la parcellisation des savoirs, à toute spécialisation qui leur semble prématurée pour le cycle fondamental. L'école a aussi pour missions de conférer une ouverture culturelle aux enfants, de stimuler leur curiosité, de développer leur esprit critique, leurs capacités analytiques et réflexives et de contribuer à l'émancipation de leurs appartenances locales (*idem*, p. 30). La volonté des parents est de faire de leurs enfants des citoyens responsables capables d'opérer des choix opportuns face aux évolutions rapides des univers techniques et symboliques. Ce sont les « intellectuels » qui accordent, selon l'auteure, le plus d'importance aux visées réflexives dans l'opération de leur choix scolaire.

2.2.2.2. *L'instrumentalisme*

Certains parents privilégient l'instrumentalisme en se focalisant sur les acquisitions, les compétences perçues comme un investissement qui permet de favoriser la carrière scolaire et professionnelle de leurs enfants. Ces parents privilégient une pédagogie axée vers le marché. Il s'agit de garder le plus longtemps possible les enfants dans l'enseignement général afin de les préparer au mieux aux exigences de l'université et des milieux professionnels (Van Zanten, 2009a, p. 33). Ils disqualifieront plus volontiers les autres offres d'enseignement supérieur, estimant qu'un parcours universitaire facilite l'acquisition et la multiplication de ressources culturelles et économiques. Les instrumentalistes estiment que l'école doit être vectrice de qualités sociales – telles que l'ambition et la compétition interindividuelle – qui permettront aux enfants de multiplier leurs avantages positionnels au sein des univers scolaire et du travail (*idem*, p. 34). Ces parents accordent une importance significative au niveau de l'enseignement dispensé dans les établissements, au degré d'approfondissement des programmes de cours et au rythme des apprentissages (*idem*, p. 36). Ils sont également particulièrement attentifs aux notes et aux examens, qu'ils utilisent comme des outils au service de la production de

classement scolaire. Van Zanten déclare que ce sont surtout les « technocrates » qui développent des attentes et des visées instrumentales à l'égard de la scolarité.

2.2.2.3. Le moratoire expressif

D'autres parents seront davantage sensibles à la visée expressive de leurs enfants. Valorisant le bonheur à l'école, insistant sur le plaisir d'apprendre et sur la primauté de la relation professeur-élève, ils font du bien-être psychologique et physique de l'enfant leur priorité dans le choix d'établissement. Ces parents souhaitent que la compétition et la pression soient maintenues hors du champ scolaire. Ils plaident pour une approche modulée des exigences, une diminution de la charge de travail et l'utilisation de méthodes pédagogiques axées sur la coopération (Van Zanten, 2009a, p. 42). La sociabilité occupe une place importante pour les parents défendant le moratoire expressif dans la mesure où ils estiment que les relations amicales exercent une véritable influence sur la formation de la personnalité. En outre, ils sont porteurs d'un souci de personnalisation de l'expérience scolaire de leurs enfants. Cette troisième dimension n'est pourtant pas dépourvue de lien avec la logique instrumentale. En effet, Van Zanten (2009a, p. 39) précise que la dimension expressive peut être mobilisée comme balancier nécessaire afin d'atténuer les ambitions liées à de strictes logiques instrumentales pouvant occasionner des souffrances ou de la détérioration de soi chez les enfants. De plus, elle peut également être employée pour anticiper ou compenser des échecs scolaires.

Les trois orientations idéal-typiques de construction du choix scolaire amènent Van Zanten à considérer le modèle scolaire des classes moyennes comme un lieu qui assurerait à la fois l'enrichissement intellectuel, la réussite et l'épanouissement personnel des enfants. Toutefois, les différentes fractions des classes moyennes, en fonction de leur position sociale, de leur idéal d'intégration et de leurs ressources, accordent plus ou moins d'importance à l'une ou l'autre visée dans leur choix d'établissement. Nous pouvons ainsi constater que les visées réflexives sont prédominantes chez les parents « intellectuels », bien qu'elles s'accordent également avec des visées instrumentales – au vu de l'importance que ces parents attribuent au respect des exigences scolaires – ainsi qu'avec des visées expressives – puisqu'ils attendent de l'école qu'elle soit un facteur de développement culturel et d'ouverture sur le monde. Les « technocrates », quant à eux, plébiscitent davantage les visées instrumentales car ils recherchent des établissements scolaires garantissant l'efficacité et la rentabilité des apprentissages afin de préparer leurs enfants au marché professionnel. Néanmoins, ils sont également attentifs à la

personnalisation de l'expérience scolaire de leur progéniture ainsi qu'à leur épanouissement personnel, ce qui relève du domaine du moratoire expressif. En fonction de la prédominance de telles ou telles visées, les parents privilégieront certains critères pour opérer leur choix d'établissement (*idem*, pp. 48-49).

L'approche théorique de Van Zanten sur les déterminants individuels des choix scolaires des familles des classes moyennes supérieures met en évidence que leur projet scolaire ne se réduit pas à une vision de l'école comme voie d'accès aux diplômes les plus rentables sur le plan économique et social. Nous utiliserons ce cadre interprétatif global des choix scolaires dans l'étude de notre réalité bruxelloise et internationale. Concrètement, il s'agira de démontrer les visées individuelles à l'origine des choix scolaires internationaux, au travers de critères principalement retenus par nos familles bruxelloises. Il s'agira également de détecter l'existence d'une éventuelle imbrication entre ces différents types de visées et enfin d'examiner l'existence de profils différenciés d'intérêts individuels et de choix d'une scolarisation internationale au sein de notre population.

2.2.3. L'intégration comme visée collective

Van Zanten (2009a) souligne l'intérêt de dépasser des visées strictement individuelles dans l'exploration des mécanismes des choix scolaires des familles des classes moyennes supérieures. En effet, ces derniers sont influencés par la conception du rôle social que ces familles attribuent à l'école. Par conséquent, ils méritent d'être étudiés en tant que projet de socialisation vecteur de la transmission de valeurs assurant l'intégration à des groupes sociaux et à des contextes professionnels spécifiques.

Les classes moyennes perçoivent l'école comme un microcosme dont la mission est de préparer les enfants à un « triple mode d'appartenance au système social » (Durkheim, 1922). Le premier mode est celui de l'intégration sociale : l'école doit générer des liens d'appartenance entre les groupes sociaux au sein d'une société fractionnée entre classes ordonnées socio économiquement et entre groupes statutaires caractérisés par leurs propres cultures. Le deuxième mode est celui de l'intégration sociétale désignant l'apprentissage des règles et des valeurs requises à la vie en société. Enfin, le troisième mode concerne l'intégration politique, que Van Zanten définit « comme l'adhésion aux valeurs d'un modèle d'organisation de la vie publique » (2009a, p. 61). Or, les

considérations sur les modalités d'intégration varient au sein des différentes fractions des classes moyennes, engendrant des choix et des organisations scolaires distincts.

Ces angles d'analyse amènent Van Zanten (2009b) à postuler deux modèles idéaltypiques d'intégration basés sur des conceptions divergentes de la société. Le premier modèle est « la recherche de l'entre-soi ». Il tend à ériger de manière plus ou moins consciente « une clôture radicale en matière d'habitat, de scolarisation et de la plupart des dimensions de la vie sociale pour favoriser la transmission d'un certain nombre de valeurs et de pratiques permettant la reproduction du statut et du style de vie de la famille et du groupe social » (Pinçon et Pinçon-Charlot, 1989, p. 195). Les parents qui partagent cet idéal perçoivent la société comme une superposition de strates sociales distinctes, où l'intégration se base sur l'insertion d'individus dans des groupes de statut spécifiques de ce système social (Lockwood, 1992). Dès lors, les relations sont conçues comme dichotomiques : on interagit avec les « semblables » et, a contrario, on ne communique pas avec les « autres » tant les différences relevant de considérations de classe ou de race sont appréhendées comme des facteurs limitatifs des échanges (De Rudder et al.¹² dans Van Zanten, 2009a, p. 15).

Le second modèle est basé sur un « brassage contrôlé » plutôt que sur la coupure nette avec les classes sociales inférieures. Ce modèle renvoie au souhait d'une relative mixité sociale promue par la connaissance de l'Autre, le respect des identités individuelles et la communication afin d'apporter stabilité et justice au moins dans les espaces publics partagés par tous. Cet idéal collectif se manifeste généralement par le choix de contextes scolaires offrant « un certain mélange » c'est-à-dire une combinaison fantasmée de tous les groupes culturels envisagés. Mais ces « mélanges » ne sont encouragés qu'à la condition qu'une éventuelle influence négative puisse être neutralisée par l'influence du milieu familial. En effet, les intéressés mettent en œuvre plus ou moins consciemment deux processus de neutralisation de l'influence des « autres ». Tout d'abord, l'héritage d'un habitus de classe distinctif diminue la probabilité que les enfants recherchent à côtoyer l'Altérité. Ensuite, plusieurs mécanismes ségrégationnistes relativement discrets sont mis en place par les parents, notamment dans le choix des fréquentations ou des espaces de loisirs de leurs enfants, rendant ainsi les échanges avec des enfants issus d'autres milieux sociaux superficiels et modérant le brassage. Concomitamment, Van

¹² DE RUDDER V., POIRET C., VOURC'H F., (2000), *L'inégalité raciste : l'universalité républicaine à l'épreuve*, Paris, PUF.

Zanten ajoute que de nombreux parents renoncent au brassage contrôlé lors du passage en secondaire au profit d'un « entre-soi » protecteur (2009a, p. 70). Par l'effet de la diminution de l'autorité parentale sur les fréquentations adolescentes et de l'augmentation des peurs liées aux dangers de la mixité, les parents valorisent davantage une intégration dans des cultures de classe afin de reproduire leur position sociale.

Les modalités d'intégration désirables et les investissements parentaux pour l'organisation scolaire et sociale semblent donc différer au sein des classes moyennes supérieures selon leur appartenance au pôle public ou au pôle privé, et en fonction du type de capitaux détenus : les « intellectuels » privilégient un mode d'intégration par « côtoiement » tandis que les « technocrates » préfèrent un mode d'intégration par « cloisonnement ». Nous utiliserons cette typologie comme grille d'analyse des récits des parents ayant fait le choix d'une scolarisation internationale à Bruxelles. Celle-ci nous amènera à envisager la possibilité que, selon le type d'enseignement international choisi, les parents tendent plus vers la recherche d'un « entre-soi » ou d'un « brassage contrôlé ».

2.2.4. La mobilisation des capitaux culturel, économique et social dans les choix scolaires

L'analyse des stratégies éducatives des familles issues des classes moyennes supérieures nécessite d'explicitier la façon dont elles recourent à la mobilisation de leurs différentes formes de capitaux, c'est-à-dire aux « mécanismes fondamentaux liés à leur position dans l'espace social qui peuvent être “activés” de façon continue ou à des moments précis pour maintenir cette position ou l'améliorer dans un contexte de concurrence interindividuelle et intergroupes » (Lareau, 1989, p. 37). En effet, les sociologues de l'éducation ont pu mettre en évidence que les choix scolaires de ces familles vont de pair avec des pratiques éducatives spécifiques qu'il nous semble dès lors pertinent d'envisager. Dans cette section, nous présenterons successivement le rôle joué par ces multiples capitaux dans deux étapes fondamentales entourant les choix scolaires : d'une part, la préparation et la mise en œuvre de ces choix et d'autre part, leur accompagnement et l'encadrement de la sociabilité.

2.2.4.1. La préparation et mise en œuvre des choix scolaires

Afin d'évaluer la qualité de l'offre éducative dans un contexte scolaire marqué par une forte hétérogénéité, la détention et l'activation d'un capital culturel constituent une ressource essentielle. En effet, que ce soit pour déchiffrer les informations relatives aux établissements scolaires, pour évaluer leur qualité à partir de données quantitatives

(palmarès des écoles, comparaison des résultats aux examens...) et qualitatives (projets éducatifs, discours des directeurs, rumeurs...), comme pour jauger le niveau et les caractéristiques de leurs propres enfants, les capacités individuelles de jugement des parents sont sollicitées (Van Zanten, 2013). Effectué principalement par les mères, ce travail mobilise fortement le capital culturel que les « intellectuels » possèdent à un degré plus élevé que les autres groupes sociaux, en ce compris les « technocrates », grâce à la longueur et au contenu de leur cursus universitaire ainsi qu'à la nature de la profession qu'ils exercent. Van Zanten précise aussi que « l'efficacité de la mobilisation du capital culturel est redoublée chez les "intellectuels" par la mobilisation d'un "capital social local" (2009a, p. 162). Pour cette catégorie de parents, la stratégie de recueil des informations est généralement accompagnée d'une seconde stratégie s'apparentant à une espèce d'enquête sociale au sein des « réseaux locaux de parents » (*idem*, p. 163). Ils recherchent au sein de leur groupe social des informateurs privilégiés – triés sur le volet – auxquels ils attribuent des qualités en matière de sélection et de hiérarchisation des établissements scolaires sur base de leur bonne connaissance dudit terrain et de la similarité du profil psychologique et scolaire de leurs enfants. Ces adultes référents exercent une double influence dans l'élaboration de stratégies de choix scolaires. D'abord, ils sont utilisés comme « dispositif de jugement » (Karpik, 2007) via notamment la communication d'informations qualifiées de « chaudes » (Van Zanten, 2009a, p. 162) c'est-à-dire, revêtant un caractère officieux, personnalisé et abondant. Ces éléments permettront de favoriser l'inscription de l'enfant dans l'école convoitée grâce aux renseignements ainsi obtenus sur, entre autres, le profil d'élèves attendu dans un établissement privé, sur le degré de sélectivité qui y est opéré, etc. Ensuite, ces réseaux de parents peuvent être mobilisés pour soutenir des choix scolaires et les voir se concrétiser. Certaines écoles privées plébiscitant les processus de parrainage, il arrive qu'un dossier académique peu valorisant puisse être compensé par des recommandations de parents déjà membres de l'institution.

Les parents « technocrates » déploient également deux types de stratégies dans la préparation et la mise en œuvre des choix scolaires, tous deux axés sur la mobilisation prépondérante du capital économique. La première consiste à élire leur lieu de résidence en fonction des espaces scolaires jugés les plus opportuns pour la carrière scolaire de leurs enfants. Via cette stratégie résidentielle, ils érigent une double clôture sociale axée sur l'espace privé et sur l'espace scolaire. Cette dernière, prenant la forme d'une

« clubbisation » (Charmes, 2007), leur permet conjointement de se doter de l'environnement le plus favorable à la reproduction de leur habitus de classe et de s'approprier l'offre éducative idéale. La deuxième stratégie privilégiée par les « technocrates » renvoie au choix d'établissements privés, où le caractère payant et les processus de sélection des élèves garantissent une forte homogénéité sociale. L'argent est une des clés symboliques dans l'élection de ces établissements : les parents « technocrates » espèrent, par une relation d'interdépendance marchande, influencer les professionnels de l'éducation pour satisfaire leurs volontés. En effet, l'investissement accordé doit permettre d'augmenter les chances de réussite scolaire et d'intégration statutaire de leurs enfants (Merle, 2011). Finalement, pour certains parents, l'« entre-soi » scolaire peut se justifier parce qu'il représente un rempart d'une civilisation supérieure qu'ils craignent de voir disparaître.

2.2.4.2. L'accompagnement du choix scolaire et l'encadrement de la sociabilité

Le choix d'un établissement scolaire implique l'obtention de résultats. Cela s'avère d'autant plus vrai dans notre contexte d'enseignement international et sélectif où il faut veiller à acquérir des ressources capitalisables, tant pour la bonne poursuite de son cursus scolaire au sein de l'établissement en question que dans les parcours professionnels visés. Dans ces conditions, le suivi de la scolarité joue un rôle crucial. Dotées d'un capital culturel institutionnalisé relativement élevé, les mères des classes moyennes supérieures et plus particulièrement celles issues du pôle « intellectuel » mettent en place de véritables « stratégies d'encadrement domestique du travail » (Van Zanten, 1996). Loin de se limiter à une simple vérification des devoirs, elles assurent aussi un rôle pédagogique en élargissant les savoirs scolaires, en variant les méthodes d'apprentissage, en stimulant l'enrichissement et les compétences de leurs enfants. Leur accompagnement contribue aussi à « la transmission de goûts, d'habitudes et de méthodes de travail » (Chamboredon et Prévot, 1973). Plusieurs enjeux sous-tendent cet investissement : l'optimisation des performances scolaires, la capacité d'être confronté à la sélectivité croissante et à la compétition accrue au fil de la carrière scolaire et, enfin, la crainte de se voir rétrograder dans l'échelle sociale (Van Zanten, 1996). En mobilisant les qualités intellectuelles et relationnelles acquises par leurs études, par leurs activités professionnelles et par leurs pratiques culturelles, ces mères élaborent par ailleurs une « personnalisation » de leur suivi scolaire (Lareau, 1989 ; Montandon, 1991) adaptée aux exigences des différents niveaux d'enseignement ainsi qu'aux profils psychologique et scolaire de leurs enfants.

Quant aux mères « technocrates », la détention d'un important capital économique familial leur permet d'activer et de constituer du capital culturel, en renonçant notamment, si elles le souhaitent, à leur carrière professionnelle (Van Zanten, 2009a). De plus, l'utilisation directe du capital économique leur permet « d'acheter » du capital culturel en ayant recours à des services éducatifs privatisés.

En outre, au-delà du seul suivi scolaire, les parents des classes moyennes supérieures s'investissent également dans le développement culturel et social de leurs enfants. Ils visent simultanément à enrichir leur bagage culturel et à leur transmettre des « habitus de classe distinctifs » (*idem*, p. 109). Chez les « intellectuels », cette action tient davantage d'une « pédagogisation de l'expérience enfantine et adolescente » (Vincent, 1994) qui s'intègre dans des activités culturelles ou sportives financées par l'État, à mixité sociale avérée. À l'opposé, chez les « technocrates », la pédagogisation est plutôt privatisée, sollicitant l'intervention de spécialistes extérieurs ou d'associations payantes. Les activités sportives sont aussi au programme de leur enrichissement social car elles remplissent deux autres fonctions : elles sont une soupape d'évacuation à la pression ressentie dans les établissements privés sélectifs et elles permettent d'inculquer aux enfants des aptitudes moins développées dans les écoles, comme le *leadership* ou la capacité de travailler en équipe par exemple, valorisables ultérieurement sur le marché du travail (Brown et Hesketh, 2004).

L'implication parentale relativement importante au sein d'associations de parents d'élèves renvoie également à la mise en œuvre de stratégies éducatives et de socialisation. En effet, cet engagement fournit aux parents des informations supplémentaires pour contrôler et orienter le parcours scolaire de leur progéniture. Confirmant la complexité des motivations des parents, ce militantisme est révélateur d'une volonté d'opérer un contrôle rapproché de socialisation de leurs enfants au sein du champ scolaire. Enfin, il s'agit d'une démarche de socialisation spécifique aux catégories sociales urbaines et mobiles, plus enclines à recréer « des micro-espaces de socialisation » entre groupes familiaux dans l'espace scolaire et résidentiel (Van Zanten, 1996).

L'esquisse des stratégies éducatives et de socialisation dressée ci-dessus permet de mettre en évidence que, si des différences apparaissent clairement dans les stratégies des deux fractions des classes supérieures, elles visent conjointement à monopoliser les biens éducatifs positionnels (Van Zanten, 2013). Elles s'inscrivent plus largement dans des

stratégies de reproduction sociale¹³ : les « intellectuels » parient sur la transmission de leur capital culturel, sur son incorporation en termes de savoirs et de dispositions sociales et culturelles et sur son institutionnalisation au travers de certifications (Bourdieu, 1979), tandis que les « technocrates » comptent sur la transformation de leur capital économique en capital culturel et social exclusif via un mécanisme de privatisation des établissements scolaires et des divers services éducatifs. L'objectif de ces démarches est de préparer leurs enfants aux attentes et aux exigences des contextes d'enseignement supérieur d'élite ainsi qu'à l'occupation d'une position prestigieuse sur le marché de l'emploi.

Ce cadre interprétatif rendant compte de pratiques éducatives distinctes suivant des milieux socio-culturels définis sera confronté à notre terrain bruxellois. En effet, nous tendrons à mettre en lumière l'éventuelle mobilisation de capitaux dans la préparation et la mise en œuvre des choix scolaires internationaux, tout comme dans l'accompagnement de ces derniers et plus largement dans le cadre de sociabilité découlant de ces choix. Sur cette base, nous pourrions prolonger la réflexion par une hypothétique recherche de profils parentaux typiques suivant le contexte de scolarisation.

2.3. L'éducation internationale comme nouvelle stratégie éducative et de socialisation des classes moyennes supérieures

2.3.1. L'internationalisation des parcours scolaires

Les années 1990 ont été le théâtre d'une diffusion massive de l'éducation internationale employant des formes diverses : options internationales dans l'enseignement public, établissements internationaux, stages linguistiques approfondis, échanges entre élèves de différentes nationalités, etc. Cette profusion de biens éducatifs internationaux peut s'expliquer par la nécessité de satisfaire les exigences de l'économie post-industrielle et les demandes du marché global du travail (Resnik, 2011). La littérature organisationnelle indique que ce sont les qualités d'autonomie, d'adaptabilité, de réactivité, la capacité à innover et à coopérer ou encore l'ouverture d'esprit qui sont plébiscitées au sein de l'économie globale (Callon et al., 2001). Lauder (2007) estime quant à lui que le système des écoles internationales se développe considérablement dans l'optique de répondre aux demandes des entreprises multinationales et des organisations non gouvernementales. Resnik (2011) a mis en évidence la concordance entre le profil d'élève recherché par ces

¹³ Ces stratégies seront davantage explicitées plus loin, au point a) de la partie 2.3.3. de notre travail.

écoles et le profil du manager international corroborant ainsi les études de Mach et al. (2011) qui affirment que le capital international confère aujourd'hui la légitimité pour accéder aux postes de dirigeants, que ce soit dans le champ international comme national (Dézalay, 2004 ; Mach et al., 2011). Par conséquent, les responsables politiques et administratifs encouragent les établissements à adopter le curriculum du BI dans la mesure où ce diplôme développe les capacités nécessaires à l'économie post-industrielle (Phillips, 2002).

D'autres recherches en sociologie de l'éducation (Lazuech, 1999 ; Léotard, 2002 ; Veltz, 2007) signalent que les voies d'excellence traditionnelles, la plupart du temps générées par le système public, sont aujourd'hui concurrencées par des cursus internationaux proposés en abondance par le secteur privé. Analysant l'évolution de l'usage de l'international, Wagner (1998) observe que le recours à ce dernier a d'abord permis aux écoles de second rang de se créer une niche éducative en rompant avec les modèles scolaires nationaux. De nos jours, l'inscription dans des réseaux internationaux se rapporte plutôt aux écoles les plus consacrées. On assisterait à un renversement de perspective où l'adoption croissante de stratégies internationales par les établissements les plus préoccupés par la légitimité scolaire¹⁴ fait de la compétition internationale un élément qui augmente les exigences scolaires et qui renforce les inégalités entre les écoles les plus prestigieuses et les autres. Dès lors, via l'émergence d'un marché de l'enseignement international, un nouvel ordre éducatif mondial semble s'instituer au sein duquel « l'ouverture internationale est devenue un attribut obligatoire de qui veut réussir professionnellement, tout autant, sinon plus, que l'excellence académique » (Dutercq, 2008, p. 6).

2.3.2. Une « bonne volonté internationale » à l'origine des choix éducatifs internationaux des familles des classes moyennes supérieures

Le cosmopolitisme est, de longue date, constitutif des modes de vie des classes supérieures. L'ancrage historique des réseaux internationaux de commerces, des mariages mixtes, des réseaux d'amitiés transnationales sont autant de composantes internationales de la bourgeoisie et de l'aristocratie qui ne sont plus à démontrer (Pinçon et Pinçon-Charlot, 2003). En termes d'éducation, les classes supérieures ont, depuis des siècles,

¹⁴ LAZUECH (1999) explique que les grandes écoles françaises proposent de plus en plus des formations internationales.

valorisé le multilinguisme, les séjours dans des pays étrangers ou encore l'internationalisation de la formation de leurs enfants. Afin d'étayer nos propos, nous pouvons citer les exemples des précepteurs ou des nurses étrangers, ou encore la fréquentation de grands collèges internationaux suisses dont Jay (1997)¹⁵ a établi la fonction dans l'acquisition de capitaux sociaux et culturels.

Dans le contexte actuel de mondialisation, l'intérêt pour l'international des groupes sociaux moins aisés s'est considérablement accru. Plusieurs sociologues (Broady, Borjesson et Palme, 2002¹⁶ ; Jay, 2002¹⁷ ; Prado, 2002¹⁸ ; Fonseca, 2003¹⁹ ; Darchy-Koehlin et Van Zanten, 2005) s'accordent à pointer l'émergence d'un nouvel élément dans les stratégies éducatives des familles issues des classes moyennes supérieures : le recours exponentiel à des pratiques de scolarisation internationale afin d'augmenter les ressources culturelles des enfants, les rendant plus compétitifs sur les marchés scolaires et professionnels. À ce titre, Nogueira et Aguiar (2008) évoquent même l'émergence de nouvelles formes consuméristes dans le domaine de l'éducation. Il appert ainsi que, si initialement les écoles internationales constituaient des lieux exclusivement destinés aux enfants issus d'une certaine élite mobile ou transnationale, à l'heure actuelle ces écoles sont autant prisées par des familles locales aisées (Resnik, 2011).

Corroborant les analyses de Resnik, les investigations menées par Nogueira et Aguiar – portant sur les motivations parentales et les perceptions des acquis de l'expérience scolaire internationale des enfants issus de classes moyennes supérieures brésiliennes – indiquent que ces familles développent « des dispositions spécifiques de reconnaissance et d'investissement dans des biens symboliques internationaux » (Nogueira et Aguiar, 2008, p. 106) comme la maîtrise et l'usage pratique de plusieurs langues étrangères, l'insertion dans des modes de vie spécifiques, l'acculturation... Les familles les considèrent comme des capitaux désormais indispensables pour accroître et rentabiliser leur patrimoine symbolique. Via la mise en œuvre de stratégies de socialisation et

¹⁵ JAY E., 1997, *La scolarisation des élites transnationales - l'exemple de l'Institut Le Rosey*, Mémoire de Maîtrise, Université de Lausanne.

¹⁶ BROADY D., BORJESSON M. & PALME M., 2002, « Go West! O sistema de ensino sueco e os mercados transnacionais », in Almeida A.M.F., Nogueira M.A. (coord), *A escolarização das elites -um panorama internacional da pesquisa*, Petrópolis, Vozes.

¹⁷ JAY E., 2002, « As escolas da grande burguesia: o caso da Suíça », in Almeida A.M., Nogueira M.A. (coord), *A escolarização das elites -um panorama internacional da pesquisa*, Petrópolis, Vozes.

¹⁸ PRADO C.L., 2002, *Intercâmbios culturais como práticas educativas das camadas médias*, Thèse de Doctorat, FAE/Université Fédérale de Minas Gerais.

¹⁹ FONSECA M.M., 2003, *Educar herdeiros -práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

d'éducation spécifiques, ces familles s'emploient à façonner des enfants internationalisés. Selon ces auteures, la logique sociale à l'origine de ces dispositions serait une sorte de « bonne volonté internationale ». Elles ont transposé le concept de « bonne volonté culturelle » initié par Bourdieu (1979) caractérisant les attitudes de certaines fractions de classes moyennes en ascension : par manque de capital culturel et convaincues des effets bénéfiques de l'apprentissage sur l'ascension sociale, ces classes se livrent avec rigueur au travail d'acquisition de la culture légitime. Cette survalorisation des expériences internationales des enfants est conditionnée, d'une part par l'importance que revêt actuellement l'accès à l'international pour la position sociale, et d'autre part par l'appropriation plus tardive et moins facile des parents vis-à-vis des attributs internationaux. Le trait commun des discours et des pratiques éducatives des familles se cristallise autour du rôle prépondérant accordé à la dimension internationale à l'égard des autres types de ressources culturelles détenues. Selon Nogueira et Aguiar, il s'agit spécifiquement de « stratégies de reconversion propres à des sujets aptes à reconnaître et à investir dans les atouts qu'ils identifient comme les plus rentables, à chaque moment de leur histoire » (Bourdieu, Boltanski et de Saint Martin, 1973).

Ainsi, si le cosmopolitisme a, depuis longtemps, constitué un trait propre aux modes de vie des hautes classes, aujourd'hui une « bonne volonté internationale » semble marquer les styles de vie de certaines fractions des classes moyennes en quête d'ascension sociale. Si l'on transpose ce schéma interprétatif à l'échelle de notre contexte de recherche, nous pouvons formuler l'hypothèse selon laquelle les choix scolaires internationaux de nos familles bruxelloises relèvent d'une telle logique. Il nous appartiendra donc de relever au sein des discours parentaux recueillis les indicateurs de cette « bonne volonté internationale » via leurs propensions d'une part à investir dans des biens internationaux, et d'autre part à magnifier cette dimension internationale vis-à-vis des autres ressources culturelles.

2.3.3. Les différentes stratégies à l'égard de l'éducation internationale

La « bonne volonté internationale » étant une logique d'action, celle-ci induit la mise en œuvre de stratégies éducatives et de socialisation lui étant propres. Plusieurs auteurs (Wagner, 1998 ; Behar, 2011 ; Weenink, 2012) s'accordent sur le fait qu'il n'y a pas d'homogénéisation en termes de choix scolaires internationaux. En effet, les modalités de

recours à l'éducation internationale renvoient à des stratégies familiales distinctes suivant l'appartenance aux différentes fractions des classes moyennes supérieures.

2.3.3.1. Les stratégies de reproduction

Wagner, comme Behar, s'accorde à dire que, chez les héritiers de familles cosmopolites dont l'activité internationale s'est déployée sur différentes aires géographiques et s'est enrichie sur plusieurs générations, la socialisation internationale fait partie inhérente du patrimoine culturel familial, leur permettant de transmettre de manière aisée les propriétés sociales qui les caractérisent. Ainsi, la transmission du cosmopolitisme hérité ne résulte pas d'une volonté délibérée mais est liée à des dispositions psychologiques et individuelles (Wagner, 1998) apparentées à une logique de reproduction sociale.

C'est par rapport à l'ancienneté de ce cosmopolitisme aristocratique que Wagner a mis en exergue les dimensions singulières de l'internationalisation actuelle des classes sociales dominantes. La globalisation amène à repenser l'analyse des échanges internationaux non plus sur base des traditions familiales et des liens interpersonnels mais en se référant au champ organisationnel mondialisé. Ainsi, par son investigation relative aux nouvelles élites de la mondialisation, cette auteure identifie le développement et la consolidation d'un nouveau groupe social, organisé autour d'institutions, d'un système de valeurs et de modes de vie particuliers. Cette nouvelle caste se compose essentiellement de managers et de cadres supérieurs internationaux occupant des postes décisionnels au sein d'entreprises ou d'organisations multinationales diverses (cabinets juridiques, groupes financiers...). Elle se singularise par la possession et la maîtrise de la culture internationale articulée autour de « la connaissance des langues, des cultures et des modes de vie étrangers, la dispersion géographique de la famille et des relations, la possibilité d'organiser le déroulement de la carrière dans plusieurs pays [qui] produisent une sorte d'alchimie des capitaux linguistiques, culturels, sociaux, professionnels et symboliques » (*idem*, p. 17). C'est à partir de cette conception que Wagner élabore le concept de capital international, défini comme « un capital culturel, linguistique et social, en grande partie hérité, renforcé par des cursus scolaires internationaux et des expériences professionnelles dans plusieurs pays » (Wagner, 2007, p. 60). De plus, ce capital est imprégné par le cosmopolitisme, c'est-à-dire la capacité d'adaptabilité à des milieux culturels hétérogènes, d'interactions régulières avec des personnes d'autres nationalités, de familiarisation avec des styles de vie étrangers et l'aptitude à la délocalisation. La transmission de cette culture internationale tout comme les capitaux qui la composent

occupe une place prépondérante dans les stratégies éducatives des cadres internationaux. Par conséquent, l'inscription de leurs enfants au sein des écoles internationales participe à la reproduction des positions internationales en donnant une « forme institutionnalisée, consacrée, aux ressources culturelles propres à cette population » (Wagner, 1998, p. 18).

L'émergence de cette classe sociale induit la diffusion de modèles dominants qui affectent de nombreuses sphères de la vie sociale (ordre social, marché, droit...). L'expansion du nombre d'établissements délivrant le BI atteste non seulement du fait qu'ils font force de modèle et mais aussi qu'ils s'adressent désormais à de nouveaux publics tout en restant réservés à un nombre restreint de privilégiés. C'est dans cette perspective que Wagner constate que, pour les familles locales à fort capital culturel et/ou économique, l'international s'inscrit dans des stratégies d'ascension sociale et fonctionne comme multiplicateur de capital culturel. On assisterait dès lors, selon les auteurs considérés, au passage d'un mode de transmission du capital international exclusivement fondé sur l'héritage familial à un mode de reproduction familiale additionné à l'acquisition d'un capital international via la scolarité.

2.3.3.2. Les stratégies de distinction et d'ascension sociales

L'expansion des écoles internationales traduit, selon Doherty, la recherche de « produits éducatifs rares » qui renvoie à des stratégies de distinction chez les parents des classes moyennes supérieures. Pour cet auteur, le programme du BI constitue un signe de distinction sociale en raison de sa réputation d'excellence académique et d'internationalisme. Ainsi, « le choisir témoignerait du goût et de la distinction sociale de son consommateur » (Doherty, 2009, p. 73). Les familles locales favorisées pour lesquelles l'inscription dans un établissement international ne correspond pas à des besoins pratiques liés à la mobilité, le BI représente donc un produit attractif grâce à sa nature ambitieuse et aux opportunités de carrières sur lesquelles il ouvre. Effet pervers de cette attraction, le BI est aussi répulsif par sa sélectivité sociale et académique, décourageant certains élèves à le choisir. Cette capacité à décourager les moins ajustés à ces exigences pour l'investir attise d'autant plus son pouvoir d'attraction auprès de ceux qui peuvent y accéder (Resnik, 2011). Selon Weenink (2008), les parents qui optent pour une scolarisation internationale considèrent l'éducation cosmopolite comme une volonté de connectivité globale ou de curiosité envers l'Autre. Weenink (2008) et Doherty (2009) soutiennent tous deux que l'éducation internationale, les options internationales ou les

séjours d'immersion sont perçus par les parents des classes moyennes supérieures comme des moyens de mobilité sociale.

Ces parents sont à la recherche d'alternatives pédagogiques et de parcours offrant les savoirs, les compétences et les certifications garantes de l'acquisition des meilleures places possibles sur le marché international de l'emploi (Phillips, 2002). Barthou et Monfroy (2004), tout comme Gombert (2008), affirment que les parents des classes favorisées considèrent que les systèmes d'éducation nationaux sont de moins en moins appropriés dans un contexte de mondialisation, traduisant des insatisfactions que ressentent certains parents à l'égard de l'enseignement public. Ces « acteurs de la modernisation » s'interrogent sur la place réservée à l'enfant au sein du système scolaire. Ils défendent une vision moderniste de l'enseignement prenant davantage en compte la personnalité de l'enfant, ses capacités d'expressivité et son potentiel d'épanouissement personnel. Ils s'opposent à la distance prégnante dans les relations pédagogiques établies entre les enseignants et les élèves. Certains n'hésitent d'ailleurs pas à se tourner vers un marché scolaire parallèle axé sur les pédagogies alternatives et individualisées jugées plus efficaces.

Le contenu de l'enseignement n'échappe pas non plus aux critiques formulées par les cadres des secteurs privé ou public : ils le considèrent trop théorique et détaché de la réalité. Ces jugements négatifs sont liés à la position que détiennent ces groupes dans l'espace social. Si le fragment traditionnel des classes supérieures valorise les contenus et les savoirs issus de la culture légitime (Bourdieu, 1979), les nouvelles classes supérieures tendent à l'inverse à privilégier des savoirs directement mobilisables. Conscients des mutations constantes de la société, ces parents préconisent la réactivité, l'adaptabilité à divers environnements sociaux. Ces considérations sont renforcées par l'influence de leur expérience professionnelle reposant sur un modèle horizontal basé sur la flexibilité et un fonctionnement en réseau (Castells, 1997), qui contribue à la remise en cause des hiérarchies traditionnelles dont celles propres aux connaissances et à la culture (Coenen-Huther, 2004). Plus largement, leur vision de l'éducation est conditionnée par les exigences d'immédiateté et de rentabilité qui prévalent dans leur univers professionnel. Les nouvelles normes sociales de l'économie ont un impact sur les représentations de l'éducation de ces parents dans la mesure où ils privilégient des enseignements concrets, directement utilisables et qu'ils abordent les questionnements

éducatifs de manière pragmatique. Ils préconisent donc une approche libérale du système d'enseignement permettant de pallier les manquements d'efficacité ici démontrés.

Ces jugements négatifs à l'égard du système scolaire doivent également être mis en perspective avec le style de vie des cadres supérieurs, marqué par la mobilité. En effet, l'expérience régulière et prolongée de séjours à l'étranger apporte une diversification des repères culturels. Ces derniers contribuent indéniablement à renforcer les comparaisons avec d'autres systèmes éducatifs. Gombert observe que le système d'enseignement des États-Unis est souvent cité par ces parents en guise de référence dans la mesure où il est l'incarnation d'un modèle scolaire pragmatique dont la pédagogie est axée sur des apprentissages utiles. Tel que l'avait mis en évidence Wagner (1998, p. 53), « les expériences à l'étranger contribuent à une dévalorisation des cadres nationaux ». Si ces critiques à l'égard du système éducatif national s'inscrivent plus largement dans un processus de mondialisation et de diversification sociale et culturelle, elles renvoient aussi au développement de catégories sociales dotées d'un important capital culturel, lié à leur mobilité spatiale et à leur positionnement au sein de la structure de l'espace social (Gombert, 2008).

2.3.3.3. Les stratégies de refuge

Certains auteurs signalent enfin que le choix d'une scolarisation internationale peut également s'apparenter à une stratégie de « refuge » (Ballion, 1982 ; Héran, 1996 ; Wagner, 1998 ; Nogueira et Aguiar, 2008). En effet, pour certaines familles, le plus souvent dotées d'un capital économique élevé, les écoles internationales constituent un refuge qui permet d'anticiper ou de pallier un échec scolaire relatif tout en s'assurant de l'obtention d'un diplôme valorisable sur le marché international de l'emploi. Ces établissements – rassemblant des professionnels de l'éducation au service des familles – offrent un environnement protecteur pour leurs enfants. L'image sociale de ceux-ci, préoccupation importante des parents, aurait pu être ternie par plusieurs échecs scolaires ou par l'orientation vers des écoles moins élitistes, mais elle s'en trouve sauvée. « La richesse économique cherche à éviter ou à réparer des dommages causés par des accidents dans le parcours scolaire » (Nogueira et Aguiar, 2008, p. 109).

2.4. Les écoles internationales : lieux d'acquisition d'un habitus international

Wagner (1998), au travers d'une étude empirique approfondie des écoles internationales, met en exergue une double fonction sociale exercée par ces écoles : elles contribuent

d'une part à la structuration de groupes internationaux autour d'intérêts et d'institutions spécifiques, et d'autre part à la transmission de ressources internationales.

2.4.1. La structuration du groupe en une « communauté éducative »

Les écoles internationales constituent des milieux marqués tant par l'hétérogénéité des origines nationales des élèves que par une très forte homogénéité sociale. En effet, la singularité de ces établissements réside dans leur constitution explicite pour un public limitatif. Ces écoles se destinent exclusivement à des enfants étrangers ou à des enfants locaux possédant déjà une expérience familiale caractérisée par la diversité des cultures étrangères. La spécificité sociale de leur recrutement est accentuée par une organisation particulière qui leur permet de fonctionner comme de « petites sociétés » (Wagner, 1998, p. 52) relativement isolées de leur environnement extérieur au sein desquelles les enfants « acquièrent une disposition générale de l'esprit, qui leur fasse voir les choses sous un jour déterminé » (*idem*, p. 56). La clôture sociale opérée à l'entrée de ces établissements est souvent renforcée par une clôture spatiale et temporelle. L'espace est marqué symboliquement par des barrières et des murs érigés à l'entrée de l'école, auxquels s'ajoute un ensemble de dispositifs de surveillance. Les effets produits par la séparation du milieu scolaire sont par ailleurs intensifiés par des calendriers et des rythmes scolaires divergeant fréquemment de ceux du pays où les écoles sont implantées. Les élèves « internationaux » sont ainsi séparés tant matériellement que temporellement des élèves « nationaux ».

En outre, si la fonction intégrative dans les institutions d'élite repose souvent partiellement sur une coupure avec l'environnement familial, dans les écoles internationales, la fondation d'un « esprit de corps » (Wagner, 1998, p. 63) suppose, au contraire, l'implication des familles dans l'institution. En effet, la mobilisation des parents fait partie intégrante des conditions pour consolider la structuration du groupe en une « communauté éducative » (*idem* p. 63) au sein de laquelle les interactions sont nombreuses et intenses. Les familles sont généralement à l'origine du fondement de ces écoles et leur implication relativement importante dans leur fonctionnement conduit l'auteure à rattacher ces conduites à celles de « stratégies d'appropriation privée des équipements publics » telles que mises en lumière par Pinçon et Pinçon-Charlot (1989). Les associations de parents d'élèves sont effectivement particulièrement influentes dans les écoles internationales. Au-delà de leur intervention dans la sphère pédagogique, ces

associations ont également pour mission d'assurer la cohésion sociale du groupe en organisant la vie collective de l'école. Les parents sont constamment invités à participer à des manifestations culturelles dont les fonctions d'acculturation et de socialisation à l'esprit de l'institution renforcent le sens de l'appartenance commune. Selon Wagner, l'amplitude des fonctions sociales exercées par les écoles internationales s'explique par la rareté des institutions qui participent à l'éducation des enfants dans un pays étranger. En effet, si la construction de l'identité sociale de l'enfant s'opère communément par l'intervention d'un environnement social relativement large, la famille transnationale est bien souvent seulement constituée des parents et de leurs enfants. Il revient donc à l'école d'accompagner le suivi du travail éducatif familial et de contribuer à la constitution de groupes internationaux pouvant assurer la transmission et le maintien de leurs attributs distinctifs.

2.4.2. La transmission des ressources internationales

Tout d'abord, l'éducation internationale contribue à instituer la mobilité comme norme sociale dominante en étant à la fois vécue et valorisée (Wagner, 1998). Ces écoles se caractérisent par l'importante circulation de leurs membres : les élèves proviennent du monde entier, l'année scolaire est réglée en fonction des allées et venues des familles. L'hétérogénéité des trajectoires géographiques et la fréquentation continue avec des camarades d'origines étrangères amènent les enfants à intérioriser que leur espace de référence intellectuel et affectif ne se cantonne pas aux frontières nationales. La mobilité n'est pas perçue comme un élément qui effrite le lien social mais, à l'inverse, comme ce qui rassemble les membres de ces institutions autour d'une conception partagée d'un univers aux frontières pénétrables dont ils seraient les ambassadeurs (Pierre, 2004). Tel que l'énonçait Durkheim, si l'on conçoit comme « normaux les faits qui présentent les formes les plus générales, le point de repère par rapport auquel on peut juger de cette normalité varie selon les sociétés » (Durkheim, 1895, cité par Wagner, 1998, p. 57). Ainsi, les établissements internationaux constituent un monde où la mobilité spatiale est la norme et l'ancrage résidentiel, une singularité.

Ensuite, l'immersion dans un environnement international permet l'acquisition de compétences linguistiques qui dépassent leur unique connaissance formelle. Les échanges constants des élèves avec des nationaux renforcent indéniablement l'efficacité de leurs apprentissages et leur permettent également de se doter d'une maîtrise pratique de

l'utilisation des langues dans les relations sociales (Wagner, 1998). En effet, la familiarisation précoce des langues étrangères, notamment des accents et des façons de parler, amène les élèves à les appréhender comme des éléments inhérents à leur environnement quotidien. De plus, dans ces écoles, les enfants apprennent à jongler avec un ensemble de codes culturels implicites leur permettant de maîtriser finement le jeu des interactions sociales avec des personnes d'autres nationalités. Comme l'analysait Goffman (1974), la connaissance linguistique ne permet pas, à elle seule, d'assurer le bon déroulement d'un échange, qui nécessite plutôt la maîtrise par les intervenants des « règles fondamentales de l'interaction ». C'est une socialisation commune qui permet aux membres d'un groupe de s'accorder sur l'interprétation des messages implicites, comme par exemple une modulation de ton, un signe évocateur ou une insinuation. La connaissance de ces règles et la maîtrise de leur usage constituent ce que l'on nomme l'habileté, le savoir-faire ou bien la diplomatie. L'aptitude peut alors être envisagée, non pas comme dépendante de connaissances mais plutôt comme une « variable intégrée de la personnalité » (Pierre, 2004, p. 10). En effet, l'ouverture d'esprit, l'aisance dans les relations sociales et la capacité de ne pas être décontenancé face à un interlocuteur étranger apparaissent être des qualités requises à l'échange interculturel dans ces établissements. Or, ces qualités ne sont pas automatiques, elles s'assimilent grâce à une imprégnation précoce et continue avec des personnes d'autres nationalités. Le concept de diplomatie de Goffman (1974), entendu comme l'aptitude à garantir le bon déroulement des interactions avec des émissaires d'autres cultures, semble dès lors parfaitement ajusté pour décrire les qualités relationnelles et sociales produites par ces écoles.

En ce qui concerne la pédagogie en vigueur au sein de ces établissements, celle-ci vise à être une « éducation totale » (Faguer, 1991). En effet, la formation dispensée, comme majoritairement observé dans l'enseignement privé, porte sur l'intégralité de la personne, non restreinte à son identité scolaire. L'instruction délivrée est étroitement ajustée aux propriétés sociales de ses membres. Ainsi, à l'inculcation de savoirs vient s'ajouter un travail éducatif d'encadrement du développement psychique, physique et social de l'enfant. Une place prépondérante est donc accordée à chaque individualité, contribuant à prolonger en milieu scolaire le travail d'éducation familiale (Panayatopoulos et Gheorgiou, 2000). D'ailleurs, le dispositif pédagogique est conçu pour encadrer non seulement le temps scolaire mais aussi le temps libre des élèves. Les activités organisées sont constantes, rythmant les journées des enfants. Ces socialisations permettent

l'acquisition d'un capital culturel et social international qui détermine étroitement les futurs choix universitaires, professionnels et matrimoniaux. En accord avec les propos de Panayatopoulos (2000, p. 44), il nous semble que la « mise à l'écart des élèves du monde ordinaire est le résultat d'un processus pédagogique visant à s'exercer sur l'homme total et qui trouve l'un de ses supports pratiques dans des activités associatives participant au développement d'un mode de vie particulier et particulièrement homogénéisateur ». Plus généralement, l'éducation dans ces institutions vise à engendrer une conversion identitaire de l'élève, son accession à un « esprit international ». En effet, « le brassage des nationalités doit produire des élèves nouveaux, qui sauront faire preuve d'ouverture, de tolérance, de compréhension internationale » (Wagner, 1998, p. 61). Les enfants sont perpétuellement renvoyés à l'idéal international, censé abolir les conflits imputés aux particularismes nationaux et aux incompréhensions qui en découlent. Les apprentissages valorisent de la sorte la prise de distance vis-à-vis des normes et des modèles nationaux. Dans cette perspective, l'instruction délivrée participe également à une réelle « formation politique » visant à conscientiser les élèves à la position privilégiée qu'ils seront amenés à occuper ainsi qu'à leur adhésion à une même communauté internationale. Ce sont des fonctions de décisionnaires, de responsables, de négociateurs qui sont présentées comme modèle d'identification. La formation dispensée dans ces écoles permet alors de façonner un « habitus international ». Celui-ci est défini par Wagner comme la capacité à concevoir « la mobilité, les interactions avec les étrangers, les déménagements comme s'inscrivant dans la continuité de l'identité et des aspirations sociales » (2010, p. 93). Ces dispositions spécifiques faites d'ouverture, d'adaptabilité, de familiarité avec les autres cultures constituent des ressources précieuses dans le contexte actuel et facilitent l'accès à l'occupation de futures positions internationales sur le marché de l'emploi. « Les transformations de la production constituent un marché où ceux qui sont dotés de ces compétences sont indéniablement favorisés » (Wagner, 1998, p. 4).

L'étude approfondie des écoles internationales de Wagner a permis de mettre en évidence les dimensions singulières des ressources internationales et leur mode de reproduction. Empiriquement, ces éléments nous permettront, tout d'abord, de dresser un portrait des deux écoles internationales bruxelloises investies par nos familles. Il sera question de dégager des éventuels traits similaires ou divergents entre l'analyse des écoles internationales établie par Wagner et notre perspective située. Plus précisément, nous chercherons à percevoir si l'éducation qu'elles délivrent vise aussi à transmettre des

ressources internationales et à structurer des groupes internationaux. Ensuite, ce cadre théorique servira de grille d'analyse des récits de parents collectés. Nous tenterons de déceler, au travers des discours parentaux, si leur investissement dans une scolarisation internationale s'inscrit dans des visées strictement individuelles, par la certification d'un capital scolaire international, ou si leurs logiques d'actions s'ancrent également dans des visées collectives via la production d'un capital culturel et social international et le développement d'un habitus international.

2.5. Les pratiques éducatives des familles internationales

Les écoles internationales s'adressent à des enfants possédant déjà une connaissance des cultures et des modes de vies étrangers. Si cette condition est de mise, c'est parce que l'efficacité des apprentissages internationaux repose également en partie sur les dispositions induites par la socialisation familiale. Wagner (1998) démontre ainsi que l'éducation internationale dispensée dans ces établissements est généralement complétée par une éducation familiale dont les desseins sont délibérément congruents. Cette section examinera le processus complexe de transmission des héritages internationaux au travers de deux cas exemplatifs : le transfert de ressources de mobilité et d'autochtonie spécifiques.

2.5.1. Des ressources de mobilité

Les séjours à l'étranger revêtent une place centrale dans les pratiques éducatives des classes moyennes supérieures désireuses de transférer des ressources culturelles internationales à leurs enfants. À ce titre, les voyages constituent dans ces milieux « un mode de distinction sociale ». En effet, dans les classes supérieures « les voyages de formations ne sont distinctifs que parce qu'ils se situent dans un ensemble plus vaste de dispositifs de socialisation internationale produisant des modes de savoir-faire et de savoir-être socialement discriminants » (Wagner, 2007, p. 58). En d'autres termes, la singularité des fractions les plus mobiles des classes sociales supérieures ne réside pas dans une mobilité plus abondante mais dans un certain usage social de cette mobilité.

Comme explicité précédemment, les écoles internationales constituent des lieux privilégiés pour se familiariser avec les normes de sociabilité internationale. Néanmoins, la socialisation scolaire, à elle seule, ne permet pas d'intérioriser comme normes de comportements l'ensemble de ces dispositions. Les pratiques éducatives familiales

déterminent rigoureusement l'efficacité des formations internationales, notamment d'un point de vue linguistique. Les parents sont donc incités à multiplier les séjours à l'étranger avec les enfants afin d'interagir avec des locuteurs natifs. Grâce à cette forme particulière d'acquisition des compétences linguistiques, les enfants assimilent aussi diverses qualités sociales et relationnelles internationales telles que les capacités d'autonomie, d'évolution dans des milieux culturels et sociaux hétérogènes ou de familiarisation avec la diversité de ces normes de sociabilité. Dans cette perspective, Wagner évoque que le recours au cosmopolitisme de la famille élargie est ardemment sollicité en guise de ressource éducative : les enfants circulent entre les divers membres de la famille répartis à l'échelle du globe, permettant de manière simultanée de renforcer la cohésion sociale de groupes transnationaux. Ces séjours permettent de compléter l'éducation internationale en assurant la transmission d'un rapport affectif et familial avec les pays étrangers. De plus, la précocité des voyages et la fréquentation régulière de représentants d'autres cultures renforcent le développement et l'acquisition d'un habitus cosmopolite (Wagner, 2010, p. 89). Ce dernier contribue à distinguer ces héritiers de la culture internationale des autodidactes et de ceux dont le rapport à l'étranger est davantage académique (Wagner, 2007, p. 59).

Ces dispositions stimulent l'accumulation d'un capital social et culturel. En effet, la propension à la mobilité accroît forcément la possibilité de se créer un réseau de relations internationales. Ces ressources permettent également d'augmenter le spectre des choix des lieux d'études supérieures puis d'une carrière internationale et plus largement, elles induisent une transformation cognitive sur le rapport à l'étranger : « [D]ans certaines fractions des classes supérieures, on n'est jamais étranger à ce qui se passe dans d'autres pays, l'étranger fait partie de l'environnement social et culturel le plus familier » (*idem*, p. 60).

En résumé, les séjours chez les fractions mobiles des classes moyennes supérieures apparaissent remplir une fonction éducative décisive, celle de « dispositif d'apprentissage international » (*idem*, p. 60). On peut alors s'interroger sur la manière dont nos familles bruxelloises mobilisent des ressources de mobilité. Est-ce que leurs stratégies d'internationalisation sur place se trouvent renforcées par des stratégies d'internationalisation à l'étranger ? Quels seraient alors les usages sociaux conférés à ces séjours ? Est-ce que nos familles recourent également au cosmopolitisme de la famille élargie comme ressource éducative internationale ?

2.5.2. Des ressources d'autochtonie

Wagner (1998) indique que la valorisation sociale de la mobilité et des apprentissages internationaux n'induit pas chez ces élites de la mondialisation un renoncement à la culture nationale. En effet, ces familles attachent généralement beaucoup d'importance à la transmission de leur langue maternelle et de leur culture, notamment car cette acquisition est essentielle dans la perspective d'un reclassement au sein du pays d'origine. Les projets bilingues et biculturels sont de ce fait ardemment recherchés et valorisés en s'inscrivant d'ailleurs au cœur des stratégies éducatives familiales. L'éducation linguistique repose sur un contrôle parental soutenu en veillant, par exemple, à la correction de l'expression orale, à la proscription des interférences ou encore des usages d'emprunts linguistiques. Ces pratiques éducatives, qui s'inscrivent en continuité des normes linguistiques nationales, permettent d'acquérir la représentation légitime de la langue. En outre, les apprentissages linguistiques sont souvent associés à l'établissement d'un rapport familial et affectif avec le pays d'origine renforçant de la sorte l'efficacité de ces connaissances.

Par ailleurs, dans ces milieux privilégiés, la multiplication des registres de référence n'est pas vécue sous un mode contradictoire, elle est érigée en ressource. Selon Wagner, les familles se révélant être les plus « internationales » sont celles qui emploient le plus intensément leurs ressources nationales pour manœuvrer des stratégies de reproduction dans l'ensemble des sphères de la vie sociale. L'auteure nous invite donc à considérer la culture internationale pareillement à « la capacité à constituer le national comme une ressource linguistique, scolaire, culturelle, professionnelle ou symbolique, [et] à placer judicieusement ses attributs nationaux dans des champs internationaux » (Wagner, 2010, p. 96).

Dès lors, la famille semble jouer un rôle central dans l'assimilation de la culture internationale des enfants. En effet, Wagner signale que « c'est la conception cultivée des langues et des cultures nationales qui garantit la valeur sociale des compétences internationales » (1998, p. 126). Le volume et les types de capitaux détenus par les parents semblent donc conditionner l'appropriation de ces deux éléments spécifiques de la culture internationale, que ce soit vis-à-vis des enfants d'immigrés ou des élèves brillants démunis d'un rapport familial à l'étranger. Ces dimensions nous amènent à envisager les ressources d'autochtonie de nos familles bruxelloises engagées dans un processus de

scolarisation internationale. Quels rapports nos interviewés entretiennent-ils avec leurs origines nationales ? La transmission de leurs cultures et de leurs langues maternelles fait-elle l'objet de stratégies éducatives et/ou de socialisation ? Est-ce que les familles rencontrées recourent à leurs ressources d'autochtonie de manière stratégique dans des champs internationaux ?

Chapitre 3 : Méthodologie

3.1. La démarche initiale et question de départ

L'impulsion première qui nous a amenée à nous intéresser à la scolarisation internationale part du constat de l'expansion des écoles internationales dans un grand nombre de pays et du recours de plus en plus abondant de parents au choix de ce type de scolarisation. Ayant fait l'hypothèse que ce choix éducatif s'inscrivait plus largement dans des stratégies d'éducation et de socialisation, nous avons abordé cette recherche de terrain au départ de la question suivante : « Quelles sont les logiques d'actions qui sous-tendent le choix des familles bruxelloises optant pour une scolarisation de leurs enfants dans des écoles internationales privées ? À quelles stratégies de socialisation et d'éducation ces logiques d'actions renvoient-elles ? »

Notre démarche de recherche s'inscrit dans une perspective inductive et qualitative. Inductive, d'une part, car l'analyse a davantage été alimentée à partir de matériaux empiriques récoltés plutôt que par un cadrage théorique fixe et préétabli. Nous nous sommes effectivement d'abord laissé guider par le terrain, la conceptualisation n'intervenant qu'en second lieu. D'autre part, au vu de la nature et des objectifs de notre recherche, la méthode qui nous a semblé pertinente, tant pour la collecte que pour l'analyse des données, est la recherche qualitative. En effet, l'objet de notre recherche est de comprendre la ou les logique(s) d'action(s) relative(s) à un choix scolaire spécifique, de type international. Notre investigation vise ainsi à dégager les divers motifs et/ou raisons qui guident les choix des parents optant pour une scolarisation en dehors du système organisé par les deux communautés. Il s'agit donc d'un travail de compréhension qui implique d'appréhender le phénomène en profondeur. Plus largement, nous cherchons à percevoir si cette(ces) logique(s) s'ancre(nt) dans des stratégies particulières de socialisation et d'éducation. De tels choix et de telles pratiques ont un caractère très personnel car ils relèvent du domaine de la vie privée, voire de l'intimité. En effet, ils s'inscrivent nécessairement dans une trajectoire de vie et prennent sens par rapport à des parcours de natures diverses (résidentielles, professionnelles...). Il nous paraît donc primordial d'adopter une posture compréhensive en évitant toute imposition d'interrogations strictes qui empêcheraient l'enquête de se dévoiler. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de retenir, comme technique de récolte des données, l'entretien individuel de type socio-biographique (Demazière et Dubar, 1997). Cette

méthode « suppose d'attribuer une place importante aux points de vue indigènes dans l'analyse du monde social et aux savoirs pratiques-cognitifs, interprétatifs, symboliques, affectifs... des interviewés » (*idem*, p. 2). L'objectif est de favoriser, d'induire la production d'une parole axée sur la personne afin de percevoir des pans de son existence, de son parcours et de ses expériences. Cette technique, tout en fixant les thématiques générales à aborder, laisse aux interviewés un espace de liberté qui leur permet de s'exprimer sur les sujets qu'ils jugent eux-mêmes pertinents.

Par ailleurs, notre recherche part du postulat que l'analyse du discours d'un nombre limité d'acteurs est révélatrice de phénomènes sociaux plus larges dans lesquels ils s'inscrivent. Rejoignant les propos de D. Bertaux (2010), il nous semble que « les logiques qui régissent l'ensemble du monde social ou mésocosme sont également à l'œuvre dans chacun des microcosmes qui le composent : en observant de façon approfondie un seul, ou mieux, quelques-uns de ces derniers, et pour peu qu'on parvienne à en identifier les logiques d'action, les mécanismes sociaux, les processus de reproduction et de transformation, on devrait pouvoir saisir au moins certaines des logiques sociales du mésocosme lui-même » (Bertaux, 2010, p. 23).

Enfin, nous sommes consciente du caractère limitatif de notre démarche, dans la mesure où celle-ci nous guide vers une population spécifique optant pour une scolarisation dans des écoles internationales. Par conséquent, cette démarche ne nous permettra pas de rendre compte de l'ensemble des situations que ce choix éducatif peut recouvrir. Nous ne prétendons donc pas à l'exhaustivité ou à la représentativité, notre recherche étant de type exploratoire.

3.2. Les démarches de recrutement de notre échantillon de familles

La population à laquelle nous nous intéressons est singularisée par sa faible visibilité. En effet, comme précédemment évoqué dans la partie intitulée « Le contexte institutionnel », il est difficile d'identifier les familles ayant fait le choix d'une scolarisation internationale. En l'absence de registre officiel, nous avons déployé plusieurs manœuvres d'approche afin de parvenir à aborder certaines de ces familles.

Notre première manœuvre fut de contacter l'ensemble des associations de parents d'élèves des écoles européennes ainsi que des écoles internationales de la région bruxelloise, afin, d'une part de les rencontrer, et d'autre part de leur transmettre un

courriel²⁰ à partager dans leurs réseaux locaux de parents. Néanmoins, après plusieurs tentatives ne débouchant sur aucune réponse positive, force a été de constater que cette piste se révélait infructueuse. Dans un deuxième temps, nous avons utilisé les réseaux sociaux afin d'atteindre un maximum de personnes. Nous sommes parvenue à obtenir deux contacts de familles via ce biais : l'une dont les enfants sont scolarisés à l'École européenne de Bruxelles I, l'autre dont les enfants fréquentent l'École européenne du Luxembourg. Pour la première famille, la rencontre n'a pas abouti en raison de contraintes organisationnelles des parents. Quant à la seconde, nous avons dû renoncer à la rencontrer, étant donné que leur ancrage spatial ne coïncidait pas avec la perspective située de notre recherche. C'est finalement via notre propre réseau personnel, en mobilisant les recommandations de personnes qui nous sont étroitement liées que nous sommes parvenue à l'aboutissement d'un réseau plus élargi. Cette démarche, basée sur deux noms connus (familles Émeraude et Agathe de l'École européenne) dont nous pouvions nous prévaloir, nous a permis d'ouvrir les portes d'un monde difficilement pénétrable. Tel le principe du parrainage, essentiel pour accéder à des cercles fermés, notre honorabilité devait être établie par des personnes qui faisaient légitimement partie de ce milieu. Cette manœuvre a eu pour conséquence de générer un effet « boule de neige » dans le processus de recrutement de notre population. Enfin, notre quatrième démarche a eu pour but de diversifier les profils des familles interviewées. Afin d'accéder à une compréhension plus riche d'un même phénomène, nous avons élargi notre échantillon de population en prenant en compte un second contexte de scolarisation internationale, celui du Lycée français. Là encore, le principe du parrainage s'est révélé fructueux : quelques-uns des parents de notre panel d'investigation de l'École européenne nous ont recommandée auprès de leurs connaissances du Lycée français. Au terme de nos recherches, notre échantillon se compose donc de onze familles : cinq dont les enfants sont scolarisés à l'École européenne de Bruxelles I et six ayant opté pour le Lycée français Jean Monnet.

²⁰ Cet e-mail consistait à soumettre une proposition aux parents intéressés par notre recherche de nous contacter, en vue de l'organisation d'une interview.

3.3. Le déroulement des entretiens

Nous avons bien conscience que la négociation de l'entretien avec ces familles serait périlleuse, notamment pour deux raisons. La première, c'est que l'organisation d'un entretien suppose une intrusion dans leur emploi du temps, souvent surchargés. La seconde résulte du fait que cette technique de collecte des données implique également une intrusion dans leur intimité et dans leur monde personnel. Or, comme nous l'avons mis en évidence dans notre problématisation, certaines de ces familles sont à la recherche d'un « entre-soi » protecteur²¹. La grande majorité des entretiens a été menée au domicile des parents. Cette démarche était délibérée car nous tenions à limiter, dans la mesure du possible, le nombre d'entretiens réalisés sur le lieu de travail. Nous partions du postulat que c'est nous immisçant dans leur univers que nous parviendrons le mieux à les amener à nous livrer les dimensions singulières de leur existence tant à travers le contenu de leur discours que par ce qu'ils nous laisseraient entrevoir de leur mode de vie.

En référence aux propos de Liliane Kandel, nous avons pris pleinement conscience du « renversement de situation pour le sociologue œuvrant aux sommets de la société » (Kandel, 1972). En effet, habituellement, le sociologue se trouve « en position de force » et propose de renseigner ses divers contributeurs quant à la nature de sa recherche. Or, dans cette situation originale d'entretien, c'est la plupart du temps les interviewés qui exigent un retour relatif à leur collaboration. En effet, ils formulent des requêtes et énoncent des exigences : « *J'aimerais pouvoir relire les passages où j'interviens avant la publication* » (Madame Opale, Lycée français), « *je vous demande de la discrétion sur ce point-là, j'aimerais qu'il reste entre nous sinon je risque d'avoir des ennuis* » (Monsieur Ruby, École européenne). Cette maîtrise de la situation d'entretien a des conséquences certaines sur le contenu de ce qui est livré à l'enquêteur. Notre campagne d'entretiens nous a permis d'observer une relative retenue de nos enquêtés quant à la profusion des capitaux dont ils sont détenteurs.

Nous avons essentiellement rencontré les mères, ce qui n'est guère étonnant, dès lors que Felouzis et Perroton (2009) ont mis en évidence que ce sont elles qui s'investissent davantage dans les choix et l'accompagnement scolaires. En ce qui concerne la durée des entretiens, celle-ci s'échelonne entre 1h30 et 2 heures (à noter que deux entretiens se sont prolongés jusqu'à 4 heures). Malgré nos craintes initiales et les biais opérants, chez

²¹ Pour le développement théorique, se reporter au point 2.2.3. de notre travail.

certains parents l'enthousiasme de nous relater leurs choix éducatifs et plus globalement leur trajectoire de vie a largement transparu.

3.4. L'analyse des données

Suite à la phase de retranscription des entretiens, nous nous sommes attelée à l'élaboration d'un tableau²² en vue d'une analyse descriptive multidimensionnelle. Celui-ci est structuré selon deux axes intégrant les données qualitatives recueillies. L'axe horizontal regroupe les différentes familles suivant leur choix d'établissement. L'axe vertical est composé de 98 entrées triées selon une dizaine de thématiques récurrentes au sein des discours parentaux recueillis et étayée par notre revue de littérature²³.

Nous avons choisi de retenir, plus spécifiquement, quatre de ces thématiques comme autant de dimensions du cadre d'analyse²⁴ au vu de leur pertinence pour appréhender la (les) logique(s) d'action relative(s) à un choix de scolarisation spécifique, traduisant les motivations de leurs choix éducatifs ainsi que les ressources mobilisées en vue de déployer des stratégies éducatives et de socialisation spécifiques.

La première partie de notre analyse s'attachera à dresser les portraits des onze familles rencontrées, démarche nous paraissant la plus judicieuse pour rendre compte de la diversité et de la complexité du phénomène. Ces portraits constitués sous la forme de récits de vie nous permettront, d'une part de disposer d'un éclairage fin quant aux trajectoires (sociales, professionnelles, de mobilité...) et aux expériences familiales dans lesquelles ce choix scolaire spécifique s'inscrit ; d'autre part ils nous permettront de cerner avec précision les diverses motivations entrées en ligne de compte dans le choix scolaire des parents et les représentations qu'ils confèrent à ce choix.

Pour des raisons d'ordre pratique évidentes et pour ne pas alourdir la lecture du présent travail, nous avons choisi de joindre ce tableau et les portraits des familles interviewées ainsi dressés en annexe. Leurs formes étant distinctes, ils n'en sont pas moins complémentaires : le tableau rationalise, structure et conceptualise les propos tandis que

²² Voir l'annexe II relative au tableau analytique des portraits de famille.

²³ Rappelons que celle-ci est alimentée essentiellement par deux sources : d'une part, la sociologie de l'éducation – les choix scolaires des classes moyennes et leur inscription dans des stratégies éducatives de socialisation – et d'autre part, une sociologie des élites de la mondialisation.

²⁴ Nous précisons les dimensions du cadre d'analyse ainsi retenues dans l'introduction du chapitre 4 consacré à l'Analyse.

les portraits rendent compte de la diversité des situations vécues sur le terrain et de la complexité de la réalité sociale investiguée.

La seconde partie de l'analyse consistera à croiser les récits de nos onze familles à la typologie de Van Zanten et aux théories de Wagner ainsi que de Nogueira et Aguiar.

Via ces deux pans de l'analyse, nous tenterons de répondre à notre question de départ sur la (les) logique(s) d'action qui anime(nt) les familles faisant le choix d'une scolarisation internationale à Bruxelles et nous nous interrogerons sur leur éventuelle inscription dans des stratégies d'éducation et de socialisation particulières.

Chapitre 4 : Analyse

C'est, par le contexte de notre enquête de terrain que nous voulons poser les jalons de notre analyse. Nous y décrirons successivement les caractéristiques générales des écoles enquêtées, puis les caractéristiques de notre échantillon.

Notre analyse sera structurée en deux parties. La première consistera en la présentation de portraits familiaux dressés conjointement à la grille d'analyse que constitue notre tableau de synthèse. La deuxième partie revêtira une forme transversale pour rendre compte au plus près de la corrélation que nous pouvons établir entre nos observations et la théorie. Pour ce faire, nous userons de quatre dimensions d'analyse structurant nos portraits de famille ainsi que notre analyse transversale. Les trois premières seront à envisager au regard de la sociologie de l'éducation et plus précisément de la typologie de Van Zanten qui tend à suggérer un cadre interprétatif global des choix scolaires et des modèles éducatifs que mettent en œuvre des groupes sociaux définis. La quatrième dimension confrontera notre terrain à la sociologie des élites de la mondialisation à travers des stratégies d'éducation et de socialisation relatives à l'internationalisation et à travers l'existence d'une « bonne volonté internationale » à l'origine de celles-ci.

La première dimension de notre cadre d'analyse concernera le processus de mobilisation et de conversion des différents types de capitaux détenus par les familles dans la préparation et la mise en œuvre de leurs choix scolaires internationaux. Les travaux de Van Zanten (2009a) ont mis en évidence le rôle central joué par les ressources culturelles, sociales et économiques détenues par les parents appartenant aux fractions supérieures des classes moyennes dans l'anticipation, la réalisation et la façon de tirer profit de leurs choix d'établissements. La chercheuse française distingue les « technocrates » (les cadres du privé) des « intellectuels » (les cadres du public). Elle montre que, si tous usent massivement de leur capital culturel, qu'ils détiennent en abondance, les « intellectuels » ont, toutefois, recours à la combinaison de leurs capitaux culturels et sociaux. Les « technocrates » se distinguent quant à eux par la mobilisation de leur capital économique. Nous mettrons notre matériau à l'épreuve de cette catégorisation.

La deuxième dimension de notre cadre d'analyse traitera des visées à l'origine des choix scolaires des familles. D'une part, nous tenterons d'élucider les visées individuelles. Rappelons que celles-ci peuvent prendre, toujours selon Van Zanten, trois orientations idéales-typiques : le développement réflexif (l'enrichissement intellectuel),

l'instrumentalisme (la réussite) et le moratoire expressif (l'épanouissement personnel). Ces orientations se déclinent différemment suivant l'appartenance aux deux fractions des classes moyennes supérieures, les « technocrates » privilégiant les visées instrumentales et les « intellectuels » favorisant davantage les visées réflexives. D'autre part, nous analyserons les visées collectives des familles en termes d'intégration. Celles-ci peuvent prendre la forme de deux pôles idéaux-typiques : l'« entre-soi », impliquant un modèle d'intégration par cloisonnement, est privilégié chez les « technocrates » ; et le brassage contrôlé, prenant la forme d'un modèle d'intégration par côtoiement, est favorisé est favorisé par les parents « intellectuels ». Ici encore, nous examinerons notre matériau empirique pour y repérer ces différents types de visées.

La troisième dimension se focalisera sur la mobilisation des capitaux familiaux dans l'accompagnement des choix scolaires internationaux et dans l'encadrement de la sociabilité des enfants. Selon Van Zanten, les « intellectuels » misent sur l'héritage de leur capital culturel redoublé par la mobilisation de leur capital social, les « technocrates » comptent, eux, sur la conversion de leur capital économique en capital culturel et social exclusif.

Enfin, notre quatrième dimension du cadre d'analyse, de nature plus englobante, envisagera le(s) type(s) de stratégies internationales qui guident le choix d'une telle scolarisation. En effet, la littérature sur les élites de la mondialisation nous a permis de retenir trois stratégies différentes selon l'appartenance à des groupes sociaux distincts : une stratégie de reproduction pour les cadres publics/privés internationaux, une stratégie de distinction et d'ascension sociales pour les familles locales aisées et une stratégie de refuge pour les enfants issus de l'élite économique.

Précisons que le concept de capital international est inscrit en filigrane de l'ensemble de notre étude et ne constitue pas une dimension d'analyse au sens strict du terme. Si dans le tableau d'analyse des récits recueillis, le capital international constitue une entrée à lui seul, il demeure néanmoins un angle d'appréhension des ressources mobilisées à des fins d'acquisition d'un bien éducatif international ainsi que des stratégies qui en découlent.

4.1. Le contexte d'enquête

4.1.1. La présentation des deux terrains d'enquête

Nos terrains d'enquête sont constitués d'une part de l'École européenne de Bruxelles I et d'autre part du Lycée français Jean Monnet, tous deux implantés sur la commune d'Uccle. Après avoir exposé leurs programmes pédagogiques respectifs, notamment en termes d'apprentissages linguistiques, nous montrerons dans quelle mesure ils s'instituent à la marge de l'enseignement traditionnel belge. Ensuite, nous décrirons la manière dont ces écoles s'inscrivent communément dans un idéal international et tendent à l'ériger comme norme éducative et sociale dominante.

L'École européenne²⁵ abordée dans le cadre de cette recherche est la première école européenne implantée sur le sol bruxellois. Ouverte en 1958, tout juste un an après la signature, au Luxembourg, de la convention sur le statut des Écoles européennes, l'École européenne de Bruxelles I est aujourd'hui répartie sur deux sites : Uccle et Forest (Berkendael). 3400 élèves fréquentent actuellement ces établissements et 60 nationalités y sont représentées. Au sein des Écoles européennes, les sections nationales suivent les programmes nationaux des pays de l'Union européenne. Certains cours rassemblent les élèves des différentes nationalités, comme par exemple ceux d'histoire, de géographie, d'éducation artistique, de sport ainsi que de langues. Dès le premier degré, l'étude d'une langue véhiculaire est rendue obligatoire. En troisième année, les élèves apprennent une deuxième langue étrangère. À partir de la quatrième année, ce nombre de langues passe à trois. L'importance accordée à l'étude, à la compréhension ainsi qu'à la pratique des langues étrangères a pour but de renforcer l'unité des membres au sein de l'espace scolaire et d'induire une éducation proprement multiculturelle.

Le Lycée français Jean Monnet a, quant à lui, été créé en 1907²⁶. En l'espace d'un peu plus d'un siècle, le Lycée est passé d'une petite structure scolarisant 88 garçons à un Lycée mixte de 2800 élèves, répartis sur un parc de 4 hectares dans la commune d'Uccle. Tout comme les écoles européennes, qui sont édifiées selon un modèle singulier et gérées par une institution commune, les Lycées français appartiennent à un réseau d'écoles piloté par une instance publique, l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (AEFE). Ce réseau compte 495 établissements implantés dans 137 pays et regroupe un peu plus

²⁵ Site de l'ÉBB1 : <https://www.eeb1.com/> (dernière consultation le 03/07/2018).

²⁶ Site du Lycée français : <http://www.lyceefrancais-jmonnet.be/> (dernière consultation le 03/07/2018).

d'un tiers de Français et près de deux tiers d'étrangers. Ces Lycées sont par ailleurs homologués par le Ministère français de l'Éducation nationale et donc en conformité avec le programme national français. Dès l'enseignement primaire, l'école offre l'apprentissage d'une première langue étrangère. Au Collège, tous les enfants pratiquent deux langues étrangères et ont la possibilité d'en apprendre une troisième. Les élèves ont alors le choix d'intégrer soit une classe « à dispositif renforcé en langues », au sein de laquelle une matière non linguistique est enseignée dans les langues véhiculaires, soit une « section internationale » dans laquelle les cours sont dispensés, pour la moitié du temps, en anglais. Au lycée, les élèves préparent le baccalauréat avec une mention section européenne ou internationale.

Les projets pédagogiques de l'École européenne et du Lycée français visent principalement à promouvoir un esprit international ainsi qu'à développer des attitudes interculturelles empreintes de respect, de tolérance, d'ouverture, de solidarité ou encore de coopération. Cet esprit est revendiqué d'emblée dans leurs brochures de présentation, qui n'oublient jamais de citer le nombre de nationalités représentées auquel s'ajoutent de nombreuses photographies mettant en scène des élèves d'origines culturelles diverses. En ce qui concerne les écoles européennes, leur Charte est éloquent quant à leur projet pédagogique : « *Élevés au contact les uns des autres, libérés dès leur plus jeune âge des préjugés qui divisent, initiés aux beautés et aux valeurs des diverses cultures, ils [les élèves] prendront conscience, en grandissant, de leur solidarité. Tout en gardant l'amour et la fierté de leur patrie, ils deviendront, par l'esprit, des Européens, bien préparés à achever et à consolider l'œuvre entreprise par leurs pères pour l'avènement d'une Europe unie et prospère* »²⁷. Il s'agit, dans ce cadre, de guider les enfants dans le développement de leur citoyenneté européenne, tout en renforçant leur identité culturelle, de nourrir un haut niveau de connaissance de la langue maternelle ainsi que des langues étrangères, de véhiculer une approche européenne et globale ou encore de stimuler le développement personnel, social et intellectuel des élèves (Pierre, 2004). La mission centrale des écoles européennes s'avère être, à bien des égards, celle de la création d'une « nouvelle forme de citoyenneté supranationale » (*idem*, p. 5). Cette visée s'ancre dans le fondement même de ces écoles qui résulte d'un dessein politique, celui de créer une « identité supranationale homogène » (*idem*, p. 5). En effet, il y a un véritable souhait de regrouper,

²⁷ Bureau du Secrétaire général des Écoles européennes, *Les écoles européennes*, <https://www.eurc.eu/Documents/Brochure-fr.pdf> (dernière consultation le 05/08/2018).

sous une même identité plus globale, la diversité culturelle des protagonistes. À titre d'exemple, les « heures européennes », organisées hebdomadairement, rassemblent toutes les sections linguistiques autour d'activités culturelles et artistiques, qui ont pour objet les racines communes des européens. Les élèves sont amenés à dégager, sous un aspect ludique, les similitudes dans les cultures des différentes nationalités.

Quant au Lycée français, bien que sa mission première ne soit pas de fonder une identité internationale, son projet pédagogique tend néanmoins à développer une appartenance commune à l'Humanité. En effet, il insiste sur le respect, le dialogue et l'harmonie entre les diverses nationalités représentées. Des récompenses sont délivrées aux élèves pour leur « esprit international », les élèves participent chaque année aux « Jeux internationaux de la jeunesse », rassemblant des délégations issues de plus de trente lycées français à l'étranger. De même, des échanges réguliers sont organisés entre les enfants de lycées français implantés dans différents pays. De plus, les élèves sont inscrits au « MUN » (une modélisation des Nations unies) où ils sont invités à se mettre à la place d'Ambassadeurs ou de Ministres des affaires étrangères pour ensuite être interrogés sur des problématiques internationales. Les opérations de charité, fréquentes dans cet établissement, contribuent également à valoriser la dimension éthique de la culture internationale.

Le panorama de ces écoles nous livre une vue d'ensemble des populations mobiles et transnationales qui les fréquentent. Si les origines nationales des élèves sont diverses, ce n'est pas le cas des milieux socio-professionnels privilégiés dont sont issus les parents. Ceux de l'École européenne proviennent majoritairement du champ politique européen (fonctionnaires, diplomates...) tandis que ceux du Lycée français s'inscrivent plutôt dans la sphère économique aisée (cadres d'entreprises multinationales, indépendants...). Les propos de cette mère sont significatifs de la forte homogénéité sociale en présence : « *Les parents avec qui je papote jusque-là, j'en ai trouvé encore aucun qui travaillait ailleurs que dans les institutions européennes* » (Madame Agathe, ÉE²⁸).

Cette sélection sociale est par ailleurs renforcée par une « coupure spatio-temporelle »²⁹. Entourée de murs munis d'interphones et de caméras de surveillance qui protègent des regards indiscrets, l'entrée dans ces lieux réservés est uniquement autorisée via la présentation d'un badge aux agents de sécurité. Les multiples drapeaux qui ornent les

²⁸ Dans la suite de notre analyse, nous utiliserons l'acronyme ÉE pour désigner l'École européenne.

²⁹ Pour le développement théorique, voir le point 2.4.1. de notre travail relatif à la structuration du groupe en une « communauté éducative ».

murs des écoles, les infrastructures luxueuses, les prestiges des sites sont autant de marquages symboliques de l'espace qui viennent renforcer leur originalité dans le paysage belge et instaurent une coupure spatiale avec l'environnement extérieur. Celle-ci se double d'une séparation temporelle. En effet, les jours fériés du Lycée français sont calqués sur ceux programmés en France. De même à l'École européenne, la plupart des congés scolaires sont en décalage par rapport au système éducatif belge. Par contre, les élèves disposent par exemple d'un jour de congé annuel le 9 mai à l'occasion de la « Journée de l'Europe ». Cette différenciation entre les calendriers internationaux et locaux s'illustre dans les propos de cette mère : « *C'est compliqué parce que si on veut mettre les enfants en stage, ils se déroulent pendant les congés scolaires de l'école belge, du coup à l'École européenne, ils sont décalés. Et les fêtes tombent souvent en même temps que les jours fériés des fonctionnaires donc si tu ne travailles pas dans les institutions, c'est difficile pour t'arranger* » (Madame Galène, ÉE).

En outre, les effets induits par cet isolationnisme sont intensifiés par l'organisation du temps scolaire et du temps libre des élèves³⁰. Lorsqu'on examine une école internationale, ce qui apparaît immédiatement comme le plus distinctif des écoles belges est l'abondance des activités périscolaires. Une simple consultation des sites internet de ces écoles permet de rendre compte de la pluralité d'activités proposées et de festivités orchestrées. Les infrastructures permettent de pratiquer pas loin d'une trentaine d'activités hebdomadaires variées. Celles-ci sont organisées de manière constante, rythmant les journées des élèves, et contribuent à faire de ces écoles « des lieux de vie et non de simples lieux de passage » (Abdallah-Pretceille et Porcher, 2001, p. 46). Ainsi, l'instruction délivrée dans ces établissements ne se réduit pas à la transmission de savoirs mais fait également appel à l'investissement personnel des élèves. Cette place prépondérante réservée à l'extra-scolaire est représentative de l'ambition de renforcer l'appartenance commune. Parmi ces activités, on retrouve également une série de manifestations visant à mettre à l'honneur les différentes cultures nationales. Chaque section linguistique célèbre ainsi les fêtes traditionnelles de son pays : le 13 décembre, la section suédoise organise la *Sankta lucia* (fête de la lumière), le 27 novembre la section américaine fête *Thanksgiving*, le 31 octobre les élèves anglophones se réunissent pour célébrer *Halloween*. Les spécificités culturelles ne sont jamais présentées sous un angle qui pourrait alimenter un conflit ou qui serait

³⁰ Pour le développement théorique, se référer au point 2.4.2. de notre travail, relatif à la transmission des ressources internationales.

susceptible de menacer l'identité de chacun (Pierre, 2004). Elles sont toujours scénarisées autour de pratiques culinaires, de danses et de chants traditionnels. Ce sont les dimensions des cultures nationales faisant implicitement l'objet d'un consensus qui sont retenues par les deux établissements. Il y a une accentuation des traits communs comme le fait d'appartenir à la commune humanité au Lycée français et le fait d'être européen à l'École européenne : « *Il y a eu les 50 ans de l'école et donc toute l'école, plus de 3000 élèves, devait apprendre l'hymne de la joie en anglais et en allemand. Ils avaient prévu une énorme célébration avec des drapeaux et on a chanté comme une grosse chorale l'hymne à la joie. C'est vrai que ça sensibilise plus à l'Europe* » (fille Galène).

Enfin, la forte mobilisation des parents, tant en termes d'investissement dans les diverses activités que sur le plan décisionnel, constitue aussi une des particularités majeures des deux écoles concernées par notre recherche. Les parents participent activement à la vie sociale de l'école en étant directement impliqués dans l'organisation d'activités ludiques et culturelles : « *Ils font des dîners de classe, ils organisent les voyages scolaires en parallèle avec les professeurs. Ils organisent des petites expos avec les enfants, parce qu'il y a des artistes là-dedans : certains jouent du piano, d'autres sont peintres...* » (Madame Béryl, LF³¹). Si l'intervention des familles dans le champ scolaire n'est pas un trait singulier des écoles internationales, ce qui les caractérise, en revanche, c'est la disponibilité des parents ainsi que leur présence constante au sein de l'établissement, grâce à la mobilisation de leurs capitaux économiques, culturels et sociaux³².

Mais la présence des parents se manifeste également sur le plan pédagogique. En effet, les associations des parents d'élèves ont une place relativement importante dans ces écoles. À l'École européenne, le Conseil de l'éducation, élu par les parents, rétribue les professeurs et les recrute parmi ceux proposés par le gouvernement belge. Ce conseil décide également de l'ouverture de l'école à de nouvelles pratiques éducatives telles que le coaching, l'usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication ainsi que la création de sections linguistiques supplémentaires. Au Lycée français, la représentation des parents est garantie par l'UPE (l'Union des Parents d'Élèves) qui travaille en étroite collaboration avec les enseignants et le directeur par rapport aux sujets ayant trait à la scolarité, au parcours pédagogique et au bien-être des élèves : « *L'association de parents intervient même sur la pédagogie, sur les professeurs, sur la*

³¹ Dans la suite de notre analyse, nous utiliserons l'acronyme LF pour désigner le Lycée français.

³² Pour le développement théorique, se reporter au point 2.4.1. de notre travail.

bibliothèque, sur la sécurité, sur la rénovation des bâtiments, sur la propreté de l'école... Ils ont un poids important au niveau de la direction quoi. Si l'association revendique que le ramassage scolaire n'est pas efficace, ils [doivent] changer l'itinéraire du transport » (Madame Béryl, LF).

L'étude empirique de nos deux terrains d'enquête corrobore les constats théoriques de Wagner (1998) sur les écoles internationales. Ils s'inscrivent à la marge du système éducatif belge. La sélectivité sociale de leur recrutement est renforcée, comme évoqué précédemment, par l'érection d'une double clôture spatiale et temporelle. L'analyse des projets pédagogiques des deux écoles concernées s'axent autour des mêmes principes : le développement d'un esprit international et d'attitudes interculturelles. La transmission des valeurs et des normes sous-jacentes à ces principes éducatifs passe par l'institution d'interactions fortes et multiples entre les différents protagonistes d'une même communauté éducative.

4.1.2. La présentation de l'échantillon

Notre échantillon se compose de onze familles dont les enfants sont scolarisés ou ont été scolarisés dans une école internationale à Bruxelles. Cinq de ces familles ont choisi l'École européenne de Bruxelles I, les six autres ont opté pour le Lycée français. Cela représente 22 parents et 24 enfants dont 12 proviennent de l'École européenne (6 filles et 6 garçons) et 12 du Lycée français (8 filles et 4 garçons). Plus précisément, en ce qui concerne les enfants de l'École européenne, trois sont en âge d'être en primaire, cinq en âge d'être en secondaire et trois sont des jeunes adultes. Quant aux enfants du Lycée français, trois sont en âge d'être en primaire, deux en secondaire et huit sont des jeunes adultes.

La plupart des familles interviewées habite dans les communes favorisées de Bruxelles au sein desquelles sont aussi implantés les deux établissements. Toutefois, des distinctions au point de vue du type d'habitation, de l'apparence externe et de l'implantation dans le quartier séparent les familles utilisatrices de chaque école. En effet, les familles du Lycée français habitent généralement dans des résidences luxueuses souvent munies de portails avec caméras de surveillance, de vastes jardins avec piscines et se situant dans les quartiers chics de Bruxelles. Les familles de l'École européenne résident, quant à elles, dans des habitations d'apparence moins pourvues.

En ce qui concerne leurs propriétés sociales, les familles de l'École européenne sont essentiellement composées de cadres du public et de professions intellectuelles, les pères étant en grande majorité fonctionnaires européens (quatre sur les cinq) ; les mères exerçant des métiers dans le domaine culturel ou liés à l'Humain. Tandis que pour les familles du Lycée français, les pères occupent principalement des postes de cadres du privé (managers, entrepreneurs ou indépendants) et les mères sont à l'unanimité femmes au foyer. L'ensemble des parents enquêtés dispose d'un important capital culturel institutionnalisé. Un niveau élevé et homogène d'études supérieures (master voire master+2) s'observe chez les parents de l'École européenne. Trois des cinq pères détiennent un parcours académique caractérisé par la fréquentation successive d'universités étrangères et un est détenteur d'un diplôme en Construction Européenne. Les parents du Lycée français atteignent également ce niveau, bien que légèrement inférieur (maximum master+1). Les mères du Lycée français, à diplôme égal voire supérieur, à celui de leur époux ont renoncé à leur carrière. Il est intéressant de signaler qu'au sein de notre échantillon, deux pères se démarquent, introduisant le même contraste dans chaque établissement car ils disposent du Certificat d'Études Secondaires Supérieures.

Concernant l'origine nationale de nos enquêtés, la majorité des parents de l'École européenne sont belges (quatre des cinq pères, dont l'un possédant la double nationalité belgo-italienne, et trois des cinq mères). Nous observons des résultats similaires chez les parents du Lycée français (trois des cinq pères et quatre mères sur six sont de nationalité belge). De plus, nous remarquons que les couples de parents de l'École européenne sont davantage caractérisés par une mixité de nationalités comparativement à ceux du Lycée français.

Tous les parents interrogés disposent d'un important capital linguistique. En effet, les parents de l'École européenne maîtrisent plus de quatre langues étrangères (dont l'anglais) et les pratiquent couramment. Les parents du Lycée français atteignent également ce niveau bien qu'un relatif décalage s'observe entre les conjoints, les mères disposant généralement de compétences linguistiques moindres (trois langues en moyenne).

La grande majorité de nos interviewés dispose d'une connaissance des cultures et des modes de vies étrangers. En effet, ceux-ci témoignent d'expériences de vie longues hors

frontières (pour une période égale ou supérieure à deux ans) et quittent couramment le pays dans le cadre de l'exercice de leur fonction ou de vacances. Cette tendance est clairement généralisée au sein de notre population.

La quasi-totalité de notre échantillon déclare être en contact régulier avec des personnes d'autres nationalités même si là encore une distinction peut s'établir entre nos deux profils d'utilisateurs. En effet, les parents de l'École européenne disposent d'un réseau social international important, prévalant sur leur capital social national. Quant aux parents du Lycée français, ils revendiquent un équilibre entre les réseaux sociaux nationaux et internationaux. De plus, la moitié de nos protagonistes revendique un réseau familial cosmopolite.

Notre population paraît donc fortement internationalisée par les spécificités de son parcours de formation, par son plurilinguisme, par un relatif cosmopolitisme familial, par ses trajectoires de vie marquées par la mobilité et par la configuration internationale de ses réseaux de relations. Cet état de fait nous amène à caractériser notre public-cible sous l'angle de son capital international.

Tous ces éléments mettent en évidence un volume conséquent de capitaux différemment mobilisés et mobilisables – ce que nous tendrons à établir au fil de notre analyse – qui nous amènera entre autres à une possible classification entre « technocrates » et « intellectuels ».

4.2. L'analyse transversale

4.2.1. Les types de capitaux mobilisés dans la préparation et la mise en œuvre des choix scolaires internationaux

Tous les parents ont mobilisé leur important capital culturel dans la préparation et la mise en œuvre de leur choix scolaire. Les parents de l'École européenne ont davantage misé sur la forme « incorporée » de leur capital culturel (Bourdieu, 1979) pour impulser l'inscription de leur enfant au sein de ce contexte éducatif. Ils ont effectivement, à l'unanimité, recouru à l'avantage que leur procure leur statut, puisqu'ils ont accès gratuitement à ce type d'éducation et que leurs enfants sont prioritaires pour en bénéficier³³. Néanmoins – comme en témoignent les dires de Madame Émeraude (ÉE) :

³³ Voir le point 1.2. relatif à l'offre scolaire internationale à Bruxelles.

« Je me suis dit que si je voulais la mettre dans une bonne école belge, c'était de toute façon aussi une école élitiste. J'avais hésité avec les écoles néerlandophones et avec des écoles à pédagogie alternative aussi [...]. J'ai consulté le site des écoles européennes plusieurs fois pour voir les spécificités du programme et puis nous sommes allés visiter les bâtiments et je me suis dit c'est magnifique quoi ! Les locaux sont superbes, il y a tout ce qu'il faut ! » – plusieurs parents ont également sollicité leurs capacités individuelles de jugement afin d'évaluer la qualité de l'offre éducative européenne. Pour ce faire, ils l'ont comparée avec d'autres expériences éducatives disponibles sur le marché scolaire belge et ont complété cette comparaison par une visite des différentes infrastructures.

Quant à la démarche préparatoire des parents scolarisant leurs enfants dans le Lycée français, il ressort des entretiens une mobilisation plus intense de leur capital culturel « institutionnalisé » (Bourdieu, 1979). Ils ont effectivement élaboré des stratégies de recueil d'informations, sollicitant leurs capacités d'évaluation et de hiérarchisation de l'offre éducative locale à partir d'indicateurs tant quantitatifs que qualitatifs (comparaison des classements des résultats aux examens, consultation des sites internet, prise de renseignements sur les équivalences des diplômes, participation à des journées d'information, rencontres avec les directeurs...) ³⁴. Cette recherche intensive transparaît dans les dires de Madame Turquoise : « C'est comme si je travaillais, je passais mes journées entières à évaluer quel système serait le plus adéquat [...]. Donc j'ai fait des recherches sur internet et j'ai contacté toutes les écoles internationales de Bruxelles [...]. Je veux la meilleure école dans le meilleur système avec les meilleurs spécialistes ». En outre, les choix scolaires des parents du Lycée français ont davantage fait l'objet d'une anticipation stratégique, à l'image de la famille Béryl qui, pour s'assurer de l'inscription de leurs filles, les a fait intégrer le Lycée deux ans avant leur entrée en secondaire : « Parce que, dans le système français, on parle de collège et puis de lycée. Alors je les ai fait bouger quand elles ont eu fini leur quatrième primaire afin d'être certaine qu'elles soient prioritaires pour les humanités ».

L'efficacité de la mobilisation du capital culturel des parents a été doublée par la mobilisation de leur capital social ³⁵. Ce recours a été effectué par toutes les familles interviewées. Il ressort de nos entretiens que les autres « comme soi » sont intervenus de deux manières : d'une part dans l'étape de construction du choix scolaire, en étant utilisés

³⁴ Voir le point 2.2.4. concernant les stratégies de recueil d'informations.

³⁵ Voir le point 2.2.4. relatif aux informations recueillies grâce aux réseaux locaux.

comme « dispositif de jugement personnel » (Karpik, 2007), « constituant un groupe de référence servant d'étalon et de modèles d'aspirations » (Van Zanten, 2019b, p. 30), d'autre part en jouant un rôle prépondérant dans la mise en œuvre du choix scolaire, en servant de ressources directement mobilisables dans l'élaboration de stratégies éducatives. Si tous les parents interviewés ont sollicité leurs réseaux locaux, une différence apparaît néanmoins : les parents de l'École européenne se sont essentiellement tournés vers leurs collègues, alors que ceux du Lycée français se sont orientés vers des parents avec lesquels ils ont créé une véritable connivence.

Tout d'abord et afin de réduire leur anxiété face à l'hétérogénéité des biens éducatifs, les parents ont sollicité leurs réseaux locaux pour disposer d'informations « chaudes ». Ciblant quelques informateurs privilégiés, ce sont tout spécialement les parents du Lycée français, plus inquiets et davantage à la recherche du « sur mesure », qui ont recouru à cette stratégie. Le discours de Madame Béryl est illustratif de cette tendance : « *J'avais demandé à des amis qui avaient des enfants plus grands que les miens et qui avaient cherché, comme moi, de bonnes écoles d'humanités et qui m'ont parlé une fois du Lycée français* ».

Ensuite, ces réseaux locaux ont également occupé une place centrale dans l'établissement des jugements, au travers d'une pression normative diffusée par les remarques et les pratiques éducatives des autres familles. En ce qui concerne les ménages dont l'un des parents occupe une fonction de cadre européen, cette pression fut palpable dans chacun des entretiens. L'« entre-soi » professionnel assuré par leur contexte de travail participe fortement à l'alignement de leurs pratiques éducatives sur une norme unique (Setha, 2003). En effet, l'intense visibilité de ces pratiques ainsi que l'homogénéité sociale en présence renforcent l'émergence de jugements et de commentaires, entraînant donc une soumission plus évidente à la norme éducative locale. Quant aux parents du Lycée français, leurs choix éducatifs témoignent également d'une volonté de se cadrer à la norme éducative dominante de leur groupe social. Madame Opale déclare ainsi que son choix a été calqué sur leurs « semblables » : « *Je faisais comme les autres enfants de diamantaires* ». Madame Cristal confie quant à elle : « *J'avais l'idée de le mettre dans l'école communale à côté mais après, j'ai parlé avec des amis qui m'ont dit à propos du Lycée qu'ils n'avaient jamais vu une école où les enfants étaient si heureux* ». Les dires de ces parents ont souvent été exprimés à demi-mot car ils s'opposent sans doute à la conception d'autonomie des pratiques propres aux classes moyennes.

C'est le recours, tantôt apparent, tantôt plus discret au capital économique qui distingue le plus les deux types de familles. En effet, les parents ayant opté pour une scolarisation au Lycée français ont mobilisé, de manière unanime, d'importantes ressources économiques afin d'acheter ce type de bien éducatif privé, jugé plus adapté au profil de leurs enfants : « *Quand on fait le choix d'une école internationale, c'est vraiment un choix d'éducation, pas un choix de moyens* » (Madame Turquoise). Si la gratuité de l'École européenne est inhérente au poste de fonctionnaire, les parents ayant choisi ce milieu scolaire ont néanmoins, pour la majorité d'entre eux, également employé leur capital économique. Ce dernier a été mis au profit d'une stratégie résidentielle³⁶ en fonction de l'espace scolaire convoité. En dépit des montants exorbitants des loyers en région bruxelloise, et davantage encore dans les communes à indice socio-économique élevé dans lesquelles ces parents ont élu domicile, ils ont également été capables de prendre en considération, dans leur recherche, les éléments tels que la disposition d'un espace vert concomitamment avec la présence d'enfants du même âge, la proximité de leur lieu de travail... Les stratégies résidentielles semblent se conjuguer avec des stratégies scolaires dont l'objectif est de maîtriser l'ensemble de la trajectoire de l'enfant. Il s'agit plus largement d'exercer une emprise tant sur le cadre scolaire que sur celui de spatialisation et de socialisation : « *J'ai payé cela dans mon adolescence, où je voyais tous mes amis qui se réunissaient, après l'école, parfois même pendant une heure, à Bruxelles, entre eux. Moi, j'habitais à Forest et j'ai ressenti ça de façon très négative alors, j'ai dit ok, je comprends l'importance de vivre dans un espace vert avec des amis à côté, d'autant que je comptais avoir beaucoup d'enfants et que je ne comptais pas passer mon temps à faire le taxi* » (Monsieur Ruby, ÉE). Dès lors, aussi bien pour les cadres du public que du privé possédant un capital économique relativement important, le choix du lieu de résidence semble s'inscrire dans une démarche plus ou moins délibérée de « clôture sociale »³⁷.

Notre analyse a permis de confirmer la combinaison de ressources plurielles intervenant dans l'étape de préparation et de mise en œuvre des choix scolaires internationaux des familles. Loin de résulter d'une logique spontanée, les choix scolaires de ces parents ont fait l'objet d'une mobilisation abondante et intense de leurs différentes formes de capitaux. Le volume ainsi que les modes d'activation de ces ressources justifient pleinement de les positionner au sein de l'espace social des classes supérieures. Des

³⁶ Voir le point 2.2.4. concernant l'élaboration des stratégies types dans l'étape de préparation et la mise en œuvre des choix scolaires.

³⁷ Voir le point 2.4.1. concernant les stratégies de clôture sociale (Murphy, 1988, Butler et Robson, 2003).

similitudes sont observées entre les deux types de familles en termes d'élaboration de stratégies de recueil d'informations, accompagnées de stratégies d'enquête sociale au sein de leurs réseaux locaux. C'est l'usage du capital économique qui les distingue le plus, les parents du Lycée français l'utilisant au profit d'une stratégie de choix d'établissement privé alors que ceux de l'École européenne privilégient une stratégie du choix du lieu de résidence en fonction de l'espace scolaire convoité.

4.2.2. Les visées individuelles et collectives à l'origine des choix scolaires internationaux

4.2.2.1. Les types de visées individuelles

L'expression de visées instrumentales est apparue de manière unanime chez les parents ayant fait le choix d'une éducation internationale à Bruxelles. Ceux-ci développent effectivement une conception de la scolarité comme devant fournir les qualités, les savoirs et les certifications nécessaires à la préservation ainsi qu'à la multiplication des avantages positionnels de leurs enfants sur le marché scolaire et professionnel³⁸. À ce titre, la qualité de la formation est évoquée par tous comme étant un facteur décisif dans l'opération du choix scolaire. L'attention est focalisée sur l'approfondissement des programmes scolaires et le rythme d'acquisition des connaissances : « *Le rôle de l'école, ça doit être d'amener les enfants vers les plus hautes sphères, ça doit être un tremplin pour le futur. Il faut qu'elle apporte les codes, la méthodologie, les outils et les structures* » (Madame Turquoise, LF). Parmi ces compétences et acquis, la maîtrise des langues étrangères, en termes d'utilité professionnelle, occupe une place essentielle dans les discours parentaux. En effet, tous considèrent cette maîtrise comme faisant désormais partie intégrante des compétences nécessaires pour accéder au marché international de l'emploi : « *Les personnes qui ne parlent qu'une langue, les unilingues, ce sont les analphabètes du siècle prochain. Il faut absolument connaître au minimum deux langues pour vivre dans notre société et deux, ce n'est pas beaucoup. On va se retrouver avec plein de collègues qui viennent de partout. On est obligés d'apprendre trois langues au minimum. Deux ce n'est pas grand-chose, et encore moins si on a l'anglais et le français quoi* » (Madame Émeraude, ÉE). L'accent est mis par les parents de l'École européenne sur le multilinguisme tandis que ceux du Lycée français se focalisent davantage sur l'acquisition principale de la langue anglaise, visant la réussite sociale et professionnelle.

³⁸ Nos résultats s'inscrivent dans la lignée de ceux récoltés par Van Zanten (2009) et présentés dans notre revue de la littérature au point 2.2.2. relatif aux visées individuelles.

Ces préoccupations ont pour but ultime d'assurer à leurs enfants une trajectoire de type universitaire. Une proportion significative de parents déclare, à ce titre, avoir choisi délibérément ce type de scolarisation en vue de l'obtention du Baccalauréat International, offrant une voie plus directe vers les prestigieuses universités étrangères : « *Ils ont le diplôme "A-levels", le bac anglais, qui est très reconnu et qui possède des équivalences avec la plupart des universités dans le monde entier. Donc c'est Cambridge avant l'université* » (Madame Turquoise, LF). La différence la plus apparente entre les parents du Lycée français et ceux de l'École européenne réside dans le fait que les premiers accordent plus d'importance que les seconds à une pédagogie tournée vers le marché de l'emploi. Cette dernière met, en effet, l'accent sur l'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication, sur des savoirs directement mobilisables ainsi que sur la rentabilité des savoirs sur ce marché : « *C'était beaucoup plus profitable, d'abord pour qu'elles y étudient l'anglais mais aussi parce qu'on préférerait cet enseignement à celui d'ici qui est beaucoup plus basique. Il y a beaucoup plus d'options qui sont proposées au fur et à mesure, et cela permet à l'enfant de toucher un peu à tout et de savoir, en fin de cycle d'humanités, vers quoi il veut aller et de ne pas perdre de temps à tester plusieurs types d'études possibles. Aussi, ils ont très vite travaillé avec internet, avec les tablettes...* » (Madame Iris, LF).

À côté de ces visées instrumentales, les visées réflexives sont, elles, plus présentes chez les parents de l'École européenne. En effet, la majorité de ces familles évoque l'importance accordée à une formation culturelle équilibrée. Chez les Émeraude, celle-ci se traduit par une opposition à toute spécialisation et à la parcellisation des connaissances, jugées prématurées en primaires. Les Topaze mettent en évidence l'importance de la pluralité des aspects culturels et sont défavorables à l'imbrication d'une logique de marché au sein du champ scolaire. Madame Agathe, quant à elle, insiste sur la stimulation de l'éveil intellectuel, de la curiosité et se dit réfractaire à toute forme de technicité de l'enseignement. On relève, chez tous les parents de l'École européenne, une forte adhésion à la thématique contemporaine de la réflexivité. Ces parents postulent que les transformations effrénées des univers techniques et symboliques nécessitent des individus capables d'user de leurs connaissances et de leur esprit critique afin d'établir des choix dans cette nouvelle phase de la modernité décrite par Beck (1986) et Giddens (1994). Cette réflexivité est perçue comme une qualité nécessaire à la production de sujets éclairés permettant de régir l'imprévisibilité due à l'augmentation de la compétition et de la

prolifération des choix et des décisions qui en découlent (Callon et al., 2001) : « *On commence aujourd'hui pour finir après 12 ans, après 6 ans si on compte hors université, on ne sait pas comment les choses vont évoluer dans cette période et c'est pour ça que l'école doit rester ouverte à toutes les opportunités, mais en donnant une éducation qui est vraiment très universelle. Les gens doivent comprendre ce qu'est un pc et comment ça fonctionne, mais ils doivent aussi comprendre que peut-être demain, ils devront développer d'autres dextérités dans d'autres endroits* » (Monsieur Topaze, ÉE). En ce qui concerne les parents du Lycée français, ils sont également, mais de manière moins prononcée, sensibles à une méthode d'apprentissage stimulant l'autonomie intellectuelle, l'esprit critique ainsi que le développement de capacités analytiques. Un aspect intéressant soulevé par les parents de l'École européenne a trait aux dispositions cognitives et culturelles procurées par la maîtrise pratique des langues étrangères et par le côtoiement précoce d'enfants issus d'autres nationalités³⁹. Notons également que les parents du Lycée français sont moins nombreux à mettre en exergue les capacités réflexives induites par l'enseignement international et le brassage des nationalités.

Les visées expressives sont apparues comme des modalités prépondérantes du choix scolaire chez les parents du Lycée français. Dans leur argumentation, on relève une attention toute particulière accordée à la personnalisation de l'expérience éducative de leurs enfants : « *Pour moi, le plus important, c'était de trouver une philosophie éducative qui allait correspondre à mes fils [...]. Ils aiment bien les choses très concrètes et là c'est tout ce qu'il fallait, qui correspond vraiment à leur personnalité* » (Madame Jaspe, LF). De plus, l'épanouissement personnel, le bien-être physique et psychique sont perçus comme des dimensions incontournables à toute perspective d'apprentissage : « *Un enfant qui est heureux est un enfant qui apprend mieux* » (Madame Cristal, LF). Les parents les plus « expressifs » insistent sur une atténuation de la compétition scolaire et de la pression, lui préférant plutôt une approche pédagogique axée sur une modulation des différentes exigences scolaires. Dans cette perspective, nombreux sont ceux qui ont été sensibles à la qualité de l'encadrement pédagogique, tant en termes de suivi scolaire que de prise en charge de la socialisation : « *Un jour, mon fils est revenu en disant "Maman je ne veux plus jamais manger de jambon" et que je ne devais plus jamais lui en faire. Je lui ai dit "Non, ça c'est la religion de tes copains". J'ai été en parler à la directrice, et*

³⁹ Ce sujet fera l'objet d'un développement plus approfondi au point 4.2.6. relatif aux dispositions spécifiques à l'acquisition de biens symboliques internationaux.

de suite, elle a décidé de donner un cours à toutes les classes pour expliquer les différentes religions qu'il y avait dans cette école, avec le fait que c'était multinational. Ce que je veux dire, c'est que dès qu'on avait un souci, c'était très ouvert » (Madame Opale, LF). Chez ces parents, l'invocation du moratoire expressif fait essentiellement état d'une logique protectrice, qui s'est révélée sous la forme d'un balancier nécessaire face aux visées instrumentales et à la remédiation aux éventuels échecs scolaires⁴⁰. Quant aux parents de l'École européenne, si le moratoire expressif ne constitue pas un élément catalyseur du choix scolaire, la dimension expressive se laisse néanmoins entrevoir par la prise en compte de la distance entre les lieux de domiciliation et de scolarisation ainsi que par le souci d'associer les apprentissages à l'ouverture culturelle ou à la curiosité. En effet, il s'agit de développer, chez leurs enfants, un goût pour la connaissance en tant que telle.

Nous pouvons donc relever, au travers des discours parentaux, la présence des trois types de visées : nos analyses démontrent une prédominance de visées instrumentales et réflexives chez les parents de l'École européenne tandis que les parents du Lycée français privilégient une articulation de visées instrumentales et expressives. À ce stade, il ne nous est pas encore possible d'affirmer la coexistence de deux idéaux-types parentaux (« technocrates » VS « intellectuels »), bien que la démarcation du point de vue de la mobilisation des capitaux conjointe à la prédominance de visées spécifiques laisse supposer une scission entre les parents issus de nos deux établissements scolaires.

4.2.2.2. Les types de visées collectives

Il ressort nettement de notre étude que la très grande majorité des interviewés entend la qualité de l'éducation au double sens de l'instruction et de la socialisation, l'amenant donc à accorder une importance toute particulière aux caractéristiques sociales du public d'élèves.

Chez les parents du Lycée français, tant les caractéristiques sociales que culturelles représentatives d'un milieu aisé international ont été prises en compte pour opérer le choix d'établissement, tandis que chez les parents de l'École européenne, c'est davantage la multiculturalité du public qui est recherchée. L'analyse nous a également permis de démontrer que toutes les familles tendent vers la recherche d'un « entre-soi » scolaire. Cette recherche semble assurément liée à la position sociale occupée, à la trajectoire de

⁴⁰ Voir le point 2.2.2. relatif au moratoire expressif pour le développement de ces deux registres.

mobilité ainsi qu'à l'origine sociale et ethnique de ces classes sociales supérieures. Néanmoins, les modalités d'intégration diffèrent sensiblement entre nos deux types de familles : la recherche d'« entre-soi » est généralement plus assumée, précoce et radicale chez les parents du Lycée français alors qu'elle est moins assumée, plus tardive et plus poreuse pour les parents de l'École européenne⁴¹.

Le choix d'un établissement privé renvoie chez les parents du Lycée français à une stratégie affichée de clôture sociale. De nombreux adultes relèvent, en effet, la forte homogénéité sociale en présence, générée, dès le départ, par le montant élevé des frais d'inscription. Les parents les plus « radicaux » revendiquent la double sélection sociale et académique : « *Ces écoles ne sont pas faites pour tout le monde* » (Famille Béryl, LF). Le choix d'un établissement privé est généralement appréhendé comme un moyen d'éviter la mixité sociale davantage présente dans les établissements publics et perçue comme moins sécurisante. Cette démarche se traduit souvent par l'utilisation de stéréotypes de classe et parfois même de race : « *L'école publique est bonne mais ça dépend des quartiers. Cela dépend des quartiers parce que certains parents n'étant pas francophones, ça fait chuter le niveau de l'école. Je ne voudrais pas que mes enfants soient pénalisés par le niveau d'une classe. Si la classe est bonne et que les enfants viennent de partout, très bien, mais si le niveau s'en ressent, je trouve dommage de les pénaliser. Je dirais que ce qu'on paye, c'est une forme de qualité à tous niveaux* » (Madame Turquoise, LF). Ces parents défendent un modèle d'intégration par cloisonnement, prenant la forme de « à chaque groupe son école ». Ils établissent une nette distinction entre les « semblables » et les « autres »⁴² ; ils craignent une catégorie « d'autres différents de soi », à savoir les enfants issus de milieux sociaux inférieurs, perçus comme une entrave au processus de socialisation de leurs enfants par un effet de « contamination »⁴³ : « *Je voulais éviter les écoles à mauvaise réputation, les quartiers défavorisés car j'avais peur des fréquentations pas tellement excellentes* » (Madame Iris, LF). Cette forte aspiration à un « entre-soi » de classe se traduit aussi par la précocité de leur choix et par l'exclusivité qui lui est accordée. D'une part, celui-ci, porté sur un environnement scolaire regroupant des semblables, est opéré dès l'enseignement primaire voire maternel. D'autre part, le Lycée français constitue, bien souvent, le premier et unique choix réalisé par ces parents : « *Pour moi, une bonne éducation ça implique ce*

⁴¹ Nos résultats corroborent le développement théorique de Van Zanten (2009), présenté au point 2.2.3.

⁴² Voir le point 2.2.3. relatif à l'intégration comme visée collective.

⁴³ Van Zanten, 2009a, p. 70.

côté international » (Madame Turquoise, LF). Seuls les Jaspe et les Opale font figure d'exception en s'étant détournés, seulement au moment du passage à l'école secondaire, d'un brassage contrôlé au profit d'un « entre-soi » protecteur. En effet, ils estimaient amoindri leur pouvoir de contrôle sur les fréquentations de leurs enfants, considérés comme plus influençables à la période d'adolescence mais aussi tributaires de leur cadre social, tant au niveau de leur carrière scolaire que morale. Par ailleurs et de manière plus occultée, ces parents expriment un besoin plus pressant d'assurer la reproduction de leur position sociale via l'intégration d'habitus de classe, craignant davantage les dangers liés à la mixité sociale : « *Mon aîné, en primaire, avait une fréquentation qui n'était pas idéale, et cet autre jeune est allé dans une autre école. On a donc essayé d'éviter l'école où il allait [...]. Je pense que c'est très important les fréquentations, le public, parce que ça peut être des fréquentations, à cet âge-là, qui peuvent orienter les jeunes dans une mauvaise direction* » (Madame Jaspe, LF).

Ce sont enfin ces parents qui opèrent les clôtures les plus radicales à l'égard des « autres différents de soi ». En effet, la construction de l'« entre-soi » scolaire se perpétue généralement dans la vie sociale à travers l'inscription des pratiques culturelles des enfants dans un cadre de sociabilité exclusive. La recréation de microenvironnements homogènes est apparue comme pratique ségrégative récurrente, à l'image de Madame Jaspe, qui a incité ses fils à prendre part à un groupe d'activités rassemblant des enfants d'entrepreneurs. En outre, la transmission d'un habitus de classe distinctif entreprise dès le plus jeune âge a pour conséquences que ces enfants ne recherchent généralement pas à côtoyer des enfants, sensiblement différents d'eux en termes d'appartenance sociale. Madame Béryl déclare ainsi avec enthousiasme : « *Il y avait des Belges, mais par hasard, il y avait beaucoup de personnes qui venaient du Lycée, parce qu'elles se traînent ensemble* ».

Quant aux parents de l'École européenne, cette recherche d'« entre-soi » n'est généralement pas pleinement assumée. Les parents éludent la question, recourant à une représentation idéalisée de tous les groupes en présence, contribuant à minimiser la sélection sociale opérée à l'entrée. Ils mettent l'accent sur l'existence d'une mixité équilibrée et insistent sur la diversité culturelle inhérente à l'enseignement international : « *Déjà il y a une différence de culture parce que les parents viennent de partout et il y a des gens qui viennent de tous les milieux. OK, beaucoup ont fait des études, mais ce n'est pas pour autant que chez eux, c'étaient des milieux aisés. Donc certains ont peut-être des*

parents pêcheurs ou simplement fermiers » (Madame Émeraude, ÉE). Le recours à un environnement scolaire homogène est dans ce contexte plus tardif, généralement effectué au moment du cycle primaire voire secondaire. De plus, cet « entre-soi » est plus poreux : la majorité des parents de l'École européenne incite leurs enfants à prendre part à un cadre de sociabilité inclusif, notamment via leur inscription à des activités culturelles et sportives au public plus hétérogène. Ils sont effectivement sensibles au côtoiement avec « d'autres différents de soi » pour trois raisons. La fréquentation d'autres enfants est tout d'abord jugée nécessaire à leur future insertion professionnelle. Ensuite, elle contribue à leur émancipation ainsi qu'au développement de leur esprit critique. Enfin, en lien avec la nature et l'exercice de leurs fonctions au sein du secteur public, ces parents défendent des valeurs telles que l'entraide, le respect des différences ou encore la coopération : « *Il y des gens qui ne veulent pas voir ce qu'est la réalité de tous les jours. Par contre, j'y fais beaucoup attention parce que, en tant que fonctionnaire européen, c'est une réalité qui fait partie du cadre du jeu mais il ne faut pas vivre rien qu'avec ça [...] parce que c'est la réalité dans laquelle on vit. Quand je sors d'ici, je ne vois pas les collègues du bureau, mais les gens de la rue. Je dis bonjour à l'échevin comme à celui qui travaille au centre culturel... Voilà, c'est comme ça que ça doit être, à mon avis* » (Monsieur Ruby).

Dans cette perspective, deux critiques sont principalement émises à l'égard de la forte homogénéité sociale régnant au sein de l'École européenne. Premièrement, certains qualifient ces établissements de « cocons privilégiés » : « *On est un peu dans le monde des Bisounours, enfin, je vais dire, ce n'est pas la réalité, ce n'est pas la vraie vie* » (Monsieur Ruby). D'autres ajoutent que la réalité est biaisée par l'appartenance des parents à une même catégorie socio-professionnelle : « *Ce n'est pas comme dans les autres écoles où les papas sont pompiers, policiers, où les mamans peuvent être médecins. Là, les gosses, ils sont tous avec des papas et des mamans cadres, je trouve cela dommage, même pour l'imagination des enfants* » (Madame Agathe, ÉE). Deuxièmement, ils évoquent les potentielles dérives liées à la possession de ressources économiques élevées : « *Il y a des jeunes à 18 ans [...] qui sont tout seuls dans un appartement de 300m², qui consomment de la cocaïne tous les week-ends et qui ont tellement de moyens qu'ils peuvent aller en boîte de nuit* » (Madame Agathe, ÉE). Il est intéressant de constater des discordances entre leurs discours et leurs pratiques car l'offre de nombreuses activités périscolaires caractérisant l'enseignement international couvre généralement le temps extra-scolaire des enfants. Dès lors, ces derniers sont amenés à

n'avoir que des échanges superficiels avec des enfants issus d'autres milieux sociaux, sans oublier que le recours aux stratégies résidentielles des enquêtés assure lui aussi une sociabilité homogène.

Pour les deux types de familles, l'« entre-soi » scolaire que garantissent ces démarches a pour but la reconstitution d'un « entre-soi » social jugé indispensable, afin de permettre l'acquisition de valeurs et de qualités nécessaires à l'occupation d'une position élevée dans la hiérarchie de classe. Il s'agit aussi de préserver les avantages éducatifs compétitifs de leurs enfants vis-à-vis des autres groupes sociaux, ces derniers étant perçus comme des adversaires potentiels. Leurs choix scolaires renvoient à des stratégies de « clôture sociale » et à des stratégies « de conquête sociale »⁴⁴, pour pérenniser ou accroître leur positionnement au sein de l'espace de catégories sociales supérieures, bien qu'une certaine mixité soit pourtant prônée dans les discours.

4.2.3. L'accompagnement du choix scolaire et l'encadrement de la sociabilité

Les discours parentaux révèlent un grand investissement dans le suivi scolaire de leur progéniture. Les principaux objectifs de celui-ci sont d'accroître les performances scolaires, œuvrant comme un critère de sélection dans les dossiers de candidatures auprès des universités étrangères, et de soutenir les choix d'établissements privés qui nécessitent, sous peine d'exclusion, l'obtention de résultats scolaires optimaux⁴⁵. Ce sont majoritairement les mères qui s'attellent à ce travail d'accompagnement scolaire. Possédant pour beaucoup un important capital culturel institutionnalisé, leurs pratiques éducatives témoignent d'une qualité du suivi scolaire doublé d'une personnalisation de ce suivi. Ainsi, elles enrichissent les apprentissages, transmettent des dispositions et des goûts tels que la rigueur, l'application au travail, l'inculcation précoce d'un habitus tourné vers la compétition individuelle et l'ambition : « *Je leur dis que s'ils ne travaillent pas bien à l'école, ils ne trouveront pas après un bon travail et qu'ils ne pourront pas faire tout ce qu'ils ont envie et que nous on leur offre, et puis, je leur explique que s'ils n'ont pas de diplôme du tout, ils seront peut-être aussi toujours les premiers à devoir partir s'il y a une récession au niveau de leur employeur* » (Madame Émeraude, ÉE). Elles

⁴⁴ Voir le point 2.1. relatif à la contextualisation des stratégies familiales à l'égard de la scolarité (Murphy, 1998 ; Van Zanten, 2001).

⁴⁵ Ces résultats concordent avec ceux présentés dans notre point 2.2.4. relatif à la mobilisation des capitaux culturels, économiques et sociaux dans l'accompagnement des choix scolaires et l'encadrement de la sociabilité.

n'hésitent pas à exercer un suivi plus rapproché chez les enfants ayant davantage de difficultés, en adaptant leurs actions en fonction des profils psychologiques et scolaires. Par exemple, Madame Galène (ÉE), après avoir obtenu un diagnostic médical attestant de la dyslexie de son fils, n'a pas hésité à coupler son aide à celle de professionnels car il « *ne constituait pas un bon candidat pour l'École européenne* ». Les mères du Lycée français peuvent d'autant plus se consacrer à l'activation du capital culturel de leurs enfants que leur capital économique familial est élevé et leur permet de renoncer à leurs activités professionnelles.

En outre, nous relevons que les projets bilingues et biculturels sont largement initiés au sein des espaces familiaux, comme en témoignent les propos de Monsieur Ruby (ÉE) : « *À la maison, j'ai toujours insisté pour parler italien, surtout que mes enfants ont fait l'école maternelle belge. Ma femme a préféré parler au début l'italien, tout en étant autodidacte, et c'est seulement depuis quelques années qu'elle parle avec les plus grands en anglais, ce qui leur fait bien évidemment un grand bien* ». Les apprentissages linguistiques font l'objet d'un contrôle parental particulièrement méticuleux, veillant à corriger l'expression orale des enfants, à éviter toute diversification des pratiques langagières et à proscrire les interférences linguistiques. Ces apprentissages, s'inscrivant en continuité des normes linguistiques légitimes, nécessitent la mobilisation d'un important capital culturel. La transmission d'une « conception cultivée des langues nationales » (Wagner, 1998) occupe une place centrale dans les stratégies éducatives des interviewés, qui sont d'ailleurs parfois coûteuses en termes d'investissement émotionnel : « *J'ai été très régulier, ça m'a coûté beaucoup, peut-être trop* » (Monsieur Ruby, ÉE). Madame Turquoise (LF), quant à elle, a fini par renoncer à son projet d'apprentissage du mandarin après avoir détecté chez son fils un blocage émotionnel dû à une pression trop intense. La très grande majorité des parents affirme également avoir choisi délibérément les sections linguistiques pour leurs enfants. Ces choix font l'objet de nombreuses rationalisations et tentent généralement de concilier les attributs nationaux de l'identité, la rentabilité professionnelle ainsi que les projets migratoires des enfants. Monsieur Ruby (ÉE), très attaché à sa langue et à sa culture italiennes, a priorisé l'apprentissage de l'italien en première langue : « *La raison est égoïste et un peu pragmatique parce que ma femme est anglophone et donc, tout en sachant qu'il [l'anglais] est très important dans la vie d'aujourd'hui, je ne voulais pas que mes enfants qui ont un nom et un prénom italiens puissent les abandonner du jour au lendemain. Malheureusement, en choisissant*

la section anglaise, ils n'auraient pas eu d'autre option pour la langue italienne que de l'avoir en quatrième langue [...], j'ai une fille qui a choisi le néerlandais parce qu'elle veut absolument rester vivre en Belgique donc je l'ai laissé faire ». Bien plus, la valorisation des apprentissages internationaux chez ces parents n'induit pas un renoncement de leur culture d'origine : « *On a fait un choix professionnel de quitter la Grèce, mais ce n'est pas un choix de quitter notre identité [...] et je suis ravi que Mado [sa fille], qui a eu l'option, ait décidé de rester citoyenne grecque »* (Monsieur Topaze, ÉE).

Le capital économique élevé détenu par les parents leur permet également « d'acheter » du capital culturel en faisant appel à des services éducatifs onéreux. L'argument légitimant cette démarche est celui d'une utilisation occasionnelle de ces services afin de « rectifier le tir » et non d'accroître sensiblement les avantages positionnels de leurs enfants : « *Quand ils avaient un peu plus de mal à suivre, on avait pris une heure de coaching, et c'est vrai qu'après, ça leur avait donné un petit coup de pied au derrière. Mais pas de façon excessive, c'était aussi en fonction des résultats scolaires. Quand on voyait que ça allait bien, on en prenait un peu moins, le niveau était déjà assez costaud »* (Madame Jaspe, LF). Dans une optique instrumentale, ce recours prend souvent la forme de stratégies compensatoires et/ou de diversifications linguistiques. Dans cette perspective, Madame Galène, étant donné que son fils n'a pas pu poursuivre sa scolarité dans l'École européenne parce que ses résultats étaient insuffisants, l'a inscrit à des leçons sportives dispensées en anglais et en néerlandais. Madame Cristal compte, quant à elle, mettre en place un suivi compensatoire en français, étant donné que l'enseignement suivi par ses enfants ne fait référence qu'à l'usage de l'anglais.

Nous relevons une implication importante des intervenants au sein des associations de parents, celle-ci étant tout naturellement plus prononcée chez les mères du Lycée français ayant choisi de se consacrer à l'éducation de leurs enfants plutôt qu'à l'exercice de toute autre profession. La plupart d'entre elles signale que cela fait partie intégrante de leur rôle de mère de participer à la vie de l'école : « *En tant que maman qui ne travaillait pas, je trouvais ça normal de m'impliquer pour les fêtes, les excursions... Et comme cet enfant je l'ai attendu tellement longtemps, je me disais que c'était un peu une façon de lui rendre hommage »* (Madame Cristal, LF). Cet investissement renvoie essentiellement à des

stratégies de socialisation⁴⁶. En effet, beaucoup de mères déclarent que c'est une façon de « *disposer d'un droit de regard* », « *de se sentir plus proches* » de leurs enfants. De plus, ce militantisme participe à la création ou à la préservation d'un capital social international exclusif : « *Heureusement que j'ai l'école. Parce que grâce à l'école j'ai des amies. L'école crée une sorte d'unité autour d'elle. Je me retrouve finalement avec des gens qui me correspondent. Et ce n'est pas forcément une question de milieu, même si c'est un facteur qui n'est pas négligeable, c'est que je me retrouve avec des gens qui ont la même mentalité que moi. Par exemple, quand je me retrouve avec des amies belges, je ne me sens pas à ma place tandis que quand je vais à l'école et que je me retrouve avec des mamans qui ont voyagé, qui ont plusieurs cultures et qui sont très ouvertes... je me sens dans mon monde* » (Madame Turquoise, LF). Les parents de l'École européenne, moins nombreux à faire partie de ces associations, poursuivent néanmoins la recherche d'un « *entre-soi* » de classe. Il s'agit aussi d'une stratégie éducative visant à disposer d'informations supplémentaires dont l'objectif est le contrôle et l'orientation du parcours scolaire de leurs enfants. Par exemple, Monsieur Ruby (ÉE) était actif dans trois comités différents. À l'occasion du redoublement de son fils, ce père a mobilisé son capital interne à l'institution afin d'éviter qu'il soit réorienté en Techniques de Qualification.

Les témoignages des parents mettent en évidence une forte implication dans le développement culturel et social de leurs enfants. Leur investissement a pour but, simultanément, de stimuler l'enrichissement du bagage éducatif et d'inculquer un habitus de classe distinctif. Si les enquêtés évoquent volontiers la fréquentation de musées, de théâtres ainsi que d'expositions diverses, ce sont surtout les voyages qui attestent le plus significativement de ce double objectif. Le capital économique élevé dont disposent nos familles est fortement mis au profit de la promotion de la mobilité et de la multilocalisation. Tous les enfants ont ainsi pu disposer d'un contact précoce et perpétuel avec des pays étrangers. Cette propension à la mobilité s'illustre dans l'expression de Madame Béryl (LF) qui déclare que ses filles « *ont l'habitude du monde* ». De plus, les séjours en immersion agissent comme une norme éducative auprès des parents de notre panel : « *Vous voyez, c'est courant, ma collègue, son fils est parti en Angleterre. On part fin juin en Irlande, en Espagne pour faire évoluer ses langues* » (Madame Émeraude, ÉE). Ceux-ci visent à l'entretien et à l'accumulation du capital linguistique ainsi qu'à la

⁴⁶ Ces résultats concordent avec ceux présentés dans notre point 2.2.4. relatif à l'accompagnement des choix scolaires et à l'encadrement de la sociabilité.

stimulation des capacités d'adaptabilité de leurs enfants dans un milieu culturel hétérogène. Nos observations ont permis de constater que les voyages à l'étranger revêtent, dans la plupart des cas, une fonction éducative en étant appréhendés comme un « dispositif d'apprentissage international » (Wagner, 2007). En exposant leurs enfants à la diversité des langues dans les espaces géographiques où elles sont véhiculées, ils renforcent leur aisance linguistique : « *Ma grammaire vient de l'école mais mon espagnol vient du fait que quand on part en Espagne voir la famille, personne ne parle français à part nous. Donc on est obligé de parler espagnol* » (Fille Galène, ÉE). Ces séjours permettent aussi une familiarisation avec les normes de sociabilité et les codes culturels rencontrés dans les divers pays : « *En anglais, on dit "être well travel", ça veut dire bien voyager, "he's well travel" ça veut dire "il connaît son monde, il connaît le monde, il a voyagé". Je trouve ça sympa pour mes enfants de pouvoir dire un jour "Moi je suis né à Singapour, j'ai vécu en Asie, j'ai une compréhension des asiatiques"* » (Madame Turquoise, LF). Enfin, plusieurs familles ont régulièrement recours au cosmopolitisme de la famille élargie, transmettant de la sorte l'héritage d'un rapport affectif et familial à l'égard de pays étrangers. Ce dernier contribue à distinguer leurs enfants de ceux dont l'expérience de l'étranger est davantage tardive et scolaire. Dès lors, les pratiques éducatives familiales viennent renforcer l'imprégnation d'un habitus cosmopolite, en s'inscrivant dans le prolongement des dispositions culturelles et sociales produites par le cadre scolaire. Cette alchimie de capitaux mobilisés vise à l'acquisition et au renforcement d'un habitus international chez leurs enfants en vue de sa mutation en un capital international.

4.2.4. Les types de stratégies déployées à l'égard de l'éducation internationale

4.2.4.1. Les stratégies de reproduction

Le choix d'un contexte de scolarisation internationale s'inscrit, pour la quasi-totalité des familles de l'École européenne, dans « une stratégie de reproduction »⁴⁷. En effet, ces parents possèdent déjà un capital international important. Cette détention se traduit par un parcours académique caractérisé par la fréquentation successive d'universités dans différents pays, la maîtrise de plus de quatre langues étrangères (dont l'anglais) ainsi que par les expériences professionnelles et de vie dans plusieurs pays. De plus, les parents de l'École européenne jouissent d'une dispersion géographique de leurs relations et, pour la

⁴⁷ Voir le point 2.3.3. relatif aux stratégies de reproduction (Wagner, 1998).

plupart d'entre eux, de leur famille. Ils identifient dans ce milieu réservé la possibilité de reproduire chez leurs enfants un capital international, tant sous sa forme « institutionnalisée » (acquisition du Baccalauréat International) qu'« incorporée » (production d'un capital social et culturel international), contribuant de la sorte au développement d'un « habitus international » (Wagner, 1998). Cette forte homogénéité des stratégies scolaires en présence chez les familles de l'École européenne contribue à les distinguer de leurs homologues du Lycée français, pour lesquels les modalités stratégiques à l'égard de l'éducation internationale apparaissent plus diffuses. En effet, chez ces derniers, la reproduction d'un capital international n'intervient comme catalyseur de stratégies privilégiées que seulement pour la moitié des familles, à savoir les familles Béryl, Iris et Turquoise. Ces dernières se caractérisent par le fait que les pères font figure de managers internationaux, dont les compétences ont permis d'atteindre les plus hauts postes au sein d'entreprises multinationales. Ces compétences internationales se concrétisent par la maîtrise de trois langues étrangères voire plus, par la possibilité d'avoir pu mener une carrière professionnelle dans plusieurs pays et enfin par la possession de connaissances des cultures et des modes de vies étrangers.

Le trait commun des familles évoquées ci-dessus réside donc dans la possession ainsi que dans la maîtrise de la culture internationale. À ce titre, l'environnement scolaire ne constitue pas le moyen exclusif de contact avec les ressources internationales. Notre analyse a effectivement permis de confirmer le processus de transmission d'un héritage culturel international par la mobilisation intense des différentes formes de capitaux possédés par les parents. L'emploi du capital culturel des parents est essentiellement mis au profit de l'inculcation d'une « représentation cultivée » des langues et des cultures nationales ainsi que de la transmission d'un « rapport affectif et familial » à l'égard des pays étrangers (Wagner, 1998). Le capital économique familial sert généralement, quant à lui, à promouvoir la mobilité et la multilocalisation ainsi qu'à préserver les attributs linguistiques des enfants. Enfin, le capital social est principalement employé via le recours au cosmopolitisme de la famille élargie et via l'inscription des pratiques éducatives au sein d'un cadre de sociabilité internationale. Leurs enfants paraissent donc être des « héritiers » de la culture internationale (Wagner, 1998) dans la mesure où leur parcours familial est singulier et que cette culture, limitée à un nombre restreint d'acteurs, leur paraît naturelle. Dans cette logique d'héritage, cet habitus international constituerait « la jonction du passé qu'il incorpore et du futur qu'il engendre » (Pierre, 2004).

4.2.4.2. *Les stratégies de distinction et d'ascension sociales*

À ces stratégies de reproduction des parents de l'École européenne s'ajoutent des stratégies de distinction sociale⁴⁸. Il s'agit pour eux de préserver les avantages éducatifs compétitifs de leurs enfants par le choix d'un projet éducatif rare et sélectif dont le caractère d'excellence académique et d'internationalisme agit comme un signe de distinction. Néanmoins, cette recherche est, tout comme leur quête de l'« entre-soi », relativement plus occultée. En effet, ces parents relèvent la qualité de certains établissements scolaires du système d'enseignement national. Le discours de Monsieur Topaze (ÉE) est révélateur de cette propension : « *On était ouvert de garder les options belges au début, parce qu'il y a des écoles belges qui ont très belle réputation. Je pense que le système belge est excellent [...] je sais qu'ils sont très exigeants* ». Ces propos illustrent une forme de refus d'établir une hiérarchie symbolique entre écoles nationales et internationales.

En ce qui concerne la seconde moitié des familles du Lycée français, à savoir les Jaspe, Opale et Cristal, le choix d'une instruction internationale renvoie à une stratégie d'« ascension sociale ». Ce sont des familles locales aisées, n'appartenant pas aux élites mobiles et n'ayant donc pas eu, avec leurs enfants, d'expérience de vie longue à l'étranger. Ces parents identifient dans cet établissement le moyen d'internationaliser leurs enfants sur place. L'espace scolaire constitue ainsi le lieu privilégié de contact avec la culture internationale. L'éducation délivrée est essentiellement appréhendée par ces parents, comme un « multiplicateur de capital culturel » (Wagner, 1998). Leurs principales motivations sont de permettre à leurs enfants d'épouser une brillante carrière et plus globalement de les sensibiliser à la diversité des langues et des cultures, ce qui représente une source d'éveil intellectuel : « *[...] pour cet esprit d'ouverture dans le monde, ce milieu international, comme ça elles peuvent apprendre des langues* » (Madame Opale, LF).

Parmi l'ensemble des parents ayant opté pour le Lycée français, nous pouvons établir une scission selon que le choix d'une scolarisation internationale s'inscrit dans une stratégie de reproduction ou dans une stratégie de mobilité sociale. Par ailleurs, nous avons relevé un large consensus sur le fait que l'éducation est vectrice d'une stratégie de distinction sociale, le système d'enseignement national étant, à leur sens, inadapté à l'ère de la

⁴⁸ Voir le point 2.3.3. relatif aux stratégies de distinction et d'ascension sociales (Wagner, 1998 ; Doherty, 2009).

mondialisation. Les jugements négatifs ainsi portés ont trait à deux principaux registres : le premier relève plutôt d'une visée expressive alors que le second renvoie davantage à une visée instrumentale. Les « instrumentalistes » dénoncent le manque de ressources matérielles dont disposent les établissements nationaux : « *Je trouve ça inacceptable que des enfants en Belgique aient classe dans des locaux préfabriqués ou dans des baraques de chantier. Il faut en gros que l'école brûle pour pouvoir en avoir une nouvelle* » (Madame Émeraude, ÉE) ; leur déficit en termes d'organisation interne : « *Une chose que j'ai appréciée aussi, parce qu'on a eu le problème ici avec mon fils, [est que même si] son institutrice a été malade pour une longue période, et bien il n'est jamais resté une journée sans institutrice. Parce qu'en fait ils ont des systèmes d'institutrices volantes* » (Madame Émeraude, ÉE) ; la pauvreté de l'enseignement en langues étrangères : « *Moi je regrette, j'ai été pendant six ans en néerlandais, je [suis sortie] du secondaire, c'est à peine si je savais parler. Le prof, il vous parle en français alors qu'on est en Belgique, on devrait pouvoir trouver des gens qui, ne fut-ce que le professeur, ne vous parle que cette langue-là du début à la fin des cinquante minutes. On doit savoir parler la langue en sortant de l'école secondaire, et ce n'est pas le cas. C'est donc qu'il y a eu un souci quelque part* » (Madame Cristal, LF) ; ou encore le manque d'exigences élevées : « *Dans le système public, je trouve qu'on ne pousse pas assez les enfants. On ne leur apprend pas qu'il faut travailler pour avoir quelque chose, que tout ne vient pas comme ça* » (Madame Iris, LF). Quant aux parents « expressifs », ils s'opposent à la distance existant dans les relations pédagogiques entre les professeurs et les élèves : « *L'enseignement belge est bon mais il est trop théorique, il n'y a pas assez d'interactions entre les professeurs et les élèves* » (Madame Jaspe, LF) ; le manque d'accompagnement et de suivi personnalisés des difficultés scolaires : « *On sort des clous par rapport aux systèmes belge ou français traditionnel, a fortiori, qui est quand même basé très fort sur... je ne vais pas dire sur l'exclusion, mais où on a plutôt tendance à voir ce qui ne va pas plutôt que ce qui va. Ici c'est plutôt le contraire, on voit plutôt ce qui va plutôt que ce qui ne va pas et si ça ne va pas, on va passer deux fois plus de temps...* » (Madame Cristal, LF) ; ou encore le moule aplanisseur des individualités prévalant dans le système d'enseignement traditionnel : « *Moi, j'avais très peur de cette école de grand-mère trop rigide qu'on a connue et je trouve que le système n'évolue pas, que le système éducatif n'est pas adapté à chaque enfant et qu'on a adopté les mêmes méthodes pour tout le monde alors que chaque enfant est différent* » (Madame Cristal, LF).

Suite aux critiques émises par rapport au système d'enseignement traditionnel, les investissements internationaux des parents « instrumentalistes » semblent notamment traduire une volonté de pallier la faible capacité des institutions nationales à produire leur propre définition de l'excellence scolaire. Quant aux investissements des parents « expressifs », ceux-ci paraissent surtout renvoyer à un souci de personnalisation de l'expérience éducative de leurs enfants. Ils défendent une version moderniste de l'enseignement, prenant davantage en compte les capacités d'expressivité de l'enfant ainsi que son potentiel d'épanouissement personnel. Dans un cas comme dans l'autre, ces parents seraient donc à la recherche d'une alternative pédagogique en mesure de conférer les savoirs, les compétences et les certifications requises afin de favoriser l'accès de leurs enfants aux meilleures places possibles sur le marché international du travail. De plus, l'instruction internationale, en tant que puissant facteur d'accumulation du capital culturel, agit directement comme un signe de distinction sociale tant au niveau de ses particularités académiques que d'une clôture sociale spécifique.

4.2.4.3. *Les stratégies de refuge*

Pour les familles Turquoise, Opale et Jaspe, l'inscription dans une école internationale participe également d'une stratégie de refuge⁴⁹. Les études sociologiques démontrent que les écoles internationales représentent également des « écoles-refuges » pour les enfants de l'élite économique permettant d'anticiper ou de compenser des échecs scolaires tout en s'assurant de l'obtention d'un diplôme qui soit valorisé sur le marché mondial de l'emploi : « *Mon mari est créatif et il a été brimé par un système trop rigide. J'ai l'impression que dans le système belge, on prend confiance en soi si on est bon, et si on ne l'est pas on est vite mis à l'écart [...]. Si je le [mon fils] mets dans un système où il va se sentir dévalorisé, il va peut-être avoir des difficultés à l'école alors qu'il n'en a pas et c'est dommage* » (Madame Crystal, LF) ; « *C'est un type de pédagogie qui est basé vraiment sur l'accompagnement de l'enfant dans son individualité, donc les enfants qui ont des problèmes d'un type ou d'un autre, que ce soit dyslexie, qui sont un peu à la traîne... loin au contraire d'être exclus, ils sont plutôt complètement accompagnés* » (Madame Turquoise, LF). L'analyse de ces différentes stratégies relatives à l'éducation internationale nous permet de constater que celles-ci peuvent être multiples et s'imbriquer les unes par rapport aux autres. Par exemple, la stratégie de refuge – identifiée au travers

⁴⁹ Voir le point 2.3.3. relatif aux stratégies de refuge, qui font écho aux travaux de plusieurs sociologues (Ballion, 1982 ; Bourdieu, 1989 ; Wagner, 1998 ; Nogueira et Aguiar, 2008)).

des propos tenus par Madame Turquoise – n’est pas exclusive car, dans ce contexte, tout système d’enseignement alternatif aurait permis de pallier le manque d’encadrement personnalisé du système d’enseignement public.

4.2.5. Une « bonne volonté internationale » à l’origine des stratégies éducatives et de socialisation

La logique sociale qui sous-tend les stratégies éducatives et de socialisation des familles bruxelloises scolarisant leurs enfants dans des écoles internationales semble indéniablement être empreinte d’une « bonne volonté internationale ». Celle-ci transparaît de manière relativement semblable dans les discours et les pratiques parentales des deux types d’usagers. Les récits de nos protagonistes sont univoques quant aux bénéfices procurés par l’expérience éducative internationale. La valorisation inconditionnelle de la dimension internationale du capital culturel se manifeste notamment dans l’attribution d’une qualité suprême à la scolarisation internationale. L’enseignement international est effectivement décrit comme « *plus riche* », « *plus complet* », « *moins basique* », « *plus épanouissant* », « *ouvrant plus de portes* » ou encore comme « *permettant d’aller encore plus loin* », en référence à la valeur accordée à l’enseignement de type national. Une large proportion de parents estime que donner la possibilité à leurs enfants d’évoluer dans un environnement international est « *une chance* », « *le plus beau cadeau qu’ils pouvaient leur offrir* ». Il ressort précisément de ces discours une tendance à la (sur)valorisation des expériences éducatives internationales. À travers cet éventail de qualificatifs attribués, les parents désignent tantôt les avantages distinctifs conférés en termes de construction de la carrière morale des enfants, tantôt les atouts délivrés en vue de leur carrière scolaire et professionnelle ultérieure. Les parents vantent ainsi le dispositif pédagogique agissant sur l’ensemble de l’identité sociale de l’enfant, non restreinte à son identité d’élève⁵⁰ (Wagner, 1998), favorisant le développement d’attributs internationaux dont l’acquisition d’une forme particulière de « diplomatie de l’esprit » (Panayatopoulos et Gheorgiou, 2000) : « *Un enfant qui sort de ce système a un esprit beaucoup plus développé et est beaucoup plus apte dans toutes les situations, à pouvoir se retourner et à pouvoir trouver son chemin [...] à aller vers les autres, à comprendre les autres, à être peu sensibilisé à être arrêté aux différences ainsi qu’à avoir un certain recul* » (Madame Iris, LF). En outre, de nombreux parents considèrent que cet enseignement, en certifiant scolairement

⁵⁰ Wagner (1998).

la détention d'un capital international, propulse l'accès à des positions privilégiées dans le champ du pouvoir national et international : « *Il y a quand même pas mal de voies qui sont ouvertes. Quand je regarde ceux qui sont sortis, ils sont CIO de boîtes internationales de plus de 40000 personnes. Donc, ça offre en tout cas l'opportunité de beaucoup aider à aller encore plus loin* » (Monsieur Ruby, ÉE). L'ensemble des témoignages atteste de la propension de notre échantillon à surdimensionner les apports des biens internationaux par rapport à leurs équivalents nationaux (Nogueira et Aguiar, 2008). Ce mécanisme est perceptible dans les propos de Madame Béryl (LF) lorsqu'elle justifie son choix scolaire : « *Pour avoir quand même quelque chose d'international et ne pas rester dans une petite école de quartier [...]. Plutôt que de rester à Bruxelles, moi je trouve ça un peu petit personnellement* ». De même, Madame Cristal (LF) désirent absolument transmettre à son fils l'anglais comme langue maternelle, relègue au second plan l'acquisition des langues nationales : « *Aujourd'hui on se confine à la Belgique, on ne sait même pas si dans dix ans la Belgique sera toujours là, et je peux complètement comprendre des gens qui mettent leurs enfants en immersion en néerlandais, mais pour moi personnellement c'est absolument inenvisageable* ». Cette mère est également réticente à la multiplication de Belges natifs dans l'école, par peur de perdre ce brassage multiculturel : « *Ça me chagrine un peu qu'il y ait, je trouve, trop de Belges et je trouve ça génial qu'il soit, dans sa classe, avec des petites Japonaises, des petits Coréens, c'est la vision du monde que j'ai* ».

Enfin, les interviewés ont été peu nombreux à évoquer des expériences négatives. En les relatant, cette minorité de personnes a eu tendance à les atténuer et à les minimiser par rapport à l'ensemble des avantages procurés par cette scolarisation. Comme l'illustre le propos de cette mère : « *Ça a beaucoup de points positifs, malgré ce côté quelque peu fermé. C'est, par ailleurs, ce qui fait qu'elle est particulière* » (Madame Galène, ÉE).

Ces discours s'accompagnent généralement de pratiques qui révèlent tout autant une « discipline canalisée » vers les biens internationaux. La convoitise pour le capital international s'inscrit au fondement de stratégies éducatives et de socialisation rigoureuses. C'est le cas par exemple, des parents Turquoise (LF) qui, à la suite de la détection de lacunes chez leurs fils dans la maîtrise de la langue française, ont décidé de rebasculer vers un pays francophone tout en veillant au caractère « suffisamment international » de leur choix de lieu de résidence : « *À un moment je me suis rendu compte que le français n'était pas si acquis que ça et donc, il fallait soit rebasculer dans un pays*

francophone, soit leur donner plus de cours en français ». Cette stratégie résidentielle a été surenchérie par un suivi compensatoire en langue française afin d'anticiper les exigences d'une scolarisation bilingue : « [...] *pour qu'au moins, ils sachent dire... je sais pas... les couleurs, ou "Bonjour", enfin ce genre de choses, ce qu'on apprend aux enfants de trois ans* ». Cette « bonne volonté internationale » s'observe également chez Madame Émeraude, qui contrôle minutieusement les activités de ses enfants, au regard des dispositions linguistiques, culturelles et sociales qu'elles confèrent. Par exemple, leurs programmes audio-visuels : « *Si je dois mettre un dvd, je le mettrai en anglais ; à la base, ce ne sont pas des petits Anglais ou des petits Américains, donc je trouve que c'est bien pour que l'oreille s'habitue* » ; leurs loisirs : « *L'année prochaine, je voudrais les inscrire à des cours d'échecs car c'est pas une matière que nous, en tant que Belges, on a l'habitude d'apprendre, mais dans beaucoup de cultures, les échecs font partie du programme scolaire, en Espagne, en Grèce... c'est normal et ça apprend différentes techniques d'anticipation, de concentration* » ; ou encore les langues à apprendre, visant « *les langues les plus internationales* ». Une même discipline envers l'acquisition de biens internationaux apparaît chez Madame Galène, qui désire absolument que ses enfants suivent des cours hebdomadaires d'espagnol dans une école privée et qui soutient inconditionnellement les projets de séjours à l'étranger de ses enfants.

Nous rejoignons les hypothèses avancées par Nogueira et Aguiar (2008) à savoir que cette bonne volonté internationale vis-à-vis des attributs internationaux transparaissant de manière conjointe dans les discours et les conduites parentales pourraient s'expliquer d'une part, l'acquisition plus tardive et moins évidente des propriétés internationales des parents. D'autre part, par la reconnaissance du rôle joué aujourd'hui par l'accès à l'international dans la position sociale et professionnelle occupée. En effet, parmi notre échantillon, on retrouve une part significative de parents dont l'acquisition des propriétés internationales a été contractée seulement lors d'expériences prolongées de séjours à l'étranger en fin de trajectoire scolaire secondaire ou lors de leur formation universitaire. En outre, de nombreux parents expriment toute la frustration ressentie lorsque, dans leur cadre professionnel, ils se retrouvent confrontés à des interlocuteurs étrangers avec lesquels ils ne parviennent ni à communiquer ni à interagir. Cette attitude d'inclination et d'empressement vis-à-vis des attributs internationaux semble donc étroitement conditionnée par les exigences qui prévalent dans leurs univers professionnels, par leurs

expériences de mobilité spatiale et, plus largement, par leur détention d'un important capital culturel ainsi que de leur positionnement dans la structure sociale.

4.2.6. Des investissements dans des « biens symboliques » internationaux⁵¹

4.2.6.1. *L'incorporation d'une disposition d'ouverture*

« *Cela ouvre l'esprit* », ce propos frappe par sa récursivité dans les entretiens. L'expérience éducative internationale confère en effet une ouverture d'esprit qualifiée par beaucoup de parents de « *différente* », d'« *internationale* » ou encore d'« *incomparable* », certains estimant à ce titre qu'il s'agit d'une « *expérience impayable* ». Selon les parents interviewés, elle « *assure une compréhension fine des différences culturelles* », « *permet un certain recul* », « *délivre une vision plus globale* », « *pousse à sortir de sa coquille* », « *rend possible l'adaptation à des gens complètement différents, à des endroits différents et à des codes qui ne sont pas les nôtres* ». Pour les enquêtés, cette disposition d'ouverture a des retombées cognitives positives tant en termes d'intérêt intellectuel pour certains contenus disciplinaires que d'éveil en élargissant l'horizon culturel des enfants. Ces discours témoignent des habiletés parentales à reconnaître et à cibler dans des enjeux intellectuels modernes. Ces parents estiment qu'ils investissent dans des contenus pédagogiques et dans des dispositions culturelles perçues comme des dimensions désormais essentielles au bagage éducatif des futures générations (Nogueira et Aguiar, 2008) : « *Vous n'êtes certainement pas sans savoir que cette période est assez difficile, où les gens sont en train de changer, se trouvent de moins en moins ouverts et ne comprennent pas les différences. Or, plus de différences vous comprenez, au plus vous pouvez les apprécier et adorer le monde dans lequel on vit [...] C'est magnifique parce que ça vous ouvre l'esprit à vous confronter tous les jours avec des gens de différentes nationalités, différentes cultures, différentes religions* ». (Monsieur Ruby, ÉE).

4.2.6.2. *Un rapport social aux langues étrangères*

L'apprentissage des langues étrangères constitue le premier motif évoqué par les parents dans leur justification de choix scolaire. Ils soulèvent les bénéfices du mode d'acquisition des langues étrangères par la voie de l'immersion. Selon leurs dires, le côtoiement précoce et continu d'enfants d'autres nationalités contribue à l'aisance linguistique et à la

⁵¹ Nogueira et Aguiar (2008).

familiarisation de leurs enfants aux langues étrangères, et ce en les appréhendant comme des éléments inhérents à leur environnement quotidien (Wagner, 1998) : « *Pour eux, c'est normal que les copains parlent d'autres langues. C'est logique, il n'y a rien d'étrange au fait qu'ils viennent d'ailleurs. [...] Donc leur expliquer qu'il y a des écoles où en fait, à la maison, tout le monde vient de Belgique et tout le monde parle français, c'est étrange pour eux !* » (Madame Émeraude, ÉE). De plus, cet environnement international permet, selon eux, à leurs enfants de se doter d'une maîtrise pratique des langues étrangères dans les situations d'interactions sociales (Wagner, 1998). Cette maîtrise, en induisant une incorporation plus large des différentes cultures, assure une compréhension fine des spécificités culturelles ainsi qu'une disposition à être confiant vis-à-vis de l'Autre : « *Ce n'est pas via la traduction que l'on peut entrer dans la manière dont les gens pensent. Et parfois la logique d'un peuple peut se voir seulement avec la logique de leur langue [...] dans un monde où il y a pas mal de relations entre différentes nationalités, plus on parle de langues, plus on a la capacité de comprendre les autres et d'être plus ouvert vis-à-vis d'eux* » (Monsieur Topaze, ÉE). Les parents distinguent cette forme particulière d'acquisition linguistique d'une autre forme perçue comme inférieure, à savoir l'acquisition purement formelle et livresque des langues étrangères : « *J'ai appris le néerlandais dans les livres et je sais plus dire un mot. L'anglais, pareil. C'est bien, ce sont des bases, mais ce n'est pas comme ça qu'on parle. Apprendre une langue dans un livre à l'école, cela ne sert pas à grand-chose* » (Madame Cristal, LF). Les témoignages ainsi récoltés démontrent que les parents identifient dans ces établissements l'opportunité d'acquérir, plus que des attributs linguistiques diversifiés, un « rapport social » aux langues étrangères. Ces conditions sociales d'apprentissage contribuent à distinguer leurs enfants de ceux dont l'acquisition est davantage scolaire et élémentaire⁵².

4.2.6.3. *La propension à la mobilité*

Dans les discours parentaux, il transparaît clairement qu'en optant pour une éducation internationale, ils estiment stimuler chez leurs enfants le développement d'un « habitus cosmopolite » (Wagner, 1998) qui amène à percevoir les contacts fréquents avec des personnes d'autres nationalités ainsi que l'arrivée dans un nouveau pays comme des dimensions inhérentes de l'identité et des desseins sociaux. Certains parents ciblent directement, dans ce type de milieu, l'acquisition d'un capital social international qui augmente les probabilités effectives de voyages, comme l'illustre Madame Galène (ÉE) :

⁵² Nogueira et Aguiar (2008).

« À l'époque, les Erasmus n'étaient pas aussi démocratisés et c'était donc pour moi une possibilité de leur ouvrir le monde, si moi je ne voyageais pas par exemple c'était une possibilité pour eux de voyager ». Sa fille ajoute d'ailleurs : « Presque toute ma promotion n'habite plus ici, donc où que j'aille, je sais très bien qu'il y aura quelqu'un que je connais. Quand je vais à Paris, j'ai deux amis, à Dublin aussi en Irlande, en Écosse, à Londres, à Montpellier, à Madrid, en Allemagne, en Italie aussi j'ai beaucoup d'amis ». Notre panel d'interviewés mise aussi sur l'intégration d'un capital culturel international tendant à augmenter le spectre du choix des lieux d'études supérieures : « j'ai peur que le système belge ne leur ouvre pas les portes des universités internationales. Donc ce que j'aimerais c'est un bon système, local ou non, qui ne les cantonne pas à un pays en particulier. On est suisses, j'aimerais qu'ils aillent, s'ils le veulent, faire leurs études en Suisse, ou en Belgique, ou aux USA, en Angleterre, Si mon fils veut aller étudié à l'EPFL, il ne faudrait pas que le système belge l'en empêche » (Madame Turquoise, LF) ; à faciliter le choix d'une carrière internationale : « Le monde sera son terrain de jeu, en l'occurrence son terrain de travail » (Madame Cristal, LF) ; et à produire une transformation cognitive sur le rapport à l'étranger : « À la limite ils préfèrent la nourriture asiatique à la nourriture européenne, leur nounou était philippine, leurs meilleurs copains étaient japonais, indiens. Maintenant, on est de retour en Europe, leurs copains sont moitié suédois, moitié turques... » (Madame Turquoise, LF).

Le Monde, pour ces parents, apparaît à portée de main et non comme une immensité insaisissable. La plupart d'entre eux ne peut concevoir que leur progéniture se limitera au seul cadre national : « parce que le monde est global aujourd'hui et j'ai du mal à imaginer que mon enfant vivra en Belgique ... Je suis sûre qu'il n'y vivra pas » (Madame Cristal, LF). Ces propos, illustrant une tendance généralisée au sein de notre échantillon, mettent en évidence que la valorisation sociale de la de la mobilité semble relever d'un projet éducatif visant la (re)production d'enfants internationaux, dont les dispositions d'adaptation faciliteraient l'occupation de futures positions internationales dans les différentes sphères de la vie sociale.

4.2.7. Les conclusions de l'analyse transversale

L'analyse transversale que nous venons de mener nous permet de revenir sur nos questions et hypothèses relatives aux logiques d'actions qui animent notre population

d'étude. Comment caractériser, au final, les stratégies éducatives et de socialisation particulières associées au choix d'une scolarité internationale ?

Pour conclure l'analyse transversale, nous souhaitons tout d'abord revenir sur la typologie de Van Zanten entre les parents « intellectuels » et « technocrates ». Nous nous étions interrogée sur la pertinence de l'application, à nos familles bruxelloises, de cette dichotomie basée sur le volume des capitaux possédés (les regroupant du côté des strates supérieures des classes moyennes) et le type de ceux-ci (pôle culturel-public VS pôle économique-privé). Cette grille de lecture s'est révélée applicable à notre panel. En effet, notre recherche confirme l'existence de clivages horizontaux entre les parents de l'École européenne et ceux du Lycée français. Les premiers exercent, pour la majorité, des activités de cadre de la fonction publique et font partie de l'élite politique européenne ; les seconds officient dans le secteur privé et sont apparentés à une élite économique. Nos familles se distinguent également par leur alchimie des différentes formes de capitaux et par leurs aptitudes à les mobiliser dans la constitution et l'activation de leurs choix scolaires. Si des similitudes dans les modes d'activation des capitaux culturel et social sont observables, c'est le rôle affecté au capital économique qui distingue le plus nos deux groupes de parents⁵³. Notre échantillon, envisagé sous l'angle des capitaux détenus, nous impose de reconsidérer le positionnement dans l'espace social de celui-ci, le situant dès lors dans la classe supérieure et non plus au sein de la classe moyenne supérieure.

Ensuite, l'exploration des visées individuelles des choix scolaires internationaux a permis de confirmer le désir des enquêtés de combiner de façon harmonieuse les différentes visées : le développement intellectuel, la réussite et l'épanouissement personnel. Elle a également permis de confirmer la place décisive des visées instrumentales dans la mesure où l'ensemble des parents interviewés développe une conception de l'éducation comme un « bien positionnel », c'est-à-dire comme une forme d'investissement dont ils espèrent qu'il permettra d'accroître les chances scolaires et professionnelles de leurs enfants via la certification d'un capital international. Chez les parents de l'École européenne, la logique instrumentale se conjugue avec des visées réflexives. Tandis que, chez les parents du Lycée français, celle-ci se marie avec des visées expressives.

⁵³ Les parents du Lycée français ont recours au capital économique dans la mise en œuvre d'une stratégie de choix d'établissement privé ; les parents de l'École européenne l'emploient essentiellement dans l'élaboration d'une stratégie résidentielle en fonction de l'espace scolaire convoité.

De la même manière, nous avons examiné les visées collectives à l'origine des choix scolaires internationaux des familles. L'élément catalyseur de ces déterminants est la recherche de l'« entre-soi ». La manifestation de celle-ci diffère néanmoins d'un groupe d'utilisateurs à l'autre. Ainsi, on relève un radicalisme assumé dans cette quête chez les parents du Lycée français. Ils s'attellent à l'édification d'une clôture sociale dès le plus jeune âge. A contrario, le discours des parents de l'École européenne indique l'intérêt au maintien d'une relative porosité sociale, cherchant à diminuer les inégalités verticales. De ce fait, l'« entre-soi » est peu assumé mais sa poursuite vise malgré tout à s'assurer qu'un basculement radical vers l'équité ne puisse s'opérer. Néanmoins, dans un groupe comme dans l'autre, les objectifs sont constants : protéger les avantages éducatifs compétitifs de leurs enfants et, au minimum, reproduire leur statut social. La porosité prônée lors des entretiens ne reflète donc pas intégralement leurs pratiques puisque, globalement, rares sont les enfants qui fréquentent d'« autres différents de soi ». Ce projet précis de socialisation – qui consiste en la transmission de valeurs et qualités sociales internationales assurant la production ou la reproduction du statut familial et du groupe d'appartenance – a pu être mis en évidence grâce à l'imbrication des visées individuelles et collectives.

Concernant l'accompagnement du suivi scolaire et l'encadrement de la sociabilité, il ressort de notre analyse que les familles faisant appel à l'enseignement international investissent littéralement l'éducation de leur progéniture de manière sensiblement distincte. En effet, les parents du Lycée français misent sur la transformation de leur capital économique en capitaux culturels et sociaux internationaux et exclusifs. Les parents de l'École européenne parient quant à eux sur l'héritabilité de leur habitus international et de leur patrimoine culturel en vue de sa conversion en capital international pour leur progéniture. Ce qui apparaît conditionner la constitution d'un capital international est la convertibilité de capitaux familiaux abondants interdépendants. Dans un contexte de mondialisation, l'élite économique et/ou culturelle nous semble se distinguer par l'adaptabilité de ses savoirs, savoir-faire et savoir-être afin de conserver sa position dominante. L'usage de stratégies de reconversion paraît dès lors caractériser une partie de notre panel de parents.

Les divergences ici soulevées nous ramènent à la dichotomie établie par Van Zanten entre les parents « intellectuels » et « technocrates ». Si ce cadre interprétatif nous permet

d'appréhender notre terrain, cette vision manichéenne nous paraît néanmoins réductrice par rapport à la dimension internationale spécifique à notre champ de recherche.

Notre analyse a permis de confirmer notre postulat du déploiement de stratégies diversifiées en fonction de l'appartenance à des groupes sociaux distincts. En effet, chez les parents de l'École européenne, le choix d'une scolarisation internationale s'inscrit dans une stratégie de reproduction sociale doublée d'une stratégie de distinction. D'une part, ces élites politiques européennes disposent d'un important capital international. Dans ce contexte, l'école n'est donc pas le seul canal de diffusion de celui-ci. Les enfants sont, en cela, des « héritiers » d'un patrimoine culturel international. D'autre part, le recours à une stratégie de distinction permet d'accaparer un bien éducatif rare dont le caractère international et l'excellence académique du programme contribuent à distinguer leurs enfants en les légitimant et les consacrant comme des élites internationales. Les parents du Lycée français développent unanimement une stratégie de distinction, arguant des mêmes motivations que les parents de l'École européenne. Conjointement, la moitié – et plus précisément les parents issus de familles locales aisées – déploie une stratégie d'ascension car ce choix éducatif est perçu comme multiplicateur de capital culturel. L'autre moitié d'entre eux fait appel à la stratégie de reproduction au vu de la mobilisation au sein de la sphère familiale d'une culture internationale que le père possède et maîtrise⁵⁴. Enfin, plus marginalement, la stratégie de refuge est mobilisée chez trois des familles du Lycée français. Nous pouvons dès lors conclure à la multiplicité et à la non exclusivité des stratégies. Elles sont même, très généralement, imbriquées et complémentaires. La mobilisation de logiques d'action et la mise en œuvre de stratégies éducatives et de socialisation à l'égard de la scolarisation internationale étudiée sont, à notre sens, mues par une « bonne volonté internationale ». Celle-ci transparait tant au travers des discours parentaux de survalorisation de l'expérience éducative internationale, que dans la discipline stricte canalisée vers les biens internationaux régissant l'ensemble de leurs pratiques. Si la « bonne volonté internationale » est le fil rouge de chaque stratégie parentale déployée, elle prendra différentes formes selon que l'on est nouveau venu au sein de cette classe sociale ou que l'on s'y inscrit dans une logique héritée. Dans tous les cas, elle permettra de se cadrer à la norme dominante de son groupe social de référence ou d'appartenance.

⁵⁴ Les pères concernés dans notre panel sont managers internationaux et leur mode de vie implique une mobilité ancrée dans le mode de vie familiale.

Conclusion générale

Cette recherche sociologique nous aura permis de répondre à notre question de départ. En effet, les logiques d'actions de notre public-cible sont multiples, s'imbriquent et reposent sur le déploiement de stratégies d'éducation et de socialisation. Dans ce contexte de globalisation, la « bonne volonté internationale » suppose la mise en œuvre d'un ensemble de processus visant à constituer le capital international. À cette fin, l'héritage d'un capital culturel ne suffisant plus, il est désormais nécessaire qu'il soit complété par l'acquisition d'aptitudes et de dispositions spécifiques. L'enjeu sous-tendant les logiques d'actions étudiées ainsi que les stratégies éducatives et de socialisation y afférant est celui de la production, la reproduction et la reconversion de la dimension internationale du capital culturel.

La conclusion générale de notre travail se veut davantage comme la présentation de pistes de réflexion que comme une conclusion stricte et définitive. En effet, pour plusieurs raisons, nous ne pourrions déontologiquement pas présenter cette recherche comme exhaustive. Le premier biais induisant la réserve que nous émettons à ce sujet concerne notre échantillon de population. Consciente que celui-ci est restreint d'abord par rapport à la population totale de chacun des établissements présentés, il l'est également par rapport à notre mode de recrutement des interviewés. Nous avons dû utiliser le stratagème de la recommandation. De ce fait, nous avons été mise en contact avec des familles qui ont pour habitude de se fréquenter. Cet « effet boule de neige » induisant l'interconnaissance de nos protagonistes pourrait impliquer le fait que nous sommes restée dans un groupe « entre-soi » aux pratiques vraisemblablement assez homogènes.

Autre biais qu'il nous apparaît important d'exprimer, le manque de référence au cosmopolitisme du milieu d'origine de chacune des familles nous empêche de voir si, clairement, nous avons à faire à une famille traditionnellement internationale ou à une famille dont l'internationalité est récente (une génération maximum). Ayant présupposé une distinction quant aux stratégies éducatives développées selon l'héritabilité du caractère international, il nous apparaît ici manquer cruellement de profondeur de champ en vue de confirmer ou d'infirmer de façon certaine ce postulat.

Enfin, dernier élément pouvant introduire une distorsion de la réalité, l'usage d'une forme de catégorisation de la population peut générer la stéréotypisation d'un groupe d'individus. Présenter deux groupes à travers leurs clivages et les dichotomies les

singularisant nous contraint à les penser de façon manichéenne, ce qui peut être stigmatisant. On peut ainsi concevoir que notre échantillon confère « *une image stylisée, par accentuation des traits pertinents* »⁵⁵ d'un groupe social qui se définit par son caractère international.

Au terme de nos entretiens, il semble que certains propos recueillis sont relativement démagogiques. En effet, nous pensons qu'il est contradictoire de parler d'ouverture à l'Autre et d'interculturalité alors que l'on participe activement à un système où l'« entre-soi » règne en maître. La façon d'aborder l'Altérité semblerait être génératrice, malgré tout, de crainte. En effet, si traditionnellement on justifie, entre autres, l'exclusion sociale par le manque de connaissance des cultures et des modes de vie étrangers, dans le contexte qui est le nôtre, nous pensons, qu'à l'inverse, la connaissance de l'Autre entraîne la sélectivité. Celle-ci serait objectivée à travers la valeur du « cosmopolitisme », le « local » semblant être appréhendé comme une menace de contamination du processus de socialisation.

Si le point de départ de notre réflexion était le constat de l'expansion des réseaux internationaux d'éducation, nous devons envisager cet engouement sous l'angle de la mondialisation et du déplacement des valeurs définissant l'élite. Dans ce contexte, il nous paraît des plus pertinent de revenir sur notre interrogation quant à la pertinence du recours à l'instruction internationale comme l'opportunité d'un « exit » aux familles les plus nanties afin d'échapper aux écueils d'un système d'enseignement public apparemment défaillant. Au vu des critiques émises à l'égard du système d'enseignement national, nous nous interrogeons quant à la réponse qu'offre l'enseignement international dans le contexte actuel. Répond-il à des attentes et des valeurs néo-libérales ? Est-ce la traduction d'une crise de confiance en les capacités de l'État à produire des sujets éclairés et adaptés à une société en perpétuelle mutation impliquant la délégation à des organismes éducatifs privés ? L'extension de cet internationalisme au sein de la sphère familiale amène-t-elle à la réactivation de pratiques éducatives ancestrales ? Ne pourrait-on imaginer, à l'avenir, face à une généralisation de l'intérêt pour la culture internationale et en référence aux nouveaux enjeux mondiaux, l'instauration d'une véritable démocratisation des établissements internationaux et des expériences internationales qui ne serait alors plus l'apanage unique de la classe supérieure ?

⁵⁵ F. de Singly cité par Wagner, 1998, p. 226.

Bibliographie

Monographies

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., PORCHER L., (2001), *Éducation et communication interculturelle*, Paris : Presses Universitaires de France.
- BALLION R., (1982), *Les consommateurs d'école*, Paris : Stock.
- BECK, U., (1986), *La société du risque – Sur la voie d'une autre modernité*, Paris : Flammarion.
- BERTAUX D., (2010), *Le récit de vie. L'enquête et ses méthodes*, Paris : Armand Colin.
- BOLTANSKI L., CHIAPELLO E., (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris : Gallimard, 980p.
- BOURDIEU P., (1979), *La Distinction : critique sociale du jugement*, Paris : Minuit.
- BROWN P., HESKETH A., (2004), *The Mismanagement of Talent. Employability and Jobs in the Knowledge Economy*, Oxford : Oxford University Press.
- CALLON M., LASCOUMES P., BARTHE Y., (2001), *Agir dans un monde incertain*, Paris : Seuil.
- CASTELLS M., (1997), *La société en réseaux*, Paris : Fayard.
- COENEN-HUTHER J., (2004), *Sociologie des élites*, Paris : Armand Colin, « Cursus. Sociologie ».
- DEMAZIÈRE, D., DUBAR, C., (1997), *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*, Paris : Nathan.
- DRAELANTS H., DUPRIEZ V., MAROY C., (2003), *Le système scolaire en Communauté française*, Bruxelles : Centre de recherche et d'information socio-politiques (CRISP), « Dossier du CRISP - 59 ».
- DUBERT F., MARTUCCELLI, D., (1996), *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris : Seuil.
- DURKHEIM, É., (1895), *Les règles de la méthode sociologique*, Paris : Presses Universitaires de France (20^e édition 1981).
- DURKHEIM, É., (1922), *Éducation et sociologie*, Paris : Les Presses Universitaires de France.
- GIDDENS, A., (1994), *Les conséquences de la modernité*, Paris : l'Harmattan.
- GOFFMAN E., (1974), *Les cadres de l'expérience*, Paris : Minuit, trad. 1991.
- GOMBERT P., (2008), *L'école et ses stratèges. Les pratiques éducatives des nouvelles classes supérieures*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- KARPIK L., (2007), *L'économie des singularités*, Paris : Gallimard.

LANGOUET G., LEGER G., (2000), *Le choix des familles. École publique ou école privée ?*, (s.l.) : Éditions Fabert, 221p.

LAREAU A., (1989), *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*, London : Falmer Press.

LAZUECH G., (1999), *L'exception française. Le modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

LÉOTARD, M.-L., (2002), *Le dressage des élites*, Paris : Plon.

LOCKWOOD D., (1992), *Solidarity and schism: "the problem of disorder" in Durkheimian and Marxist sociology*, Oxford : Clarendon Press ; New York : Oxford University Press.

PINÇON M. et PINÇON-CHARLOT M., (2003), *Sociologie de la bourgeoisie*, Paris : La Découverte, « Repères ».

PINÇON M., PINÇON-CHARLOT M., (1989), *Dans les beaux quartiers*, Paris : Seuil.

SETHA, M., (2003), *Behind the Gates. Life, Security and the Pursuit of Happiness in Fortress America*, New York/Londres : Routledge.

VAN ZANTEN A., (2009a), *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris : Presses Universitaires de France.

VELTZ P., (2007), *Faut-il sauver les grandes écoles ? : De la culture de la sélection à la culture de l'innovation*. Paris : Presses de Sciences Politiques.

VINCENT G. (dir.), (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

WAGNER A.-C., (1998), *Les nouvelles élites de la mondialisation. Une immigration dorée en France*, Paris : Presses Universitaires de France.

Articles

BALLION R., (1980), « L'enseignement privé : une école sur mesure ? », *Revue Française de Pédagogie*, n°21, pp. 203-231.

BARTHON C., MONFROY B., (2004), «Privé, public et ségrégation scolaire », *Revue Diversité. Ville-École-Intégration, Les nouvelles formes de ségrégation*, n° 139, pp. 97-106.

BEHAR, D., (2011), « La troisième génération de la grande bourgeoisie turque », *Cahiers de la Méditerranée*, n°82, pp. 231-250.

BOURDIEU P., BOLTANSKI L. et de SAINT MARTIN M., (1973), « Les stratégies de reconversion », *Information sur les Sciences Sociales*, n°12-5, pp. 61-113.

- CHAMBOREDON J.-C., PRÉVOT J., (1973), « Le métier d'enfant : définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, vol. 14, n°3, pp. 295-335.
- CHARMES É., (2007), « Carte scolaire et “clubbisation” des petites communes périurbaines », *Sociétés contemporaines*, n°67, pp. 67-94.
- DARCHY-KOECHLIN B., VAN ZANTEN A., (2005), « La formation des élites », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°39, pp. 67-78.
- DAUPHIN N., VERHOEVEN M., (2002), « La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire », *Les cahiers de recherche du Girsef*, n°19, 23p.
- DELVAUX B., JOSEPH M., (2006), « Hiérarchie scolaire et compétition entre écoles : le cas d'un espace local belge », *Revue Française de Pédagogie*, n°156, pp. 19-27.
- DELVAUX B., MAROY C., (2009), « Débat sur la régulation des inscriptions scolaires en Belgique francophone : où se situent les désaccords ? », *Les cahiers de recherche du Girsef*, n°68, 30 p.
- DELVAUX B., SERHADLIOGLU E., (2014), « La ségrégation scolaire, reflet déformé de la ségrégation urbaine. Différenciation des milieux de vie des enfap.nts bruxellois », *Les cahiers de recherche du Girsef*, n°100, pp. 3-110.
- DELVAUX B., VAN ZANTEN A., (2006), « Analyser les espaces locaux d'interdépendance : une clé pour comprendre ce que sont et produisent les établissements scolaires », *Revue Française de Pédagogie*, n°156, pp. 5-8.
- DEMAZIÈRE D., (2008), « L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens », *Langage et société*, n°123, pp. 15-35.
- DESAGHER, C., (2010), « Le choix parental renforce-t-il la ségrégation scolaire ? », *Les analyses de la FAPEO*, 11p.
- DÉZALAY Y., (2004), « Les courtiers de l'international. Héritiers cosmopolites, mercenaires de l'impérialisme et missionnaires de l'universel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°151, pp. 4-35.
- DOHERTY, C., (2009), « The appeal of the International Baccalaureate in Australia's educational market : a curriculum of choice for mobile futures », *Discourse : Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 30-1, pp. 73-89.
- DRAELANTS H., (2014a), « Des héritiers aux initiés ? Note sur les nouvelles modalités de la reproduction sociale par l'école. », *Social Science Information*, vol. 53, n°3, pp. 403-432.
- DRAELANTS H., (2014b), « Le choix de l'école en Belgique francophone : de l'individualisation à la bureaucratisation ? Hypothèses sur les évolutions introduites par la réforme des inscriptions », *Les cahiers du Girsef*, n°99, 26p.

- DRAELANTS H., BALLATORE M., (2014), « Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique », *Revue Française de Pédagogie*, n°186, pp. 115-142.
- DUMAY X., DUPRIEZ V., MAROY C., (2010) « Ségrégation entre écoles, effets de la composition scolaire et inégalités de résultats », *Revue Française de Sociologie*, vol. 51, n°3, pp. 461-480.
- DUPRIEZ V., MAROY C., (1998), « Liberté d'enseignement, sens et concurrence », *La Revue Nouvelle*, n°10, pp. 152-164.
- DURU-BELLAT M., KIEFFER A., (2000), « Démocratisation de l'enseignement. Une comparaison européenne », *Revue de l'OFCE*, n°73, pp. 243-258. URL : https://www.persee.fr/doc/ofce_0751-6614_2000_num_73_1_1596 (dernière consultation le 13/08/2018).
- DURU-BELLAT M., MINGAT A., (1988), « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte "fait des différences" », *Revue française de sociologie*, n°29-4, pp. 649-666.
- DUTERCQ Y., (2008), « Introduction », *Éducation et Sociétés*, n°21-2, pp. 5-16.
- FAGUER J.-P., (1991), « Les effets d'une "éducation totale" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 86, n°1, pp. 25-43.
- FELOUZIS G., PERROTON J., (2009), « Grandir entre pairs à l'école », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°180, pp. 92-100.
- GOMBERT P., VAN ZANTEN A., (2004), « Le modèle éducatif du pôle privé des classes moyennes : ancrages et traductions dans la banlieue parisienne », *Éducation et sociétés*, n°14, pp. 67-83.
- HERAN F., (1996), « École publique, école privée : qui peut choisir ? », *Enquête éducation. L'école, les élèves et les parents*, n°293, pp. 17-39.
- KANDEL L., (1972), « Réflexions sur l'usage de l'entretien, notamment non directif, et sur les études d'opinion », *Épistémologie sociologique*, n°13, pp. 15-19.
- LAUDER, H., BROWN, P., DILLABOUGH, J.-A., et HALSEY A.H., (2006), *Education, Globalization, and Social Change*, Oxford : Oxford University Press.
- MACH, A., DAVID, T., BÜHLMANN, F., (2011), « La fragilité des liens nationaux. La reconfiguration de l'élite du pouvoir en Suisse, 1980-2010 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°190, pp. 78-107.
- MAROY C., DUPRIEZ V., (2009), « La régulation dans les systèmes scolaires [Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone] », *Revue Française de Pédagogie*, n° 130, pp. 73-87.
- MAROY C., VAN ZANTEN A., (2007), « Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces scolaires en Europe », *Sociologie du Travail*, n°49, pp. 464-278.

MERLE P., (2011), « Concurrence et spécialisation des établissements scolaires. Une modélisation de la transformation du recrutement social des secteurs d'enseignement public et privé », *Revue Française de Sociologie*, n°52-1, pp. 133-169.

MONTANDON C., (1991), « Les relations entre les familles et l'école : de quelques effets sur l'identité des enseignants », Comité "Modes et procès de socialisation", AISLF, *Penser le changement en éducation*, Paris : Université René Descartes-CNRS, pp. 137-156.

NOGUEIRA M.-A., (2005) « Élités économiques et excellence scolaire au Brésil : la remise en question d'un mythe », *Revue Internationale d'Éducation*, n°39, pp. 67-78.

NOGUEIRA M.-A., AGUIAR A., (2008), « La formation des élites et l'internationalisation des études : peut-on parler d'une bonne volonté internationale ? », *Éducation et sociétés*, n°21, pp. 105-119.

PANAYATOPOULOS, N., et GHEORGIU, P., (2000), « Une école pour "les citoyens grecs du monde" : les enjeux nationaux de l'international », *Regards Sociologiques*, n°19, pp. 29-55.

PHILLIPS, J., (2002), « The third way : Lessons from international education », *Journal of Research in International Education*, 2, pp. 159-181.

PIERRE P., (2004), À l'école de l'interculturel ? [En ligne], 15p. URL : http://www.philippepierre.com/_media/alecoledelinterculturelversion3.pdf (dernière consultation le 03/08/2018).

PINÇON M., PINÇON-CHARLOT M., (1991), « Pratiques d'enquête dans l'aristocratie et la grande bourgeoisie. Distance sociale et conditions spécifiques de l'entretien semi-directif », *Genèses*, n°3, pp. 120-123.

RESNIK J., (2011), « Internationalisation du privé ou privatisation de l'international ? L'expansion du baccalauréat international dans le monde », *Où va l'éducation entre public et privé ?*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, « Perspectives en éducation et formation », pp. 155-171. URL : <https://www.cairn.info/ou-va-l-education-entre-public-et-prive--9782804163433-page-155.htm> (dernière consultation le 13/08/2018).

ROLAND N., (2012), « Choisir une école dans les milieux populaires », *Éducation et Formation*, n°297, pp. 76-94.

VAN ZANTEN A., (1996), « Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : une relecture critique des analyses sociologiques », *Lien social et Politiques*, n°35, pp. 125-133.

VAN ZANTEN A., (2009b), « Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°180, pp. 25-34.

VAN ZANTEN A., (2010), « L'ouverture sociale des grandes écoles : Diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? », *Sociétés Contemporaines*, n°78, pp. 69-95.

VAN ZANTEN A., (2013), « La compétition entre fractions des classes moyennes supérieures et la mobilisation des capitaux autour des choix scolaires », *Trente ans après La Distinction, de Pierre Bourdieu*, Paris : La Découverte, « Recherches », pp. 278-289. URL: <https://www.cairn.info/trente-ans-apres-la-distinction-de-pierre-bourdieu--9782707176677-p-278.htm> (dernière consultation le 10/08/2018).

VANDENBERGHE V., (1998), « L'enseignement en Communauté française de Belgique : un quasi-marché », *Reflets et perspectives de la vie économique*, n°26, pp. 65-75.

VANDENBERGHE V., (2001), « Réguler l'enseignement en Belgique francophone ou comment encadrer notre vieux quasi-marché scolaire ? », *Les cahiers du Girsef*, pp. 1-14.

VANDENBERGHE V., DOMINGUES WALTENBERG F., (2002), « État des lieux de la mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie-Bruxelles : Une analyse économique et quantitative », *Les cahiers du Girsef*, n°15, 56p.

WAGNER A.-C., (2007), « La place du voyage dans la formation des élites », *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, n°170, pp. 58-65.

WAGNER A.-C., (2010), « Le jeu de la mobilité et de l'autochtonie au sein des classes supérieures », *Regards Sociologiques*, n°40, pp. 89-98.

WEENINK D., (2008), « Cosmopolitanism as a Form of Capital: Parents Preparing their Children for a Globalizing World », *Sociology*, vol. 42, pp. 1089-1106.

WEENINK D., (2012), « Les stratégies éducatives des classes supérieures néerlandaises. Professions intellectuelles supérieures, managers et entrepreneurs face au choix entre capital culturel « classique » et capital culturel cosmopolite », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 191-192, pp. 28-39.

Autres

« Brochure des 60 ans des écoles européennes », Bruxelles : Bureau du Secrétaire général des Écoles européennes, 2013, 64p.

« Décret visant à réguler les inscriptions des élèves dans le 1^{er} degré de l'enseignement secondaire et à favoriser la mixité sociale au sein des établissements scolaires du 18 juillet 2008 », *Le Moniteur belge*, le 26 août 2008, p. 5525.

« Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre du 24 juillet 1997 », *Le Moniteur belge*, 23 septembre 1997, p. 24653.

« Décret portant diverses mesures visant à réguler les inscriptions et les changements d'école dans l'enseignement obligatoire du 8 mars 2007 », *Le Moniteur belge*, 28 février 2007, p. 3542.

« Loi du 30 juillet 1963 relative au régime linguistique dans l'enseignement », *Le Moniteur belge*, 10 mars 2009, 7p. URL : http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/04329_001.pdf (dernière consultation le 01/08/2018)

DELVAUX B., DEMEUSE M., DUPRIEZ V., FAGNANT A., GUISET C., LAFONTAINE D., MARISSAL P. et MAROY C., (2005), *Les bassins scolaires : de l'idée au projet. Propositions relatives aux domaines d'intervention, aux instances et aux territoires, Rapport de recherche à la Communauté française.*

Annexe I : La présentation des portraits de famille

I. Lycée français

a) Portrait de la famille Béryl

Les Béryl habitent à Ixelles avec leurs deux filles âgées respectivement de 16 et de 18 ans. Elles fréquentent le Lycée français à Bruxelles depuis leur quatrième primaire. Auparavant, elles étaient scolarisées dans une école communale du secteur public.

Madame Béryl est femme au foyer depuis la naissance de ses filles. Elle est titulaire d'un bachelier. Monsieur Béryl possède un Master en ingénieur de gestion et exerce, pour sa part, le métier d'Administrateur de société au Luxembourg. Ils ont résidé au Luxembourg, mais habitent Bruxelles depuis 15 ans. Madame Béryl est de nationalité française, son mari est, quant à lui, luxembourgeois. Le capital linguistique des parents est le suivant : la mère possède le français, l'espagnol, l'anglais ainsi que le luxembourgeois tandis que le père parle en plus l'allemand.

1. Préparation et mise en œuvre du choix scolaire

Mobilisation des capitaux social, culturel et économique

Les Béryl ont appris l'existence du Lycée français par leur recherche d'écoles secondaires pour leur aînée. Ils ont sollicité leur réseau local, et plus spécifiquement quelques « informateurs privilégiés » pour les guider dans l'opération de sélection et de hiérarchisation des établissements scolaires : « *J'en avais entendu parler par des amis qui avaient des enfants plus grands que les miens et qui avaient cherché des bonnes écoles d'humanités et qui m'ont parlé une fois du Lycée français* ». L'efficacité de la mobilisation de leur capital social a été doublée par la mobilisation de leur capital culturel. Avant de fixer définitivement leur choix, les parents ont tenu à compléter l'information dont ils disposaient en s'assurant de la bonne classification du lycée, « *car des Lycées français il y en a partout dans le monde. Et il était quand même coté deuxième, c'est-à-dire un d'un très bon niveau* ».

Pour s'assurer de l'inscription de leurs filles au sein du Lycée, les Béryl ont élaboré une stratégie d'anticipation. Ils y ont effectivement inscrit leurs filles deux ans avant leur entrée en secondaire : « *Parce qu'au système français on parle de collège et puis de lycée. Alors je les fais bouger quand elles ont fini leur quatrième primaire. Comme ça, elles font encore un an, on va dire dans la petite école, en primaire. Et puis elles passent directement comme si elles allaient en humanités* ». Cette stratégie d'anticipation a été d'autant mieux maîtrisée grâce à la familiarisation de Madame Béryl à l'égard du fonctionnement du système éducatif français.

Enfin, le capital économique des Béryl a été mobilisé pour payer le montant des frais d'inscription : « *L'état ne participe pas du tout par rapport à l'école publique où c'est gratuit. Là vous payez tout* ».

2. Déterminants du choix scolaire

Visées individuelles instrumentales et expressives

Plusieurs motivations ont encouragé les Béryl dans cette voie. Celles-ci renvoient principalement à des visées individuelles instrumentales et expressives.

En termes de visées instrumentales, les Béryl évoquent d'emblée la qualité de la formation. C'est dans ce cadre que madame Béryl souligne l'excellente préparation du Lycée aux études supérieures ainsi qu'au marché de l'emploi : « *C'est un très bon niveau, et, je crois justement, qu'ils s'adaptent au marché d'aujourd'hui avec la concurrence qu'il y a* ».

De plus, les parents mettent en évidence la qualité de l'encadrement pédagogique, tant au niveau du suivi scolaire qu'au niveau de la prise en charge de la socialisation. L'instrumentalisme des parents se traduit également lorsqu'ils évoquent l'efficacité de l'organisation interne du Lycée. Le système de communication, établi via un portail internet, plaît aux Béryl : « *Ils font tout suivre, c'est vraiment à la minute près. Quand ton enfant est arrivé à 8h31, tu as tout de suite le message* ». Points personnels, listes de cotations de classe, devoirs à réaliser, retards et sorties, tout est indiqué sur le portail. Madame Béryl affectionne ce système, car elle peut « *suivre la journée de ses enfants en direct* ». Elle considère cela comme un avantage par rapport au système public belge. Elle ajoute que, même si les rapports avec les professeurs sont moins fréquents, ceux-ci répondent très rapidement en cas de demandes. Madame Béryl évoque également l'un des services proposés par l'école, celui du transport privé. En effet, pour tous les élèves n'habitant pas à proximité immédiate du Lycée, ce qui est leur cas, un service de ramassage scolaire est organisé.

Mais ces visées instrumentales s'articulent avec des visées expressives. Le rôle principal que Madame Béryl impute à l'école est de transmettre l'envie d'apprendre aux élèves, de favoriser leur épanouissement. Elle explique que ses filles ont eu la chance de vivre une scolarité sans nuage, en s'épanouissant au sein du cadre scolaire. Cela est directement lié à l'environnement scolaire dans lequel elles ont été immergées, ainsi qu'au rôle que les professeurs ont joué durant leurs années d'études : « *L'école, c'est un métier pour les étudiants. C'est-à-dire que c'est leur rôle d'y aller, mais faut pas non plus que ça soit une punition. Et je pense qu'une école où un enfant se sent bien et où les professeurs jouent vraiment leur rôle de professeurs, je pense alors que c'est une bonne école. Et donc voilà, mes enfants allant tous les jours à l'école avec le sourire, moi je suis contente* ». Si Madame Béryl valorise à ce point le « bien-être » à l'école, c'est peut-être parce qu'il constitue un rempart par rapport à ce que des attentes strictement instrumentales pourraient engendrer en termes de conséquences négatives (pression, souffrance chez l'enfant...). Enfin, l'orientation idéologique du Lycée a aussi été prise en compte. Les parents désiraient scolariser leurs enfants dans une école laïque. Cet état de fait s'explique par l'opposition ferme de Monsieur Béryl à l'inscription dans des écoles « *à consonance religieuse* » : « *il ne veut pas entendre parler de l'église, on est une famille athée, et il ne veut pas entendre parler de tout ça* ».

Visée collective : recherche de l'« entre-soi »

Les parents désiraient absolument inscrire leurs filles au sein d'un système éducatif international « *pour avoir quand même quelque chose d'international, et ne pas rester dans une petite école de quartier [...] Le choix premier, c'est plus, oui, au niveau d'avoir une école internationale. Ça, c'était le choix premier* ». Si le choix du Lycée français a pour avantage de ne pas leur fermer de portes, en tant que grands voyageurs, ils n'ont jamais exclu de quitter Bruxelles : « *Il y avait toujours une petite idée de dire qu'un jour ou l'autre on partirait, et en choisissant un Lycée français on faisait un petit peu comme tous les expats en disant si on bouge on peut toujours bouger* ». Au-delà de l'aspect pratique, ces propos témoignent d'une volonté apparente d'accéder à un environnement scolaire regroupant des « semblables » et de cadrer le choix scolaire sur celui de la norme éducative dominante de son groupe social.

Lorsqu'on l'interroge sur le milieu socio-économique du lycée, Madame Béryl estime qu'il y a une véritable mixité au niveau des nationalités : « *Il y a une mixité étrangère, chacun arrive avec sa culture, avec ses racines, ses références et tout.* », mais elle ajoute qu'il n'y a pas réellement de mixité sociale « *car c'est quand même une école avec un niveau plutôt haut* ». Cette homogénéité sociale garantie par la sélection académique et les frais d'inscription est revendiquée par Madame Béryl qui estime « *qu'au départ les écoles ne sont pas faites pour tout*

le monde ». Ces dires correspondent à un « modèle d'intégration sociale ségrégative » (Van Zanten, 2009). D'ailleurs, Madame Béryl insiste sur le fait que ses filles ne côtoient presque exclusivement des étrangers et des enfants issus d'un système privé dès leurs primaires : « *Il y en a très peu qui viennent d'un système belge pour aller là. En général, ils viennent tous de l'étranger. Et ils ne viennent pas d'écoles publiques belges* ». Le choix scolaire semble donc s'inscrire dans une démarche consciente et assumée de « clôture sociale » visant la « reconstitution d'un entre-soi ». Ce dernier est jugé indispensable par Madame Béryl pour assurer la transmission des ressources culturelles et sociales internationales et favoriser la constitution d'un « habitus international » (Wagner, 1998). Dans cette perspective, la mère de famille explique que les enfants de sa sœur ont disposé d'une scolarité européenne telle que le fils de son époux bénéficiant d'une scolarisation internationale. En optant pour le Lycée français, elle estimait que « *c'était aussi pour être équitable dans leur niveau international* ». En outre, le choix scolaire a été guidé par le désir de véhiculer la mobilité comme norme sociale : « *Et ça c'était aussi notre choix. C'est qu'on voulait que nos enfants partent à l'étranger* ». Enfin, ils recherchaient aussi l'ouverture d'esprit et la maîtrise pratique des langues étrangères : « *Pour cet esprit d'ouverture dans le monde, ce milieu international, elles peuvent apprendre des langues. Plutôt que de rester à Bruxelles, moi je trouve ça un peu petit personnellement* ». Le discours de Madame Béryl témoigne d'une valorisation inconditionnelle de la dimension internationale du capital culturel et d'une dévalorisation de l'environnement local.

3. Accompagnement du choix scolaire et encadrement de la sociabilité Mobilisation des capitaux économique et social

Madame Béryl dit ne pas tellement se préoccuper des projets d'avenir de ses enfants, elle a toujours exprimé le souhait de les laisser vivre leur enfance et leur adolescence. Toutefois, ses intentions laissent présager un style faussement laxiste car l'achat de la qualité de l'offre scolaire suppose un soutien éducatif sur mesure. Il s'agit aussi, dans un souci instrumental, d'équilibrer le degré de pression mis aux enfants de sorte qu'ils puissent endosser les contraintes d'une trajectoire scolaire de type long. En effet, le Lycée insiste sur l'importance de poursuivre un parcours universitaire. La compétition entre les enfants pour obtenir les meilleurs résultats au bac et de pouvoir ainsi intégrer une des universités étrangères, principalement anglophones, est féroce. Étant scolarisés au sein d'une école internationale, ils sont conscients que s'ils partent à l'étranger, les concours et les points d'exclusion sont de rigueur : « *Donc ils savent très bien par eux-mêmes que s'ils veulent aller là ou là, c'est-à-dire à l'étranger, s'ils n'ont pas ce qu'on leur demande, c'est même pas la peine de rêver* ». Néanmoins, Madame Béryl ne s'intéresse pas aux cotations, elle est plutôt attentive aux remarques que formulent les professeurs : « *Si elle a par exemple un 5/10 et que les remarques sont encourageantes, "bon élève, et continuez comme ça", c'est-à-dire que pour moi le 5/10 c'est impeccable. Si maintenant, ma fille a fait un 8/10 et qu'on me dit "peut mieux faire", voyez je fais plus attention aux remarques qu'aux points* ». Elle exprime de la sorte sa confiance en la compétence des professeurs d'inculquer des méthodes et des dispositions qui se révéleront ajustées pour l'avenir scolaire et professionnel de ses enfants. Les deux filles ont pratiqué divers sports en dehors de ceux proposés par le Lycée, notamment du hockey et du tennis. Leur mère les a encouragées afin qu'elles profitent « *d'une vie de quartier avec des amis de Bruxelles* ». Cette démarche renvoie à une stratégie ségrégationniste douce dont l'objectif est de favoriser « la transmission d'un habitus de classe distinctif ». Cependant, la mère affirme que ses filles se retrouvaient finalement avec leurs amis du Lycée, car elles désiraient pratiquer ces activités avec eux : « *Il y avait des Belges mais par hasard il y avait quand même beaucoup de personnes qui venaient du Lycée français parce qu'elles se traînent aussi ensemble* ».

en disant : on va aller là, on va aller là ». Ainsi, l'« entre-soi » scolaire se poursuit au-dehors via la récréation de microenvironnements homogènes, l'essentiel des pratiques culturelles et sportives des filles Béryl s'intégrant dans une sociabilité exclusive.

Les Béryl fréquentent essentiellement les parents d'amis de leurs filles. Madame Béryl précise que la moitié de leur cercle d'amis se compose d'étrangers. L'acquisition de ce capital social international a été favorisée par l'implication de Madame Béryl au sein de l'association des parents d'élèves durant 15 ans. Initialement, elle a désiré intégrer l'association pour comprendre ce que vivaient ses enfants. Elle considère que cela fait partie de son rôle de mère de participer à la vie de l'école. Son engagement traduit donc la mise en œuvre d'une double stratégie de socialisation puisqu'il lui permet d'une part, de se constituer son propre réseau de sociabilité internationale et d'autre part, de disposer d'un droit de regard sur la socialisation de ses enfants au sein de leur environnement scolaire. Toutefois, sa disponibilité et son dévouement sont indubitablement liés à la détention d'un important capital économique permettant de pouvoir renoncer à toute activité professionnelle.

La détention d'un important capital économique a également permis aux Béryl de multiplier les séjours à l'étranger : *« Mon mari a une agence de voyages dont on parle énormément. On fait du culturel, de la visite de villes, du long courrier exotique, et du classique au bord de mer. On fait de tout et on fait ça n'importe où ».* Mais ces voyages ne font que s'inscrire dans la continuité d'une expérience de vie marquée par la mobilité. Madame Béryl se définit elle-même comme une femme mobile qui aime rendre visite à ses nombreux amis vivant à l'étranger : *« Même si ce n'est pas en Belgique, je vais me déplacer. Je vais rendre visite à mes amis qui sont à l'étranger, oui ».* Ses filles ont hérité de ce capital mobilité : *« S'il y a une amie qui organise un anniversaire, elle va plutôt l'organiser en France et elle invite ses copines qui vont en France comme ça, juste pour un anniversaire, le week-end ».* Elle explique que cette pratique est courante au sein de leur groupe social, d'ailleurs la majorité des camarades de l'année partent étudier à l'étranger et la Belgique *« constitue juste un dortoir pendant l'année ».* Cette propension et cette précocité à la mobilité font dire à la mère *« qu'elles ont l'habitude du monde. »* Ces mots sont évocateurs des usages sociaux qui ont été conférés aux voyages, ceux-ci ayant servi de « dispositif d'apprentissage international » et stimulé l'acquisition d'un habitus cosmopolite (Wagner, 2007).

4. Types de stratégies internationales

La scolarisation internationale s'inscrit chez les Béryl dans une « stratégie de reproduction » (Wagner, 1998) visant à produire des enfants internationalisés. Le père est un « manager international ». Il est d'origine luxembourgeoise, possède un master en ingénieur de gestion obtenu dans ce même pays et est actuellement administrateur de sa société. Il a eu la possibilité de mener sa carrière dans plusieurs pays. Son épouse d'origine française est depuis la naissance de leurs enfants mère au foyer. Les parents ont en commun la maîtrise de quatre langues étrangères (dont l'anglais), une trajectoire de vie marquée par le cosmopolitisme ainsi qu'une dispersion géographique de leurs proches et de leurs amis.

Le Lycée français constitue donc un lieu privilégié permettant de produire un capital culturel et social international ainsi qu'un habitus international (Wagner, 1998). Néanmoins, cette éducation est complétée par une éducation familiale congruente, dont l'objectif est de transmettre la culture internationale. En effet, le capital culturel des parents est principalement mobilisé pour favoriser la transmission d'un habitus cosmopolite ainsi que la conception légitime de la langue et de la culture française. Tout en installant une distance vis-à-vis de leur appartenance nationale, les parents revendiquent leurs attributs nationaux sous leur forme cultivée. Ainsi, Madame Béryl désire absolument inscrire ses filles dans un milieu scolaire international mais cherche

simultanément à conserver le lien avec sa culture et sa langue d'origine, par le choix attentif porté à l'égard d'un système d'enseignement français. Elle sollicite également ses ressources nationales, et plus spécifiquement sa connaissance des rouages du fonctionnement du système français, pour planifier une stratégie éducative permettant l'accès à cet établissement. En outre, la détention d'un important capital économique familial est sollicitée pour s'approprier ce bien éducatif, impulser leur mobilité et préserver les attributs linguistiques des enfants. Enfin, leur capital social exclusif est mobilisé en veillant à inscrire l'ensemble de leurs pratiques éducatives au sein de leur réseau de sociabilité cosmopolite.

Leurs stratégies éducatives et de socialisation apparaissent donc être empreintes d'une bonne volonté internationale. Cette dernière s'illustre aussi au travers du discours de Madame Béryl, qui attribue une qualité suprême à l'enseignement international qu'elle identifie comme étant directement à l'origine du bonheur et de l'épanouissement de ses filles. De même, elle valorise de manière inconditionnelle la dimension internationale du capital culturel, que ce soit sous sa forme institutionnalisée (détention d'un baccalauréat international) ou incorporée (ouverture d'esprit, plurilinguisme...). Dans son discours, elle survalorise la mobilité en désirant absolument que ses filles réalisent leur avenir social et professionnel à l'étranger. En opposition, elle dévalorise l'environnement local en qualifiant notamment Bruxelles de « *petit* » et de « *dortoir* ». Par ailleurs, le choix scolaire s'inscrit dans une stratégie de distinction sociale. Les parents ont clairement été séduits par ce « produit éducatif rare » (Doherty, 2009) qui participe à une forme de clôture spécifique vis-à-vis de l'éducation « classique » réservée aux autres groupes sociaux. D'ailleurs, Madame Béryl met en exergue le caractère sélectif de cet enseignement en revendiquant son excellence académique et son internationalisme : « *Ces écoles ne sont pas faites pour tout le monde* ».

b) Portrait de la famille Iris

Les époux Iris se sont rencontrés sur les bancs de l'université lorsqu'ils finissaient tous deux leur Master d'ingénieurs industriels en Belgique. Madame Iris est de nationalité belge et Monsieur est originaire du Luxembourg. Ce dernier est cadre dans une entreprise bruxelloise. Le couple a résidé au Brésil puis en Thaïlande, avec une halte de deux ans et demi sur le territoire belge. Cela fait désormais cinq années que la famille est rentrée en Belgique.

Les Iris ont trois filles de 22, 24 et 26 ans, qui ont toutes commencé leur scolarité dans une école communale en Belgique. Suite à l'expatriation de leur père, elles ont été scolarisées dans des écoles internationales au Brésil (système francophone) et en Thaïlande (système anglophone) de la fin de leurs années primaires et pour l'entièreté de leurs humanités. Lors de leur retour en Belgique, les filles ont été scolarisées au Lycée français, en immersion en anglais.

Madame Iris parle anglais, français, portugais et possède quelques notions de thaïlandais. Son époux maîtrise également ces 4 langues en plus de l'allemand et du russe. Ils habitent la commune d'Ixelles.

1. Préparation et mise en œuvre du choix scolaire *Mobilisation des capitaux culturel et social*

La prise de connaissance de l'existence de ces établissements internationaux a été facilitée par le milieu professionnel duquel Monsieur Iris est issu. Ce dernier travaille dans une société internationale. C'est par le biais des collègues, eux-mêmes expatriés, que le couple a pris des renseignements à propos de l'offre scolaire internationale. Cette stratégie d'enquête sociale au sein de leur réseau local de parents a été accompagnée d'une seconde stratégie de recueil d'informations. Les parents ont effectivement tenu à compléter ce premier apport d'informations

par leurs propres recherches internet ainsi que par la visite de l'établissement durant laquelle ils ont été attentifs à divers détails dont la réaction des professeurs et du directeur, et enfin à la manière dont les enfants seraient pris en charge dès le début de leur scolarisation. De plus, ils se sont renseignés sur l'équivalence des diplômes au cas où leurs enfants voulaient entreprendre des études universitaires à l'étranger. Ainsi l'efficacité de la mobilisation de leur capital social local a été doublée par celle de leur capital culturel pour évaluer l'offre éducative du Lycée français à partir de données qualitatives et quantitatives.

Les parents ont immédiatement été séduits par cette perspective scolaire, qu'ils jugeaient « plus profitable » pour leurs filles, à cause de l'éducation anglophone fournie. En outre, ils estimaient que ce système d'enseignement fournissait un apprentissage « *moins basique* » que celui offert par le système public belge.

Par ailleurs, Madame Iris signale même que si elle avait pu directement scolariser ses filles dans le système international dès le début, elle l'aurait fait. C'est la société pour laquelle travaille Monsieur Iris qui a permis la scolarisation des filles. En effet, elle prend en charge l'entièreté des frais de scolarité : « *Ici, on a de la chance, c'est la société qui prend en charge l'enseignement et c'est comme ça qu'on peut s'offrir ce type d'école-là. Maintenant, même avec le salaire d'expatrié qu'on a, on ne sait pas le faire* ».

2. Déterminants du choix scolaire

Visées individuelles instrumentales et expressives

Plusieurs éléments ont persuadé les Iris du bien-fondé de leur choix scolaire. Ceux-ci relèvent essentiellement de visées individuelles à dominante instrumentale.

Tout d'abord, il y a la prise en charge disciplinaire de l'enfant. Madame Iris explique que l'encadrement scolaire y est beaucoup plus strict, notamment au niveau de la tenue vestimentaire, les élèves étant tenus de porter l'uniforme. Cette pratique permet de placer tout le monde sur le même pied d'égalité et d'éviter tout signe extérieur de richesse. Elle confie également que le respect est une valeur exigée par le personnel encadrant de l'établissement. Cela a des répercussions sur l'éducation des enfants : « *Il y a un respect entre les professeurs et les élèves et ça se reproduit à l'extérieur. Les enfants sont beaucoup plus éduqués, ils ont plus de respect, plus de politesse [...] moi je le vois tous les jours depuis qu'on est rentrés en Belgique ne fut-ce que dans la rue là, les gens manquent de politesse* ». Ainsi, ce que Madame Iris met en exergue dans cet encadrement pédagogique, c'est la prise en charge de la socialisation des enfants par l'exercice d'un contrôle rapproché sur leur comportement, à travers un ensemble de normes et de sanctions. Ensuite, il y a la qualité de la formation. Selon Madame Iris, ce système d'enseignement assure une meilleure réussite ultérieure des enfants par rapport au système traditionnel, en les préparant finement aux exigences de l'enseignement supérieur et du monde du travail. D'une part, elle le constate au travers du rythme d'apprentissage insufflé, décrit par Madame Iris comme beaucoup plus « soutenu », d'autre part au travers de la pluralité d'options à choisir. Cet éventail d'options proposées permet à l'enfant de « toucher un peu à tout », de tester plusieurs voies ainsi que de saisir une vision claire et précise des études à entreprendre en fin d'humanité. Ainsi, ses trois filles savaient exactement ce qu'elles voulaient étudier en fin de scolarité secondaire et « *n'ont pas perdu de temps en testant plusieurs types d'études possibles*. » Selon Madame Iris, l'école secondaire se doit d'être à jour par rapport au marché de l'emploi où il existe aujourd'hui pléthore de métiers différents. Il faut donc maintenir une certaine ouverture et un certain regard sur les perspectives d'avenir possibles. À ce titre, elle trouve que l'enseignement traditionnel est « *un peu pauvre* » et « *moins étendu* ».

Enfin vient la pédagogie employée. Celle-ci pousse, selon la mère, au développement d'un esprit de synthèse et de recherche tout en favorisant l'autonomie intellectuelle : « *L'enfant ne se laisse pas guider, on lui laisse faire ses recherches par lui-même* ». Cette méthode d'apprentissage, propre au système britannique « *fait qu'un enfant qui sort de ce système a un esprit beaucoup plus développé et est beaucoup plus apte dans toutes les situations à pouvoir se retourner et à pouvoir trouver son chemin* ». En illustration de ses propos, elle évoque leur retour en Belgique. Ses deux dernières ont rencontré quelques difficultés au début de leur formation universitaire, notamment au niveau du vocabulaire, mais grâce à leur éducation britannique qui les a formées à la débrouillardise ainsi qu'à la recherche, Madame Iris assure qu'elles n'ont pas dû recourir à des cours particuliers. A contrario, elle dénonce le manque d'accompagnement au sein du système d'enseignement public belge : « *On ne pousse pas assez les enfants. On ne leur apprend plus qu'il faut travailler pour avoir quelque chose, que tout ne vient pas comme ça* ».

Dernièrement, Madame Iris est également sensible au développement des nouvelles technologies de l'information et de communication, introduites dès les premières années dans cet établissement. Elle se dit interpellée par le manque de ressources financières des écoles publiques « *pour aller de l'avant* », « *pour pouvoir développer plus de choses* », « *pour être plus à la page* ». Ainsi, ses dires traduisent le développement d'attentes à l'égard de l'éducation et des professeurs à dominante instrumentale. Elle se focalise sur l'acquisition des ressources, des compétences et des qualités qui permettront à ses enfants d'accroître leur avantage positionnel sur le marché scolaire et de l'emploi.

Toutefois, la prédominance de la visée instrumentale chez les Iris n'exclut pas l'attention accordée au bien-être psychologique de leurs enfants. Celle-ci les amène à émettre une critique par rapport à la compétition qui règne entre les murs de ces établissements. La logique compétitive est encouragée par l'école, notamment au travers de l'organisation de remise de prix et de trophées : « *Il y a non-stop des compétitions, qui veut être le meilleur en math, en sciences...* ». Au début, l'instrumentalisme des parents les conduisait à plaider en faveur de cette dynamique permettant à l'enfant de tirer le meilleur de lui-même, de lui donner « *le goût de l'effort* ». Cependant avec le recul, leur avis est plus nuancé, notamment lorsque cet esprit compétitif entrave la qualité de la dimension relationnelle entre les jeunes. Madame Iris relate une expérience vécue par une de ses filles : « *Il y a un trophée qui est attribué au capitaine de l'équipe de sport et deux années de suite, c'est ma fille qui l'a eu. Nous avons entendu des échos dégradants qui provenaient de gens derrière nous qui critiquaient, car c'était une fille qui ne provenait pas du milieu* ».

Visée collective : recherche de l'« entre-soi »

Le réseau de sociabilité des Iris se compose presque exclusivement d'expatriés. Néanmoins, depuis leur retour en Belgique, ils fréquentent quelques francophones. Ce réseau d'amitiés internationales s'est construit au fil de leur expérience de vie à l'étranger. Lors de leur première expatriation en Thaïlande, ils sont partis en compagnie d'autres familles provenant de la même société. Ils ont tous été rassemblés au sein d'une « *gated community* ». Madame Iris se dit favorable à cette forme d'enclave urbaine dans la mesure où « *les enfants étaient en sécurité, ils pouvaient se balader sans problème, il n'y avait pas de personnes étrangères qui pouvaient rentrer* ». Ainsi, la stratégie du choix scolaire d'un établissement privé s'est accompagnée d'une stratégie résidentielle. Cette double forme de clôture sociale a permis d'assurer à leurs enfants une socialisation homogène en structurant le choix des fréquentations, des loisirs, ainsi qu'en donnant la possibilité à d'autres adultes d'exercer un rôle de relais de l'influence parentale.

Madame Iris affirme qu'elle est attentive aux fréquentations de ses enfants, mais a pu constater que leurs filles faisaient d'elles-mêmes leurs sélections. La mère exprime de la sorte sa confiance en leur capacité parentale à avoir transmis un habitus de classe distinctif. De plus, selon Madame Iris, la double sélection sociale et académique opérée par l'établissement induit le fait que « *vous ne pouviez pas avoir de fréquentations vraiment mauvaises comme ailleurs, dans les écoles publiques* ». La recherche d'« entre-soi » par une clôture en termes de scolarisation est donc assumée. Dans sa vision, la mixité liée à un cadre de scolarisation hétérogène serait susceptible d'affecter le processus de socialisation de ses enfants par un effet de contamination.

La majorité des amis des Iris était constituée d'expatriés ou de locaux provenant de la « *haute classe moyenne, businessmen, ministres, personnalités* ». Depuis le retour en Belgique, le couple s'est composé un petit groupe d'amis francophones, principalement grâce à leur insertion dans des clubs privés sélectifs. Ainsi, les parents se sont reconstitué un capital social exclusif grâce à leur inscription dans des environnements socialement homogènes.

3. Accompagnement du choix scolaire et encadrement de la sociabilité Mobilisation des capitaux culturel et économique

Les filles sont quadrilingues : elles parlent anglais, français, portugais et espagnol. L'anglais demeure « *plus leur langue maternelle que le français* ». Maintenant qu'ils habitent en Belgique, ils s'expriment en français. Madame Iris ajoute qu'ils parlent fréquemment le portugais à la maison car c'est une langue qu'ils affectionnent. Toutefois, elle précise que la diversification des pratiques linguistiques n'a pas toujours été de mise : lorsque les filles étaient plus jeunes, les parents veillaient à instaurer de façon correcte les bases afin qu'elles acquièrent les normes linguistiques légitimes. Madame Iris explique : « *Quand ils sont petits, il vaut mieux s'assurer qu'ils apprennent convenablement une langue, donc il vaut mieux parler la langue maternelle avec les parents et, en dehors, utiliser la langue du pays dans lequel on vit* ». Le bilinguisme a donc été valorisé et entretenu par les parents en faisant l'objet d'un contrôle rigoureux, notamment en veillant à s'inscrire dans la continuité des exigences scolaires.

Monsieur Iris a informé Madame de son ambition de vivre et de faire sa carrière à l'étranger dès leur rencontre : « *Cela faisait partie du contrat de mariage* ». D'ailleurs, avant leur rencontre, ils avaient déjà vécu un an en Argentine et cinq ans en Russie. Les filles ont hérité de ce capital mobilité. En effet, leurs trois filles projettent de construire leur vie à l'étranger : l'une envisage l'Australie, une autre s'intéresse à la Finlande et la dernière est plus axée sur l'Angleterre. Madame Iris pense que cet attrait pour l'étranger est lié à leurs fréquentations multiculturelles, qui ont jalonné leur vie sociale depuis leur plus jeune âge. De plus, la socialisation familiale a encouragé la transmission d'un habitus cosmopolite.

Les diverses expatriations leur ont apporté une certaine ouverture d'esprit. Madame Iris relate quant à sa propre expérience que « *si je n'étais pas partie, je pense que je serais beaucoup plus renfermée sur moi-même parce que les expatriations vous obligent à vous ouvrir, à sortir de votre coquille* ». Elle ajoute percevoir les problèmes d'une façon plus globale grâce à ses voyages. Quant à ses filles, leur capital social international semble avoir été un facteur de multiplication de leur capital culturel : « *leurs amitiés leur ont ouvert pas mal de portes* ».

Au-delà de leurs expatriations, la possession d'un important capital économique a permis à la famille de multiplier les séjours à l'étranger : « *Cambodge, Vietnam, Brésil, on a un peu moins voyagé, on voyageait au sein même des villes, mais un peu moins autour. Et depuis qu'on est revenus, on fait plutôt l'Europe* ». Le choix des destinations fait l'objet de nombreuses discussions durant l'année, où toute la famille s'accorde pour être présente. Un consensus doit être trouvé

entre les souhaits de chacun. L'éducation familiale a contribué à l'instauration d'un rapport affectif et familial à l'égard des pays étrangers.

Le capital économique de la famille a également été mobilisé pour entretenir les compétences linguistiques des enfants ainsi que leurs carnets d'adresses internationales. Les filles ont ainsi eu l'occasion de partir à deux reprises en séjour d'immersion. De plus, les parents ont toujours soutenu les projets de séjours de leurs filles pour aller rejoindre leurs camarades répartis à l'échelle du globe.

Les filles sont revenues en Belgique sur la base du conseil de leurs parents pour entreprendre leurs études supérieures. L'aînée étudie en faculté de médecine, la deuxième a terminé son cursus d'architecture et la dernière suit des études montage-script dans l'audio-visuel. « *Les universités belges ont un très bon niveau, elles sont quand même reconnues et donc c'était plus profitable qu'elles fassent leurs études ici puis de partir à l'étranger* ». Ce fait illustre la mise en œuvre d'une anticipation stratégique éducative en prenant en compte la valeur allouée aux formations nationales. Ils ont effectivement considéré une rentabilité scolaire et sociale accrue par le passage dans les universités belges.

La valeur accordée aux langues par les Iris relève d'une part de l'utilité sociale, en tant que moyen de communication, et d'autre part de l'utilité professionnelle. En effet, la maîtrise des langues peut être un avantage non négligeable dans la recherche d'emploi. Madame Iris exemplifie : « *Ici, par exemple pour l'architecture, beaucoup d'ouvriers sont portugais* ». Elle affirme en outre que le multilinguisme aide ses filles dans le cadre de leurs études : « *Vous étendez votre domaine parce que vous pouvez rechercher quelque chose dans trois langues différentes et que ça vous apporte des résultats phénoménaux* ». Ces propos traduisent le maniement subtil des compétences internationales et des ressources d'autochtonie en plaçant judicieusement ses attributs internationaux dans les champs nationaux. Madame Iris affirme que l'apprentissage de différentes langues fait partie de l'éducation, « *ça rajoute de la valeur* ».

4. Types de stratégies internationales

Si le choix d'une éducation internationale a été engendré par les exigences d'expatriation de la carrière internationale du père, il s'inscrit néanmoins et plus largement dans une « stratégie de reproduction » (Wagner, 1998). Les parents font incontestablement partie de ces « nouvelles élites de la mondialisation » décrites par Wagner. Ils maîtrisent la culture internationale. Monsieur Iris parle six langues étrangères, Madame en possède quatre. Ils disposent d'une connaissance des cultures et des modes de vie étrangers grâce à leur trajectoire de vie commune marquée par le cosmopolitisme ainsi qu'un réseau relationnel international. Le choix du Lycée français s'inscrit donc dans une stratégie éducative visant la reproduction d'un capital social et culturel international ainsi que l'acquisition d'un « habitus international » (Wagner, 1998). Cette éducation internationale est complétée par une éducation familiale congruente. En effet, pour transmettre la culture internationale, les parents mobilisent leurs différents types de capitaux : culturel (via la transmission d'une conception cultivée des langues et des différentes cultures nationales), économique (utilisé pour la multi localisation) et enfin social (inscription des enfants au sein de leur réseau de sociabilité internationale).

Par ailleurs, ce choix s'inscrit également dans une stratégie de distinction sociale, le système scolaire national étant considéré comme peu approprié à l'ère de la mondialisation. De plus, leur choix témoigne d'une volonté d'accéder à un produit éducatif rare, qui participe à une forme de clôture spécifique vis-à-vis de l'éducation destinée aux autres groupes sociaux.

Enfin, la logique sous-jacente témoigne d'une bonne volonté internationale (qualité supérieure de l'enseignement anglo-saxon, ciblage des effets positifs de l'expérience internationale en termes

de dispositions sociales acquises, valorisation inconditionnelle de la dimension internationale du capital culturel, offre de séjours en immersion...).

c) Portrait de la famille Cristal

La famille Cristal n'a qu'un enfant, un fils âgé de six ans. Ce dernier est d'origine kazakh et a été adopté à l'âge de six mois. Il est scolarisé au Lycée français depuis ses maternelles. La famille est domiciliée en périphérie bruxelloise.

Madame Cristal est juriste de formation. Elle a travaillé durant une vingtaine d'années comme avocate, avant de prendre un peu de distance, à l'arrivée de leur fils. Elle gère toutefois quelques missions juridiques, mais plus à temps plein, comme c'était le cas auparavant.

Monsieur Cristal est journaliste de formation. Après avoir réalisé un Master en communication à l'ICHEC, il a entrepris une année additionnelle en économie sociale à l'Université Catholique de Louvain.

Les parents parlent anglais et espagnol. La mère a appris l'anglais tardivement, cependant cette langue a déterminé toute sa vie professionnelle.

1. Préparation et mise en œuvre du choix scolaire

Mobilisation des capitaux social et économique

La première démarche des parents a été d'inscrire leur enfant au sein de l'école communale du quartier. Les parents ont pris connaissance du Lycée français par le biais d'amis qui avaient scolarisé leurs enfants dans ce genre d'établissement. Suite à de nombreuses conversations avec plusieurs de leurs amis, ceux-leur ont assuré que leurs enfants étaient très heureux entre les murs du Lycée. Le couple confirme cette affirmation : « *On n'a jamais vu une école où les enfants étaient si heureux* ». Les Cristal ont donc sollicité leur réseau local de parents comme « dispositif de jugement » (Van Zanten, 2009). Ce dernier a influencé leur choix scolaire en exerçant une pression normative au travers de leurs commentaires et de leurs pratiques scolaires. Les Cristal se sont finalement alignés à la norme éducative dominante au sein de leur groupe social. Pour mettre en œuvre ce choix scolaire nécessitant l'acquiescement du prix d'inscription, les Cristal ont donc aussi mobilisé leur capital économique.

2. Déterminants du choix scolaire

Visées individuelles : instrumentales et expressives

Plusieurs motivations sont intervenues dans le choix scolaire des Cristal. Celles-ci correspondent à des visées instrumentales et expressives.

Tout d'abord et dans une optique instrumentale, Madame Cristal évoque la maîtrise pratique de la langue anglaise. Selon elle, le bilinguisme est indispensable pour l'insertion professionnelle à l'ère de la mondialisation, et son apprentissage est inenvisageable via les livres : « *J'ai appris le néerlandais dans les livres et je sais plus dire un mot. L'anglais, pareil, je l'ai appris lorsque j'ai vécu à l'étranger. C'est bien, c'est des bases, mais ce n'est pas comme ça qu'on parle. D'ailleurs ce n'est pas pour rien, le nombre de jeunes à 18 ans qui partent à l'étranger, ou qui vont dans des écoles en immersion, en flamand. Apprendre une langue dans un livre à l'école, cela ne sert à rien... Si on ne la parle pas, si on n'est pas dans le pays, ça sert un peu, mais pas à grand-chose* ». Maîtriser l'anglais est, pour elle, indispensable dans un monde globalisé, davantage encore dans la mesure où elle confie : « *Je suis certaine qu'il n'y [en Belgique] vivra pas* ».

Ensuite, dans une orientation expressive, c'est l'encadrement pédagogique prodigué qui a poussé les Cristal à opter pour le Lycée français. Madame Cristal décrit la pédagogie de l'école comme plutôt active, distincte des pédagogies en vigueur dans le cadre des écoles Freinet ou Decroly, par

sa source anglophone : « *C'est un type de pédagogie qui est basé vraiment sur l'accompagnement de l'enfant dans son individualité, sur l'épanouissement personnel* ». Les enfants bénéficient, au sein de ce lieu privilégié, d'un suivi scolaire personnalisé en cas de difficultés : « *Les enfants qui ont des problèmes d'un type ou d'un autre, que ce soit dyslexie [...] qui sont un peu à la traîne, loin d'être exclus, sont plutôt complètement accompagnés dans le cadre de l'école* ». Elle ajoute que l'équipe éducative se caractérise par son dévouement ainsi que par la vivacité de sa réaction en cas de problèmes comportementaux : « *Il y a eu l'année dernière, dans la classe de notre fils, des problèmes, et l'école a très bien pris ça en charge en faisant appel à la médiation* ». En outre, Madame Cristal apprécie l'approche d'apprentissage de l'école qui est globalisante. Il ne s'agit pas de « *leur bourrer le crâne* » mais de « *leur apprendre à apprendre* ». Les parents partagent les valeurs de l'école, « *les golden rules* », qui sont des valeurs de respect de la planète, de l'environnement, de respect pour la différence, d'entraide, des valeurs qu'ils jugent fondamentales pour enrichir le bagage éducatif de leur enfant. L'école ne préconise pas les évaluations ni les devoirs à domicile. Les bulletins, s'ils jugent évidemment les acquis de l'apprentissage, n'ont pas pour fonction de classer les élèves ou de stimuler l'esprit de compétition : « *On n'est pas du tout dans un mode : examen, compétition, les meilleurs, les moins bons, les classements, etc.* ». Cet aspect de l'enseignement plaît particulièrement à Madame Cristal qui critique la propension à la stigmatisation qu'occasionne le système d'enseignement traditionnel belge : « *On sort des clous par rapport au système belge ou français traditionnel, a fortiori, qui est quand même basé très fort sur, voilà sur la... je ne vais pas dire sur l'exclusion, mais où on a plutôt tendance à voir ce qui ne va pas plutôt que ce qui va* ». Or dans cet établissement « *c'est plutôt le contraire, là on voit plutôt ce qui va plutôt que ce qui ne va pas* ». Madame Cristal n'hésite pas à comparer l'éducation dispensée à son fils à la sienne, une scolarisation belge traditionnelle classique catholique dans un pensionnat pour jeunes filles : « *C'était un peu "marche ou crève". Voilà, si on était bon et qu'on ne se débrouillait pas trop mal, ça allait, moi je n'ai pas eu de problèmes, mais si ça n'allait pas, il fallait changer d'école. Là c'est le contraire, si ça ne va pas, on passe deux fois plus de temps...* ». La mère de famille trouve également que l'enseignement traditionnel est complètement inadapté aux transitions et aux mutations actuelles du marché de l'emploi. Elle affirme que l'enseignement belge n'a pas évolué et ne correspond plus à la réalité, « *et encore moins à ce que des enfants qui ont six ans aujourd'hui vont vivre puisqu'on dit qu'il y a quand même 60% à 70% des métiers qui n'existent pas encore. Or, le type d'enseignement est toujours un peu le même que celui que j'avais quand moi j'étais à l'école* ».

Visée collective : recherche de l'« entre-soi »

La visée d'intégration sociale de leur fils est également fortement entrée en ligne de compte dans leur choix d'établissement. En effet, en raison de son origine ethnique, les parents craignaient qu'il ne soit la cible de racisme. En optant pour un « entre-soi » protecteur, les parents s'assuraient du côtoiement de leur fils avec des « semblables » : « *des enfants asiatiques, il y en a plein dans son école, donc ça n'existe même pas le fait qu'il soit différent puisqu'il y a plein d'enfants asiatiques, il y a des enfants de toutes les origines* ». Cet « entre-soi » leur paraissait plus rassurant que le mélange forcé avec « d'autres différents » dans un contexte scolaire plus hétérogène : « *des petits étrangers qui vont à l'école du coin, dans un village au milieu des Ardennes ça peut être compliqué [...]. On s'est dit que c'était un problème auquel il ne serait pas exposé* ».

Toutefois, cette recherche de l'« entre-soi » n'est pas pleinement assumée. En effet, Madame Cristal critique la sélection sociale opérée à l'entrée de l'établissement, qui induit une très forte homogénéité sociale : « *Ce sont les grandes familles belges de l'aristocratie, il y en a plein dans*

cette école. Donc on parle de familles qui sont très riches ». Madame Cristal déplore que l'environnement dont sont issus les amis de son fils soit très éloigné de leurs valeurs : « *Les copains qu'il a viennent tous de sources qui ne nous correspondent pas forcément en termes de valeurs et même de milieu... On peut lui offrir ça, mais on ne fait pas non plus partie de certaines personnes qu'on peut fréquenter dans cette école. Il y en a qui sont complètement dans un autre univers quoi. Par exemple des gamins qui sont déposés par des chauffeurs, ils ont tous des nounous [...] et je trouve que parfois, il est un peu déconnecté de la réalité des choses ».* Malgré tout, elle dit néanmoins y trouver tout de même son compte, car il y a « *des gens comme nous, tout à fait normaux, dans nos critères à nous »* avec lesquels ils sont devenus amis : « *On est plusieurs parents à se dire qu'on est un peu dans le pays, je ne vais pas dire des Bisounours, mais un peu quand même... Enfin je vais dire, ce n'est pas la réalité, c'est pas la vraie vie ».* Cette clôture radicale en matière de scolarisation est principalement critiquée par les Cristal dans la mesure où ils la considèrent comme une forme de « surprotection », qui ne prépare pas les enfants à se débrouiller par eux-mêmes et leur livre une version biaisée de la « vraie vie ». Les Cristal accordent une importance à la confrontation avec « d'autres différents de soi » car elle est essentielle à l'épanouissement de leur enfant, elle est également nécessaire à la construction de son jugement critique. Ce sont les raisons pour lesquelles ils envisagent de s'orienter vers le système d'enseignement public pour la scolarité secondaire de leur fils : « *En termes de types d'enfants qu'il serait amené à côtoyer dans un parcours à l'adolescence, ce n'est pas forcément le genre d'enfants avec lesquels on a envie qu'il grandisse parce que nous, voilà, on ne fait pas partie de cette espèce-là ».* Ils comptent ainsi renoncer à un « entre-soi » protecteur au profit d'un « brassage contrôlé », lors du passage à l'école secondaire. Toutefois, ils posent des limites à la mixité, en comptant choisir un établissement scolaire offrant un « petit brassage » : « *Alors, j'vais pas dire que j'vais l'envoyer à Molenbeek non plus ».* Les parents comptent également encourager leur enfant à prendre part à des activités culturelles et sportives à sociabilité plus inclusive, en l'inscrivant par exemple dans un mouvement de jeunesse. Ils expriment le souci de développer un « entre-soi » plus poreux à l'avenir. Pour l'instant, ils avouent que l'essentiel des activités extra-scolaires est entrepris dans un cadre de sociabilité exclusif.

Selon Madame Cristal, l'éducation est « *le plus beau cadeau qu'on peut faire à son enfant »*, « *c'est la seule chose importante que les parents aient à offrir à leur enfant »* et pour les deux parents, « *une bonne éducation, ça implique ce côté international ».* La mère valorise de façon inconditionnelle la dimension internationale du capital culturel. Elle affirme ainsi que donner la possibilité à son fils d'avoir l'anglais comme langue maternelle « *c'est le plus cadeau qu'on pouvait lui faire ».* L'interviewée ajoute que cela dépasse l'aspect linguistique : cette éducation internationale confère une ouverture d'esprit à la différence, la possibilité de grandir dans un environnement multiculturel : « *Je trouve ça génial qu'il soit, dans sa classe, avec des petites Japonaises, des petits Coréens, c'est la vision du monde que j'ai ».* À ce titre, elle est réticente à la multiplication de Belges natifs dans l'école, par peur de perdre ce brassage multiculturel. Ces propos témoignent d'une tendance à surdimensionner les biens internationaux par rapport aux attributs nationaux. D'ailleurs, Madame Cristal ne conçoit pas l'avenir de son fils en Belgique : « *Le monde sera son terrain de jeu, en l'occurrence son terrain de travail ».* Elle ajoute : « *Aujourd'hui on se confine à la Belgique, on ne sait même pas si dans dix ans la Belgique sera toujours là, et je peux complètement comprendre des gens qui mettent leurs enfants en néerlandais, en immersion, tout ce qu'on veut, je le comprends, mais pour moi personnellement c'est absolument inenvisageable, de dire de mettre mon enfant en immersion néerlandais... ».*

3. Accompagnement scolaire et encadrement de la sociabilité Mobilisation des capitaux social, économique et culturel

Les parents disposent tous deux d'expériences de vie à l'étranger. Madame Cristal a vécu un an aux États-Unis. Elle et son mari ont vécu sept ans à San Francisco, deux ans à Londres et un an en Espagne. Elle évoque par ailleurs qu'une fois qu'on a pris le pli de déménager régulièrement, c'est compliqué de se sédentariser. Cela fait quinze ans qu'ils se sont installés en Belgique. Madame Cristal mentionne cependant son désir de repartir vivre à l'étranger. Le cosmopolitisme de la famille élargie leur a permis de fréquemment retourner à l'étranger. La famille de Madame Cristal est effectivement dispersée à travers le globe : son frère vit à Los Angeles, sa sœur habite à Paris, et leurs enfants ont tous une expérience de scolarisation internationale. Pourtant, Madame Cristal assure qu'ils n'ont pas du tout été élevés dans cette perspective. Ils ont été scolarisés en province, dans une école traditionnelle belge. Si elle dresse ce constat, elle ne parvient pas à expliquer ce qui, dans leurs racines, peut les avoir poussés vers « *cet attrait pour l'étranger* ».

Madame Cristal est présidente de l'association des parents d'élèves. Elle a décidé de s'y impliquer car elle avait moins de contraintes professionnelles qu'auparavant et « *comme cet enfant, je l'ai attendu tellement longtemps que je me disais que c'était une façon de lui rendre hommage* ». La possession d'un important capital économique familial a permis à la mère de renoncer à toute activité professionnelle et de se consacrer pleinement à la constitution des « *habitus culturels et moraux* » (Van Zanten, 2009) de son enfant, notamment par son implication personnelle au sein de l'association des parents d'élèves. Toutefois, ce rôle du capital économique dans l'activation du capital culturel de leur enfant est occulté, la maman insistant particulièrement sur son dévouement. Ce qu'elle affectionne particulièrement, c'est de « *pouvoir percevoir les choses un peu de l'intérieur* ». Elle précise : « *J'ai l'impression d'être plus proche de mon fils et de pouvoir voir ce qu'il fait* ». Cette démarche est à la fois sous-tendue par une volonté d'opérer un contrôle rapproché sur la socialisation de son fils mais également par un souci expressif de favoriser son bien-être, en participant à la vie de l'école. D'ailleurs, elle affirme que « *L'association se concentre autour de l'organisation d'activités culturelles et ludiques, on ne veut pas changer des trucs au niveau de la pédagogie* ». Il s'agit d'un véritable lieu de reconstitution d'un « *entre-soi* » de classe, et ce d'autant plus qu'il s'agit d'une petite structure à caractère très familial, dont l'engagement des parents résulte plus des liens amicaux tissés avec d'autres parents que de motivations d'ordre pédagogique. Néanmoins, son rôle lui permet de relayer des messages plus facilement au sein de l'école. À ce titre, elle précise qu'« *Au moment des attentats, voilà, il y a eu beaucoup de parents qui ont soulevé les mesures de sécurité et c'est vrai que je suis devenue un peu la porte-parole en disant que je trouvais cela exagéré, qu'il fallait baisser le drapeau* ». Elle concède également que sa fonction lui a permis de se rapprocher de la direction.

Les parents comptent également utiliser leur capital économique de façon directe pour « *acheter* » du capital culturel. Ils ambitionnent effectivement de mettre en place un suivi compensatoire en français pour leur fils. Ce suivi consisterait en des cours particuliers tous les mercredis après-midi. Le français n'est en effet pas la langue maternelle de leur enfant et il le pratique donc uniquement en dehors de son cadre scolaire. Ce bilinguisme est d'autant plus recherché et souhaité parce que les parents n'ont pas omis la perspective d'une trajectoire scolaire secondaire dans le système d'enseignement national. Cependant, ils désirent que la lecture et l'écriture en anglais soient, auparavant, complètement assimilées. Ainsi, ils envisagent de concrétiser ce projet d'ici deux ans. Les parents soulignent qu'ils n'ont pas la volonté de « *bourrer le crâne* » de leur fils. Une des amies de Madame Cristal a proposé de mettre en place des cours de chinois. Madame Cristal a refusé instinctivement : « *Je lui ai dit non. Je trouve qu'ils sont beaucoup trop jeunes. À sept ans, apprendre le chinois... Ce sont aussi des enfants* ». La mère tient à insister sur le fait

qu'il ne s'agit pas d'utiliser abondamment leurs ressources économiques pour augmenter les atouts scolaires de son enfant.

Madame Cristal est consciente des évolutions très rapides du monde du travail et du marché de l'emploi. Elle n'envisage pas un métier particulier pour son fils. Elle privilégie l'aspect vocationnel plutôt que l'employabilité, car « *c'est impossible avec un enfant de six ans de dire à l'avance ce qu'il va faire* ». Elle ajoute : « *Il y a la moitié des boulots qui n'existent pas encore, ça c'est la réalité [...]. Oui, c'est comme tous les métiers liés à internet, il y a vingt ans ils n'existaient pas, donc il y aura d'autres métiers qui vont se développer. Donc qu'il fasse quelque chose qui l'éclate... Pour l'instant, c'est le seul critère* ». Toutefois, Madame Cristal affirme qu'elle aimerait qu'il travaille dans des métiers « *avec du sens* », « *un truc dans l'environnement* ». Elle argumente qu'avec un parcours universitaire, il aura a priori plus de chances de trouver des emplois intéressants : « *J'espère qu'il aura une bonne éducation et préférentiellement universitaire oui, je ne vais pas faire semblant* ».

Outre l'investissement des parents dans le suivi scolaire de leur fils, les Cristal sont attentifs à la formation culturelle de leur fils : ils vont dans des musées « *quand il y a des expositions qui peuvent l'amuser* », ils l'emmènent au théâtre pour enfants. Cette démarche est à la fois axée sur la volonté d'enrichir le bagage culturel de leur enfant mais également de lui transmettre un « *habitus de classe distinctif* » (Van Zanten, 2009). Lors des discussions familiales, Madame Cristal déclare essayer de lui transmettre des goûts, notamment celui de la musique qui est une des passions de Monsieur Cristal. Elle ajoute que ce n'est pas dans une démarche verticale, mais « *c'est la façon dont on vit et les choses qu'on a envie de lui transmettre [...]. Moi je crois à mort à ça, que les enfants, il faut les laisser être heureux... Les abrutir de cours, de machins, de trucs, pour moi ça doit se faire de façon naturelle. En tout cas à cet âge-là... C'est un peu ce qu'on est, qu'on essaie de lui transmettre. On ne se dit pas "on va mettre ça en place comme ça il aura ça". Oui il a suivi des cours de musique parce que ça se mettait à ce moment-là, mais il a arrêté... Puis il a suivi des cours de peinture, et quand on voit une chouette exposition, on l'y emmène, et puis, il aime bien, il aime pas, mais faut pas délirer, je veux dire, un enfant de six ans à une expo, il est intéressé un quart d'heure et puis ça l'ennuie... non, mais il y a aussi... il ne faut pas tomber dans le snobisme je trouve...* ». Les Cristal ont ainsi confiance en leur capacité parentale d'inculquer des goûts et des dispositions durables à leur fils. Cependant, ils sont intransigeants sur un certain nombre de points, par exemple l'utilisation des tablettes, des jeux vidéo. Ils veillent également au respect de l'orthographe chez leur fils.

En ce qui concerne les valeurs que les parents veulent transmettre à leur enfant, Madame Cristal accorde une grande importance à la confiance en soi : « *À partir du moment où un enfant a confiance en lui, il va partout, il apprend tout. À partir du moment où il a confiance en lui, qu'il sait qu'il est capable d'apprendre, éventuellement, d'aller rechercher l'information, et qu'on lui a appris comment apprendre...* ». De plus, pour elle, une fois la confiance en soi gagnée, l'articulation d'autres valeurs comme celles de la solidarité, du respect de la différence, de la tolérance se fait plus aisément. Étant donné l'éducation internationale que son fils a reçue, Madame Cristal estime qu'il a un devoir envers la société, un rôle à jouer : « *C'est aussi une responsabilité quand il sera adulte, c'est de pouvoir, peut-être, rendre à la société une partie de ce qu'il a reçu, moi je vois très fort cette notion de solidarité, elle est extrêmement importante* ».

4. Types de stratégies internationales

Le choix d'un contexte scolaire international s'inscrit chez les Cristal dans une « stratégie d'ascension sociale » (Wagner, 1998). L'éducation internationale est considérée comme un multiplicateur de capital culturel tant sous sa forme scolaire que linguistique ou sociale.

Il s'agit aussi d'une « stratégie de distinction » par rapport à l'enseignement national. Les parents sensibles aux visées expressives ont été séduits par cette alternative pédagogique individualisée centrée sur l'épanouissement de l'enfant. Ils expriment effectivement le souci d'une personnalisation de l'expérience éducative de leur enfant, ils valorisent le bonheur à l'école, condition qu'ils jugent indispensable à tout apprentissage. Ils défendent une version moderniste de l'enseignement et critiquent le « moule aplanisseur » de l'école publique ainsi que la stigmatisation qu'elle peut engendrer à travers ses outils de classements. Ils considèrent également que le système d'enseignement national est complètement inadapté à l'ère de la mondialisation. C'est donc également dans un souci instrumental qu'ils investissent dans cette éducation qu'ils jugent plus à même de fournir les certifications et les compétences requises pour accéder aux meilleures places possibles sur un marché du travail globalisé.

La logique sociale qui sous-tend cette stratégie familiale d'acquisition d'un bien éducatif international est une « bonne volonté internationale ». Celle-ci se manifeste au travers du discours de Madame Cristal lorsqu'elle affirme que fournir une éducation internationale à son fils et lui transmettre l'anglais comme langue maternelle est « *le plus beau cadeau* » qu'elle pouvait lui offrir, reléguant l'acquisition de la langue française au second plan en guise de suivi compensatoire. Sa « bonne volonté internationale » s'illustre aussi lorsqu'elle cible les avantages que confère cette expérience éducative en termes d'ouverture d'esprit, de sensibilité à la différence, supplantant quasiment les effets négatifs que peuvent engendrer ce « *cocon privilégié* » sur la carrière morale de son enfant. De même, son attribution d'une qualité suprême à l'enseignement international, source de bonheur et d'épanouissement, contraste avec sa vision de l'enseignement national. Elle va même jusqu'à déplorer l'accroissement du nombre d'élèves belges, laissant présager que la valeur de cet enseignement est altérée au contact du national. Enfin, la Belgique est réduite à un « *sas de confinement* » et s'oppose à sa vision du monde comme espace de jeu et de travail de son fils. L'ensemble de ces paramètres témoignent d'une tendance à surdimensionner les attributs internationaux par rapport à leurs équivalents nationaux. Ce discours s'accompagne de pratiques qui révèlent tout autant une discipline orientée vers les biens internationaux. Tel est le cas, par exemple, de la planification minutieuse de l'avenir de son fils à l'étranger, ou encore du recours de la famille élargie comme ressource éducative internationale. Pour finir, son investissement en tant que présidente de l'association des parents témoigne d'une adhésion totale à la philosophie éducative de l'école concrétisée au travers des « *golden rules* ».

d) Portrait de la famille Jaspe

Monsieur et Madame Jaspe ont deux fils âgés de 23 et 25 ans. Ils habitent dans le Brabant Wallon, à La Hulpe.

Monsieur Jaspe est C.I.O. dans une société belge. Madame Jaspe est en charge du marketing dans une banque. Elle s'est formée sur les bancs d'un athénée lors de ses humanités avant d'entreprendre des hautes études commerciales à Liège durant quatre ans. Suite à l'obtention de la licence, Madame Jaspe a poursuivi un Master à Bruxelles. Il s'agissait d'un an d'études en trois langues (français, anglais et néerlandais). Grâce à sa formation, Madame Jaspe a décroché un emploi à Anvers. Elle est amenée à parler le français et l'anglais dans le cadre de ses activités professionnelles.

Le couple a toujours vécu à Bruxelles, mais a souvent voyagé grâce à leur emploi. Ainsi, Monsieur Jaspe a eu l'occasion de travailler à Prague, en Pologne. Madame Jaspe a travaillé durant deux ans en Suisse, en Hongrie et en Slovaquie. Tous deux faisaient la navette entre ces pays étrangers et leur domicile.

Les enfants des Jaspe ont été scolarisés, durant leurs années primaires dans une école à La Hulpe, où réside la famille. Ils ont ensuite été orientés vers le Lycée français avant d'entreprendre les humanités.

1. Préparation et mise en œuvre du choix scolaire

Mobilisation des capitaux culturel, social et économique

Le fils cadet a éprouvé des difficultés scolaires durant les primaires. Il a notamment doublé sa quatrième année. Madame Jaspe a tenu compte de son profil scolaire lors de sa phase de recherche d'établissements secondaires. Elle affirme ainsi « *avoir vraiment fait une bonne étude comparative des établissements secondaires, pour ne pas qu'il soit dans un enseignement d'élite mais que ce soit quand même d'un bon niveau* ». Pour ce faire, elle a mobilisé son capital culturel afin d'évaluer la qualité de l'offre éducative à partir de divers critères : les résultats scolaires des jeunes, les programmes éducatifs proposés ainsi que les rumeurs concernant les établissements en question. Elle déclare que « *le choix de l'école est important, donc on a prêté attention à chaque niveau ; école maternelle, école primaire, école secondaire* ».

Cette stratégie de recueil d'informations a été accompagnée d'une stratégie d'enquête sociale au sein de son réseau local de parents. Madame Jaspe y a sélectionné plusieurs informateurs privilégiés en tenant compte de leurs compétences en matière de sélection des établissements scolaires ainsi que du profil psychologique et scolaire similaire de leurs enfants : « *On avait une connaissance qui avait trouvé une formule et depuis que sa fille était dans cette école, elle était épanouie, elle allait si bien et elle commençait donc à donner les caractéristiques que j'ai entendues et c'était vraiment celles qu'il fallait à Théo* ». Les Jaspe l'ont interrogée à propos du profil d'élèves, du degré de sélectivité opéré dans l'école ainsi que des différences par rapport au système d'enseignement belge. Les Jaspe ont ainsi pu compléter l'information officielle, publique, par des informations individualisées, fiables et abondantes quant à l'établissement, grâce à cette sollicitation.

Avant de fixer définitivement leur choix sur le Lycée français, et donc de mobiliser leur capital économique pour en payer les frais d'inscription, les Jaspe ont désiré rencontrer les professeurs.

2. Déterminants du choix scolaire

Visées individuelles : expressives et instrumentales

La première raison invoquée par Madame Jaspe a trait à l'approche pédagogique du Lycée. Les visées expressives des parents les ont conduits à se soucier de la personnalisation de l'expérience éducative de leurs enfants : « *Ils aiment bien les choses très concrètes et c'est vraiment tout ce qu'il fallait pour leur plaire et qui correspond à leurs personnalités avec des cours très concrets* » ; « *C'est une approche qui est très différente de l'enseignement belge, qui est bon en général, mais qui est très théorique [...]* ». Les cours dispensés à de petites classes d'une vingtaine d'élèves sont basés sur des méthodes de travail fondées sur la coopération. Ce processus relationnel d'apprentissage fut particulièrement ajusté aux profils scolaire et psychologique de leurs enfants. L'orientation expressive de Madame Jaspe l'a également amenée à être particulièrement attentive par rapport à la qualité de l'encadrement pédagogique prodigué. Ce dernier offrant la possibilité d'un suivi personnalisé par des professionnels de l'éducation l'a donc

immédiatement séduite : « [...] des professionnels dans le domaine, et donc il y beaucoup d'interactions avec les professeurs ».

Ensuite, les parents ont été conquis par le multilinguisme inhérent à l'enseignement dispensé au sein de l'école. Dans une optique instrumentale, Madame Jaspe relève l'utilité professionnelle des langues étrangères : « Ici, il a la possibilité de l'espagnol, même du chinois, donc voilà tout cela est utile pour la suite ». Elle accorde plus spécifiquement un statut dominant à la langue anglaise : « L'anglais c'est incontournable, c'est une langue que tout le monde connaît. Je pense que l'anglais c'est vraiment la langue universelle ». La focalisation sur cet attribut linguistique est conditionnée par sa propre expérience professionnelle. Elle constate que l'anglais est de plus en plus utilisé dans le contexte national au sein d'environnements professionnels rassemblant francophones et néerlandophones. Toutefois, elle admet que la maîtrise du néerlandais est également incontournable si son fils désire entreprendre son avenir professionnel en Belgique. Enfin, la réputation de l'établissement a été un des facteurs déterminants dans l'orientation du choix scolaire. L'instrumentalisation de Madame Jaspe l'a en effet entraînée à vouloir doter ses enfants d'une formation qui soit reconnue socialement et scolairement d'une part, et dont la rentabilité sur le marché scolaire et de l'emploi soit garantie d'autre part.

Selon Madame Jaspe, le rôle de l'école secondaire est de préparer les enfants à leur future insertion professionnelle. Elle doit donner la possibilité aux jeunes de tester différents environnements afin de cibler leurs affinités électives pour un domaine d'activité spécifique. Dans cette optique, elle se dit favorable à une approche pédagogique centrée sur l'acquisition de compétences telles que l'adaptabilité, la capacité à travailler en équipe et privilégiant des savoirs directement utilisables. Madame Jaspe est favorable aux évaluations comme outil de classement. Elle estime qu'il est pertinent de savoir situer son niveau par rapport à la moyenne de sa classe : « Mais c'est vrai qu'on voit de moins en moins dans ce sens-là, moi je trouve que c'est bien de connaître vraiment son niveau. Je pense que c'est bien d'avoir une bonne idée de ce qu'on vaut, par rapport à une moyenne, de pouvoir se situer, je trouve ça important de voir le niveau scolaire, de se dire "ok les moyennes sont à tel niveau, les cotes sont à tel niveau" ».

Visée collective : la recherche de l'« entre-soi »

Les parents Jaspe, lors de l'opération du choix scolaire, ont particulièrement été attentifs aux caractéristiques sociales des élèves fréquentant l'établissement : « Mon aîné, en primaires, avait une fréquentation qui n'était pas idéale, et cet autre jeune est allé dans une autre école. On a donc essayé d'éviter l'école où il allait ». Madame Jaspe confie que l'adolescence est un âge où les jeunes sont influençables et qu'il est du devoir des parents de guider leurs enfants : « Je pense que c'est très important aussi les fréquentations, le public, parce que ça peut être des fréquentations à cet âge-là qui peuvent orienter les jeunes dans une mauvaise direction. Je parle notamment des jeunes qui se droguent, voilà ! Qui n'ont pas un bon comportement parce que, après, ça dépend aussi de ses propres enfants, mais il faut veiller à ce qu'ils ne soient pas... voilà ! Le rôle des parents est de pouvoir un petit peu guider ». D'ailleurs, il est très important pour cette mère de garder le contact avec ses enfants, même si « parfois on a l'impression que les jeunes n'entendent pas le message, même s'ils n'acceptent pas, ils l'entendent le message et il ne faut jamais se décourager à faire passer ces messages ». Les Jaspe ont ainsi renoncé à un brassage modéré lors du passage de l'école primaire en secondaire, au profit d'un « entre-soi » protecteur. D'une part, ils jugeaient que leurs capacités parentales d'opérer un contrôle sur les fréquentations adolescentes étaient amoindries et ils craignaient davantage les dangers de la mixité. D'autre part, mais de manière plus occultée, ils ressentaient un besoin pressant d'assurer la reproduction de leur position sociale en veillant à l'intégration de leur enfant dans leur culture de classe.

D'ailleurs, la mère de famille insiste sur le caractère sélectif du Lycée, tant au niveau de l'origine socio-économique des élèves : « *C'est un milieu moyen aisé. C'est quand même des prix conséquents, donc tout le monde ne sait pas se le permettre, c'est des paiements par trimestre, donc voilà c'est pas accessible à tout le monde* », qu'au niveau de la sélection académique : « *d'abord, il y a un examen d'entrée, enfin il y a une interview pour montrer sa motivation, il y a des tests d'anglais, un minimum d'anglais à savoir pour ne pas avoir de difficultés à suivre. Il faut montrer un minimum d'intérêt* ».

L'environnement scolaire composé d'une multiculturalité et d'une dimension internationale semble avoir conquis les Jaspe. À ce sujet, Madame évoque avec enthousiasme le brassage des nationalités représentées : « *Il y avait des musulmans, des catholiques, y avait des pays un peu plus asiatiques, il y avait des Africains, donc voilà c'était vraiment très cosmopolite quoi je pense. Donc sur une classe y avait facilement cinq nationalités pour une vingtaine d'élèves* ». Elle se dit également ravie que son fils parle en anglais avec des camarades francophones.

3. Accompagnement du choix scolaire et encadrement de la sociabilité Mobilisation des capitaux culturel, économique et social

Les Jaspe parlent exclusivement français à la maison. Avec le recul, Madame Jaspe regrette ne pas avoir placé ses enfants dans un établissement néerlandophone ou d'immersion en néerlandais. Elle confie « *avoir eu envie qu'ils aient tout de même une langue, une culture, qui soit la leur* ». Cependant, selon elle, « *si on n'initie pas les jeunes au néerlandais très jeunes, l'intérêt pour cette langue est quasi nul* ».

Si les Jaspe ont suivi de près la scolarité de leurs fils en primaire, en s'occupant, par exemple, de la réalisation de leurs devoirs et de l'apprentissage de leurs leçons, ils leur ont laissé pleine autonomie concernant la gestion de leurs travaux et de leurs études durant leurs humanités. Le couple estimait que c'était leur devoir de les responsabiliser à la prise en charge à laquelle ils ont fait face au cours de leurs études supérieures. Toutefois, ils veillaient à l'accompagnement dans les moments un peu plus difficiles, en offrant des heures de coaching à leurs fils dans les matières où ils avaient des difficultés : « *Oui, à un moment donné, quand Théo et Jules avaient un peu plus de mal à suivre, on avait pris une heure de coaching, et c'est vrai qu'après, Jules, ça lui avait donné un petit coup de pied au derrière. Mais pas de façon excessive, c'était aussi en fonction des résultats scolaires. Quand on voyait que ça allait bien, on en prenait un peu moins, le niveau était déjà assez costaud* ». Ainsi, l'utilisation du capital économique pour acheter du capital culturel fut entreprise pour prévenir tout risque de « chute ». L'argument utilisé par les parents pour légitimer cette pratique est celui d'une mobilisation occasionnelle pour faire face aux difficultés scolaires passagères et aux exigences des professeurs, et non comme un moyen d'user abondamment de leurs ressources économiques pour impulser la réussite de leurs enfants.

Les activités sportives des enfants se déroulaient principalement dans un cadre de sociabilité exclusive, en étant généralement entreprises en famille ou dans le cadre d'équipements payants : « *Maintenant on fait de la course à pied, et tout ça a été initié par mon mari, donc sinon en vacances, ben c'est le surf, la plongée, donc toutes les activités qu'on fait en famille, c'est très chouette, voilà, c'est toutes les activités d'eau, et alors quand on était plus jeunes, il y avait les sports d'hiver* ». Les activités culturelles n'ont pas été délaissées par les Jaspe ; ainsi leur plus jeune fils les accompagne volontiers au théâtre. Lorsqu'ils étaient jeunes, les parents emmenaient leurs enfants dans des musées, à des concerts de musique afin d'enrichir leur bagage culturel. De plus, ils ont incité leurs fils à prendre part à un groupe d'activités rassemblant des enfants d'entrepreneurs. Il s'agissait d'un club sélectif pour les jeunes proposant des discussions et des échanges sur leurs expériences respectives : « *Avoir l'avis d'autres jeunes, parfois, ça a plus de*

poids que l'avis des parents » dit Madame Jaspe. L'« entre-soi » scolaire se poursuit donc dans la vie sociale par la reproduction de « microenvironnements homogènes » (Van Zanten, 2009), la plupart des activités culturelles et sportives s'intégrant dans un cadre de sociabilité que les parents contribuent à structurer.

La possession d'un important capital économique a permis à la famille de multiplier les séjours à l'étranger : en Thaïlande, au Venezuela, au Costa Rica ou encore dans les Îles Galápagos. Durant leurs séjours, leur programme est constitué de découvertes culturelles et de pratiques sportives : « *On a privilégié les activités simples et authentiques, souvent en étant très jeunes, ils ont pu emmener des amis en vacances, voilà rien d'exceptionnel* ». Le capital économique des parents a également été utilisé pour accroître le capital linguistique des enfants. Leur plus jeune fils a entrepris un voyage linguistique en partant six mois à Anvers ainsi que six mois en Nouvelle-Zélande. Madame Jaspe a elle aussi vécu une expérience internationale en résidant à deux reprises aux États-Unis. Ses enfants ont également pu bénéficier de la même expérience lors de leurs 17 ans, dans un institut, à Miami pour l'aîné, à San Panama pour le second. Madame Jaspe les a regardés partir non sans appréhension : « *Au début, j'avais peur pour lui puisque moi j'avais eu [cette expérience], mais dans une version un peu plus fun puisque c'était dans une famille et non dans un institut* ».

4. Types de stratégies internationales

Le choix d'une formation internationale s'inscrit prioritairement, chez les Jaspe, dans une « stratégie de refuge » (Wagner, 1998). En effet, le fils cadet ayant éprouvé des difficultés scolaires lors de son parcours primaire, il s'agit d'éviter tout risque ultérieur, voire de réparer les dommages occasionnés antérieurement. Dans ce lieu réservé, les parents disposent de professionnels de l'éducation, prêts à encadrer de manière individualisée les difficultés rencontrées par leur progéniture. Il s'agit aussi de préserver l'image sociale de leurs enfants, susceptible d'être détériorée par des échecs successifs ou bien ternie par le recours à des établissements de moindre réputation.

Par ailleurs, ce choix correspond à une « stratégie de distinction » par rapport au système d'enseignement organisé par la Communauté française (Phillips, 2002). En effet, les parents Jaspe sont à la recherche d'une alternative pédagogique prenant davantage en compte la personnalité de leurs enfants, leur expressivité ainsi que leur épanouissement personnel. Il faut également que cette pédagogie offre les compétences, les connaissances et les certifications requises pour accéder aux meilleures places possibles sur le marché mondial du travail. Madame Jaspe juge le contenu de l'enseignement délivré par le système d'enseignement national comme étant « *trop théorique* » et est défavorable à la distance instaurée dans les relations pédagogiques entre les professeurs et les élèves. Sa vision de l'éducation est influencée par les exigences d'immédiateté et de rentabilité en vigueur dans son cadre professionnel, dans la mesure où elle prône l'enseignement de savoirs concrets et l'acquisition de compétences adaptées aux demandes du marché du travail.

Cette stratégie d'acquisition d'un bien éducatif international semble être marquée par une « bonne volonté internationale ». Celle-ci se traduit dans le discours de Madame Jaspe par une focalisation portée à l'égard de la maîtrise de l'anglais, perçue comme « *la langue universelle* ». Elle se manifeste également par l'enthousiasme porté à la multiculturalité du public, en insistant sur la diversité des nationalités représentées. Enfin, cette « bonne volonté internationale » des parents Jaspe s'illustre par des pratiques telles que l'offre de séjours linguistiques à leurs enfants, venant renforcer leur usage pratique de la langue anglaise.

e) Portrait de la famille Opale

La famille Opale est composée de Madame Opale, femme au foyer, de Monsieur Opale, diamantaire et de leurs deux enfants : une fille âgée de 22 ans et un garçon âgé de 26 ans. Ils résident à Uccle.

Les enfants ont initié leur trajectoire scolaire au sein du système organisé par la CFWB. Ils ont ensuite débuté leur parcours secondaire au Lycée français. Suite au déménagement de Madame Opale en Wallonie, les enfants ont terminé leur cycle au collège de Stavelot. Elle s'estime satisfaite de ce collège, où furent scolarisés ses enfants à la suite du Lycée français.

Madame Opale a travaillé jusqu'à 16 ans avant de suivre une formation de comptabilité et de secrétaire durant trois ans en cours du soir. Monsieur Opale s'est formé à l'athénée de Stavelot. Il est polyglotte et s'exprime en anglais, néerlandais, allemand, hébreu et un peu en italien.

1. Préparation et mise en œuvre du choix scolaire

Mobilisation des capitaux économique et social

Le choix du Lycée français s'explique par la volonté des parents d'offrir à leurs enfants un enseignement en français. Madame Opale souhaitait s'investir dans le suivi de la scolarité de ses enfants, et estimait ne pas maîtriser suffisamment le néerlandais pour y parvenir en cas d'inscription au sein d'une école néerlandophone. De plus, Monsieur Opale est d'origine anversoise et est venu vivre en Wallonie à l'âge de 12 ans. Il a alors éprouvé de nombreuses difficultés lors de l'apprentissage du français et a doublé deux années. Les parents ne voulaient pas que leurs enfants traversent les mêmes difficultés. Le Lycée français a également accueilli les frères de Monsieur Opale. Ces informateurs privilégiés les ont guidés, accompagnés et soutenus dans leur choix scolaire en leur procurant des informations de « l'intérieur ». Néanmoins, avant d'opter définitivement pour le Lycée français et de mobiliser leur capital économique pour payer les frais d'inscription, les parents ont désiré comparer l'offre éducative avec celle d'une autre expérience éducative internationale : « *Nous avions été voir l'École internationale et ça m'avait vraiment plu aussi parce que là, il y avait l'immersion en anglais donc ça c'était très intéressant* ».

2. Déterminants du choix scolaire

Visées individuelles : expressives et instrumentales

Plusieurs critères ont été pris en compte par les Opale lors de l'opération du choix du contexte scolaire dans lequel évolueraient leurs enfants. Ceux-ci renvoient à des visées expressives et instrumentales.

Tout d'abord, la distance géographique entre le lieu d'habitation et le lieu de scolarisation a fortement influencé leur choix définitif. L'orientation expressive des parents les a amenés à abandonner l'option de l'École internationale de Bruxelles car « *le trajet était très long et les enfants étaient encore très petits donc je ne les voyais pas partir en bus le matin pour une heure de route, je pense que c'était un petit peu long pour des enfants si jeunes* ».

Ensuite, les visées expressives des Opale se traduisent également par l'importance accordée à la qualité de l'encadrement pédagogique tant au niveau du suivi scolaire que de la prise en charge de la socialisation de leurs enfants. Contrairement à ce qu'offre le système scolaire public, Madame Opale signale que ses enfants disposaient d'un suivi personnalisé. Elle souligne également la réactivité et l'écoute du personnel pédagogique face aux remarques et aux suggestions des parents : « *Je vais vous raconter une anecdote. Un jour, mon fils est revenu en disant "maman je ne veux plus jamais manger de jambon" et que je ne devais plus jamais lui en faire. Je lui ai dit "non, ça c'est la religion de tes copains", et que nous ne voulions pas de cette* ».

religion-là. Je lui ai expliqué comme je pouvais, j'ai été en parler à la directrice, et de suite, elle a décidé de donner un cours à toutes les classes pour expliquer les différentes religions qu'il y avait dans cette école, avec le fait que c'était multinational. On avait vraiment beaucoup de religions différentes. Ce que je veux dire, c'est que dès qu'on avait un souci, c'était très ouvert ». Ces visées expressives s'associent avec des visées instrumentales. En effet, Madame Opale était soucieuse de fournir une formation scolaire de qualité à ses enfants. Elle affirme que le niveau d'exigence élevé du Lycée français a contribué à leur aisance toute particulière en français lorsqu'ils ont changé de contexte scolaire : « Je trouve que leur niveau en français, quand ils sont retournés dans le système belge, était supérieur ». Elle a alors remarqué chez ses enfants une aisance particulière en français, que ce soit au niveau de l'orthographe ou de la rédaction, mais également en histoire. Elle précise : « On les pousse beaucoup plus vite dans tout ce qui est poètes... Chez nous en primaires, on ne voit pas ça ».

Un autre aspect du Lycée français mis en exergue par madame Opale est l'apprentissage poussé des langues : « Je trouve que les langues ne sont pas assez poussées dans nos écoles. Maintenant je ne sais pas en Flandre, mais en Wallonie je trouve qu'on ne pousse pas assez les langues ». Les enfants bénéficiaient d'une éducation en français et de nombreux cours d'immersion en anglais. Dans une perspective instrumentale, elle estime, que parler plusieurs langues « ça ouvre beaucoup de portes, je pense que voilà, on n'a pas de souci dans la vie. Je pense qu'on trouvera toujours du travail si on sait parler plusieurs langues ». Elle accorde un statut dominant à la langue anglaise, en tant qu'outil de réussite professionnelle et sociale : « Tout le monde parle anglais maintenant, les jeunes aiment beaucoup cette langue-là par la musique, les films, et donc je pense que l'anglais est vraiment une des langues la plus appréciée à parler et à apprendre ». Elle mentionne que les autres langues peuvent être étudiées par après : « et voilà le reste je pense qu'on peut faire après ».

3. Accompagnement du choix scolaire et encadrement de la sociabilité Mobilisation des capitaux économique et social

Madame Opale s'est investie dans le suivi de la scolarité de ses enfants lorsqu'ils étaient jeunes, mais a arrêté lorsqu'ils sont entrés en secondaire, afin de stimuler leur autonomie. Toutefois, elle surveillait davantage les notes obtenues lors des bulletins trimestriels, dans le but de prévenir tout échec possible. Elle affirme n'avoir jamais mis de pression sur ses enfants, ni leur avoir insufflé un esprit de compétition : « Pour moi si tu réussis, c'est bien, tu n'as pas besoin d'être le premier de classe ». Madame Opale exprime sa confiance envers les compétences des professeurs à inculquer des méthodes et des dispositions qui se révéleront ajustées aux attentes de l'enseignement supérieur et du marché du travail. Pour remédier aux difficultés passagères, essentiellement en mathématiques, les enfants bénéficiaient alors de cours privé, à la maison. Cette utilisation directe du capital économique pour « acheter » du capital culturel a été doublée par une utilisation indirecte via l'implication de Madame Opale dans l'association des parents d'élèves, permettant d'activer le capital culturel de ses enfants. En effet, leur détention d'un capital économique relativement important a permis à la mère de renoncer à toute activité professionnelle et de se consacrer pleinement à l'inculcation des habitus moraux et culturels des enfants. Elle explique ainsi qu'elle accompagnait volontiers le personnel éducatif lors des excursions ou mettait régulièrement « la main à la pâte » lors d'organisation des fêtes. Elle explique que « le Lycée français reste une très petite école. Il n'y a pas beaucoup d'élèves. Cela reste très familial ». Les activités organisées par l'association de parents consistaient majoritairement en des excursions de type culturel ainsi qu'à des dîners internationaux. Le nombre réduit de parents impliqués dans l'association et son caractère très familial lui ont permis

de tisser des amitiés cosmopolites avec certains parents d'élèves. Son investissement dans l'association des parents relève plutôt d'une optique d'aide que de contrôle du cadre de socialisation de ses enfants. Il a favorisé la constitution d'un capital social exclusif.

Les Opale, aussi bien parents qu'enfants, avaient de nombreux amis issus de la communauté scolaire du Lycée français d'Anvers : « *des Hindous, des Libanais, des Juifs...* ». Au fil des années, ils se sont dotés d'un véritable capital social international. Les deux enfants sont restés en contact avec certains anciens camarades avec qui ils communiquent en anglais, la plupart du temps. Selon la mère de famille, leur carnet d'adresses internationales a conditionné leur mobilité ultérieure.

Madame Opale affirme que ses enfants se sont toujours impliqués dans des activités extra-scolaires : « *Ils ont toujours pratiqué énormément d'activités après l'école. Mon fils faisait des cours de solfège, il a fait l'académie, le piano... Ils étaient fort occupés après l'école* ». Lorsque leurs enfants étaient petits, les Opale les ont initiés à diverses pratiques culturelles telles que le cinéma, le théâtre, les spectacles, les musées, sans jamais les contraindre.

Le capital économique familial a également servi à la multiplication des séjours à l'étranger. La famille a voyagé à de nombreuses reprises aux États-Unis, mais également en Espagne, en Italie et en France. Lors de leurs séjours, ils privilégiaient l'alternance journée visites – journée plage afin de contenter tout le monde. Leur capital économique a également été mobilisé pour entretenir le capital linguistique des enfants. Ils ont été poussés à entreprendre des séjours linguistiques en anglais et en néerlandais : « *Mon fils est parti un an, six mois en Hollande et six mois aux États-Unis* ». Rétrospectivement, Madame Opale précise : « *Maintenant peut-être qu'avec le recul, je dirais de les mettre en néerlandais à l'école et avoir des cours, à la maison, de français, pour ne pas avoir des difficultés en orthographe et tout ça après* ».

Pour s'assurer que les choix d'orientations des études supérieures étaient adaptés à leurs enfants, les parents ont effectué plusieurs tests au Luxembourg, chez un spécialiste, afin d'identifier l'orientation propice à chacun. Les Opale ont à nouveau fait usage de leur capital économique dans la mise en œuvre d'une « stratégie d'anticipation » visant à accroître les avantages positionnels de leurs enfants. Les dispositions à la mobilité de leurs enfants leur ont permis d'augmenter le spectre des lieux d'études supérieures et professionnelles. Leur fille étudie actuellement la communication et les relations publiques. L'année prochaine, elle sera en stage à Barcelone, en Finlande et en Angleterre. Elle s'est spécialisée dans les produits de luxe. Leur fils travaille dans le secteur horloger en Suisse.

4. Types de stratégies internationales

Le choix d'une scolarisation primaire au Lycée français correspondait initialement à une « stratégie de refuge » (Nogueira, 2005). En effet, les parents étaient soucieux que leurs enfants n'éprouvent pas les mêmes difficultés scolaires que leur père. Celui-ci a effectivement eu une expérience scolaire éprouvante qui lui a occasionné beaucoup de souffrances. En achetant la qualité de l'offre éducative, ils s'assuraient un suivi individualisé, encadré par des professionnels de l'éducation. Dans une visée expressive, il s'agit d'éviter tout risque de décrochage scolaire qui pourrait altérer l'épanouissement de leurs enfants, ainsi que leur image sociale. S'inscrivant aussi dans une perspective instrumentale, les parents appréhendaient l'éducation comme un « bien positionnel » (Van Zanten, 2016) et le personnel éducatif comme des ressources permettant d'impulser la réussite individuelle.

De plus, ce choix éducatif renvoyait à une « stratégie d'ascension sociale » (Wagner, 1998). En effet, la dimension internationale inhérente à ce type de formation était perçue comme un multiplicateur de capital culturel. Madame Opale se focalisait plus particulièrement sur

l'acquisition de la maîtrise pratique de l'anglais, ayant notamment pour but la réussite sociale et professionnelle de ses enfants.

Parallèlement, il s'agissait d'une « stratégie de distinction » à l'égard du système d'enseignement national. En effet, celui-ci est considéré par Madame Opale comme n'offrant pas les compétences linguistiques ainsi que les connaissances requises afin de pouvoir conquérir les positions scolaires et professionnelles privilégiées sur les différents marchés. C'est dans cette perspective qu'ils ont été conquis par ce produit distinctif, dont l'internationalisme et l'excellence académique sont soulevés par Madame Opale.

Enfin, les stratégies éducatives et sociales des parents sont guidées par une « bonne volonté internationale ». Celle-ci se traduit d'une part dans le discours parental par la reconnaissance du statut dominant de la langue anglaise nécessaire à l'ascension sociale. D'autre part, leurs pratiques sont orientées vers l'acquisition de biens éducatifs internationaux. Ainsi, durant l'enfance, ils ont été incités à participer à des stages sportifs alliant un apprentissage linguistique spécifique. Puis, les Opale ont bénéficié, chacun et à la fin de leurs humanités, d'une année en immersion. Pour finir, leur mère soutient amplement les projets d'études de ses enfants à l'étranger.

f) Portrait de la famille Turquoise

La famille Turquoise se compose de Monsieur et de Madame Turquoise ainsi que de leurs deux fils. Ces derniers sont âgés respectivement de 15 et 13 ans et sont scolarisés au Lycée français. Les enfants ont toujours été inscrits au sein d'établissements privés internationaux. La famille réside en Belgique depuis deux ans, à Ixelles. Elle a auparavant habité à Singapour durant sept ans. Les deux garçons y furent scolarisés dans des preschools, des écoles privées en mandarin et en anglais, jusqu'à leurs 4 ans.

Monsieur Turquoise est Belge, son épouse est Suisse. Celle-ci a elle-même été scolarisée au sein du système privé en section francophone. Elle a ensuite opté pour Paris afin d'y mener des études d'histoire de l'art et d'attachée de presse. À l'heure actuelle, Madame Turquoise est mère au foyer.

Monsieur et Madame Turquoise parlent tous deux anglais et français, ainsi qu'italien dans le cas de Madame Turquoise et portugais dans celui de Monsieur. Ils possèdent, en outre, de très bonnes notions d'allemand.

Monsieur Turquoise a eu des difficultés scolaires pendant ses humanités, il a changé plusieurs fois d'écoles, oscillant entre le système public et le système privé. Il est ensuite parti en Angleterre pour entreprendre ses études supérieures dans une université, puis a poursuivi une spécialisation en Angola en tant que marchand d'art. Aujourd'hui, il est entrepreneur dans le marché de l'art.

1. Préparation et mise en œuvre du choix scolaire

Mobilisation des capitaux culturel, social et économique

Le choix de l'établissement primaire fut l'objet de mûres réflexions au sein du couple. En effet, les enfants ont débuté leur scolarisation maternelle au sein d'une école internationale dont l'enseignement était « calqué » sur le système mandarin. Les parents, toujours domiciliés à Singapour, n'ont pas voulu poursuivre la scolarisation de leurs enfants dans ce système, qu'ils estimaient « *trop rigide* ». La mère de famille relate ce qu'elle qualifie comme « *une mauvaise expérience* ». Ils avaient vraiment été bloqués au niveau des émotions, l'école avait été vraiment trop répressive : « *Et concernant le plus petit, il a été très heureux de changer d'école parce qu'il était malheureux dans son ancienne école* ». Les parents désiraient rester dans le système international mais avec un apprentissage offrant davantage de liberté d'expression.

En primaire, les enfants ont rejoint les bancs d'une école internationale à Singapour. Leurs parents ont longuement hésité à se diriger vers une scolarisation de type Lycée français mais ils désiraient que la langue anglaise soit acquise dès le plus jeune âge de leurs fils. Tous deux francophones, les Turquoise avaient l'assurance que la maîtrise du français serait acquise à la maison.

Toutefois, progressivement, Madame Turquoise s'est aperçue que la maîtrise du français de ses fils était lacunaire car toutes les interactions extérieures se faisaient en anglais. Les parents Turquoise ont, de ce fait, envisagé deux options : rebasculer vers un pays francophone, ou inscrire leurs enfants à davantage de cours en français. Lors de leur retour en Belgique, les parents se sont donc tournés vers le Lycée français qui offre un cursus francophone couplé à une immersion en anglais. Madame Turquoise a néanmoins mobilisé son capital culturel pour évaluer toutes les offres de scolarisation internationale au sein de l'agglomération bruxelloise avant d'arrêter son choix. Elle a entrepris des recherches sur internet et a contacté toutes les écoles internationales de Bruxelles. Ensuite, elle a sollicité son capital social local en prenant des renseignements auprès de trois connaissances qui ont scolarisé leurs enfants au Lycée français. Cette enquête sociale au sein de son réseau local de parents lui a permis de mûrir sa réflexion par des expériences concrètes. En outre, un critère prédominant pour les Turquoise était la distance entre le domicile et le lieu de scolarisation de leurs fils. L'emplacement du Lycée français constituait, à ce niveau, un avantage certain. Les parents ont donc décidé que le Lycée accueillerait leurs enfants au cours de leurs humanités et ont finalement utilisé leur capital économique pour payer les frais d'inscription. Toutefois, Madame Turquoise a longuement hésité avec la Bicschool. Elle explique que la différence se situe essentiellement au niveau du système scolaire : le Lycée français adopte le système français alors que la Bicschool fonctionne en suivant le système international. L'avantage que présentait la Bicschool était que cet établissement offre le diplôme « A-levels », le bac anglais, qui est très reconnu et qui possède des équivalences avec la plupart des universités dans le monde entier. « *Donc Cambridge avant l'université* » précise Madame Turquoise. Cependant, la dimension catholique ne plaisait pas aux parents, qui préfèrent les écoles laïques.

2. Déterminants du choix scolaire

Visées individuelles : instrumentales et expressives

Le couple Turquoise a fait montre de deux résolutions qui expliquent par ailleurs le choix du Lycée français. Leur discours traduit une tentative de « conciliation » entre logique instrumentale et logique expressive.

D'une part, il y a la volonté des parents de fuir le système belge, qu'ils considèrent comme « *trop rigide* » ainsi que peu adapté aux enfants sujets à des difficultés scolaires. Madame Turquoise confesse que cette perception du système scolaire public belge est largement influencée par l'expérience de son époux qui a éprouvé « *énormément de souffrances tout au long de son parcours scolaire* ». En outre, dans une orientation expressive, Madame Turquoise explique que le choix du Lycée s'inscrit plus largement dans un choix d'éducation doublé d'un souci de « personnalisation » de ses enfants, elle qui « *trouve que le système n'évolue pas, que le système éducatif n'est pas adapté à chaque enfant et qu'on a adopté les mêmes méthodes pour tout le monde alors que chaque enfant est différent* ». La mère a souhaité que ses fils ne soient pas bridés dans leur créativité comme le fut leur père et a donc aspiré à ce que ses enfants s'inscrivent au sein d'une structure à philosophie éducative plus créative.

D'autre part, les parents citent le désir d'offrir à leurs enfants la possibilité de rallier les bancs des universités internationales. En effet, s'inscrivant aussi dans une orientation instrumentale, Monsieur et Madame Turquoise étaient à la recherche d'un système scolaire qui « *ne les cantonne pas à un pays particulier* », mais qui leur procure la liberté d'entreprendre leurs études dans

n'importe quelle région du monde. À ce titre, ils craignaient que le système belge, qu'ils qualifient de « *local* », soit un frein aux aspirations d'études internationales de leurs fils. Madame Turquoise précise : « *J'aimerais qu'ils aillent, s'ils le veulent, aller faire leurs études en Suisse, en Belgique, aux USA, en Angleterre... Si mon fils veut étudier à l'EPFL, il ne faudrait pas que le système belge l'en empêche* ».

De plus, Madame Turquoise cible deux avantages majeurs de l'offre scolaire du Lycée français par rapport à l'enseignement public belge. Premièrement, la pédagogie est centrée sur l'expressivité de l'enfant et sur son épanouissement personnel. La méthode d'apprentissage est décrite comme « *proactive* » par Madame Turquoise. Les enfants sont constamment impliqués et encouragés à s'exprimer. Cette méthode est propice au développement de la réflexivité et de la confiance chez les enfants. Tout autrement, la pédagogie dégagée par le système belge est, toujours selon Madame Turquoise, davantage exclusive : « *On prend confiance en soi si on est bon et si on ne l'est pas, on est mis à l'écart* ». Enfin, l'encadrement pédagogique mis en place au sein du Lycée français est perçu comme un réel atout par les parents. Madame Turquoise souligne tout particulièrement le suivi personnalisé de chaque enfant. Elle illustre l'excellence de l'accompagnement scolaire par le cas de son cadet qui a éprouvé quelques difficultés scolaires et qui a bénéficié de trois heures de cours privés par semaine, encadrées par l'école. Madame Turquoise salue ces dispositifs : « *Ce sont aussi des écoles qui s'adaptent à l'enfant [...] c'est comme si c'était du sur mesure* ». Le Lycée exploite un système de valorisation des qualités propres à chaque élève, qui ne se retrouve pas au sein du système belge.

Le rôle que confèrent les Turquoise à l'école est celui d'un tremplin pour le futur. L'école doit, selon eux, accompagner davantage les élèves lors des trois dernières années du secondaire dans leur choix de matières fortes et faibles, en vue de l'acquisition du bac, ainsi que de l'orientation de leurs études supérieures. À ce titre, Madame Turquoise insiste pour que l'école inculque les codes, les méthodologies, les outils et les structures nécessaires pour s'armer pour le futur. Ces visées instrumentales à l'égard de la scolarité se conjuguent avec des visées expressives. En effet, l'école doit également être un endroit dédié à l'épanouissement personnel où priment la gentillesse, l'amitié, la bienveillance et la tolérance. Madame Turquoise s'oppose par ailleurs à toute forme de compétition scolaire : « *Je n'aime pas dans le système, par exemple la petite école suisse privée de mon petit neveu, quand j'entends les enfants parler entre eux, ils sont très dans la course à la compétition. Et je n'entends jamais ça dans une école internationale. Donc malgré tout, les valeurs de tolérance, de bienveillance, elles sont là* ».

Le seul point négatif du système de scolarisation international est, selon Madame Turquoise, l'absence de racines car de nombreux élèves sont des expatriés et ne restent que deux ou trois ans entre les murs du Lycée : « *À peine mon fils se faisait un ami qu'il partait* » regrette-t-elle.

Visée collective : la recherche de l'« entre-soi »

Les parents Turquoise ont fréquenté des écoles élitistes au cours de leur scolarité. Ils affirment que c'est le niveau de la classe au sein de laquelle évoluent leurs fils qui importe. Pour Madame Turquoise, la mixité sociale ne doit pas être un frein aux performances de la classe. Celle-ci argumente : « *Moi je suis pour la diversité culturelle, mais j'ai quand même envie que l'école soit bonne et donc, par exemple, l'école publique en Suisse est bonne mais ça dépend des quartiers. Parce que certains parents n'étant pas francophones, ça fait chuter le niveau de l'école. Je ne voudrais pas que mes enfants soient pénalisés par le niveau d'une classe [...]. Je dirais que ce qu'on paye, c'est une forme de qualité à tous niveaux* ». Le choix d'un « entre-soi » protecteur est assumé par la mère de famille, elle le considère nécessaire pour préserver un modèle de civilisation qu'elle craint de voir s'éroder. Les parents et les jeunes issus de l'immigration sont

perçus comme une menace de « contamination » (Van Zanten, 2009) de la culture française, notamment d'un point de vue linguistique.

De plus, elle juge les dispositions produites par l'expérience éducative internationale comme des éléments nécessaires pour enrichir le bagage éducatif de ses enfants. L'éducation internationale de ses enfants représente un avantage dans le sens où elle leur apprend à s'adapter à des personnes complètement différentes de soi, à des endroits hétérogènes, ainsi qu'à des codes qui ne sont pas les leurs. C'est pour cela qu'elle affirme que l'école internationale répond à une philosophie d'ouverture sur le monde.

Malgré cet « entre-soi » protecteur, le couple se dit attentif aux fréquentations de leurs enfants. Tous deux entendent être vigilants quant aux connaissances des deux garçons afin de prévenir les dérives inhérentes aux milieux dans lesquels évoluent certains enfants scolarisés dans le système international : « *En Suisse, les écoles internationales c'est tellement privilégié par le haut [...] il y a des jeunes à 18 ans [...] qui sont tous seuls dans un appartement de 300 m², qui consomment de la cocaïne tous les week-ends et qui ont tellement de moyens qu'ils peuvent aller en boîtes de nuit* ». Quant au cercle de fréquentations du couple, celui-ci se compose de ressortissants de toutes nationalités : « *Oui, on a des amis à Londres, à Paris, un peu partout en fait* » confie Madame Turquoise. Les Turquoise, tant parents qu'enfants paraissent évoluer dans un réseau de sociabilité cosmopolite exclusif.

3. Accompagnement du choix scolaire et encadrement de la sociabilité Mobilisation des capitaux culturel, social et économique

Madame Turquoise précise qu'elle s'est énormément interrogée sur le parcours scolaire de ses fils, car elle craignait qu'un choix d'établissement trop exigeant ou qui leur ferme trop de portes ne leur soit préjudiciable. D'ailleurs, lors de leur retour en Belgique, au moment de choisir une école, elle passait ses journées entières à évaluer quel système serait le plus adéquat : « *Je veux la meilleure école dans le meilleur système avec les meilleurs spécialistes* » déclare-t-elle. Ce surinvestissement éducatif est guidé par des visées instrumentales, à savoir la volonté d'offrir le meilleur parcours éducatif pour ses enfants, mais il est également lié, en partie, à une angoisse vis-à-vis de leur avenir ainsi qu'à une volonté de le contrôler, qui relève d'un souci identitaire. Les visées instrumentales et l'anticipation stratégique se manifestent dans des pratiques éducatives nécessitant la possession d'un important capital culturel. Préalablement à l'inscription des enfants au Lycée français, Madame Turquoise leur donnait des cours supplémentaires en français pour prévoir les exigences de l'institution. De même, elle anticipait déjà les futures filières de ses enfants. Cette anticipation est capitale selon elle, afin d'avoir une chance d'intégrer une université étrangère : « *En fait, il faut être très clair sur ce que l'on veut faire après au moment où on choisit ses 4 ou 5 matières fortes pour le bac international. On leur demande un certain niveau dans tel et tel domaines. On ne pourra pas faire d'études scientifiques si on ne choisit aucune matière scientifique au bac. Ces matières doivent être en branches fortes et maîtrisées avec de bonnes notes* ». Toutefois si l'obtention du bac est fondamentale pour Madame Turquoise, elle ne veut pas interférer dans le choix des études supérieures de ses fils.

La maman s'est fortement investie au sein de l'association des parents d'élèves. Son implication est liée au fait qu'elle a identifié dans cet espace la possibilité de se reconstituer un capital social exclusif après leur expérience de mobilité : « *J'ai trouvé que l'école était sympa, je m'y sens bien en tant que personne, j'aime y passer du temps, parler avec les mamans à la fin des cours, je m'y sens chez moi* ». Selon ses dires, il s'agit d'un véritable lieu de reconstitution d'un « entre-soi » de classe : « *L'école crée une sorte d'unité autour d'elle* ». Madame Turquoise souligne que « *Tout le monde est très proche, les mamans sont gentilles et je me retrouve finalement avec des*

gens qui me correspondent, je me retrouve avec des gens qui ont la même mentalité que moi ». En effet, la population des parents d'élèves du Lycée français constitue un groupe socialement très homogène. Madame Turquoise est donc amenée à fréquenter des « semblables », des mamans qui, comme elle, ont une expérience de vie marquée par la mobilité, connaissent plusieurs cultures ; elle considère pouvoir interagir avec elles, contrairement à ses autres amies belges, non issues du Lycée, avec lesquelles la communication semble plus difficile car ces mamans sont perçues comme trop « différentes » pour qu'un véritable échange puisse s'installer : « *Quand je me retrouve avec des amies belges, je ne me sens pas à ma place tandis que quand je vais à l'école et que je me retrouve avec des mamans belges, françaises... je me sens dans mon monde* ».

Concernant l'éducation linguistique de ses enfants, Madame Turquoise a d'emblée souhaité doter ses enfants de deux langues maternelles, à savoir le français et l'anglais. Elle estime que la maîtrise de l'anglais est primordiale car ses fils sont francophones, et que leur champ se limite donc à la Belgique, la France, la Suisse ainsi que le Canada. Il s'agissait donc d'élargir leurs compétences linguistiques afin de leur permettre d'entrer en contact avec des locuteurs issus de pays différents et donc de propulser leur mobilité ultérieure : « *Ne serait-ce que pour voyager ou pour faire des affaires. Il faut au moins parler anglais pour bouger dans le monde* », affirme Madame Turquoise. Elle désirait que ses enfants apprennent aussi le mandarin. Elle n'a toutefois pas insisté car elle s'est aperçue qu'elle mettait trop de pression sur les épaules de ses fils. Elle estime néanmoins que l'apprentissage d'une troisième langue est le « *minimum* » à l'heure actuelle, sans avoir de préférence quant au choix de cette dernière.

Les enfants exercent la majorité de leurs pratiques sportives dans le cadre d'activités périscolaires proposées par l'école. Le caractère exclusif de leurs pratiques culturelles et sportives se poursuit dans un espace non scolaire, supposant la détention d'un capital économique conséquent. Ils ont ainsi bénéficié de cours de psychomotricité à domicile durant leur enfance. Ils s'adonnent actuellement au tennis à raison de deux heures par semaine, dans le cadre de leçons privées. Le benjamin pratique également l'équitation et participe à des séances de « *speech therapy* », une forme de logopédie. Les parents sont par ailleurs attentifs à la formation culturelle de leurs enfants. La famille Turquoise visite fréquemment des musées : « *C'est notre truc* » avoue Madame Turquoise. La visite d'amis est souvent l'occasion de sillonner les expositions bruxelloises. Les enfants se montrent très réceptifs à cette pratique culturelle et leur mère aspire à cultiver ce goût : « *Notre fils aîné nous amène au Louvre et c'est lui qui nous commente la salle d'égyptologie. Donc il a vraiment beaucoup de culture et il faut absolument que je cultive ça* ». En ce qui concerne les pratiques culturelles de masse, c'est toujours avec une certaine distance qu'ils en consomment : « *Si je devais acheter un DVD, un Disney ou quoi, je le mettrais en anglais* ». Madame Turquoise affirme être culturellement ouverte, cependant elle confie que « *Pour moi, un week-end à Disneyland, c'est plus une punition. Je trouve ça ennuyeux, ça ne m'amuse pas, je préfère mille fois visiter Paris* ». Leurs pratiques témoignent clairement d'une volonté d'enrichir le bagage culturel de leurs enfants, ainsi que conjointement de leur transmettre des « *habitus de classe distinctifs* » (Van Zanten, 2009).

Les Turquoise envisagent de s'installer durablement à Bruxelles car ils estiment que ce cadre urbain correspond à leur famille. Il s'agit, en effet, d'un endroit suffisamment international, suffisamment francophone. De nombreux voyages vers la Suisse sont organisés car le reste de leur famille y réside. Malgré le fait que Bruxelles semble la ville toute désignée pour s'établir, Madame Turquoise n'exclut pas un nouveau départ « *si on me proposait un truc hallucinant à l'étranger* ». Elle demeure cependant sensible au sentiment de « *déracinement* » de ses enfants qui, après avoir longtemps voyagé, ont besoin de s'ancrer à long terme. Au demeurant, Madame Turquoise encourage ses enfants à fréquenter des européens dans le but d'éviter les déchirements lors de départs de copains étrangers. Elle désire que les racines de ses enfants soient profondément

ancrées. La propension aux voyages se retrouve dans la description que fait la mère, puisqu'elle la qualifie spontanément de famille internationale : « *En anglais on dit « être well travel », ça veut dire bien voyager, « he's well travel » ça veut dire il connaît le monde, il a voyagé. Je trouve ça sympa pour mes enfants de pouvoir dire un jour “Moi je suis né à Singapour, j'ai vécu en Asie, j'ai une compréhension des asiatiques”* ». Au sujet des voyages, Madame Turquoise certifie que leur « sédentarisation » à Bruxelles leur permet de visiter l'Europe, qu'ils avaient autrefois peu eu l'occasion de parcourir : « *Quand on habitait loin de notre famille, on ne pouvait pas leur dire qu'on allait à Londres ou à Paris au lieu de venir les voir. Maintenant qu'on habite plus près, on va à Paris, on fait des petites excursions locales, on est allés en Hollande* ».

4. Types de stratégies internationales

Le choix des parents Turquoise d'opter pour une scolarisation internationale de leurs enfants correspond tout d'abord à une « stratégie de refuge », d'une part liée aux problèmes rencontrés par le père lors de son parcours scolaire, d'autre part du fait de l'expérience précédente de scolarisation des enfants dans le système mandarin vécue de façon répressive. Les parents étaient donc à la recherche d'un environnement protecteur avec une prise en charge personnalisée des difficultés scolaires des enfants par des professionnels de l'éducation. Ils étaient en attente d'un suivi « sur mesure » afin d'anticiper et de pallier tout échec scolaire.

Ce choix renvoie, par ailleurs, à une volonté explicite de fuir et de se distinguer du système d'enseignement national. Cette « stratégie de distinction sociale » est conditionnée par une logique tant expressive qu'instrumentale. L'enseignement national est perçu par les parents comme « *trop rigide* », manquant d'accompagnement des enfants sujets à des difficultés scolaires et donc peu propice au développement de la confiance en soi et de la créativité. Cette perception induit leur démarche de recherche d'une alternative pédagogique individualisée jugée plus efficace par la prise en compte de la personnalité de l'enfant ainsi que de son potentiel d'épanouissement. De plus, ils craignent que ce système d'enseignement, qu'ils qualifient de « local », soit un frein à l'accès aux universités étrangères, en n'offrant pas les certifications ainsi que les connaissances suffisantes à cette aspiration. Leur mobilité spatiale ainsi que la diversification des repères sociaux et culturels qui en résultent semblent modéliser leurs attentes éducatives. Dans ce contexte, il s'agit également de se démarquer de l'offre générique, réservée aux autres groupes sociaux.

Finalement, ce choix de système éducatif s'inscrit aussi dans une « stratégie de reproduction » (Wagner, 1998). Les parents Turquoise possèdent un important capital international. Ils ont effectivement tous deux bénéficié d'une expérience scolaire dans le système privé. Celle-ci est renforcée par des cursus académiques internationaux, par la maîtrise de trois langues étrangères (dont l'anglais), ainsi que par une trajectoire de vie et une trajectoire professionnelle marquées par le cosmopolitisme. Ils identifient dans ce milieu non seulement la possibilité d'acquérir un capital scolaire international (obtention du BI), mais également la possibilité de développer, chez leurs enfants, un capital culturel, social et la constitution d'un « habitus international » (Wagner, 1998). La socialisation familiale participe simultanément à l'inculcation des ressources internationales.

Les parents mobilisent leur capital culturel pour inculquer la conception légitime des langues et des cultures nationales. Les Turquoise ont ainsi initié leurs projets bilingues et biculturels au sein de l'espace familial. Suite à la détection de lacunes chez ses fils en termes d'usage de langue française, la famille a décidé de se réorienter vers un pays francophone. Dès leur retour en Belgique, ils se sont tournés vers le Lycée français offrant un cursus francophone couplé à une immersion en anglais. Ce projet de scolarisation a même fait l'objet d'une stratégie d'anticipation

au moyen d'un suivi compensatoire maternel. Le capital culturel de Madame Turquoise est aussi ardemment employé dans la construction du parcours scolaire, permettant d'assurer la meilleure place possible à ses enfants sur le marché scolaire et professionnel international. L'exploitation du capital économique familial a permis l'appropriation précoce et continue de contextes scolaires internationaux, ainsi que l'impulsion de leur multilocalisation. Enfin, les parents sollicitent leur capital social en ancrant leurs pratiques éducatives dans un cadre de sociabilité internationale, tant en Belgique qu'à l'étranger.

Le discours maternel témoigne d'une discipline canalisée vers les biens internationaux s'imposant à l'ensemble des membres de la famille. Une « bonne volonté internationale » semble être à l'origine des pratiques éducatives et sociales des Turquoise. Celle-ci est perceptible lorsque la mère identifie les dispositions sociales et culturelles engendrées par l'éducation internationale comme des éléments fondamentaux pour l'enrichissement du bagage éducatif de ses enfants. De même, elle estime que la maîtrise de la langue anglaise est primordiale afin que ses fils ne soient pas cantonnés à un échelon local mais puissent prétendre vivre à l'échelle du monde – insistant même que l'apprentissage d'une troisième langue est un « *minimum* ». Cette « bonne volonté internationale » se révèle aussi lorsqu'elle confère une valeur sociale à leur expérience de mobilité transnationale, source d'acquisition de qualités sociales et relationnelles internationales chez ses enfants. En outre, les Turquoise considèrent que la ville de Bruxelles est un environnement urbain suffisamment cosmopolite pour accueillir leur famille qu'ils revendiquent d'être « internationale ».

II. École européenne

a) Portrait de la famille Émeraude

Monsieur et Madame Émeraude ont une fille et un garçon âgés respectivement de 13 et de 6 ans. Les enfants ont commencé leur parcours scolaire dans le circuit européen dès leurs maternelles et ont poursuivi leur scolarité primaire à l'école européenne d'Uccle.

Les parents sont de nationalité belge. Ils sont tous les deux fonctionnaires européens. Monsieur Émeraude est détenteur d'un Master en « Construction européenne ». Madame est, quant à elle, détentrice d'une licence en droit de l'homme et a obtenu un second master en « Construction européenne » également, auquel s'ajoute une année de spécialisation.

Les parents parlent couramment l'anglais dans le cadre de leur activité professionnelle. Madame Émeraude a appris l'italien « *par intérêt et parce que j'ai beaucoup de collègues italiens aussi* ».

1. Préparation et mise en œuvre des choix scolaires

Mobilisation des capitaux social, culturel et économique

Lorsque les enfants ont atteint l'âge de commencer leur scolarité primaire, Monsieur et Madame Émeraude se sont d'emblée orientés vers le système d'enseignement organisé par la Communauté française. Ils se sont renseignés auprès de plusieurs écoles belges, dont des écoles à pédagogie alternative, en octobre de l'année qui précédait la scolarisation, mais toutes les écoles de leur choix étaient complètes. Ils ont alors envisagé d'inscrire leurs enfants dans des écoles néerlandophones mais, de nouveau, le même problème se posait également. Ce n'est donc qu'en troisième recours qu'ils ont considéré l'option de la scolarisation européenne dont ils connaissaient l'existence grâce à leur insertion professionnelle au sein de la Commission. Afin d'évaluer la qualité éducative des écoles européennes et de réduire l'incertitude quant à leur choix définitif, les parents ont agencé deux stratégies. D'une part, une « stratégie d'enquête sociale » au sein de leur réseau de collègues, reposant sur la mobilisation de leur capital social local. D'autre

part, une « stratégie de recueil d'informations » en visitant le site de l'École européenne, sollicitant leurs capacités individuelles de jugement : « *Quand on a visité les lieux, on s'est dit : c'est magnifique quoi ! Les locaux sont superbes, y a tout ce qui faut donc si c'est comme ça aussi sur Uccle, et bien nous on va les mettre à l'École européenne* ».

Les parents ont attendu la confirmation de l'inscription de leurs enfants avant de choisir leur lieu d'habitation : « *Les deux choix qui étaient possibles, c'était Uccle ou Laeken, et c'est totalement à l'opposé. Donc après on a su que c'était Uccle, ben ça restreignait un peu notre périmètre pour chercher quelque chose, afin qu'ils ne se lèvent pas à des heures impossibles* ». Ainsi, la mobilisation du capital économique de la famille dans la mise en œuvre du choix scolaire n'a pas été délaissée. Elle a été mise au profit d'une stratégie du choix du lieu de résidence en fonction de l'espace scolaire choisi.

2. Déterminants du choix scolaire

Visées individuelles : réflexives et instrumentales

Plusieurs facteurs ont persuadé Monsieur et Madame Émeraude lors du choix de l'établissement primaire. Leur discours révèle la prédominance de visées individuelles de types réflexives et instrumentales.

Tout d'abord, les parents énoncent la qualité de la formation en langues étrangères. Madame Émeraude souligne la nécessité de maîtriser plusieurs langues pour évoluer dans notre société contemporaine : « *les personnes qui ne parlent qu'une langue, les unilingues, ce sont les analphabètes du siècle prochain. Il faut absolument connaître au minimum deux langues pour vivre dans notre société et deux, ce n'est pas beaucoup* ». La valeur allouée aux langues étrangères est double. Elle revêt d'une part, une valeur réflexive en développant un intérêt pour le monde extérieur, en favorisant l'aisance dans des milieux culturellement hétérogènes ainsi que la propension à la mobilité « *Ne fut-ce que partir en vacances. Par exemple, mes beaux-parents ne partent jamais qu'en France, parce qu'ailleurs ils ne savent pas se débrouiller. Je trouve cela triste, je leur ai déjà dit « Pourquoi vous n'allez-vous pas un petit peu en Allemagne ? Mais voilà il y a l'appréhension, on ne va pas se faire comprendre, on ne va rien comprendre à ce qui se passe. Et donc, on est un peu limités. Alors que, ne fut-ce qu'en connaissant un peu l'anglais on peut aller plus loin.* ». D'autre part, elle démontre une valeur instrumentale, en facilitant l'insertion professionnelle. La mère considère le multilinguisme comme faisant désormais partie intégrante des compétences requises pour accéder au marché mondial de l'emploi : « *on va se retrouver avec plein de collègues qui viennent de partout, même dans les boîtes privées, on parle anglais. Parce que, il faut que tout le monde se comprenne [...] on est obligés d'apprendre trois langues au minimum. Deux ce n'est pas grand-chose, et encore moins si on a l'anglais et le français quoi, je vais dire* ». Les attentes instrumentales de la mère Émeraude vis-à-vis de la formation en langues étrangères sont ainsi conditionnées par sa perception des exigences du monde du travail et la nécessité ressentie de les anticiper afin d'assurer la meilleure place possible à ses enfants sur le marché du travail. Elles sont également en partie guidées par l'acquisition plus tardive et moins aisée de la mère de famille vis-à-vis des langues étrangères. Elle confie qu'elle s'est toujours sentie frustrée de ne pas savoir parler néerlandais après six années de cours. À ce titre, elle souligne la qualité des professeurs de l'école européenne qui sont des « natives speakers ». Elle compare l'expérience éducative de ses enfants à la sienne : « *Moi je regrette, j'ai été pendant six ans en néerlandais, je sors du secondaire c'est à peine si je savais parler néerlandais. Le prof, il vous parle français, alors que l'on est en Belgique. On doit savoir parler la langue en sortant de l'école secondaire, et ce n'est pas le cas. C'est donc qu'il y a eu un souci quelque part* ».

En deuxième lieu, l'orientation instrumentale de la mère se laisse entrevoir lorsqu'elle cible les ressources dont dispose l'établissement d'Uccle, notamment en termes d'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication, comme un avantage non négligeable pour impulser la réussite : *« C'est totalement normal d'avoir un écran piloté par ordinateur pour faire le cours »*. A contrario, elle critique les infrastructures de certains établissements scolaires belges *« Je trouve inacceptable que des enfants en Belgique aient classe dans des locaux préfabriqués ou dans des baraques de chantier »*. De surcroît, l'instrumentalisme de madame Émeraude se traduit aussi lorsqu'elle soulève l'efficacité de l'encadrement pédagogique dont bénéficient ses enfants à Uccle. Il y a, par exemple, une rotation immédiate des institutrices en cas de maladie.

Enfin, les visées réflexives de la mère Émeraude l'ont amenée à la recherche d'une formation culturelle équilibrée. Elle s'oppose à une parcellisation des connaissances, et à toute spécialisation, qu'elle considère comme prématurée en primaire : *« Je ne suis pas pour une école qui multiplie les matières et qui oublie le principal : la lecture, l'écriture et les mathématiques. Si les gens n'ont pas la base, on oublie le reste. Je pense que dans certaines écoles, on oublie beaucoup trop la base par rapport à des activités qui pourraient être alors dans le cadre, non pas dans un des cours obligatoires, mais plutôt dans des cours à option »*. L'offre de nombreuses activités périscolaires de l'école européenne a donc particulièrement plu à la mère de famille. D'autant plus que ces activités présentent aussi l'avantage d'assurer une prise en charge des enfants, dont elle ne peut s'occuper à cause de ses obligations professionnelles. *« Quand on est dans une école belge, si on veut les mettre à une activité quelconque, il faut toujours avoir des horaires d'institutrice. C'est toujours à quatre heures. Mais, en général, les parents travaillent à cette heure-là »*.

Visée collective : la recherche de l'« entre-soi »

La recherche de l'« entre-soi » se traduit d'emblée par l'attention portée à la nature internationale du public lors de l'opération du choix de l'établissement scolaire. Les parents ont effectivement opté pour l'école d'Uccle, offrant un mélange des sections linguistiques plutôt que le site de Berkendaele au sein duquel ne se trouve qu'une section francophone : *« on ne les a pas mis à l'école européenne pour qu'ils ne se retrouvent qu'entre francophones. Donc on les a mis à Uccle, parce que là au moins ils sont avec des gens de toutes les nationalités »*.

Madame Émeraude cible plusieurs effets positifs liés à l'environnement scolaire international. Tout d'abord, le fait que ses enfants commencent à appréhender les langues étrangères, même s'ils ne les comprennent pas toutes, comme un élément de leur environnement quotidien : *« ils ont été invités par la classe polonaise qui leur a fait un théâtre sur la Nativité en polonais. Ils n'ont rien compris bien sûr ! Mais ils ont fait chacun un spectacle où ils chantaient des chants de Noël, de leur pays dans leur langue. On va écouter les copains qui chantent en allemand... Et c'est normal ! »*. Ensuite, qu'ils apprennent à concevoir que leur espace de référence symbolique et affectif ne se limitent pas au contexte national : *« pour eux, il n'y a rien d'étrange au fait que les copains viennent d'ailleurs, c'est tout à fait normal. Donc, leur expliquer qu'il y a des écoles où en fait, à la maison tout le monde vient de Belgique et tout le monde parle français, c'est étrange pour eux »*. Ainsi, ses enfants intériorisent la mobilité comme norme sociale et la stabilité résidentielle comme une exception. Enfin, elle s'enthousiasme que ses enfants puissent bénéficier d'une culture européenne commune à celle des enfants des cadres européens et ce, contrairement à leur génération. : *« nous on n'a pas eu une culture commune d'une époque et parfois on ne se comprend pas toujours au niveau de certaines références culturelles, ce que mes enfants ne vont pas avoir parce qu'ils vont avoir la même culture »*. Ainsi, cet « entre-soi » protecteur semble être

recherché pour favoriser le développement d'un capital culturel et social international ainsi que la constitution d'un habitus international. Ces derniers perpétuent la transmission de valeurs et de pratiques qui permettent la reproduction du statut de la famille ainsi que du groupe social. Toutefois cette recherche de l'« entre-soi » n'est pas pleinement assumée par Madame Émeraude. En effet, si elle concède que le fait qu'ils se retrouvent entre enfants de fonctionnaires européens peut être perçu comme de l'élitisme, car « *on est tous fonctionnaires et donc on gagne relativement bien notre vie par rapport aux Belges, qu'ils soient dans le secteur public ou autre part* ». Elle tient toutefois à insister sur les différences socioculturelles des milieux d'origines de ces cadres européens : « *il y a des gens qui viennent de tous les milieux. Parce que, oui, beaucoup ont fait des études, mais ce n'est pas pour autant qu'ils proviennent de milieux aisés* ». L'« entre-soi » honteux se traduit par le recours à des stéréotypes et à l'idéalisation d'une mixité équilibrée.

3. L'accompagnement du choix scolaire et encadrement de la sociabilité Mobilisation des capitaux culturel et économique

Les parents contrôlent systématiquement le travail de leurs enfants. Ils vérifient notamment la réalisation et la compréhension des tâches et devoirs : « *il faut quand même vérifier qu'ils les aient bien faits et qu'ils aient bien compris ce qu'on leur demandait* ». Les dires de madame Émeraude témoignent d'une attention particulière à l'approfondissement des connaissances et des compétences demandées par les professeurs de ses enfants. Madame Émeraude a également pris le soin de mettre en pratique une lecture active qui amène à la recherche, au questionnement pour l'enfant « *je ne fais pas une lecture passive pour eux, je m'arrête souvent, en leur demandant s'ils ont compris* ». Elle ajoute qu'elle ne se contente pas d'appliquer cette méthode active d'apprentissage à la lecture, mais qu'elle tente de l'exercer à tous les niveaux : « *Ils sont très curieux, ils posent tout le temps des questions et quand on ne sait pas leur répondre ou qu'on hésite on dit qu'on va rechercher sur internet ou on va chercher un livre sur le sujet à la bibliothèque* ». Cette qualité du suivi scolaire doublée d'une personnalisation suppose la détention d'un capital culturel important. En effet, ces pratiques éducatives témoignent d'une adaptation voire d'une anticipation subtile liée aux exigences des différents niveaux d'enseignement ainsi qu'au profil scolaire et psychologique de ses enfants, grâce notamment à la mobilisation des compétences intellectuelles et des dispositions acquises au travers de ses études.

Madame Émeraude développe aussi une logique d'anticipation en inculquant, dès le cycle primaire, un habitus tourné vers l'application au travail, en insistant sur les objectifs professionnels à long terme : « *Je leur dis que s'ils ne travaillent pas bien à l'école, ils ne trouveront pas après un bon travail et qu'ils ne pourront pas faire tout ce qu'ils ont envie et que nous on leur offre, et puis, je leur explique que s'ils n'ont pas de diplôme du tout, ils seront peut-être aussi toujours les premiers à devoir partir s'il y a une récession au niveau de leur employeur. Je leur dis donc que c'est important pour eux pour trouver quelque chose qui leur plaît, mais qu'il faut qu'ils travaillent à l'école, quoi* ». D'ailleurs, Madame Émeraude souhaite les voir intégrer les bancs des universités. Elle planifie déjà les filières, voire les futurs métiers de ses enfants qui supposent une trajectoire scolaire approfondie. « *Mon fils je le vois mieux dans quelque chose de plus scientifique. Je le vois bien comme biologiste marin ou océanographe. Et ma fille, elle est plus littéraire.* »

L'année prochaine, Madame Émeraude envisage de les inscrire aux échecs pour les dispositions que cette activité induit « *parce que ça apprend différentes techniques d'anticipation, de concentration, etc.* ». Elle désire également que leurs activités extra-scolaires comprennent des cours de musique qui apportent une rigueur d'apprentissage : « *je veux qu'ils apprennent au moins*

ce que sont les notes de musique, que c'est un monde en parallèle et que ça demande du travail aussi, que c'est pas que du plaisir ».

Monsieur et madame Émeraude ont désiré que leurs enfants étudient l'anglais en deuxième langue : « *on avait déjà commencé avec eux l'anglais et c'est une langue plus internationale que l'allemand* ». Pour anticiper les exigences d'une scolarisation en bilingue, les parents ont décidé d'inscrire leurs enfants à des cours d'anglais organisés en dehors de l'école et ce dès leurs maternelles « *Pour que lorsqu'ils allaient avoir leur cours d'anglais, qu'ils comprennent quand madame leur dit « Ferme la porte » ou « Bonjour ».* En plus de leur scolarisation internationale qui prévoit des voyages extra-scolaires pour booster l'apprentissage des langues, Madame Émeraude compte encourager ses enfants à faire des voyages en immersion avec des cours tous les matins en anglais. Elle explique que cette pratique est courante parmi son réseau d'amis « *vous voyez, c'est courant, ma collègue, son fils est parti en Angleterre. On part fin juin en Irlande, en Espagne pour faire évoluer ses langues* ». Ces stratégies d'anticipation voire de surenchère nécessitent la possession d'un capital économique important.

On observe, au travers du discours de Madame Émeraude, une très forte « pédagogisation de l'expérience enfantine » (Van Zanten, 2009). En effet, l'ensemble des activités de ses enfants fait l'objet d'une rationalité scolaire en choisissant attentivement les activités en fonction de leurs apports à venir, en rentabilisant le temps non scolaire ou encore en planifiant de manière rigoureuse les trajectoires scolaires des enfants. Ce surinvestissement éducatif est lié à des visées instrumentales et suppose la mobilisation importante des capitaux économique et culturel.

Les enfants pratiquent leurs activités sportives et culturelles essentiellement à l'école. Toutefois, tous les dimanches, ils font du sport ensemble, c'est un temps qu'ils réservent à la famille. Les parents sont aussi coutumiers de l'offre culturelle bruxelloise : fréquentation des musées, des théâtres pour enfants. Les vacances sont aussi des instants privilégiés où ils se retrouvent ensemble « *où l'on se retrouve à quatre pour tout ce temps qu'on n'a pas eu ensemble pendant l'année* ». L'ensemble des activités sportives et culturelles des enfants semble donc s'inscrire dans un cadre de sociabilité exclusif.

4. Types de stratégies internationales

Le choix d'un contexte scolaire international traduit chez les Émeraude une « stratégie de reproduction » (Wagner, 1998). Les parents sont effectivement tous deux cadres européens. Ils sont détenteurs d'un Master délivré en Belgique auquel viennent s'ajouter deux années de spécialisation en « construction européenne ». Ils parlent quotidiennement l'anglais et maîtrisent par ailleurs deux autres langues. Ils voyagent couramment dans les capitales européennes dans le cadre de l'exercice de leur fonction. S'inscrivant dans un espace professionnel et social européen, les parents ont été soucieux de transmettre un capital scolaire international à leurs enfants. Toutefois, l'espace scolaire n'apparaît pas le seul contact avec les attributs internationaux. En effet, l'espace familial contribue à relayer les apprentissages internationaux à travers la mobilisation des capitaux familiaux. Tout d'abord, le capital culturel de la mère de famille est fortement sollicité pour veiller à l'intégration de la conception cultivée de la langue française. Le capital économique des parents est ensuite utilisé pour renforcer les apprentissages linguistiques par l'anticipation stratégique de cours d'anglais et de séjours en immersion. Enfin, le capital social des parents est mobilisé en inscrivant leurs enfants précocement au sein de leur propre environnement culturel et social, ainsi qu'en les « plaçant » au sein de leur propre réseau de sociabilité internationale.

Mais ce choix scolaire renvoie aussi à une stratégie de distinction par rapport au système d'enseignement organisé par la Communauté française, ce dernier étant perçu comme manquant

de ressources matérielles et d'efficacité dans l'organisation interne. Cela se traduit par une volonté de trouver une alternative pédagogique offrant le bagage culturel, garant des positions privilégiées sur le marché de l'emploi.

La logique d'action à l'origine de ces stratégies éducatives et de socialisation semble être marquée par une bonne volonté internationale. Cette dernière s'illustre au travers du discours de Madame Émeraude, qui tend vers une valorisation de la dimension internationale du capital culturel. En effet, elle relève les effets positifs de l'expérience éducative en termes de compétences sociales et culturelles acquises : la maîtrise pratique des langues étrangères suscitant une incorporation plus large des cultures nationales, une ouverture d'esprit ainsi que la propension à la mobilité et à l'acquisition d'une culture européenne.

b) Portrait de la famille Ruby

La famille Ruby compte quatre enfants, dont trois filles et un garçon. Ceux-ci sont âgés respectivement de 17, 15, 13 et 11 ans. Ils ont été scolarisés dès la première primaire à l'école européenne d'Uccle et ont poursuivi leur scolarité au sein du même système d'enseignement, à l'exception du garçon qui a changé d'établissement en cours de trajectoire scolaire.

Monsieur Ruby est d'origine italienne. Il est né en Belgique après que son père, ingénieur de formation, y ait émigré pour des raisons professionnelles. Monsieur Ruby a effectué sa scolarité entre les murs du même établissement que ses enfants. Suite à sa formation, monsieur Ruby a entrepris une licence en Sciences économiques à Naples, ville où il a travaillé plusieurs années dans le secteur privé en qualité de chargé de recrutement et de logistique. Il est revenu vivre en Belgique en 1993 et travaille actuellement à la Commission européenne en tant que directeur général des ressources humaines.

Madame Ruby est Indo-Mauricienne et native anglophone. Elle travaille à temps plein comme consultante dans le secteur de l'électricité. Le capital linguistique des parents est composé du français, de l'anglais et de l'italien.

1. Préparation et mise en œuvre du choix scolaire

Mobilisation des capitaux économique et culturel

Avant d'élire domicile à Uccle, le couple a habité Duhoef. Ils ont opté pour la ville d'Uccle dans le but de disposer d'un espace vert pour leurs enfants et afin de disposer des meilleures conditions pour leur scolarité. Durant son enfance, monsieur Ruby habitait Hooilaert, en périphérie bruxelloise. Il confie avoir souffert de cet éloignement géographique entre son domicile et son établissement scolaire : *« j'ai payé cela dans mon adolescence, où je voyais tous mes amis qui se réunissaient, parfois même pendant une heure, à Bruxelles, entre eux. Moi, j'habitais à Forest et j'ai ressenti ça de façon très négative alors, j'ai dit ok, je comprends l'importance de vivre avec un espace vert à côté, mais je serai citoyen surtout que je comptais avoir, enfin faire ma vie avec une femme qui m'aurait donné pas mal d'enfants, donc on ne va pas passer du temps à faire le taxi... »*. Ainsi, Les parents ont mobilisé leur capital économique dans la mise en œuvre d'une stratégie résidentielle en fonction de l'espace scolaire convoité. Cette stratégie semble plus largement s'inscrire dans un projet de clôture sociale visant à assurer aux enfants une sociabilité homogène. Il s'agit donc d'une démarche unique dont l'objectif est d'opérer un contrôle des cadres spatiaux de scolarisation et de socialisation.

Son statut de fonctionnaire européen lui a permis de scolariser ses enfants gratuitement dans l'école européenne d'Uccle. Cependant, les parents n'ont pas désiré opter pour ce système d'enseignement dès la section maternelle. Ils ont fait le choix d'inscrire leurs enfants dans des écoles francophones. Si l'élaboration du parcours scolaire au niveau du maternel s'est faite de

manière collégiale, l'élection des établissements primaires et secondaires a été l'objet de nombreux débats entre les parents. Convaincu de l'excellence de son instruction au sein de l'école européenne, Monsieur Ruby a désiré offrir à ses enfants la possibilité de suivre le même parcours scolaire. Madame Ruby s'est d'abord opposée à ce choix. *« J'ai eu un grand débat avec ma femme qui elle estimait que justement, c'était les enfants privilégiés qui étaient dans cette école donc elle ne souhaitait pas qu'ils s'inscrivent là-bas »*. Il ajoute : *« je lui ai expliqué que les autres écoles près de chez nous étaient des écoles qui étaient ouvertes évidemment à tout le monde, mais qu'elle allait de toute façon retrouver le fils du notaire, le fils de grands avocats et que, donc, il ne fallait pas en faire quelque chose de négatif, le fait de fréquenter une école où, peut être le salaire moyen est plus élevé que le salaire moyen dans une école belge »*. Monsieur Ruby a convaincu sa femme de son projet de scolarisation européenne en mettant en évidence l'homogénéité sociale qu'impliquait leur cadre résidentiel quant à leur choix éducatif.

2. Déterminants du choix scolaire

Visées individuelles de type instrumentales et réflexives

Le choix final de l'établissement résulte d'une réflexion combinant visées individuelles réflexives et instrumentales.

D'une part, le père de famille évoque l'apprentissage soutenu des langues : *« c'est une école qui vous offre, qui peut vous offrir d'apprendre 4 langues, dont 3 très bien »*. Dans une optique instrumentale, il affirme que *« ça vous ouvre les portes. Le fait de connaître plusieurs langues, vous pouvez voyager n'importe où dans le monde et comprendre votre interlocuteur... Ça peut vous ouvrir dans les affaires, vous pouvez comprendre exactement ce que dit la personne qui se trouve en face peut-être plus tôt ou d'une manière croissante »*. Dans une visée réflexive, il déclare *« Au niveau culturel, ça peut vous ouvrir l'intérêt à aller voir certains pays dont vous connaissez la langue ou les pays où cette langue est parlée, c'est une question de communication »*. Cette importance accordée aux attributs linguistiques dans les situations quotidiennes d'interactions sociales est inhérente à une frustration antérieure ressentie par monsieur Ruby : *« J'ai visité des pays où je ne connaissais pas la langue, je me suis senti frustré de ne pas pouvoir communiquer, me faire comprendre à l'autre, ne fut-ce que d'acheter un paquet de chips »*.

D'autre part, il met en exergue la qualité de la formation dispensée. Celle-ci renvoie à une perspective instrumentale. En effet, monsieur Ruby constate que nombre de ces connaissances qui ont étudié à l'école européenne ont une stabilité professionnelle doublée parfois d'un poste important au sein de leur structure de travail. *« L'année où je suis sorti et je vois dans le groupe d'amis où on est, ce qu'ils ont réussi à faire dans leur vie au niveau professionnel et j'estime que c'était un bon exemple pour me dire bon, il y a quand même pas mal de voies qui sont ouvertes. Ils sont au CIO de boîtes internationales de plus de 40000 personnes. Donc, ça offre en tout cas l'opportunité d'aider à beaucoup, d'aller encore plus loin »*. Toutefois, il nuance ses propos et insiste sur le fait que la différence avec l'école belge n'est pas de nature quantitative, mais de nature qualitative : *« le niveau n'est pas plus élevé, mais l'école belge insiste sur d'autres aspects »*.

Visée collective : la recherche de l'« entre-soi »

Le choix du cadre scolaire est inexorablement lié à sa propre expérience éducative au sein de l'école européenne. Lorsqu'on l'interroge à propos de son expérience scolaire, Monsieur Ruby déclare : *« A l'époque, elle était très, je dirais, presque parfaite pour un jeune. Il y avait beaucoup de choses nouvelles... Le fait d'être dans une école internationale, où on parlait plusieurs langues,*

il y avait des gens de toutes les nationalités, ça nous offre une ouverture d'esprit incomparable et quand je dis ça, je mesure mes mots ». Cette valorisation inconditionnelle de l'expérience éducative internationale l'a donc naturellement amené à concevoir le même parcours scolaire pour ses enfants. Plus largement, ce choix d'éducation s'inscrit dans une stratégie de reproduction visant l'acquisition de la culture internationale. C'est dans cette perspective, qu'il mentionne que ce type d'établissement produit une éducation distincte de celle fournie par le système public « *Vous n'avez pas dans une autre école, surtout au niveau national, ce genre entre guillemets d'éducation parce qu'elle n'est pas fournie par l'école, elle est fournie par le fait que vous avez des gens de toutes les nationalités et à l'époque, il n'y en avait pas autant que maintenant. Et ça, c'est impayable, c'est comme pour se faire des voyages dans chaque pays pour voir qu'ils sont différents de nous dans ceci, dans cela...* ». L'ouverture d'esprit caractérisant ce cursus européen est un avantage majeur évoqué par Monsieur Ruby. « *C'est magnifique parce que ça vous ouvre l'esprit à confronter, à vous confronter tous les jours avec des gens de différentes nationalités, différentes cultures, différentes religions...* ». La transmission de cette valeur était cruciale pour l'éducation de ses enfants : « *Vous n'êtes certainement pas sans savoir que cette période est assez difficile, où les gens sont en train de changer, se trouvent de moins en moins ouverts et ne comprennent pas les différences. Or que, plus de différences vous comprenez, au plus vous pouvez les apprécier et adorer le monde dans lequel on vit* ». Lorsque Monsieur Ruby vante les bien faits de l'ouverture d'esprit procurée par cette éducation, il fait plus largement référence aux qualités relationnelles et sociales internationales telles que : la compréhension internationale, la tolérance ou encore la solidarité. Il les considère comme un bagage culturel aujourd'hui indispensable aux nouvelles générations. Cette dimension internationale du capital culturel s'acquiert, selon lui, par le contact précoce et continu avec des personnes d'autres nationalités.

Toutefois, la recherche d'un « entre-soi » a été volontairement reportée au cycle primaire. En effet, les Ruby estimaient que leurs enfants « *ne pouvaient pas être élevés dans des cocons privilégiés ou pseudo- privilégiés* ». Ce choix d'« entre-soi » plus tardif résulte de l'opposition première de madame Ruby à toute perspective scolaire au sein de cet établissement. Cette recherche d'« entre-soi » est également plus poreuse. Le père insiste, par exemple, sur le fait que son « *monde ne tourne pas autour de mes collègues fonctionnaires, il va bien au-delà de ça* ». Il explique également que durant sa jeunesse, en dehors de sa scolarisation européenne où il côtoyait des « *semblables* », il était aussi amené à fréquenter la communauté belge, grâce à son inscription dans des activités sportives et culturelles au public plus hétérogène. Il affirme qu'il a veillé à reproduire cette forme de sociabilité inclusive pour ses enfants, et ce pour diverses raisons qu'il explicite : « *le milieu dans lequel ils vivent, c'est un milieu, enfin moi je le vois au travail. Il y des gens qui ne savent pas ou qui ne veulent pas voir ce qu'est la réalité de tous les jours, malheureusement, on ne peut rien y changer. Par contre, j'y fais beaucoup attention parce que moi-même, je travaille dans le secteur privé en Belgique et en Italie. La réalité n'est pas celle que nous on vit tous les jours en tant que fonctionnaires européens...C'est une réalité qui fait partie du cadre du jeu mais il ne faut pas vivre rien qu'avec ça* ». « *Parce que c'est la réalité dans laquelle on vit, quand je sors d'ici, je vais acheter du pain, je ne vois pas les collègues du bureau, mais les gens de la rue. Je dis bonjour à l'échevin comme à celui qui travaille au centre culturel...Voilà, c'est comme ça que ça doit être, à mon avis* ». Comme relevé au travers de sa justification, la confrontation avec « d'autres » est jugée utile pour que ses enfants puissent s'insérer ultérieurement dans des contextes professionnels où ils seront amenés à interagir avec différentes catégories sociales. Elle contribue aussi à la construction de leur jugement critique. Enfin, monsieur Ruby défend des idéaux collectifs d'ouverture, de respect et de solidarité, les interactions avec d'autres groupes sociaux étant supposées transcender les rapports sociaux dans une société multiculturelle. Cependant, l'opération d'une double clôture sociale fondée sur la

propriété et sur l'éducation conduit à ce que ses enfants n'aient finalement que des échanges superficiels avec des enfants issus d'autres milieux sociaux. D'ailleurs, un élément perceptible dans sa réponse quant aux fréquentations de ses enfants est révélateur d'une mise à distance « des autres différents de soi » mais sous une forme voilée. Monsieur Ruby utilise effectivement des « stratégies discursives prenant la forme de la naturalisation et de l'abstraction des autres » (Van Zanten, 2009) : « *la troisième, elle est toujours avec des belgo-belges tout à fait à cent pourcents...qu'elle a connus via des amis de l'école européenne, parce qu'ils se mixent et se fréquentent. Et la toute dernière fréquente surtout les gens de son école, mais elle réalise des activités à l'extérieur et là, elle est amenée à connaître des indigènes* ».

3. Accompagnement du choix scolaire et encadrement de la sociabilité Mobilisation des capitaux culturel, social et économique

En ce qui concerne le choix des sections linguistiques, Monsieur Ruby a insisté pour que ses enfants soient inscrits en section italienne, malgré les réticences de sa femme. Monsieur Ruby explique les raisons de ce choix, qui sont le reflet d'une réflexion qui se base sur un lien affectif à ses racines tout en reconnaissant le statut dominant de la langue anglaise actuellement : « *La raison est un peu égoïste et un peu pragmatique parce que ma femme est anglophone et donc, tout en sachant qu'il est très important dans la vie d'aujourd'hui, je ne voulais pas que mes enfants qui ont un nom et un prénom italiens puissent les abandonner du jour au lendemain. Malheureusement, en choisissant la section anglaise, ils n'auraient eu que d'autre option pour la langue italienne qu'ils n'auraient eu qu'avoir en quatrième langue...Ce qui veut dire que mes enfants, à moins que je ne fasse un effort considérable à la maison, et j'étais à ce moment-là très rarement à la maison, ils n'auraient presque pas parlé la langue de leurs grands-parents qu'ils voient toujours...* » Alors qu'en les inscrivant en section italienne, les enfants pouvaient choisir l'anglais comme deuxième langue. Il a donc estimé qu'il s'agissait du choix le plus cohérent au regard des formations proposées. « *Donc, j'estimais aussi que c'était plus juste, ce n'était peut-être pas needed l'anglais, néanmoins, en deuxième langue, elle est très bien apprise surtout qu'à un certain moment, beaucoup de cours sont donnés dans la deuxième langue et donc si on le souhaite, on peut devenir bilingue.* » On observe, de ce fait, que les pratiques linguistiques ont fait l'objet de nombreuses rationalisations et se sont inscrites au cœur des stratégies éducatives. Le biculturalisme et le bilinguisme ont été ardemment recherchés et valorisés par Monsieur Ruby. C'est la thématique de l'identité, de la fidélité aux racines qui est revendiquée par le père de famille pour justifier son choix de section linguistique. Néanmoins, il s'est assuré au préalable que ce choix n'entraverait pas les chances de ses enfants de devenir bilingues en anglais.

Mais c'est d'abord au sein de l'espace familial que se sont initiés les projets éducatifs bilingues. Le père explique qu'il a mis un point d'honneur à véhiculer son héritage culturel en instaurant la pratique exclusive de l'italien au domicile. Madame Ruby, anglophone de formation, s'y est également attelée. Cet usage linguistique a fait l'objet d'un contrôle familial méticuleux. Les parents ont veillé à corriger l'expression orale des enfants, à proscrire tout mélange avec le français, à tel point que Monsieur Ruby déclare : « *j'ai été très régulier, ça m'a coûté beaucoup, peut-être trop* ». Une fois les enfants plus âgés, la mère de famille y a ajouté graduellement la pratique de l'anglais. Cette qualité du suivi parental, en veillant à la transmission d'une conception cultivée des langues nationales repose sur la mobilisation d'un important capital culturel.

Monsieur Ruby s'est investi dans la scolarisation de ses enfants principalement lorsqu'ils étaient en bas âge. Il suivait de près son fils « *quitte à rentrer plus tôt du boulot pour étudier avec lui* ». Cependant, il a diminué ce suivi scolaire au fil des ans afin de développer leur capacité d'autonomie « *Après j'ai laissé tomber en disant, c'est quelque chose qu'ils doivent faire de façon*

plus autonome ». Il estime que cette méthode a porté ses fruits avec ses deux filles, mais pas avec le garçon qui a doublé une année et a été contraint d'être réorienté vers une autre école. Aujourd'hui il se contente de regarder « *la global picture* ». Il explique : « *Je regarde de loin et puis ils me disent quand ça ne va pas* ». La cadette est en échec en mathématiques et il l'a encouragée « *je ne suis pas laxiste, j'essaie d'adopter une autre attitude, celle d'être sévère, ne servant à rien* ». Monsieur Ruby affirme ne pas être « *un de ces parents qui préparent un parcours prédéfini pour leurs enfants* ». Il a plutôt misé sur l'inculcation d'un habitus tourné vers l'ambition, la compétition envers soi-même : « *Je leur ai dit, si vous faites les choses, essayez d'être les meilleurs, c'est tout ce que je peux dire* ». Il justifie cette liberté par les mutations en cours au sein du monde professionnel ainsi qu'à la valeur actuelle des diplômés. Son poste au sein du service de gestion des ressources humaines lui confère une position privilégiée pour évaluer la rentabilité actuelle du capital scolaire « *Je reçois des diplômes universitaires, grande distinction, des stages dans des grandes entreprises. À l'époque, si on faisait ça, on devenait un personnage important dans le monde professionnel. Aujourd'hui ce n'est pas parce que vous avez fait une bonne université. Certainement, les portes vont s'ouvrir à un certain moment, mais c'est beaucoup plus dur qu'avant. Donc, je leur dis, choisissez quelque chose que vous aimez bien, mais faites le bien aussi* ».

Le père de famille s'est fortement impliqué dans l'association des parents d'élèves. Il a pris part à trois comités différents et a été membre du Conseil d'éducation au sein duquel les représentants des parents peuvent faire entendre leur voix concernant la pédagogie de l'école. Cet investissement renvoie d'une part à une stratégie de socialisation lui permettant de recréer un « entre-soi » de classe et d'autre part à une stratégie éducative dans la mesure où cet engagement lui fournissait des informations judicieuses afin de contrôler et d'orienter le parcours scolaire de ses enfants. D'ailleurs, lors du redoublement de son fils, il avoue avoir eu de nombreuses discussions assez animées sur la pédagogie avec le directeur et la vice-directrice avec qui il avait noué des relations privilégiées. À cette occasion, Monsieur Ruby a mobilisé son capital social interne pour tenter d'éviter la réorientation de son fils en techniques de qualification.

Les parents se sont également investis dans le développement culturel et social de leurs enfants. C'est surtout les voyages qui sont désignés par l'interviewé. Leurs enfants ont ainsi déjà eu l'occasion de visiter trois continents. Monsieur Ruby a emmené les deux plus âgés aux États-Unis et compte réitérer l'expérience avec les deux plus jeunes : « *J'aime New York, je les ai amenés dans les rues, dans les musées, on est allés voir 3 musées de Modern Art, on est allés se promener dans la nature, on a fait quasi tout le Central Park à vélo [...]. Sinon, j'essaie d'aller avec 1 ou 2 enfants de temps en temps pour voir mes grands-parents vivant en Italie. Quand on y va, c'est la culture gastronomique* ». La famille élargie a donc été utilisée comme ressource éducative. Les séjours à l'étranger ont ainsi revêtu une place centrale dans le processus éducatif des enfants. Ces voyages, par la recherche de la transmission de la « conception cultivée des cultures nationales » (Wagner, 1998) ont renforcé l'efficacité des apprentissages linguistiques. À cet effet, les parents ont exposé leurs enfants dans les espaces géographiques dans lesquels les différentes langues sont utilisées. Parallèlement à ces déplacements familiaux, monsieur Ruby a incité sa cadette à faire un voyage d'immersion en Angleterre. Il juge ce projet bénéfique pour développer la capacité d'autonomie et d'aisance de sa fille dans un contexte culturel hétérogène.

4. Types de stratégies internationales

Le choix d'une scolarisation européenne s'inscrit dans une « stratégie de reproduction » (Wagner, 1998). En effet, les parents disposent d'un capital international conséquent. Le père est en effet détenteur d'une double nationalité, il possède un baccalauréat européen obtenu en Belgique ainsi

qu'un diplôme universitaire acquis en Italie. Les parents parlent couramment trois langues étrangères (dont l'anglais), ils ont mené leur carrière professionnelle dans différents pays et jouissent d'une dispersion géographique de la famille et de leurs relations.

Le père perçoit, dans ce type de milieu, le moyen de favoriser la production d'un capital culturel et social international, ainsi que d'un « habitus international » (Wagner, 1998). Mais l'environnement scolaire ne constitue pas le moyen exclusif de contact avec la culture internationale, que les parents possèdent et maîtrisent. Pour transmettre un héritage culturel international, les parents mobilisent leurs différentes formes de capitaux. Le capital culturel des parents est mis au profit de l'inculcation d'une représentation cultivée des langues et des cultures nationales. Les projets de bilinguisme et de biculturalisme ont fait l'objet de stratégies éducatives et de socialisation. L'éducation linguistique des enfants repose sur un travail éducatif parental important, en veillant à inscrire ces apprentissages dans la continuité des normes linguistiques nationales. De même, Monsieur Ruby revendique ses attributs nationaux d'identité sous leur forme cultivée par le choix délibéré d'inscrire ses enfants dans la section grecque ainsi qu'en effectuant des retours réguliers au pays d'origine, assurant, de la sorte, la transmission d'un rapport affectif et familial à l'égard des pays étrangers. Le capital économique familial sert, quant à lui, à promouvoir la mobilité familiale ainsi qu'à la préservation des attributs linguistiques des enfants. Le capital social est essentiellement employé par le recours au cosmopolitisme de la famille élargie, contribuant ainsi au renforcement des apprentissages internationaux des enfants. Une bonne volonté internationale apparaît être le fondement des stratégies éducatives et sociales des parents Ruby. Cette bonne volonté se traduit également dans le discours du père, principalement par une survalorisation de l'expérience éducative européenne. En effet, cette dernière est décrite par le père de famille comme « parfaite » pour un jeune, donnant « l'opportunité d'aller encore plus loin », en mettant en évidence les prestigieux postes internationaux des élèves sortants, procurant une « ouverture d'esprit incomparable » mais également comme une expérience « impayable ». En outre, il valorise de manière inconditionnelle la dimension internationale du capital culturel en identifiant les effets produits par cette instruction comme étant des éléments indispensables au bagage éducatif de ces enfants, à savoir: la maîtrise pratique de plusieurs langues étrangères, la curiosité envers les autres lieux et les autres cultures, la compréhension internationale, la capacité de ressentir certains constituants de la culture des autres comme une enrichissement ou enfin la propension à la mobilité. Cette bonne volonté internationale est également palpable par l'exclusivité de ce choix de contexte de scolarisation, ce en quoi monsieur a persuadé sa femme ainsi que par son implication intensive au sein de différents comités de l'école.

c) Portrait de la famille Topaze

Les Topaze habitent à Wezembeek-Oppem en compagnie de leur fille de 24 ans. La fille du couple a tout d'abord été scolarisée à Wezembeek-Oppem dans le cadre de ses maternelles avant de poursuivre sa scolarité au Lycée français à Washington du fait du déménagement de ses parents. Le poste de monsieur Topaze au sein de la délégation de la Commission européenne l'a, en effet, contraint à émigrer vers les États-Unis. La fille a ensuite continué son parcours primaire et secondaire au sein de l'école européenne d'Ixelles.

Monsieur Topaze est titulaire d'un bachelier en économie obtenu en Grèce, d'un Master en économie agricole acquis aux États-Unis, et d'une spécialisation réalisée au Royaume-Uni. Il officie comme fonctionnaire, il est directeur au sein de la direction des analyses économiques au

centre de la direction générale pour l'agriculture, à la Commission européenne. Il parle grec, français, anglais, italien et comprend l'espagnol.

Madame Topaze a étudié à Bruxelles et a entrepris une licence spéciale à l'ULB. Elle travaille comme guide au musée national de Bruxelles. Elle parle le grec, le français, le néerlandais et l'anglais.

1. Préparation et mise en œuvre du choix scolaire

Après leur expérience de séjour aux États-Unis, Les Topaze ont dû opérer un choix quant à la scolarité de leur fille. Les parents ne souhaitent pas que celle-ci poursuive sa scolarité sur les bancs du Lycée français. La raison justifiant cette décision est la situation géographique du Lycée français d'Uccle par rapport à leur domicile, à Wezembeek-Oppem. Les Topaze ont alors entrepris les démarches afin d'inscrire leur fille à l'école européenne. Le couple a pris connaissance de la possibilité de scolariser leur fille au sein de cette école par des informations internes à la Commission européenne. La mobilisation de leur capital social local a été accompagnée de la mobilisation de leur capital culturel pour choisir judicieusement la section linguistique la plus propice à l'accroissement du capital linguistique de leur fille.

2. Déterminants du choix scolaire

Visées individuelles : réflexives et instrumentales

Premièrement, le père de famille évoque la qualité de la formation en langues étrangères de l'école européenne qui dépasse leur simple connaissance formelle. Ces dernières ont une importance énorme pour monsieur Topaze, pas tant pour leur utilité sociale mais pour leur propension à véhiculer des connaissances quant aux autres cultures et une ouverture sur le monde. C'est ainsi, dans une visée réflexive, qu'il souligne que leur maîtrise permet l'incorporation plus large des cultures essentielles actuellement sous l'effet de la globalisation : « *C'est important d'abord pour comprendre mieux les gens. Ce n'est pas via la traduction que l'on peut entrer dans la manière que les gens pensent. Et parfois la logique d'un peuple peut se voir seulement avec la logique de leur langue, moi quand je fais l'italien ou l'espagnol, spécialement l'italien à l'époque, la mentalité et la logique de la langue italienne ce n'est pas la logique de la langue grecque moderne [...] dans un monde où il y a pas mal de relations entre différentes nationalités, plus on parle de langue plus on a la capacité de comprendre les autres et d'être plus ouvert vis-à-vis d'eux* ».

Ensuite, ces visées réflexives se révèlent également par le souci de doter sa fille d'une formation culturelle équilibrée. Selon Monsieur Topaze, l'école doit développer la conscience de la pluralité des aspects culturels : « *si on est un scientifique, on oublie comment on écrit, ou si on va vers la littérature on ne peut pas compter, bon. Ce n'est pas quelque chose qui à mon avis est fait de sens* ». L'accent mis sur la cohérence intellectuelle l'amène à exprimer un avis nuancé quant à la question de l'adaptation de l'école aux exigences du marché du travail : « *Oui et non, je dis oui et non parce que, dans l'école, on commence aujourd'hui pour finir après 12 ans, après 6 ans si on compte hors université, on ne sait pas comment les choses vont évoluer dans cette période et c'est pour ça que l'école doit rester ouverte à toutes les opportunités, mais en donnant une éducation qui est vraiment très universelle. Les gens doivent comprendre ce qu'est un pc et comment ça fonctionne, mais ils doivent aussi comprendre que peut-être demain, ils devront développer d'autres dextérités dans d'autres endroits* ». La culture scolaire telle qu'il la conçoit doit conserver une certaine autonomie vis-à-vis des pressions économiques, pour assurer la transmission de ce qui a le plus poids dans le champ intellectuel. Il postule que les transformations effrénées des

univers technique et symbolique nécessitent des individus capables d’user de leurs connaissances engrangées et de leur esprit critique afin d’opérer les bons choix.

Enfin et dans un souci instrumental, Monsieur Topaze est sensible à la qualité de la formation dispensée. Il signale que la scolarisation européenne offre une excellente préparation pour l’avenir, notamment en permettant d’accéder à de prestigieuses universités : « *Les étudiants et spécialement dans quelques sections ont tous réussi à aller dans de très bonnes universités* ».

Visée collective : la recherche de l’« entre-soi »

Le cercle d’amis du couple se compose essentiellement de Grecs, d’Espagnols et d’Allemands. Leur fille, elle aussi, s’est constitué un capital social international grâce à leur expérience migratoire ainsi qu’au travers de son inscription précoce et continue dans un environnement scolaire et social cosmopolite. Cela n’est pas pour déplaire à monsieur Topaze qui soutient que : « *dans le monde où l’on vit c’est une richesse d’avoir des amis d’autres nationalités, d’autres cultures* ». Sa conception du cosmopolitisme comme une forme de capital social et culturel l’a persuadé de maintenir sa fille au sein d’un contexte scolaire international pour sa scolarité secondaire. Monsieur Topaze relate une anecdote : « *Moi je me souviens, j’avais mon anniversaire et il y avait une période où il y avait une vingtaine de personnes, il y avait 14 nationalités. J’essayais de faire la même chose quand j’étais chef d’unité ici, il y avait toujours un mixte des nationalités, il n’y avait jamais plus de trois personnes de la même nationalité. C’était un choix d’avoir un mixte, d’avoir de la diversité. Je sais très bien que ce n’est pas la mode* ». Ce cadre de sociabilité internationale est recherché, entretenu ainsi que valorisé, via l’éloge de de la multiculturalité ainsi que par la valorisation de la dimension internationale du capital social. De plus, monsieur Topaze est conscient de la distinction sociale que lui procure ce capital social international. Cela le conduit à vouloir assurer que sa fille hérite des qualités sociales et relationnelles internationales telles que l’ouverture d’esprit, la disposition d’une curiosité et d’une capacité d’interaction envers l’Autre culturel. Il explicite ce fait par : « *Moi je le prends comme naturel, je sais très bien que ce n’est pas pour tout le monde. La première fois qu’on est retournés en Grèce, une chose m’étonnait, on était dans un groupe d’amis grecs et il y avait une fille allemande et personne ne parlait avec elle en anglais, sauf nous. Avant tu as toujours comme idées que les grecs sont fort ouverts. Si on observe c’est avec nous qu’elle parle et pas avec les autres et ça je trouve que c’est dommage parce que c’est une opportunité de pouvoir rencontrer des gens qui viennent d’une autre culture* ». La transmission de cet habitus de classe distinctif international est jugée nécessaire pour l’éducation de sa fille.

Toutefois cette recherche d’« entre-soi » n’est pas complètement assumée par Monsieur Topaze. En effet, il tient à insister sur le fait que le milieu socio-économique duquel sont issus les élèves de l’école n’est pas aussi élevé qu’on pourrait le penser. Ce propos reflète une représentation idéalisée de tous les groupes sociaux en présence et contribue à effacer les inégalités socio-économiques en termes d’accès à l’établissement. En outre, la recherche de l’« entre-soi » est également plus poreuse. Trois éléments de son argumentation le prouvent à souhait : tout d’abord, lorsqu’il dénonce l’attitude de certains enfants : « *il y a une tendance d’arrogance entre les enfants... il y a des collègues qui se situent dans une catégorie qui n’est pas considérée comme appartenant à la Commission [...] Leurs enfants ont une attitude de princes.* » Ces attitudes diffèrent de celles des enfants qu’il a côtoyés au cours de sa jeunesse en Grèce et des valeurs qu’il a inculquées à sa fille : « *l’éducation était considérée comme quelque chose ou la différence de capacité économique des parents n’était pas visible chez les enfants* ». Cet aspect se distingue de ce que le couple Topaze a constaté aux États-Unis, là où « *le système est beaucoup ouvert au niveau de la liberté d’expression* ». Monsieur Topaze assure que les étudiants étaient beaucoup

plus prompts à accepter et à respecter la diversité des opinions au Lycée français des États-Unis qu'au sein de l'école européenne. L'« entre-soi » est critiqué dès lors qu'il est constitué comme une forme de protection à outrance pour les enfants et qu'il ne permet pas de consolider leur jugement critique. Ensuite, les parents se sont particulièrement montrés soucieux de diversifier l'entourage de leur fille à travers son inscription dans des pratiques culturelles à sociabilité plus inclusive. Ils ne désiraient pas qu'elle ne fréquente qu'exclusivement des élèves issus de l'école européenne. Enfin, Monsieur Topaze se dit favorable à l'instauration d'une bourse permettant à des enfants de milieux plus populaires d'accéder à ce type d'enseignement, principalement parce que lui-même a pu bénéficier de ce système : *« je crois que les bourses jouent un rôle énorme pour rééquilibrer des désavantages qui existent d'une manière qui est hors de notre contrôle »*. Le discours de Monsieur Topaze traduit la défense d'un modèle d'intégration sociale et scolaire inclusive. Il porte des idéaux collectifs d'ouverture, d'entraide et d'équité. Les interactions avec des enfants issus d'autres groupes sociaux, sont censées transcender les rapports sociaux au sein d'une société multiculturelle. Toutefois, on constate un écart entre ses visées et ses principes. En effet, le modèle d'intégration qu'il conçoit ne peut réellement s'accomplir que s'il recourt à un système d'enseignement public en privilégiant l'enrichissement procuré par la mixité sociale. Or, en optant pour l'école européenne, il privilégie un « entre-soi » protecteur assurant le maintien d'une culture de classe.

3. Accompagnement du choix scolaire et encadrement de la sociabilité Mobilisation des capitaux culturel, social et économique

En qui concerne le choix des langues étudiées par sa fille, monsieur Topaze confie qu'il a décidé, en concertation avec son épouse, de choisir pour leur fille : *« c'était un choix qui était un choix de nécessité, c'est pour ça qu'on n'a pas été vers l'école anglaise, parce qu'on restait en Belgique. Donc c'était normal de parler français »*. Néanmoins, la jeune fille parle très bien le grec et le français, mais pense en anglais *« parce qu'elle a lu beaucoup en anglais. »* La maîtrise de la langue du pays d'accueil, combinée au souci de conserver sa langue natale, est présentée comme un choix délibéré. Ils ont ainsi rapidement éliminé la section anglaise en première langue, car la petite parlait déjà très bien anglais. À l'inverse, le grec n'a pas été retenu, car leur fille ne l'avait pas pratiqué à Washington et qu'elle risquait de « perdre » un an à cause de cela. Rétrospectivement, monsieur Topaze aurait opté pour la section anglaise qu'il juge moins conservatrice et plus ouverte que la section française. On observe de ce fait que les pratiques langagières loin d'émaner d'une logique spontanée, font l'objet de nombreuses rationalisations et de stratégies éducatives.

Monsieur et madame Topaze ont toujours été attentifs aux résultats obtenus par leur fille. L'orientation instrumentale des parents les conduit à être favorables à une certaine forme de compétition scolaire dans la mesure où elle est le reflet de ce qui se produit dans la vie active. Les enfants se doivent donc d'être préparés à cet aspect de leur future expérience professionnelle. De plus, la compétition a l'avantage de déceler les faiblesses, qu'il faudra tenter de pallier par la suite. Monsieur Topaze faisait partie de l'association des parents d'élèves. Sans vraiment être impliqué dans le comité, il participait cependant à toutes les activités, car il jugeait opportun d'avoir un aperçu de ce qui se déroulait au sein de l'école : *« On avait deux réunions chaque année avec un échange direct avec les profs, il y avait la possibilité de discuter avec eux, s'il y avait des problèmes il y avait une réaction collective parce qu'il y avait un comité de parents dans chaque classe qui intervenait. »* Son implication est révélatrice d'une stratégie éducative et d'une stratégie de socialisation dans la mesure où elle lui a procuré des informations supplémentaires pour contrôler le parcours à la fois scolaire et de socialisation de sa fille.

Pendant la jeunesse de leur fille, les Topaze ont beaucoup voyagé avec elle, notamment aux États-Unis, en Angleterre, en France, en Espagne, en Allemagne, en Italie, en Grèce aussi, en Tchéquie, en Tanzanie, en Argentine, au Mexique et au Zimbabwe. La famille Topaze est répartie entre les États-Unis, la Belgique et la Grèce. Ils mettent un point d'honneur à garder contact malgré les distances. L'emploi du frère de monsieur Topaze, qui pratique la médecine aux États-Unis, a notamment permis à la famille de fréquemment revenir sur le territoire américain. Ce recours au cosmopolitisme de la famille élargie a constitué une ressource éducative. Les séjours à l'étranger ont donc revêtu une place de taille dans les pratiques éducatives de la famille. Ils ont contribué à renforcer les apprentissages internationaux de leur fille en la formant de manière précoce à concevoir la mobilité, les échanges avec des personnes étrangères et l'intégration dans un nouveau pays, comme : « s'inscrivant dans la continuité de l'identité et des aspirations sociales » (Wagner, 2007). Quant à leurs origines, même si monsieur Topaze a fait le choix de quitter la Grèce grâce à d'opportunités professionnelles, il ne s'est pas détourné de ses racines. Il s'est enthousiasmé que sa fille désire demeurer citoyenne grecque. Cette dernière étudiait le grec chaque samedi matin, et le parle couramment avec ses amis. Le biculturalisme et le bilinguisme ont ainsi été sensiblement préservés et encouragés.

Aujourd'hui leur fille est au terme de son bachelier en psychologie et ambitionne d'entreprendre un Master en recherche psychologique à l'ULB. Après l'obtention de sa maîtrise, elle prévoit ensuite de poursuivre des études en entamant des formations complémentaires au Royaume-Uni ou aux États-Unis.

4. Types de stratégies internationales

Si le choix d'un contexte scolaire international s'est imposé à travers les exigences d'expatriation de la carrière internationale du père de famille, il s'inscrit plus largement dans une « stratégie de reproduction » (Wagner, 1998). En effet, les parents possèdent un capital international conséquent. Cette possession se traduit par le fait qu'ils parlent au moins quatre langues (dont l'anglais), que le père dispose d'un parcours universitaire caractérisé par la fréquentation successive de différents établissements dans plusieurs pays. De plus, ils ont tous deux eu la possibilité de mener leur carrière professionnelle dans différents pays et donc de tisser un réseau d'amitiés cosmopolite. L'éducation européenne est dès lors perçue comme un moyen d'acquérir du capital culturel et social international ainsi qu'un habitus international. La socialisation familiale relaye les dispositions produites par le dispositif scolaire. Les parents cherchent à transmettre la culture internationale en mobilisant leurs différents types de capitaux. Tout d'abord leur capital culturel, en transmettant la représentation légitime des langues et des cultures nationales. En effet, les apprentissages linguistiques sont judicieusement choisis et visent à s'inscrire en conformité avec les normes linguistiques nationales. Ainsi, lors du retour en Belgique, les parents ont désiré inscrire leur fille au sein de la section francophone, tout en maintenant le biculturalisme par l'offre supplémentaire de cours de grec ainsi que par les retours réguliers au pays d'origine. De plus, c'est l'instauration d'un rapport affectif et familial à l'égard des pays étrangers (et plus spécifiquement la Grèce et les États-Unis) que les parents visent à transférer à leurs enfants. La fonction éducative des séjours à l'étranger, est incontestablement celui d'un « dispositif d'apprentissage international » (Wagner, 2007). Ensuite, le capital économique des Topaze sert leur mobilité, ainsi que la préservation des compétences linguistiques des enfants. Enfin, ils sollicitent leur capital social international en ayant recours au cosmopolitisme de la famille élargie.

Quant à la bonne volonté internationale, celle-ci se marque dans les propos de Monsieur Topaze. Celui-ci valorise particulièrement le capital social international, dans la mesure où, selon lui, il

participe à la multiplication du capital culturel. C'est en ce sens qu'il qualifie de « *richesse* » le fait d'avoir des amis de plusieurs nationalités. En effet, il met en évidence les dispositions sociales et culturelles procurées par le contact avec d'autres cultures que permet l'expérience éducative internationale : la curiosité envers l'Autre culturel, l'ouverture d'esprit, une sensibilité à la différence sont perçus par le père de famille comme des capacités d'interactions précieuses. Leurs pratiques éducatives et de socialisation se caractérisent par une recherche exacerbée d'une multiculturalité. Enfin, le père apporte son soutien inconditionnel au projet de sa fille de compléter son parcours universitaire dans un pays anglophone.

d) Portrait de la famille Agathe

Monsieur et madame Agathe sont séparés. Ils ont un fils de 14 ans qui est scolarisé depuis toujours à l'école européenne d'Uccle. Ils habitent Ixelles.

Monsieur Agathe est fonctionnaire européen, il a obtenu un Master en sciences économiques à Leuven et a ensuite entrepris deux années de spécialisation aux États-Unis. Il a reçu une éducation néerlandophone et parle couramment anglais et italien.

Madame Agathe est de nationalité française. Elle est détentrice d'un Master en droit et travaille actuellement comme juriste dans un cabinet avec des néerlandophones et des francophones. Elle parle également couramment l'espagnol.

1. Préparation et mise en œuvre du choix d'établissement

Capital culturel et social

D'origine française, madame Agathe ne connaît pas le système éducatif tel qu'appliqué en Belgique. Lors du moment de choisir un établissement scolaire pour son fils, elle s'est retrouvée devant l'opacité du fonctionnement pédagogique des établissements scolaires belges. Elle était alors incapable d'évaluer la qualité ces différents établissements. Puisque son mari avait accès gratuitement à une scolarisation européenne en raison de son statut de fonctionnaire et que des amis issus de son cadre professionnel lui avaient vanté la qualité des écoles européennes, elle s'est dirigée vers ce type d'enseignement dès la section maternelle. L'utilisation du capital culturel du père a ainsi été doublée par l'utilisation du capital social de la mère dans la préparation et la mise en œuvre du choix scolaire. Madame Agathe a brièvement songé à changer d'établissement « *pour voir autre chose* » lors du passage de son fils du primaire vers le secondaire, mais le père était totalement opposé à un changement d'institution : « *C'était source de conflit avec le papa et vu que j'étais quand même globalement contente du système, des acquis de mon fils, je n'ai pas insisté* ».

2. Déterminants du choix scolaire

Visées individuelles : instrumentales, réflexives et expressives

En termes de visées instrumentales, Madame Agathe souligne plusieurs atouts inhérents à cette scolarisation.

Tout d'abord, la mère relève l'apprentissage de diverses langues dont elle souligne l'utilité professionnelle actuelle : « *les gens ne se rendent pas compte que les langues c'est super important aujourd'hui* ». Ses visées instrumentales sont étroitement liées aux exigences qu'elle rencontre dans son univers de travail ainsi qu'à la frustration qu'elle confie ressentir lorsqu'elle ne comprend pas son interlocuteur « *je le vois tous les jours dans les réunions, moi j'ai des réunions que je ne comprends pas parce que je ne parle pas telle langue. Il n'y a rien à faire, si vous ne parlez pas d'autres langues, vous ne savez pas communiquer et parfois il y a des gens* ».

qui ne sont pas du tout compétents, mais qui maîtrisent deux langues avec du vocabulaire et des expressions et on les écoute attentivement quoi ».

Ensuite, dans une optique réflexive, elle évoque la dimension multiculturelle liée à l'enseignement prodigué. Celui-ci permet à son enfant « *d'être confronté chaque jour à des cultures très différentes* ».

Enfin, toujours dans un souci expressif, madame Agathe relève la qualité de l'encadrement pédagogique de son fils. Elle le juge meilleur que celui offert par l'enseignement public : « *moi je récupère mon enfant après une journée d'école, il n'est pas fatigué comme ceux de mes collègues [...] Il n'est pas avec 700 gosses qui crient dans la cour. Là ils sont dans de petites classes* ». En outre, l'école prend en charge la socialisation des enfants « *ils font du théâtre, ils jouent à des jeux de société, aux échecs, ils sont encadrés par des animateurs et tout ça dans une super chouette ambiance* ». Le suivi personnalisé dont son enfant dispose est également évoqué par madame Agathe : celui-ci souffre de dyslexie et peut bénéficier de 3 heures de cours hebdomadaires avec une logopède de l'école « *et ça, c'est incroyable, je n'aurais jamais pu payer ça et je vois qu'il progresse.* »

Visée collective : la recherche de l'« entre-soi »

Madame Agathe explique que le père désirait absolument doter leur fils d'une scolarisation européenne. Tous ses collègues ont inscrit leurs enfants au sein d'une école européenne et l'ont convaincu de l'excellence de l'instruction prodiguée. La mère de famille exprime, quant à elle, un avis plus nuancé. D'un côté, elle s'enthousiasme de la composition multiculturelle du public qui contribue à élargir l'horizon culturel des élèves en ayant directement un impact cognitif sur leur rapport à l'étranger « *« Ils font connaissance avec des Espagnols, des Germanophones, des Chinois, c'est incroyable, ça pousse à la réflexivité, au respect des différences [...].* » Cette valorisation de la dimension internationale du capital culturel l'amène à plaider en faveur d'une poursuite de la scolarité de son fils au sein des murs de l'école européenne. D'un autre côté, elle est défavorable à la forte homogénéité sociale représentée, qui ne participe pas au développement de son jugement critique. Elle décrit ainsi le milieu social dont sont issus les camarades de son fils comme étant « *hyper favorisé* » et critique principalement le fait que c'est une « *communauté homogène* » où la « *réalité est biaisée* » du fait que les parents exercent tous le même métier. Les enfants évoluent donc dans un milieu où la seule représentation de métier qu'ils ont est celle de fonctionnaire : « *ce n'est pas comme dans les autres écoles où les papas sont pompiers, policiers, où les mamans peuvent être médecins. Là les gosses ils sont tous avec des papas et des mamans cadres, je trouve cela dommage, même pour l'imagination des enfants* ».

Le cercle relationnel de son fils se limite essentiellement à ses fréquentations scolaires. Ils parlent anglais entre eux. Madame Agathe a convaincu son fils d'exercer la plupart de ses activités sportives en dehors de l'école afin d'assurer un certain brassage des amitiés, pour « *qu'il voit d'autres personnes, un autre monde* ». Ainsi, à la recherche de l'« entre-soi » de Monsieur Agathe, s'oppose la recherche d'un certain brassage contrôlé de la part de la mère.

3. Accompagnement du choix scolaire et encadrement de la sociabilité

Madame Agathe affirme être contrariée par le fait que monsieur n'ait jamais transmis son éducation néerlandophone à leur fils. Elle aimerait inculquer au garçon ses connaissances en espagnol. Toutefois, elle envisage d'enseigner à son fils des attributs linguistiques en multipliant les voyages avec lui. Les séjours à l'étranger sont perçus comme un moyen d'accumuler du capital linguistique.

Le fils a opté pour le français comme première langue et pour l'anglais en deuxième langue. L'année prochaine, il sera confronté au choix de la troisième langue. Ce choix fait l'objet de mûre réflexion chez madame Agathe, qui hésite entre l'apprentissage de l'espagnol, qu'elle pratique couramment et qu'elle affectionne particulièrement, et l'apprentissage du néerlandais, langue utilisée par son ex-mari et elle-même au sein de leur cadre professionnel respectif. Les apprentissages linguistiques font l'objet de nombreuses rationalisations et s'inscrivent au cœur des stratégies éducatives.

Madame Agathe a fait partie pendant une année de l'association des parents d'élèves. Elle n'a pas persévéré dans cette voie, car l'investissement et la sollicitation demandés étaient trop importants. Madame Agathe tente de transmettre un bagage culturel à ses enfants, cependant elle confie que c'est aussi le rôle de l'école de pousser à la réflexivité, de fournir une formation culturelle équilibrée. À ce titre, elle s'oppose à toute technicité de l'enseignement « *Non je ne trouve pas. Je pense qu'il faut enseigner une culture générale aux enfants, et le reste suivra. Après il y a des formations après l'école, si on leur apprend la technique à l'école, on va en faire des robots... Je pense qu'il y a un minimum de culture à avoir. Parce qu'alors on n'aura plus jamais droit à la réflexion... Si on ne le fait pas à l'école...* ».

4. Types de stratégies internationales

Le choix d'une scolarité européenne correspond à une « stratégie de reproduction » (Wagner, 1998). Le père est effectivement détenteur d'un Master acquis en Suisse, renforcé par un second effectué aux États-Unis. Les parents parlent couramment quatre langues (dont l'Anglais) et ont eu des expériences professionnelles et de vie à l'étranger. S'inscrivant dans un espace professionnel et social européen, le père de famille a été soucieux de fournir un capital scolaire international à leur enfant. La production d'un capital social et culturel internationaux grâce à l'éducation prodiguée et à la multiplicité des cultures en présence est considérée comme un atout par Madame Agathe. Une bonne volonté internationale semble être à l'origine de l'élection de ce cadre de scolarisation ainsi que des pratiques éducatives de la famille. En effet, la mère de famille valorise la dimension internationale du capital culturel en mettant en évidence les rétributions cognitives, linguistiques et réflexives produites par le côtoiement régulier de personnes d'autres nationalités. Les stratégies éducatives de Madame Agathe révèlent plus particulièrement une focalisation sur les attributs linguistiques. Madame Agathe exprime ainsi sa contrariété quant au fait que le père de famille n'ait pas transmis son éducation néerlandophone à leur fils. Les séjours à l'étranger font, quant à eux, l'objet d'une anticipation stratégique et sont appréhendés comme un facteur d'accumulation du capital linguistique de l'enfant.

Cette bonne volonté internationale pourrait être conditionnée d'une part, par l'appropriation plus tardive et moins évidente des propriétés internationales par les parents. Madame Agathe évoque toute la frustration et toutes les difficultés ressenties à évoluer dans un environnement professionnel où elle ne maîtrise pas une des deux langues motrices. D'autre part, par la reconnaissance du rôle prépondérant joué par l'international dans la position professionnelle et sociale aujourd'hui occupée. Madame Agathe soulève l'importance sociale qui est conférée aux individus détenteurs du plurilinguisme.

e) Portrait de la famille Galène

Monsieur et madame Galène ont une fille âgée de 23 ans et un fils de 20 ans. La famille habite à Woluwe Saint-Pierre. Les enfants ont commencé leur scolarité dans une école belge. Ils ont intégré l'école européenne d'Uccle en première primaire. Le fils a changé d'établissement en cours de trajectoire scolaire pour retourner vers un enseignement de type public.

La maman a fait deux années de graduat en secrétariat de direction et travaille actuellement comme secrétaire à la Commission européenne. Monsieur Galène, une fois ses humanités terminées a trouvé un emploi dans le secteur du nettoyage. Il s'est par la suite spécialisé en méthode-alpie. Il est actuellement cadre manager au sein d'une entreprise de nettoyage de vitres d'accès mal aisé.

Madame Galène parle français, espagnol, anglais et néerlandais.

1. Préparation et mise en œuvre du choix scolaire

Mobilisation des capitaux culturel et social

Madame Galène a entamé ses recherches d'écoles dès la fin des maternelles de ses enfants. Elle a brassé l'ensemble des écoles qui se trouvaient sur le trajet entre le lieu d'habitation et son lieu de travail. « *Et en fait, les écoles que je voyais sur le chemin de mon travail ce n'étaient pas des super écoles, elles avaient mauvaise réputation* ». Elle s'est alors orientée vers les établissements néerlandophones, mais ces derniers avaient déjà atteint leurs quotas d'effectifs. De plus, ne disposant que d'une connaissance superficielle en termes de langue néerlandaise, elle ne se sentait pas apte à s'occuper du suivi scolaire de ses enfants. Cette période de recherches intensives « *d'une bonne école* », traduisant l'élaboration d'une stratégie de recueil d'informations, a coïncidé avec son intégration au sein de la Commission européenne. Des collègues l'ont informée qu'elle bénéficiait du droit de scolariser ses enfants dans les écoles européennes. Après avoir pris ses informations au sein de son réseau local, elle a néanmoins pris le temps pour réfléchir. En effet, son entourage avait tendance à la décourager d'inscrire ses enfants dans ce type d'établissement, critiquant leur côté élitiste. « *Je me suis dit finalement que si je voulais la mettre dans une bonne école belge, c'était de toute façon aussi une école élitiste. C'était Saint-Michel, le Sacré-Cœur, il y en a plein comme ça sur ma liste* ». Après avoir consulté à plusieurs reprises le site de l'école et visité l'infrastructure, elle a opté pour l'école européenne d'Uccle. Dans son étape de préparation et de mise en œuvre du choix scolaire, Madame Galène a donc mobilisé son capital culturel afin d'évaluer l'offre éducative locale, puis européenne. Elle a également sollicité son capital social pour disposer d'informations « chaudes », abondantes et non officielles, la persuadant du bien-fondé de son choix. Celle-ci s'est pliée à la norme éducative dominante de son réseau professionnel.

2. Déterminants du choix scolaire

Visées individuelles : instrumentales et réflexives

Elle trouvait que « *c'était une chance* » de pouvoir offrir ça à ses enfants, car elle n'a pas eu l'occasion d'être scolarisée dans un établissement de ce genre en étant plus jeune. Plusieurs facteurs, renvoyant essentiellement à des visées instrumentales et expressives, l'ont orientée dans ce choix final.

Tout d'abord, dans une logique instrumentale, Madame Galène souligne la possibilité d'acquérir un baccalauréat européen qui « *ouvre beaucoup de portes* ».

Le deuxième facteur mis en exergue par la mère est l'acquisition de plusieurs langues étrangères. Dans une logique instrumentale, elle fait référence à son propre univers de travail, où les langues constituent un véritable outil de communication permettant de comprendre en profondeur le discours de son interlocuteur « *Je travaille pour les accords de Schengen. Donc je travaillais en français, en anglais et en espagnol. Et puis j'étais dans le Benelux donc j'avais le néerlandais, car la plupart des gens sont néerlandophones donc c'est tellement confortable de comprendre une langue.* » La fille du couple Galène ajoute : « *Parce qu'il n'y a plus aucune barrière, y'a plus besoin d'avoir 3 personnes dans les entreprises, on peut avoir directement une personne qui*

parle 4-5 langues et qui sait travailler dans ces langues-là ». Celle-ci précise également que dans le cadre de ses études, la maîtrise de 4 langues fût un atout non négligeable : « *En droit j'ai eu un travail de fin d'études à faire et ce qui a été super facile c'est que j'ai pu utiliser des sources en anglais et espagnol comme des sources en français, et néerlandais. Et du coup j'avais des documents dans les quatre langues et ça y'en a pas beaucoup qui peuvent se le permettre. Moi quand on me dit de faire un travail en français ou en anglais ça m'est égal, parce que je parle vachement bien déjà.* » Ces attentes à dominantes instrumentales vis-à-vis de l'éducation linguistique se combinent à des visées réflexives. En effet, pour Madame Galène et sa fille, la maîtrise des langues dépasse les uniques compétences linguistiques, en transmettant des connaissances concernant les autres cultures et une ouverture sur le monde : « *Cela ouvre l'esprit* ».

Enfin, la pédagogie déployée plaît particulièrement à madame Galène. La méthode d'apprentissage favorise la réflexivité ainsi que la capacité de prise d'autonomie. Les professeurs « *étaient moins fixés sur le programme, mais plus sur une façon d'apprendre. On ne leur apprenait pas spécialement des choses, mais on leur apprenait comment chercher, comment apprendre et donc je trouve que c'est un avantage aussi, car tout leur apprendre sur leur scolarité c'est pas possible en fait.* ». En outre, le contenu du programme a pour référence le cadre européen. L'organisation d'activités mettant en évidence les singularités culturelles propres à chaque pays participent, selon Madame Galène, à l'émancipation de ses appartenances locales et à l'élargissement de l'horizon culturel de ses enfants.

Le principal point négatif pointé par Madame Galène est le niveau d'exigences requis. Les attentes de l'institution sont très élevées « *Ils veulent vraiment des résultats et ils veulent que les enfants soient dans le cadre* ». Ses enfants ont eu une période d'acclimatation difficile lors de leur intégration. En effet, certains élèves étaient plongés dans ce cursus européen depuis leurs maternelles ou parlaient fréquemment plusieurs langues avec leurs parents et disposaient donc déjà de certains avantages linguistiques. En fin d'année, le personnel éducatif a interpellé madame Galène sur le fait « *que sa fille ne constituait peut-être pas un bon candidat pour l'école* ». Le problème s'est répété avec son fils « *A nouveau on m'a fait comprendre qu'il ne s'agissait peut-être pas non plus d'un bon candidat* ». Le fils Galène souffrait en effet de dyslexie, et après avoir été pris en charge par une logopède de l'école durant deux ans à raison de 2 heures par semaine, le responsable du budget a estimé que les progrès réalisés n'étaient pas suffisants. « *Ils m'ont tellement mis la pression avec des tests psychologiques, etc., que j'ai décidé de le changer d'école et de le remettre dans un système normal, à Jolibois, de nouveau dans une petite structure.* »

Visées collectives : la recherche de l'« entre-soi »

Madame Galène avoue qu'un de ses critères de choix d'école était d'éviter « *les quartiers défavorisés* », car elle avait peur des « *fréquentations pas tellement excellentes de ses enfants* ». La mère de famille a donc renoncé à un brassage « modéré » au moment du passage à l'école secondaire au profit d'un « entre-soi » protecteur. Elle jugeait effectivement sa capacité parentale plus faible à exercer un contrôle rapproché sur les fréquentations de ses enfants à cet âge et craignait les dangers de la mixité dans un contexte scolaire hétérogène. Cette clôture radicale en matière de scolarisation lui a garanti une très forte homogénéité sociale. Sa fille côtoie d'ailleurs exclusivement des amies provenant de l'école : « *on ne se voyait qu'entre nous* ». Néanmoins, la mère avoue qu'il s'agit « *d'une réelle petite communauté* » et qu'il existe une réelle coupure spatiale avec l'environnement belge : « *c'est souvent fermé au niveau du pays d'où elle est implantée donc c'est vrai que c'est dommage, mais je trouve que ça a beaucoup de points positifs, malgré ce côté quelque peu fermé. C'est par ailleurs ce qui fait qu'elle est particulière* ». La

recherche d'un « entre-soi » protecteur est pleinement assumée par la mère de famille. Ce choix s'inscrit plus largement dans une stratégie d'élection d'un bien éducatif international. Elle perçoit dans cette école la possibilité d'internationaliser ses enfants sur place. Madame Galène explique ainsi que c'était aussi l'occasion de leur fournir un tremplin pour voyager par la suite *« A l'époque, les Erasmus n'étaient pas aussi démocratisés et c'était donc pour moi une possibilité de leur ouvrir le monde, si moi je ne voyageais pas par exemple c'était une possibilité pour eux de voyager »*. La mère considère que cette éducation internationale fournit les valeurs et les dispositions sociales garantes de l'enrichissement du bagage éducatif de ses enfants : *« Cette curiosité de comprendre l'autre, sa langue, sa culture », « peu sensibilisé à être arrêté aux différences des autres, une ouverture d'esprit, de la tolérance ainsi qu'un certain recul »*. Madame Galène fait directement écho à son expérience professionnelle : *« ça, c'est l'avantage de l'école européenne, de prendre du recul, par exemple moi je suis confrontée tout le temps à des gens d'une autre nationalité et parfois y'en a qui me répondent au téléphone et je me dis « pourquoi ils me répondent comme ça ? » et finalement je prends du recul et je me dis « ah oui regarde le nom de famille »*. Plus largement, ce choix d'éducation traduit une volonté de mettre à disposition de ses enfants des ressources internationales multiples qui favoriseraient leur réussite sociale et professionnelle. La fille Galène exprime d'ailleurs la possession d'attributs sociaux internationaux : *« Moi quand les gens sont différents, c'est pas que je remarque pas, c'est juste que c'est normal parce que moi j'ai vécu avec des gens où y avait beaucoup de cultures différentes et donc au final on ne se rend pas compte à quel point on est ouvert et après quand on voit des gens qui sont fermés du coup... et justement y'avait des musulmans aussi à l'école, donc le ramadan, le fait qu'ils devaient partir du cours pour faire leurs prières, qu'il fallait faire ça, qu'à la cantine y'avait ça, et c'est des choses que fin... que j'entends ça, cela ne me choque pas du tout alors que t'as des gens ils sautent au plafond genre mais enfin qu'ils gardent ça à la maison... »*. Là où des gens voient des différences moi ça ne me fait ni chaud ni froid ». La fille Galène a veillé à entretenir son capital social international et s'est d'ailleurs constitué un réel carnet d'adresses internationales : *« Presque toute mon année n'habite plus ici, donc où que j'aille, je sais très bien qu'il y aura quelqu'un que je connais. Quand je vais à Paris, j'ai deux amis, à Dublin aussi en Irlande, en Écosse, à Londres, à Montpellier, en France j'ai beaucoup d'amis. À Madrid, en Allemagne, en Italie aussi. »* On observe, au travers du discours de la fille, les traits spécifiques qui définissent la propriété d'un « habitus international » (Wagner, 1998) : elle perçoit la mobilité, les interactions avec des personnes d'origines étrangères, l'inscription dans un nouveau pays, comme une dimension intégrante de son identité.

3. Accompagnement du choix scolaire et encadrement de la sociabilité

Madame Galène déclare avoir encouragé sa fille à choisir les *« langues les plus internationales »*. Étant inscrite en section francophone, la fille avait pour option de deuxième langue l'allemand ou l'anglais. La langue anglaise s'est imposée de manière évidente, car *« c'est une langue plus internationale et c'est une langue que je parle »*. Le choix de sa « langue 3 » fût l'espagnol, choix d'ordre affectif, car madame Galène est d'origine espagnole. Elle désirait que sa fille conserve des liens avec ses racines. Le biculturalisme a donc été valorisé et mis en place de manière concrète. Enfin le choix de la quatrième langue a posé plus de problèmes. En effet, la fille Galène désirait apprendre le suédois tandis que la mère voulait qu'elle choisisse le néerlandais. La fille *« n'a pas été réceptive »* aux désirs de sa mère. Toutefois, cette dernière comptait pallier ce manquement par un séjour d'immersion aux Pays-Bas.

La mère s'est occupée du suivi scolaire de ses enfants. Pour sa fille, elle vérifiait uniquement les devoirs, car *« elle la sentait autonome »*. Pour son fils, souffrant de dyslexie, une aide plus

appropriée était nécessaire. La mère a couplé son aide à celles de professionnels : une logopède que le garçon a consultée durant toute son enfance ainsi que des professeurs de soutien en mathématiques et en néerlandais. Sa fille a également pu bénéficier de cours particuliers, uniquement en Économie à l'université. Il ne s'agissait donc pas d'une aide ponctuelle, mais plutôt « *de rectifier le tir* ». Le capital économique familial a donc été largement utilisé pour « acheter » du capital culturel. Toutefois, ce rôle est minimisé par la mère de famille. En effet, l'argument utilisé pour légitimer cette pratique est celui d'une aide occasionnelle dans le cas de sa fille. Quant à son fils, elle insiste sur le fait que ce recours à des services marchands se combinait à son travail d'inculcation maternelle, et ne le remplaçait en rien puisqu'il lui a permis de repérer les difficultés scolaires de son fils.

Pour que son fils puisse maîtriser le néerlandais, la maman l'a inscrit à des cours d'équitation donnés dans cette langue. Madame Galène explique que lorsqu'elle apprenait le néerlandais, elle avait eu recours à ce genre de pratiques, alliant apprentissage et sport qui marchaient très bien : « *moi je faisais de la danse classique, et j'ai été dans une académie néerlandophone pour l'avoir dans l'oreille, car j'avais du mal à l'apprendre celle-là. Et je me suis dit que si je l'avais dans l'oreille et qu'elle passait par un loisir, ça irait. Pour le néerlandais, car ça avait marché pour moi, donc je m'étais dit que ça marcherait pour eux aussi* ». Cette démarche est illustrative de la bonne volonté internationale de la mère de famille. Le fils Galène comprend maintenant le néerlandais et parle également beaucoup de langues « *il est autodidacte en anglais, il parle anglais et espagnol* ». Il poursuit actuellement des études d'architecte d'intérieur, mais a hésité un certain temps quant au choix de son orientation. La mère lui a donc fait passer des tests auprès d'un professeur d'orientation. Le capital économique des parents a donc été mobilisé dans une optique instrumentale, pour acquérir une compétence linguistique spécifique et pour mettre tous les moyens en œuvre pour impulser la réussite individuelle de leurs enfants.

Les vacances familiales participent à cet apprentissage des langues : « *quand on part en famille, y'a personne qui parle français en Espagne donc c'est aussi de là que je tiens mon espagnol peut-être. Ma grammaire vient de l'école, mais mon espagnol vient du fait que quand on part en Espagne, personne ne parle français à part nous. Donc on est obligés de parler espagnol.* » Ces séjours ont renforcé l'efficacité de l'apprentissage de la langue espagnole des enfants en les incorporant dans l'aire géographique où elle est parlée, en la mobilisant dans les situations d'interactions sociales et en véhiculant un rapport affectif et familial avec l'Espagne. Madame Galène a souhaité inscrire ses enfants à l'école espagnole, lors de leurs humanités. L'attachement de la mère à ses origines se traduit essentiellement par l'attachement à la langue et à la culture espagnole. La perspective de cours privés tous les samedis matin n'a pas enchanté les enfants, qui ont refusé. Leur maman n'a pas insisté : « *je ne suis pas un parent qui force* ».

La fille Galène vient de finir son bachelier et compte, dans le cadre de son Master, cibler les options intégrant l'anglais ou ce qui a trait à l'Europe, car « *c'est plus de l'international qui m'intéresse. Je me suis rendue compte que c'était trop petit la Belgique* ». Ce propos témoigne d'une tendance à surdimensionner les attributs internationaux par rapport aux équivalents nationaux. Elle explique cet attrait pour l'international par le cursus qu'elle a reçu à l'école européenne où l'unité de base, le cadre de référence, était l'Europe et non la Belgique.

4. Types de stratégies internationales

Tout d'abord, le choix d'un cadre de scolarisation européen s'inscrit chez les Galène dans une « stratégie de distinction sociale » (Doherty, 2009). Ce produit scolaire correspondait à la recherche de l'excellence scolaire et de sélection sociale de Madame Galène. En effet, cette dernière a ouvertement affiché sa volonté de l'élitisme scolaire et son souhait d'éviter la mixité

sociale présente dans un contexte scolaire hétérogène. Cette dernière étant ressentie comme potentiellement « nuisible » pour la carrière morale et scolaire de ses enfants.

Ensuite, cette orientation s'inscrit dans une « stratégie d'ascension sociale » (Wagner, 1998). L'expérience éducative internationale est perçue par les parents comme un moyen d'accroître le capital culturel de leurs enfants. La scolarisation constitue le lieu principal de mise en relation avec des ressources internationales que les parents n'ont pas pu contracter lors de leur parcours respectif, ou du moins fort tardivement.

Une bonne volonté internationale est à l'origine de cette stratégie de conquête d'un bien éducatif international. Elle se manifeste d'emblée, lorsque Madame Galène affirme que leur donner la possibilité d'une éducation internationale est « une chance », contrastant avec son acquisition plus tardive des langues étrangères. De même, quand elle confie que cet environnement leur fournit un « tremplin » pour voyager dans le futur dans le cas où ils ne seraient pas en mesure de leur offrir de multiples séjours à l'étranger. Sa bonne volonté internationale se laisse également entrevoir lorsqu'elle cible les effets positifs de cette expérience internationale en termes de dispositions culturelles et sociales acquises, telles que : l'ouverture d'esprit, la curiosité, la compréhension internationale ou encore la maîtrise pratique des langues étrangères dans leurs situations d'interactions sociales. Dans une perspective instrumentale, elle relève également la possibilité d'acquérir un baccalauréat européen en fin de cursus. Ce dernier est appréhendé comme une voie d'accès en vue de l'occupation future d'une position internationale sur le marché scolaire et de l'emploi. Cette survalorisation de l'expérience éducative internationale semble minimiser les phases difficiles, tant en termes psychologiques que scolaires, d'acclimatation de ses enfants dans cet environnement, en ce compris l'exclusion de son fils de l'établissement. Le même type de discours se retrouve chez la fille, qui soulève que, dans le cadre de ses études, son plurilinguisme lui a apporté des facilités, surtout dans le cadre de la réalisation des travaux. De même, sa discipline démontrée dans le choix des options les plus internationales pour l'avenir de son cursus académique.

Le discours maternel élogieux à l'égard de la formation scolaire internationale se concrétise, en pratique, par des stratégies éducatives et de socialisation témoignant d'une recherche assidue du capital international. Trois éléments en attestent notamment. Le recours fréquent au cosmopolitisme de la famille élargie renforçant l'usage pratique de la langue espagnole et contribuant à la transmission d'un rapport affectif et familial à l'égard de ce pays. Le désir ferme de la mère de maintenir le bilinguisme via l'offre à ses enfants de cours hebdomadaires d'espagnol dans une école privée. Enfin, l'inscription de son fils à des cours d'équitation prodigués en néerlandais afin de favoriser l'acquisition de cette langue de manière ludique.

Annexe II : Le tableau analytique des portraits de famille

Ce tableau doit se lire comme suit :

- sur la page de gauche figurent les critères d'analyse (1^{ère} colonne) et les constats concernant les cinq familles de l'École européenne (colonnes 2 à 6) ;
- sur la page de droite figure la suite des constats, concernant cette fois-ci les six familles du Lycée français (colonnes 7 à 12).

	AGATHE	RUBY	TOPAZE	ÉMERAUDE	GALÈNE
Type école	Européenne	Européenne	Européenne	Européenne	Européenne
Lieu habitation	Uccle	Uccle	Wezembeek-Oppem	Uccle	Woluwe Saint-Pierre
Nombre d'enfants	2 : 1F/1G	4 : 3 F et 1 G	1F	2 G	2 : 1F 1G
Âge actuel enfants	9/7	17/15/13/11	24	13/6	23/20
CAPITAL INTERNATIONAL DES PARENTS					
Profession père	Fonctionnaire européen	Fonctionnaire européen	Fonctionnaire européen	Fonctionnaire européen	Cadre dans une entreprise de nettoyage
Profession mère	Juriste	Consultante dans le secteur de l'électricité	Guide au musée national royal	Fonctionnaire européen	Secrétaire à la commission européenne
Capital culturel institutionnalisé père	Master+2: école de commerce suisse, 2 ans aux USA	Master en Sciences Éco. à Naples + scolarisation dans la même école européenne étant jeune	Master+2 en Éco. agricole (bachelier en Grèce, master aux USA et spécialisation au R-U)	Master en Construction Européenne +2	Diplôme d'humanités secondaires = CESS
Capital culturel institutionnalisé mère	Master en Droit	Master	Master en Histoire (obtenu en Belgique)	Master+ 2 en Construction Européenne	Graduat en secrétariat de direction
Nationalité père	Belge	Double nationalité: italo-belge (né en Belgique)	Grec	Belge	Belge
Nationalité mère	Française	Indo-mauricienne (anglophone)	Belge	Belge	Belge
Capital linguistique père	4L:A, F, N, I	5 L: F, A, E, I, N	5L: F, A, E, I, grec	3L : F, A, N (anglais tous les jours au travail)	3L: F, A, E
Capital linguistique mère	4L: A, F, N, E	4L: F, A, I, Indo-mauricien	4L: F, A, E, grec	4L : A, N, F, I (anglais tous les jours au travail)	4L: F, A, N, E
Expérience de vie à l'étranger longue (plus de deux ans)	Suisse, USA (père) Espagne et France (mère)	Naples (père = études + travail) Île Maurice (mère)	USA et Grèce (ensemble) + formation R-U (père)	Non	Non
Expérience de vie à l'étranger (- de 2 ans)				Non	Non

JASPE	BÉRYL	CRISTAL	IRIS	OPALE	TURQUOISE
Lycée Français	Lycée Français	Lycée Français	Lycée Français	Lycée Français	Lycée Français
La Hulpe	Ixelles	Boitsfort	Ixelles	Uccle	Ixelles
2G	2 F	1G adopté	3F	2 : 1F, 1G	2F
25/23	18/16	6	26/24/22	24/23	9/7
CAPITAL INTERNATIONAL DES PARENTS					
Cadre dans une entreprise	Administrateur de société + gestionnaire d'une agence de voyage	Journaliste indépendant	Cadre dans une entreprise	Diamantaire	Entrepreneur d'art
Cadre dans une banque	Mère au foyer	Mère au foyer	Mère au foyer	Mère au foyer	Mère au foyer
Master en Ingénieur Civil	Master Ingénieur de gestion	Master+1 (journalisme) + un an de Sciences Éco.	Master Ingénieur Industriel	Diplôme d'humanités secondaires = CESS	Master en Histoire de l'Art
Master+ 1 (formation en 3 langues : fr, angl, ndls)	Bachelier	Master en Droit (juriste)	Master Ingénieur Industriel	CESS + formation (3ans) en Compta et Secrétariat	Master en Histoire de l'Art
Belge	Luxembourgeois	Belge	Luxembourgeois	Belge	Suisse
Belge	Française	Belge	Belge	Belge	Suisse
3L : F, A, N	5L: F, E, A, Lux, All	3L: F, A, E	6L : F, A, E, N, All, Lux	5L : F, A, N, All, Hébreu	4L: A, F, All, I
3L : F, A, N	4L : F, A, E, Lux	3L: F, A, E	4L : F, A, E, N	3L : F, A, All	4L : A, F, All, Port.
Non	Luxembourg + sud de la France	Londres - 7ans (ensemble) Espagne - 1an (ensemble) USA - 1an (mère)	Brésil - 8ans (ensemble) Thaïlande - 8ans (ensemble) Russie, Argentine (père) N.B. "contrat de mariage" = vivre à l'étranger à cause de la profession du père	Non	R-U, Angola (père) Mère : • Paris - 5ans (études) • Londres - 2ans • Singapour - 7ans • Arrivée en Belgique il y a un an
Mère: séjour immersion USA (jeunesse)					

Expérience professionnelle à l'étranger	Capitales européennes (père pour sa profession)	P: Grèce + Capitales européennes (profession) M: Île Maurice	USA (11 ans) + Grèce	Capitales européennes (professions des parents)	Non
Capital mobilité	Important (sans les enfants)	Important (avec et sans les enfants)	Important++ (et retour expat avec les enfants)	Moyen (et avec les enfants)	Pas important
Capital social national	Peu important	Important	Peu important	Peu important	Important++
Capital social international	Important+	Important+	Important+	Important+	Très peu important
Capital économique	Important (entretien compétences linguistiques + mobilité)	Important (entretien compétences linguistiques + mobilité)	Oui (entretien compétences linguistiques + mobilité + multilocalisation)	Important (entretien compétences linguistiques + mobilité)	Moyen
PRÉPARATION ET MISE EN ŒUVRE DU CHOIX SCOLAIRE					
Trajectoire scolaire des enfants	Depuis les primaires	Maternelles en CFWB. Primaires et secondaires pour tous à l'École européenne. Mais fils a changé (doublé à l'École européenne)	Maternelles en CFWB, primaires au Lycée français à Washington, suite du parcours primaire et secondaire à l'École européenne	Maternelles et primaires dans le système européen	Maternelles en CFWB, primaires et secondaires à l'École européenne pour la fille, le garçon a changé d'établissement en secondaires
Entrée dans la scolarisation internationale (âge)	En primaires (6 ans)	Tous en primaires (6 ans)	En primaires (6 ans)	En maternelles (3 ans)	En primaires (6 ans)
Contexte du choix scolaire international (expat, 1^{er} choix, 2^{ème} choix)	Mère française, perdue devant l'opacité du fonctionnement du système éducatif belge	1 ^{er} choix: père ayant suivi une scolarisation européenne dans la même école voulait celle-là (lien affectif) même si la mère s'y était opposée au départ en raison du public privilégié	Inscription du choix dans un retour d'expat. aux USA, pas d'élimination directe par les parents d'une scolarisation dans le système public belge mais contexte de voyages qui les a fait choisir ce genre de scolarisation	3 ^{ème} choix, après écoles à pédagogies alternatives et écoles néerlandophones	3 ^{ème} choix: prise en compte des écoles publiques, puis des écoles néerlandophones. Inscription primaire des enfants a coïncidé avec l'engagement de la mère en tant que secrétaire à la commission européenne

P : Prague, Pologne M : Suisse, Hongrie, Slovaquie	Oui voir ci-dessus + mère "mobile" qui peut aller à l'étranger juste pour un anniversaire	Oui voir ci-dessus	Oui voir ci-dessus	P : voyages à l'étranger fréquents pour le travail	Oui voir ci-dessus + se dit nomades: mère internationale, mari parti dès qu'il a pu, rencontrés en Suisse et partis à Singapour dès que possible
Important (avec et sans les enfants)	Important (avec les enfants)	Important (avec et sans les enfants)	Important++ (avec les enfants)	Peu important	Important++
Important+++	Important	Important+	Peu important	Important+	Peu important
Important	Important	Important	Important	Peu important	Important+
Important++ (langues + mobilité + frais scolarité)	Important+++ (entretien compétences linguistiques + multilocalisation + frais scolarité)	Important+++ (entretien compétences linguistiques + multilocalisation + mobilité + frais scolarité)	Important (mobilité + multilocalisation mais PAS frais d'inscription)	Important+++ (entretien compétences linguistiques des enfants + mobilité + frais inscription)	Important+++ (entretien compétences linguistiques + multilocalisation + mobilité + frais inscription)
PRÉPARATION ET MISE EN ŒUVRE DU CHOIX SCOLAIRE					
Maternelles et primaires en CFWB, secondaires au Lycée français. Difficultés scolaires pour le cadet (a doublé sa 4 ^{ème} primaire)	Maternelles et début de primaires en CFWB (École communale)	Maternelles	Maternelles en CFWB, début de scolarité primaire dans Écoles internationales: au Brésil (système francophone), puis en Thaïlande (système anglophone)	Maternelles en CFWB, primaires au Lycée français, suite du parcours scolaire en CFWB après le déménagement de la mère en Wallonie	Maternelles en pré-school (= enseignement en anglais et en mandarin), primaires dans une école internationale à Singapour, primaires au Lycée français depuis un an.
En secondaires (12 ans)	Depuis leur quatrième primaire (10 ans et 8 ans)	En maternelles	En maternelles (3 ans)	En primaires (6 ans)	En maternelles (3 ans)
Pas vraiment 1 ^{er} choix, renseignés par une amie, souci de personnalisation de l'expérience éducative des enfants, cadre épanouissant, surtout après l'échec scolaire du cadet	1 ^{er} choix : voulaient absolument une école internationale et un système d'enseignement français car mère de nationalité française	Hésitation avec une scolarisation communale en CFWB, mais pression normative du groupe social. Mère veut revenir vers le système CFWB pour les secondaires car coût du minerval + surtout éviter côtoïement par les enfants de milieux socio-économiques très aisés	Contexte de double expatriation professionnelle du père mais s'ils avaient eu l'occasion, auraient scolarisé leurs filles dans ce type d'enseignement dès la maternelle	1 ^{er} choix : voulaient une éducation francophone et une expérience éducative internationales (surtout pour l'immersion en anglais)	1 ^{er} choix : parents scolarisés en secteur privé, système international assure la continuité (même choix si restés en Suisse). Système mandarin trop rigide + souffrances scolaires (père) → veulent expérience éducative + adaptée aux besoins et bien-être de l'enfant

TYPES DE CAPITAUX MOBILISÉS					
Capital culturel mobilisé?	Statut de fonctionnaire européen du père (connaissance et gratuité) + Mère perdue devant le système belge opaque	Statut de fonctionnaire (connaissance + gratuité de cet enseignement) + expérience éducative au sein de cette école (important+++)	Statut de fonctionnaire (connaissance + gratuité de cet enseignement) + capital culturel mobilisé pour le choix de la section linguistique	Statut de fonctionnaire (connaissance + gratuité de cet enseignement) + recueil d'informations dont visite de l'école (important+++)	Statut de secrétaire à la commission européenne (connaissance + gratuité de cet enseignement) + visite de l'école (internet + visite réelle) + recherches intensives d'une bonne école juste avant (important+++)
Capital social mobilisé?	Réseau de collègues du père		Réseaux de collègues du père	Réseaux de collègues	Réseaux de collègues
Capital économique mobilisé?	Stratégie du choix de lieu de résidence en fonction de l'école (mère en train de déménager en ayant pris en compte la distance de l'école dans son choix, afin que les enfants ne rentrent pas à des heures impossibles (= souci expressif)	Stratégie du choix de lieu de résidence en fonction de l'espace scolaire convoité (contrôle de l'environnement scolaire et social car insiste sur l'importance d'avoir une sociabilité de quartier = souci expressif et instrumental)		Stratégie du choix de lieu de résidence: ont attendu l'inscription pour choisir un lieu de résidence dans la même commune = contrôle environnement local et scolaire de leurs enfants (favorise le bien-être et l'épanouissement grâce à la proximité de l'établissement, ce qui réduit la fatigue liée aux déplacements = souci expressif et instrumental)	

TYPES DE CAPITAUX MOBILISÉS

<p>Étude comparative des offres scolaires: recueil d'informations sur ≠ aspects, super important pour la mère : a prêté attention à chaque niveau de scolarité (important+++)</p>	<p>Anticipation stratégique en prévoyant l'inscription deux ans à l'avance + ont regardé le classement du Lycée</p>		<p>Statut de cadre expatrié (connaissance + gratuité de cet enseignement) + recueil d'informations (recherches internet avec critères quantitatifs et qualitatifs) + visite de l'école avec contact du directeur (important+++)</p>		<p>Recherches internet: a contacté toutes les écoles internationales de la région bruxelloise + déjà en préparation du choix scolaire secondaire en évaluant l'offre éducative internationale (important+++)</p>
<p>Réseaux d'amis, dont une connaissance étant passée par l'institution avant</p>	<p>Réseau d'amis dont les filles étaient plus grandes que les leurs</p>	<p>Réseau d'amis passés par l'école (influence de leur jugement), se sont pliés à la norme éducative dominante du groupe social</p>	<p>Réseau de collègues</p>	<p>Réseau d'amis (frères du mari dont les enfants sont scolarisés au sein du Lycée)</p>	<p>Trois références de personnes que la mère connaissait en Belgique et dont les enfants étaient dans cette école</p>
<p>Payer les frais d'inscription</p>	<p>Payer les frais d'inscription</p>	<p>Payer les frais d'inscription</p>	<p>AUCUN frais d'inscription (voir ci-dessus)</p>	<p>Payer les frais d'inscription</p>	<p>Payer les frais d'inscription</p>

DÉTERMINANTS DU CHOIX SCOLAIRE					
Raisons pratiques			Venaient de l'étranger, expérience de vie marquée par la mobilité et ne savaient pas si la fille voudrait rester vivre en Belgique ou pas plus tard (possibilité de l'option de la mobilité)		
Qualité formation	Maîtrise de plusieurs langues étrangères (1 ^{er} critère)	Maîtrise de plusieurs langues étrangères (1 ^{er} critère) + bon niveau d'enseignement (au regard des postes professionnels acquis par les sortants)	Maîtrise de plusieurs langues étrangères (1 ^{er} critère) + bon niveau d'enseignement (au regard des étudiants sortants qui ont pu accéder aux prestigieuses universités)	Maîtrise de plusieurs langues étrangères (1 ^{er} critère) + bon niveau d'enseignement (exigences élevées → travail pour réussir) + compétences des enseignants "native speakers"	Maîtrise de plusieurs langues étrangères + bon niveau d'enseignement
Qualité encadrement	Suivi scolaire dans de petites classes + suivi individualisé (fils souffrant de dyslexie) + encadrement de la socialisation par des activités périscolaires			Meilleur encadrement : suivi scolaire (professeurs "natives speakers") + prise en charge de la socialisation des enfants à travers l'offre d'activités périscolaires	

DÉTERMINANTS DU CHOIX SCOLAIRE

	Comptaient retourner vivre à l'étranger mais les filles n'ont pas voulu		Retour d'expatriation, venaient de l'étranger, donc Lycée assurait une continuité de l'enseignement international		Venaient de l'étranger (de Singapour), sont en Belgique depuis un an. Système international = continuité de l'enseignement international
Maîtrise pratique de l'anglais et recherche d'un bon niveau d'enseignement	Bon niveau d'enseignement → bonne préparation pour les études et le marché du travail ("C'est un très bon niveau, et, je crois justement, qu'ils s'adaptent au marché d'aujourd'hui avec la concurrence qu'il y a")	Maîtrise pratique de l'anglais. Voulaient absolument offrir cette langue à leur fils + estiment que cette école le met dans les meilleures conditions pour une scolarité secondaire dans le système national ou international	Maîtrise de plusieurs langues étrangères (éducation anglophone) + excellente préparation pour les études et le marché du travail (rythme d'apprentissage soutenu, pluralité d'options et pédagogie poussant à l'autonomie intellectuelle)	Maîtrise de plusieurs langues étrangères (dont anglais principalement) + bon niveau (exigences poussées)	Maîtrise de l'anglais + possibilité d'ouverture aux universités internationales
Stratégie de refuge : surtout à la recherche d'un établissement avec des professionnels de l'éducation disponibles pour s'occuper des difficultés scolaires + souci de personnalisation scolaire	Encadrement du suivi scolaire + prise en charge de la socialisation + suivi individualisé qui donne l'impression que chaque enfant est pris dans son individualité (portail qui fait qu'elle suit tout en direct + disponibilité et dévouement des professeurs)	Encadrement pédagogique personnalisé, réactivité personnelle, approches d'apprentissage	Encadrement du suivi scolaire de qualité : pousse à l'esprit d'initiative, à la recherche et à la prise en charge de la socialisation (valeurs transmises telles que politesse, respect...)	Personnel éducatif à l'écoute des demandes des parents, prise en compte de leurs revendications + suivi personnalisé des enfants	Suivi individualisé des difficultés scolaires (fils bénéficie de cours individuels) + prise en charge de la socialisation: "quand on fait le choix de l'école internationale, c'est vraiment un choix d'éducation. Moi je pensais que c'était une philosophie éducative qui allait convenir à mes enfants, une philosophie plus créative"

Meilleure réussite future		Bonne préparation à l'enseignement supérieur et professionnel au regard des sortants (" <i>(...) je vois dans le groupe d'amis où on est, ce qu'ils ont réussi à faire dans leur vie au niveau professionnel et j'estime que (...) il y a quand même pas mal de voies qui sont ouvertes. Ils sont tous cadres supérieurs, certains de boîtes internationales de plus de 40000 personnes</i> ")	Bonne préparation à l'enseignement supérieur et professionnel. Excellente préparation pour l'avenir, notamment en permettant d'accéder à de prestigieuses universités : " <i>Les étudiants et spécialement dans quelques sections ont tous réussi à aller dans de très bonnes universités</i> "	Exigences élevées → travail pour réussir donc excellente préparation pour l'enseignement supérieur	Acquisition du baccalauréat européen
Prise en charge disciplinaire					
Bonne réputation		Oui, au regard des sortants	Oui : choix du Lycée français aux USA, notamment car c'était un des meilleurs du monde et choix de l'école européenne ici en partie guidé au regard des sortants qui accèdent ensuite à de prestigieuses universités	Oui	À la recherche d'une école à bonne réputation
Public fréquentant l'école (représentatif d'un milieu social aisé)	Plutôt négatif : critique hyper favorisé	Aspect négatif plutôt que positif (mère est réticente)	Aspect négatif plutôt que positif	Oui, se voit à travers les critères de choix d'école (voulait éviter les locaux préfabriqués...)	Oui, voulaient éviter les quartiers défavorisés et les écoles susceptibles de donner de mauvaises fréquentations

Important que la formation soit rentable après sur marché scolaire ainsi que sur celui de l'emploi	Excellente préparation pour l'université et le boulot	Estiment qu'ils ont placé leur fils dans les meilleures conditions pour sa scolarité	Selon Madame Iris, ce système d'enseignement assure une meilleure réussite ultérieure des enfants par rapport au système traditionnel, en les préparant finement aux exigences de l'enseignement supérieur et du monde du travail	Exigences élevées du Lycée prises en compte (mère soucieuse de fournir une formation scolaire de qualité à ses enfants). Elle affirme que cela a contribué à leur aisance toute particulière en français lorsqu'ils ont changé de contexte scolaire	Oui : <i>"Je veux le meilleur. La meilleure école dans le meilleur système, les meilleurs spécialistes. Moi je cherche le meilleur pour mes enfants. Les meilleures écoles, dans le meilleur système...Pour qu'il ait toutes ses chances"</i>
			Port de l'uniforme et ensemble de normes et de valeurs exigées (politesse, respect...)		
Oui : école reconnue, important que ce soit reconnu	Oui, au travers de la classification du Lycée	Oui	Oui	Oui	Oui : volonté que la formation soit reconnue dans le but d'accéder aux universités du monde entier, <i>"C'est bien reconnu dans les pays anglo-saxons parce que ça a fait ses preuves"</i>
Oui, voulaient éviter les mauvaises fréquentations et ont questionné leurs connaissances sur le profil d'élèves fréquentant l'établissement	Oui, cette école <i>"n'est pas faite pour tout le monde"</i>		Oui, <i>"sélection sociale qui fait qu'on ne sait pas avoir de mauvaises fréquentations comme dans l'enseignement public"</i>	Oui, présence d'enfants de diamantaires issus du même milieu social	Oui, parents venaient d'une scolarisation dans le secteur privé

Public fréquentant l'école (présence d'enfants internationaux)	Oui, aiment la dimension multiculturelle procurée par le brassage des nationalités	Oui, " <i>Vous n'avez pas dans une autre école, surtout au niveau national, ce genre entre guillemets d'éducation parce qu'elle n'est pas fournie par l'école, elle est fournie par le fait que vous avez des gens de toutes les nationalités</i> "	Oui, richesse d'avoir des amis d'autres nationalités	Choix volontaire du site pour ne pas être qu'avec des sections francophones + ouverture d'esprit procurée par le côtoiement d'autres nationalités	Oui
Infrastructures et offres de services	Garderie			Qualité des bâtiments et du matériel (nouvelles technologies de l'information) + activités périscolaires	
Proximité géographique	Oui, stratégie du choix du lieu de résidence	Oui, stratégie du choix de résidence	Choix de l'école européenne plutôt que du Lycée français pour raison de proximité géographique	Oui, stratégie du choix de résidence	Oui, prise en compte
Orientation idéologique					

Oui, aiment la dimension multiculturelle provoquée par le public international	Oui, voulait un milieu international procuré selon elle par l'accumulation des identités culturelles multiples des élèves	Oui, aiment la multiplicité des nationalités et regrettent la présence croissante de Belges dans l'école, voulaient une éducation internationale, prise en compte des origines asiatiques du fils et que dans cette école-là il y en a plein, avaient peur du racisme	Oui, cadrer son choix scolaire sur celui de son groupe d'appartenance: les expatriés. Choix scolaire comme moyen d'acquérir du capital social international	Oui, trouvent que c'est un plus	Oui, voulaient une éducation internationale
	Système de transport scolaire + système de portail informatique (bien pour contrôler la socialisation)		Intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication = <i>"ils sont à la page"</i>		
		Oui		Oui, n'ont pas choisi l'École internationale pour raison de proximité géographique (bien-être de l'enfant)	Oui, choix de l'école en fonction de la proximité géographique avec le domicile
	Voulaient absolument une école laïque car sont athées				Oui car pour secondaires préféraient plutôt une école laïque

TYPES DE VISÉES INDIVIDUELLES

<p>Réflexives</p>	<p>Rôle de l'école = enseigner une culture générale → recherche d'une formation culturelle équilibrée s'oppose à la technicité + dimension multiculturelle de l'école qui permet l'ouverture d'esprit + dimension multiculturelle liée à l'enseignement prodigué, qui permet à son enfant « <i>d'être confronté chaque jour à des cultures très différentes</i> »</p>	<p>Visée réflexive de l'apprentissage linguistique et dimension multiculturelle de l'école : ouverture d'esprit, compréhension internationale</p>	<p>Maîtrise des langues étrangères = ouverture d'esprit, transmission de connaissances culturelles, propension à la mobilité + recherche d'une formation culturelle équilibrée : l'école doit développer la conscience de la pluralité des aspects culturels + la culture scolaire doit rester autonome vis-à-vis des pressions économiques. Univers technique et symbolique donc nécessité d'individus capables d'user de leurs connaissances et de leur esprit critique pour opérer les bons choix + dimension multiculturelle de l'école</p>	<p>Ouverture d'esprit + recherche d'une formation culturelle équilibrée (spécialisation et activités périscolaires doivent se faire en dehors des heures de cours)</p>	<p>Maîtrise des langues étrangères fournit des connaissances et une ouverture d'esprit + élargissement de l'horizon culturel des enfants car cadre de référence de l'apprentissage est européen + méthode d'apprentissage qui pousse à l'autonomie intellectuelle : la méthode d'apprentissage favorise la réflexivité ainsi que la capacité de prise d'autonomie. Les professeurs "étaient moins fixés sur le programme, mais plus sur une façon d'apprendre"</p>
--------------------------	---	---	---	--	--

TYPES DE VISÉES INDIVIDUELLES

Éducation internationale
permet l'ouverture
d'esprit, l'élargissement
de l'horizon culturel,
sensibilité à la
différence

Un peu pour ouverture
d'esprit et élargissement
de l'horizon culturel des
enfants, mais plutôt les
deux autres visées.

<p>Instrumentales</p>	<p>Utilité professionnelle des langues : visées étroitement liées aux exigences qu'elle rencontre dans son univers de travail, ainsi qu'à la frustration qu'elle confie ressentir lorsqu'elle ne comprend pas son interlocuteur + bon niveau d'enseignement</p>	<p>Utilité professionnelle des langues + de l'excellent niveau d'enseignement → préparation pour l'enseignement supérieur et l'accès aux meilleures places possibles sur le marché mondial de l'emploi</p>	<p>Utilité professionnelle des langues + de l'excellent niveau d'enseignement → accès à de prestigieuses universités : « <i>Les étudiants et spécialement dans quelques sections ont tous réussi à aller dans de très bonnes universités</i> »</p>	<p>Utilité professionnelle (doter de qualités qui permettront de conserver et d'accroître leurs avantages positionnels dans l'enseignement supérieur et dans le monde du travail) + visée d'un certain niveau d'études pour ses enfants</p>	<p>Utilité professionnelle des langues : référence à son propre univers de travail, où les langues = vrai outil de communication permettant de comprendre en profondeur le discours de son interlocuteur + fille précise aussi que pour ses études, maîtrise de 4 langues = atout non négligeable et acquisition du baccalauréat européen qui "ouvre beaucoup de portes" + bon niveau d'enseignement</p>
<p>Expressives</p>	<p>Préfère cet encadrement pédagogique (jugé meilleur que celui de l'enseignement public) : environnement moins stressant et fatigant pour l'enfant + prise en charge par l'école de la socialisation des enfants (théâtre, jeux de société, échecs, avec animateurs et bonne ambiance)</p>				

<p>Conscients de l'impératif de l'employabilité : attentes scolaires conditionnées par expérience professionnelle (veut savoirs mobilisables immédiatement), attentifs à la transmission de comportements (travaux de groupe, stages en entreprise...) et les certifications (bonne réputation) requises pour assurer la meilleure place possible dans l'enseignement supérieur et sur le marché de l'emploi + apprentissage des langues, surtout l'anglais comme utilité professionnelle + rôle de l'école = préparer les enfants à la future insertion professionnelle</p>	<p>Ont été attentifs au niveau de l'enseignement (regarder le classement) → excellente préparation pour la trajectoire scolaire de type long</p>	<p>Maîtrise de la langue anglaise visant la réussite sociale et professionnelle</p>	<p>Maîtrise des langues (utilité scolaire et utilité professionnelle) + qualité de l'enseignement (rythme d'apprentissage soutenu + pluralité d'options proposées qui fait que l'enfant sait plus facilement s'orienter directement vers la filière d'enseignement supérieur qui lui convient = pédagogie orientée vers le marché + pédagogie qui dote des comportements et des dispositions pour une meilleure réussite dans l'enseignement supérieur et le marché de l'emploi) + adaptation de l'enseignement aux TIC</p>	<p>Maîtrise des langues étrangères (surtout anglais), utilité professionnelle et niveau d'exigences élevé</p>	<p>Maîtrise de la langue anglaise (utilité professionnelle: bon pour les affaires) et obtention du baccalauréat international = volonté d'ouverture aux universités internationales + rôle de l'école = transmettre les codes, la méthodologie, les outils, les structures + amener les enfants vers les plus hautes sphères (= tremplin pour le futur) + perceptions de la mère des exigences de l'enseignement supérieur et du monde du travail et sa nécessité d'anticiper la meilleure place possible pour ses enfants au travers du choix de l'école et des filières</p>
<p>Souci du bien-être, de l'épanouissement des enfants, souci de personnalisation de l'expérience scolaire</p>	<p>Souci du bien-être individuel, du bonheur de ses filles à l'école → lié à l'environnement scolaire et au rôle des professeurs. Insiste sur le plaisir d'apprendre, travail scolaire ne doit pas être ressenti comme une contrainte</p>	<p>Souci du bien-être, de l'épanouissement de l'enfant : souci de personnalisation de l'expérience éducative + insiste sur le plaisir d'apprendre + volonté d'éviter une charge de travail excessive, de notes et de classements scolaires</p>	<p>Léger : la compétition entrave la dimension relationnelle entre enfants et donc l'épanouissement => aussi désir de limiter ce que le souci instrumental d'anticipation du meilleur parcours scolaire et de la compétition peut engendrer en termes de souffrance et frustrations chez l'enfant.</p>	<p>Qualité de l'encadrement pédagogique tant au niveau du suivi scolaire que de la prise en charge de la socialisation (soulignent réactivité et écoute du personnel pédagogique face aux suggestions des parents) + facteur de la distance géographique pris en compte</p>	<p>Souci du bien-être, épanouissement de l'enfant et souci de la personnalisation, cadre convivial, peu d'évaluations, pédagogie axée sur l'expression de soi/confiance en soi/interactions + rôle de l'école "La gentillesse, l'amitié, la bienveillance, la tolérance"</p>

TYPES DE VISÉES COLLECTIVES

<p>Clôture sociale</p>	<p>« Entre-soi » recherché par le père</p>	<p>Volonté du père de ne pas élever des enfants dans les “cocons privilégiés” du système européen = « entre-soi » honteux, poreux, plus tardif ; père a toujours fréquenté et interagi avec plusieurs milieux sociaux, il veut la même chose pour ses enfants MAIS avec ce contexte de scolarisation, les enfants n’ont que des échanges superficiels avec des camarades socialement différents d’eux + transmission d’un habitus de classe + choix du lieu d’habitation (sociabilité homogène) + justification = il y a une mixité équilibrée → mélange idéalisé de tous les groupes sociaux en présence + stratégies discursives de mise à distance, d’infériorisation mais sous des formes subtiles et voilées (“indigènes”, “des belgo-belges 100%) = naturalisation et abstraction des “autres” assimilés à des “genres” au sein du genre humain</p>	<p>« Entre-soi » poreux et pas pleinement assumé : cosmopolitisme conçu comme forme de capital culturel et social : “richesse d’avoir des amis d’autres nationalités” + volonté de reproduction (acquisition par sa fille d’un habitus international) MAIS représentation idéalisée des groupes en présence + surprotection de l’école = pas de développement du jugement critique + volonté de sociabilité inclusive de sa fille dans ses pratiques culturelles pour côtoyer d’autres différents de soi + favorable aux bourses scolaires pour enfants d’autres milieux sociaux (lui-même a pu en profiter) → défense d’un modèle scolaire et social inclusif MAIS idem Ruby (via ce contexte scolaire, peu d’échanges avec d’autres groupes sociaux + transmission d’un habitus distinctif + environnement résidentiel homogène)</p>	<p>« Entre-soi » assumé : choix de Uccle plutôt que Berkendael pour ne pas que les enfants se retrouvent rien qu’entre francophones → volonté qu’ils côtoient précocement des enfants de différentes nationalités</p>	<p>« Entre-soi » plus tardif mais pleinement assumé et radical : voulait éviter les écoles à public “défavorisé, les mauvaises fréquentations, les écoles n’ayant pas bonne réputation”. → Ce choix scolaire garantit une homogénéité sociale. « Entre-soi » assumé car “c’est ce qui fait qu’elle est particulière”</p>
-------------------------------	--	---	--	---	--

TYPES DE VISÉES COLLECTIVES

<p>« Entre-soi » assumé et radical (idem dans la vie sociale et résidentielle). Ont été attentifs à l'effet du public dans leur choix d'école. Ont renoncé à brassage contrôlé pour un « entre-soi » protecteur en secondaire car crainte du danger de la mixité sociale + besoin plus pressant de transmettre une culture de classe. Voulait éviter les mauvaises fréquentations (élimination directe d'une école car "fréquentation pas idéale" de son fils y allait = processus de contamination). + homogénéité sociale garantie par les frais scolaires et les modalités de sélection de l'école : "ce n'est pas accessible à tout le monde" + hors de l'école, incitation pour que ses enfants fassent partie d'un groupe d'activités rassemblant des enfants d'entrepreneurs (microenvironnement homogène), favorisant la transmission d'un habitus de classe distinctif</p>	<p>« Entre-soi » assumé et radical (reconnait que pas de mixité sociale) pour transmettre un habitus de classe distinctif qui est international (valeurs et pratiques = mobilité, ouverture d'esprit international, maîtrise pratique des langues étrangères, reproduction du style de vie, du statut de la famille et du groupe social car "faire comme tous les expats" + "comme dans sa famille" = transmission des capitaux culturel et social internationaux et acquisition d'un habitus international</p>	<p>« Entre-soi » honteux et précoce : parlent du milieu social très aisé clairement. Aspect négatif car "déconnecté de la réalité, sans correspondance à leurs valeurs" = critiquent la surprotection, le cocon privilégié. Hésitent donc à changer d'école pour revenir vers le système classique en secondaire, "sans l'envoyer non plus à Molenbeek". Tendent vers un "petit brassage contrôlé" plutôt que clôture radicale avec les autres (« entre-soi » scolaire plus poreux). Se distinguent des familles appartenant à l'aristocratie mais s'y retrouvent quand même car familles semblables (aisées mais sans être l'élite). Concernant les origines asiatiques, voulaient un « entre-soi » protecteur car avaient peur du racisme (ici, toutes les origines). « Entre-soi » poreux : envisagent de l'inscrire à des pratiques culturelles et sportives à sociabilité plus inclusive, moins radicale.</p>	<p>« Entre-soi » assumé, précoce (depuis les primaires dans le système international) et radical (« entre-soi » scolaire + résidentiel + social). En Thaïlande, ont vécu dans des <i>gated communities</i>. Avouent être attentifs aux fréquentations des enfants mais la sélection sociale de l'école amène les enfants à n'avoir que des échanges superficiels avec des enfants provenant d'autres milieux sociaux + la transmission d'un habitus de classe limite la possibilité que les enfants cherchent à côtoyer des personnes provenant d'autres milieux sociaux</p>	<p>« Entre-soi » assumé et radical (idem dans la vie sociale et résidentielle). Oui avec "des enfants de diamantaires"</p>	<p>« Entre-soi » assumé, précoce et radical : parents viennent de systèmes privés élitistes + "Moi je suis pour la diversité culturelle, mais j'ai quand même envie que l'école soit bonne (...) ça dépend des quartiers parce que certains parents n'étant pas francophones, ça fait chuter le niveau de l'école. Je ne voudrais pas que mes enfants soient pénalisés par le niveau d'une classe. Si la classe est bonne et que les enfants viennent de partout, très bien, mais si le niveau s'en ressent, je trouve dommage de les pénaliser. Je dirais que cela qu'on paye, c'est une forme de qualité à tous niveaux." = menace des familles issues de l'immigration (effet de contamination) → volonté affichée de clôture sociale + choix de l'école = création d'un capital social exclusif pour les enfants et pour les parents + attentifs aux fréquentations</p>
---	---	--	--	--	---

<p>Brassage contrôlé</p>	<p>Dénoncent le milieu social et critiquent la communauté homogène (réalité biaisée car les parents exercent tous le même métier). Amis du fils viennent surtout de l'école mais mère veut contrer cela (proposition d'activités sportives en dehors de l'école)</p>				
<p>ACCOMPAGNEMENT DES CHOIX SCOLAIRES ET ENCADREMENT DE LA SOCIABILITÉ</p>					
<p>Rôle pédagogique des mères (investissement dans le suivi du travail scolaire. Si oui, comment)</p>	<p>Oui, elle suit et vérifie les devoirs après l'étude</p>	<p>Père (poste de ressources humaines) conscient que le capital scolaire ne suffit plus aujourd'hui, ne prévoit pas une trajectoire scolaire prédéfinie mais transmission d'un habitus tourné vers l'ambition, la compétition individuelle + investissement dans le suivi scolaire de son fils qui avait des difficultés (rentrait plus tôt du boulot), aujourd'hui regarde la globalité des notes, adopte une attitude d'encouragement plutôt que posture sévère + rencontre des profs, des pédagogues. Cours particuliers pour l'aîné juste au moment des examens en</p>	<p>Attentif aux résultats et favorable à la compétition qui permet de déceler les faiblesses qu'il faut pallier = optique instrumentale + choix judicieux des apprentissages linguistiques de sa fille (visée des prestigieuses universités étrangères + contrôle de l'éducation linguistique)</p>	<p>Capital culturel institutionnalisé: qualité du suivi scolaire (enrichissement des connaissances + transmission de méthodes et de dispositions de travail) + personnalisation du suivi intellectuel et des dispositions acquises au travers de ses études. + Développement d'une logique d'anticipation en inculquant, dès les primaires, un habitus tourné vers l'application au travail, en insistant sur les objectifs professionnels à long terme, « pédagogisation de l'expérience enfantine ». Activités des enfants scolairement</p>	<p>Oui pour la mère. Vérifiait juste les devoirs de sa fille (autonome) mais pour le fils (dyslexique), nécessité d'une aide plus importante et appropriée, avec accompagnement de spécialistes extérieurs : logopède (consultée durant toute l'enfance du fils), professeurs de soutien en mathématiques et en néerlandais → capital économique familial largement utilisé pour « acheter » du capital culturel MAIS rôle minimisé par la mère qui légitime cette pratique par son recours occasionnel (pour sa fille) et parce que ce recours à des services</p>

		Énoncent qu'ils envisagent de tendre vers un "petit brassage" pour la scolarité secondaire + pratiques inclusives			
ACCOMPAGNEMENT DES CHOIX SCOLAIRES ET ENCADREMENT DE LA SOCIABILITÉ					
Capital culturel des parents mobilisé pour la personnalisation et la qualité du suivi scolaire : suivi de la réalisation des devoirs en primaires + partage des matières entre les parents (selon leurs compétences) si aide nécessaire en secondaire. Recours à des spécialistes extérieurs = heures de coaching (capital économique mobilisé mais occulté) pour les cours qui posaient des difficultés + importance des outils de classements (évaluations, bulletins) pour voir son niveau.	Se contente de vérifier si tout se passe bien mais style faussement laxiste car s'accompagne de l'achat de la qualité éducative : suppose encadrement sur mesure des difficultés des élèves et l'inculcation de méthodes et de dispositions qui forment aux études et aux emplois à venir	Mère consciente de l'évolution rapide du marché du travail, ne vise pas une trajectoire type, privilégie aspect vocationnel plutôt qu'employabilité même si elle aimerait qu'il fasse l'université. S'investit dans le travail scolaire = présidente de l'association des parents (capital économique élevé → peut renoncer à son activité professionnelle pour inculquer habitus culturel et moral). + Pense à un futur suivi compensatoire en français (recours à un spécialiste extérieur) mais sans bourrage, importance de les laisser heureux. + contrôle l'orthographe + contre les tablettes électroniques	Veillaient à ce que les enfants acquièrent les normes linguistiques légitimes en étant en continuité avec les exigences scolaires + stratégie anticipative en poussant leurs filles à revenir en Belgique pour études supérieures = mobilisation de leurs ressources nationales	Suivi du travail scolaire en primaires mais pas en humanités pour favoriser leur autonomie + achat de la qualité de l'offre éducative assure le suivi individualisé + utilisation du capital économique (recours à des personnels extérieurs pour des leçons privées (cours de math mais juste comme aide passagère) + implication de la mère dans l'association des parents d'élèves (peut renoncer à son activité professionnelle pour activer le capital culturel des enfants) + contrôle de l'orthographe + favorable aux outils de classement (bulletins) qui permettent de montrer comment l'enfant suit mais	Mère : "comme si elle travaillait car elle est en train de chercher la meilleure école secondaire pour ses enfants" + "ça me prend du temps parce que j'essaie d'évaluer quel système va être le meilleur ou le plus adapté à chacun de mes fils" (capital économique important permet à la mère de renoncer à toute activité professionnelle) + mobilisation du capital culturel pour activer le capital culturel des enfants + implication de la mère dans l'association des parents d'élèves (volonté d'inculcation habitus moraux et culturels) → surinvestissement éducatif par une planification rigoureuse

		mathématiques (dans une optique de prévention plutôt que de rattrapage)		rationnalisées et choisies en fonction de leurs apports futurs, en rentabilisant le temps non scolaire ou encore en planifiant de manière rigoureuse les trajectoires scolaires des enfants. → surinvestissement éducatif lié aux visées instrumentales + mobilisation importante des capitaux économique et culturel	marchands (pour son fils) se combinaient à son travail d'inculcation maternelle et ne le remplaçait en rien puisqu'il lui a permis de repérer les difficultés scolaires de son fils.
Valeurs éducatives	Respect des différences, tolérance, solidarité, autonomie et curiosité intellectuelles, esprit critique	Ouverture d'esprit, ambition, honnêteté, application au travail, gestion des conflits, respect de l'autre, capacité de prendre des décisions (= essentiellement valeurs internationales, diplomatiques)			
Investissement des parents dans le développement culturel de l'enfant	Jeux éducatifs, visites de musées, cinéma	Voyages à New-York + en Italie avec ses enfants	Voyages, voir ci-dessous	Jeux éducatifs, fréquentation de bibliothèques, de musées, de salles de théâtres et de cinéma + vacances en famille	
Type de pratiques culturelles et sportives	Pour le moment, à l'école (périscolaire) + <u>plus tard</u> , club sportif pour voir d'autres gens	Football, danse...	Gymnastique, équitation, cours de grec	Choix attentif des activités des enfants: échecs, musique pour les dispositions que cela procure (concentration, rigueur)	Fille : toutes ses activités sportives et culturelles à l'école Fils : équitation en néerlandais hors école

				pas sévère, pas besoin d'être le premier	des trajectoires scolaires, liée aux visées instrumentales car volonté d'assurer la meilleure place possible à ses enfants. Mais aussi angoisses vis-à-vis de l'avenir des enfants
Épanouissement personnel, confiance en soi	Confiance en soi, autonomie, ouverture d'esprit	Confiance en soi, respect de la différence, tolérance, solidarité	Respect, politesse, application au travail, goût de l'effort	Respect des différences, confiance en soi, autonomie et épanouissement personnel	Tolérance, bienveillance, curiosité, ouverture, échanges, confiance en soi, épanouissement personnel
Fréquentation de musées, de théâtres, concerts de musique + ont insisté pour que les enfants intègrent des groupes d'activités (clubs privés sélectifs) + voyages	Voyages, voir ci-dessous	Voyages, fréquentation de musées, de théâtres, éducation musicale	Voyages, voir ci-dessous	Fréquentation de théâtres + voyages + association des parents d'élèves	Surtout fréquentation de musées et d'expositions + voyages
Mouvements de jeunesse, musique, natation, judo = pratiques culturelles se déroulant dans la région + activités sportives en famille = sociabilité homogène	Hockey, tennis	Hockey car d'autres amis y avaient mis leur enfant = sociabilité homogène + <u>plus tard</u> , mouvements de jeunesse + stage sportif dans leur commune pour côtoyer des « autres différents de soi »	Activités périscolaires à l'école	Solfège, tennis et équitation	Aîné : tennis (2x/semaine), psychomotricité (1h/sem.), français (1x/semaine). Cadet : équitation, psychomotricité, "speech therapy" (= forme de logopédie, 2x/semaine).

Leçons publiques ou privées?	Leçons privées dans le cadre de l'école (logopédie)	Leçons privées sportives et culturelles majoritairement à l'école. Cours particuliers pour l'aîné juste au moment des examens en maths (voir ci-dessus)	Leçons privées: majoritairement exercées à l'école sauf l'équitation et la gymnastique	Leçons privées à l'école et sport en famille	Leçons privées (professionnels extérieurs) : logopède pour le fils dyslexique + cours de math et de néerlandais (fils) + test d'orientation par un organisme privé (fils) + cours d'économie (fille)
Sociabilité exclusive ou inclusive?	Pour le moment, exclusive mais plus tard aimeraient inclusive	Fils et cadette: inclusive mais les deux autres filles, exclusive. Toutefois, le père dit qu'il veille à une sociabilité inclusive que lui-même a pratiquée	Volonté de sociabilité inclusive mais en pratique plutôt exclusive car majorité à l'école	Exclusive : la quasi-totalité des activités scolaires des enfants se font à l'école + sports et vacances en famille	Exclusive, la fille dit ne côtoyer que des gens de l'École européenne
BUT DES PRATIQUES CULTURELLES					
Enrichir le bagage culturel des enfants	Mère compte multiplier les voyages avec son fils	Oui, transmission d'une conception cultivée des langues et des cultures nationales	Oui, voyages + activités culturelles et sportives à l'école donc qualités relationnelles et sociales internationales	Stratégie d'anticipation : s'avancer quant aux attentes des enseignants des niveaux supérieurs + contrôle et rentabilisation du temps non scolaire des enfants (livres d'exercices pour l'été + obligation d'aller à l'étude après leur journée scolaire) = rationalisation des activités quotidiennes conçues comme un investissement du point de vue tant de l'effort à accomplir que de leurs apports futurs	Oui, retour en Espagne chaque année dans la famille + avidité pour le capital linguistique

Leçons privées : heures de coaching + groupes d'activités + activités sportives en cercle restreint (famille ou environnement homogène) = sociabilité exclusive	Leçons privées majoritairement à l'école	Leçons privées : à l'école, dans le cadre d'associations payantes et cours particuliers en français	Leçons privées	Leçons privées (professionnels extérieurs) : cours de math + tests d'orientation en fin d'humanités, encadrés par un organisme privé + activités sportives	Leçons privées : majoritairement à l'école ; mais parfois recours à des professionnels extérieurs
Sociabilité exclusive	Exclusive : grande majorité des activités sportives et culturelles réalisées au Lycée (sauf le hockey = leçons publiques, mais ont recréé un microenvironnement homogène en formant une équipe surtout composée de filles du Lycée). Avant, filles inscrites à des activités dans leur quartier avec des amies (création du capital social exclusif, stratégie ségrégationniste douce)	Exclusive : activités périscolaires à l'école et les activités en dehors de l'école sont avec ses copains de classe. <u>MAIS écart entre leurs visées éducatives et leurs pratiques!</u>	Exclusive : <i>gated communities</i> + activités parascolaires	Exclusive	Exclusive
BUT DES PRATIQUES CULTURELLES					
Oui, séjours à l'étranger	Voyages + Transmission d'un habitus cosmopolite, d'un rapport affectif et familial vis-à-vis des pays étrangers (mais rien sur la conception cultivée de la langue et de la culture française)	Oui, attentive à la formation culturelle du fils, mais pas de manière verticale	Voyages	Oui, utilisation du capital économique pour entretenir le capital linguistique (séjours en immersion et voyages)	Voyages + volonté de maintenir l'attrait du fils pour la culture : "notre fils aîné nous amène au Louvre et c'est lui qui nous commente la salle d'égyptologie. Donc il a vraiment beaucoup de culture et il faut absolument que je cultive ça"

Transmission d'habitus de classes distinctif		Volonté transmission habitus international	Transmission d'un habitus de classe distinctif international via l'école		Toutes les activités à l'école donc acquisition d'un habitus distinctif international
IMPLICATION DANS ASSOCIATIONS DE PARENTS					
But implication : informations supplémentaires pour orienter parcours scolaire de leurs enfants		Oui, faisait partie de trois comités différents dont celui du conseil d'éducation où les parents ont leur mot à dire sur la pédagogie de l'école (fils avait des difficultés scolaires et une adolescence difficile, rencontre avec plusieurs représentants pédagogiques et volonté d'empêcher l'orientation Techn. de Qualification.	Oui, pour comprendre la philosophie des professeurs, voir dans quel contexte ils veulent que les parents aident leurs enfants = stratégie éducative		
But implication : volonté de contrôle rapproché de socialisation de leurs enfants			Important d'avoir un aperçu de tout ce qu'il se passe à l'école = stratégie de socialisation		

<p>Oui, groupes d'activités et en famille, volonté de contrôler la transmission d'un habitus de classe distinctif.</p>	<p>Sociabilité de classe : volonté de transmettre un habitus de classe distinctif via l'intégration des pratiques culturelles et sportives dans un cadre de sociabilité homogène international (assurant donc capital social et culturel international ainsi qu'habitus international)</p>	<p>Volonté d'acquisition d'un habitus international et de transmission de la confiance en soi car "un enfant qui a confiance en lui va partout et apprend tout"</p>	<p>Transmission d'un habitus cosmopolite : déménagements, contacts avec des personnes étrangères, mobilité comme s'inscrivant dans l'identité</p>	<p>Via l'école, inculcation de normes et de valeurs + activités périscolaires assurant une sociabilité de classe</p>	<p>Transmission d'un habitus cosmopolite + volonté d'acquisition d'un capital international à travers le choix de ce type d'école qui encadre les enfants tant dans leur développement intellectuel que social</p>
<p>IMPLICATION DANS ASSOCIATIONS DE PARENTS</p>					
	<p>Veulent voir ce que ses enfants vivent</p>	<p>En tant que présidente de l'association des parents d'élèves, impression de pouvoir relayer certaines informations importantes + "trouve ça chouette de pouvoir voir les choses de l'intérieur, d'être plus proche de son fils" + "c'est mon rôle de mère de m'impliquer"</p>		<p>Oui, en tant que mère au foyer, elle trouvait cela normal de participer = transmission d'un habitus moral et culturel en s'impliquant dans l'éducation de ses enfants</p>	<p>Oui, invoque son rôle de mère + volonté de contrôler les fréquentations de ce milieu privilégié (éviter les "dérives" (Usage de drogues, alcool)</p>

<p>But implication : forme de sociabilité pour les parents</p>		<p>Oui, son implication participait à la recherche d'un « entre-soi » de classe. Père confie même qu'à un moment, il était plus à l'école qu'à la maison</p>	<p>Oui, participait à toutes les activités</p>		
<p>STRATÉGIES CONCERNANT LES LANGUES</p>					
<p>Intervention dans choix scolaire des langues? (pourquoi)</p>	<p>Français langue 1, anglais langue 2 et choix de la langue 3 l'année prochaine : mère hésite entre espagnol = langue qu'elle affectionne, et néerlandais = langue utilisée par les parents dans leur cadre professionnel respectif → nombreuses rationalisations et inscription au cœur des stratégies éducatives</p>	<p>Intervention du père (d'origine italienne) dans le choix de l'italien comme langue 1 (bilinguisme et biculturalisme entretenu) mais conscience que avec l'anglais en langue 2, bilinguisme anglophone des enfants toujours possible (reconnaissance du statut dominant de la langue anglaise aujourd'hui)</p>	<p>Élimination rapide de la section anglaise car la fille le pratiquait déjà très bien ; section grecque éliminée car la fille risquait de perdre un an à cause de ce choix (elle ne l'avait pas pratiqué avant) ; ont choisi la section française car ils comptaient rester en Belgique (nécessité que la fille le maîtrise parfaitement= apprentissage de la langue du pays de résidence)</p>	<p>Choix de l'anglais comme langue 1 pour leur fils “car c'est une langue plus internationale que l'allemand”</p>	<p>A insisté pour que sa fille choisisse les langues les plus internationales. Pour le choix de la langue 3, la mère a incité sa fille à prendre l'espagnol car elle a des origines espagnoles. Pour le choix de la langue 4, la mère voulait qu'elle prenne le néerlandais mais la fille a pris le suédois</p>

	Volonté de participer à la vie de l'école + "ça fait partie du devoir de mère de s'impliquer dans le déroulement de la vie de l'école"	Constitution d'un « entre-soi » de classe, création d'un capital social exclusif : forme de sociabilité, veille à la cohésion du lien dans l'école par des fêtes → se sont fait plusieurs amis de l'école + s'entend bien avec la directrice		Oui, constitution d'un petit capital social international	Oui, constitution d'un réseau social ("heureusement (...) grâce à l'école j'ai des amies, mes enfants ont des amis") + l'école crée une sorte d'unité autour d'elle (participation au "Parents Teacher Organisation" + "je me retrouve finalement avec des gens qui me correspondent, (...) quand je me retrouve avec des amies belges, je ne me sens pas à ma place tandis que quand je vais à l'école (...) je me sens dans mon monde"
STRATÉGIES CONCERNANT LES LANGUES					
La mère aurait préféré qu'il prenne le néerlandais que l'espagnol car s'il veut rester en Belgique, c'est une nécessité, conditionne sa vie professionnelle future, sans le néerlandais => d'office une expatriation. + focalisation sur l'anglais visant réussite professionnelle et sociale.	Non, a laissé ses filles choisir leur langue => principe du refus de l'autoritarisme en matière d'éducation, souligne la nécessité de tenir compte l'avis de l'enfant	Choix de ce contexte de scolarisation pour l'immersion en anglais	Choix de l'anglais comme première langue: "plus leur langue maternelle que le français" et bilinguisme entretenu et valorisé (cfr ci-bas)	Voulait une éducation francophone ainsi qu'une immersion en anglais.	Volonté d'acquisition de l'anglais (sans cette langue, champ des enfants se limite à 4 pays) et idée du français acquis grâce à l'éducation francophone dispensée à la maison. Mais s'est rendu compte que le français n'était pas bien acquis ! Donc deux options : soit leçons privées à domicile pour compenser, soit choix de destination d'un pays francophone (ce qu'ils ont fait)

Autres	Si son fils ne prend pas comme langue 3 l'espagnol, elle compensera ce manque en l'emmenant avec elle en Espagne		Cours de grec en dehors de l'école tous les samedis = biculturalisme entretenu, valorisé, recherché	Anticipation stratégique : cours d'anglais avant l'entrée en primaire et en dehors de l'école	Cours d'équitation en néerlandais pour le fils (= allier loisir et apprentissage linguistique) + volonté de la mère de les inscrire dans une école privée d'espagnol avec des cours hebdomadaires
USAGES SOCIAUX DES VOYAGES					
Fréquence des voyages	Compte multiplier les voyages pour leurs attributs linguistiques	Enfants ont voyagé sur trois continents, le père a emmené chaque enfant une fois aux USA. + quand ils vont en Italie, le père les initie à la culture gastronomique (rapport cultivé)	Précocité des voyages et diversification des lieux		
Optique d'amélioration ou apprentissage des langues	Compte multiplier les voyages pour leurs attributs linguistiques	Voulait que ses enfants fassent un séjour en Angleterre mais dans le cadre scolaire pour apprendre la langue et non pas pour faire la fête et s'amuser	Oui, exposition des langues dans les aires géographiques où elles sont parlées, veillent à l'aisance linguistique et au savoir relationnel		Oui pour l'espagnol + fille compte faire un séjour d'immersion aux Pays-Bas pour acquérir le néerlandais

			Parlent portugais à la maison = langue qu'ils affectionnent		Anticipation stratégique : cours de français pour les enfants (en dehors de l'école) car humanités au Lycée nécessitent un français parlé et écrit parfait + voulait, au début, que ses enfants apprennent le mandarin mais s'est rendu compte que trop de pression
USAGES SOCIAUX DES VOYAGES					
Précocité des voyages et diversification des lieux + volonté d'offrir une ouverture internationale : découvertes culturelles et pratiques sportives + activités simples et authentiques privilégiées	Mari = gestionnaire d'une agence de voyages, chaque congé scolaire est utilisé pour partir à l'étranger + précocité des voyages → "elles ont l'habitude du monde" = l'étranger fait partie de l'environnement social et culturel familial + voyages = prolongation de l'expérience familiale marquée par la mobilité	Se définit comme des gens mobiles : "piqûre de rappel", "15 ans qu'on est ici, je sens que je n'en peux plus, etc." + partent rejoindre une famille qui a adopté un enfant kazakh du même âge au Canada pour entretenir le lien	Capital économique important permettant la multilocalisation	Sont partis plusieurs fois aux USA (volonté d'emmener les enfants dans les aires géographiques où les langues sont parlées: ici l'anglais)	Précocité des voyages (Singapour + ont fait une partie de l'Asie) et maintenant qu'ils sont en Europe, ils privilégient les pays européens
Offre de séjours d'immersion linguistique pour améliorer les langues	Nombreux échanges linguistiques organisés dans le cadre scolaire mais parents les ont envoyés plusieurs fois en dehors de l'école en stage d'immersion en Angleterre = avidité pour le capital international	Espère et poussera son fils à faire plusieurs voyages en immersion	Capital économique utilisé pour l'entretien des compétences linguistiques (offre de séjours en immersion) + voir des camarades dans le monde	Offre de plusieurs séjours linguistiques (Pays-Bas et USA) pour approfondissement des langues	Envisage séjours en immersion pour ses fils

<p>Circulation dans la famille élargie?</p>	<p>Oui car d'origine française. Mère a déjà emmené les enfants voir la famille</p>	<p>Oui, père les emmène au moins 2x/an en Italie voir les grands-parents</p>	<p>Famille Topaze répartie entre Grèce, Belgique et USA : vont régulièrement les voir = cosmopolitisme familial comme ressource éducative + but de consolidation du groupe transnational</p>		<p>Famille maternelle espagnole → chaque année, voyage avec les enfants en Espagne et espagnol est la seule langue parlée là-bas</p>
<p>Optique de donner des dispositions internationales (ouverture d'esprit, autonomie, acculturation...)</p>	<p>Autonomie et ouverture d'esprit (Asie pour faire découvrir d'autres horizons culturels...)</p>	<p>Toutes car voyage = dispositif d'apprentissage international</p>	<p>Toutes les qualités sociales et culturelles internationales</p>		

	Retour, chaque été, en France ainsi qu'au Luxembourg (en famille)	Famille à Los Angeles, y sont allés plusieurs fois, sœur à Paris. Tous les enfants du côté de sa famille sont scolarisés dans des collèges internationaux ou font leurs études à l'étranger mais ça ne vient pas de leur éducation			Famille en Suisse et à Berlin: y vont souvent
Volonté de leur transmettre une "ouverture internationale" et une autonomie (via les séjours d'immersion)	Toutes : propension à la mobilité, l'aisance linguistique, compétences sociales et relationnelles internationales → "Elles ont l'habitude du monde"	Toutes car voyage = dispositif d'apprentissage international	Voyages occupent une place importante dans leurs pratiques éducatives : moyen d'entretenir le capital social international (encourage les filles à aller voir leurs amies partout dans le monde) + dispositif d'apprentissage international (exposition aux différentes langues dans les espaces géographiques où elles sont parlées) + dotation de compétences sociales et relationnelles internationales + mobilité comme norme sociale dominante	Autonomie et usage pratique (surtout de l'anglais)	Voyages = dispositif d'apprentissage international + volonté de transmettre la mobilité comme norme sociale ("Moi je ne comprends pas comment on peut rester à un endroit parce que pour moi c'est une richesse de voyager") + qualités sociales et relationnelles internationales + acculturation

BONNE VOLONTÉ INTERNATIONALE

DISCOURS

<p>Discours: sur(valorisation) de la dimension internationale. Valorisation / survalorisation de l'international?</p>	<p>Valorisation de la dimension internationale du capital culturel (rencontres avec des enfants d'autres nationalités) + s'enthousiasme de la composition multiculturelle du public qui élargit l'horizon culturel des élèves car impact cognitif sur leur rapport à l'étranger + mère contrariée que le père n'ait pas transmis une éducation néerlandophone à son fils</p>	<p>Valorisation de l'expérience éducative internationale et de la dimension internationale du capital culturel : "À l'époque, elle était très, je dirais, presque parfaite pour un jeune. Il y avait beaucoup de choses nouvelles... Le fait d'être dans une école internationale, où on parlait plusieurs langues, il y avait des gens de toutes les nationalités, ça nous offre une ouverture d'esprit incomparable et quand je dis ça, je mesure mes mots"</p>	<p>Valorisation de la dimension internationale du capital (richesse, opportunité d'avoir des amis d'une autre culture), social et culturel (par les dispositions procurées par des contacts avec les autres) → ouverture, curiosité, capacité d'interaction + dispositions produites par la maîtrise pratique des langues</p>	<p>Valorisation de la dimension internationale et du capital culturel (cours en langue étrangère avec des professeurs <i>native speakers</i>)</p>	<p>Valorisation inconditionnelle de la dimension internationale du capital culturel : a insisté pour que sa fille choisisse les langues "les plus internationales" + "chance" de pouvoir leur offrir ce genre d'enseignement + tremplin pour voyager par la suite + qualité suprême attribué à l'enseignement européen (ouverture d'esprit, cadre de référence européen...) + cible effets positifs de l'expérience éducative en termes de compétences sociales et de dispositions acquises + avidité pour le capital linguistique : apprentissage pratique des langues</p>
--	--	--	---	---	---

BONNE VOLONTÉ INTERNATIONALE

DISCOURS

<p>Valorisation de la dimension internationale : insistance sur le milieu cosmopolite de l'école et fierté de dire que son fils parle anglais avec des belges + c'est la langue universelle</p>	<p>Valorisation inconditionnelle de la dimension internationale et du capital culturel : insistance effets positifs que cela procure et dévalorisation de l'environnement local ("Bruxelles est petit, pas une petite école de quartier, Bruxelles n'est qu'un dortoir") + valorisation surtout de la mobilité</p>	<p>Valorisation inconditionnelle de la dimension internationale du capital culturel : dévalorisation attributs nationaux et environnement local (mère persuadée que son fils ne vivra pas en Belgique + "donner l'anglais comme langue maternelle est le plus beau cadeau" + impensable de mettre son fils en immersion néerlandaise + "une bonne éducation, ça implique ce côté international" donc qualité suprême de l'enseignement anglo-saxon (enfants tellement heureux qu'ils ont difficile après de revenir dans le système traditionnel) + axé sur la confiance en soi, la valorisation de l'enfant, apprendre à apprendre + adhésion des parents aux <i>golden rules</i> + va jusqu'à regretter la présence croissante d'enfants belges dans l'école → Survalorisation des biens internationaux par rapport aux équivalents nationaux</p>	<p>Valorisation inconditionnelle de la dimension internationale du capital culturel : qualité suprême attribuée à l'enseignement international + "s'ils avaient pu, ils auraient mis dès la maternelle les enfants dans ce type d'enseignement" + dévalorisation des équivalents nationaux (système d'enseignement belge et langue maternelle plutôt l'anglais que le français) + offre de séjours en immersion et encourage les filles à entretenir le capital social international + mobilité faisait partie du contrat de mariage + ciblage des effets positifs de l'expérience internationale en termes de dispositions sociales acquises</p>	<p>Survalorisation de l'international : excellence scolaire accordée au Lycée + affirmation que ses enfants étaient dotés d'une aisance particulière lorsqu'ils sont revenus dans le système public + affirmation qu'en connaissant l'anglais, "on n'a pas de souci dans la vie et que cela ouvre beaucoup de portes" (elle mentionne que les autres langues peuvent être étudiées par après)</p>	<p>Valorisation inconditionnelle de la dimension internationale du capital culturel : scolarisation des enfants en maternelles dans des "pré-school internationales" à Singapour (= déjà enseignement en anglais et en mandarin). Choix de Bruxelles comme lieu de vie car estime que c'est un endroit suffisamment international et francophone pour élever leurs enfants. + idéalement voudrait une "une troisième langue, "si la mère avait pu garder le mandarin à l'école elle l'aurait fait" + enthousiasme que son fils ait des amis de toutes les nationalités</p>
---	--	---	---	---	--

Acquisition tardive et difficile des parents	Frustration ressentie par la mère quand incompréhension des interlocuteurs (acquisition difficile du néerlandais)	Frustration ressentie par le père quand ne connaissait pas la langue du pays où voyage → incapacité de dialoguer et de comprendre l'interlocuteur, même pour des choses basiques	Ne le dit pas explicitement mais supposition : usage des langues a été acquis durant sa formation universitaire puis professionnelle	Frustration de la mère qui ne maîtrisait pas le néerlandais après ses humanités	Oui père ne maîtrise pas de langue et mère contractée au moment de ses études supérieures : une "chance" de pouvoir leur offrir ce genre d'enseignement
EFFETS POSITIFS EXPÉRIENCE INTERNATIONALE EN TERMES D'ACQUIS ET DE DISPOSITIONS					
Disposition d'une dimension d'ouverture	Ouverture d'esprit incomparable procurée par l'expérience éducative internationale (compréhension fine des différences culturelles)	Ouverture d'esprit incomparable procurée par l'expérience éducative internationale + compréhension fine des différences culturelles : "impayable" "confronter tous les jours avec des gens de différentes nationalités, différentes cultures"	L'expérience éducative internationale favorise l'ouverture d'esprit, la curiosité et la propension à aller vers l'Autre (culturel)	Ouverture d'esprit procurée par le côtoiement avec d'autres nationalités	Compréhension des différences culturelles, ouverture d'esprit, acculturation, tolérance, un certain recul
Propension à la mobilité	Oui, amis partout dans le monde	Ouvrir l'intérêt à aller voir certains pays dont vous connaissez la langue, ou les pays où cette langue est parlée = question de communication			Expérience éducative internationale = tremplin pour voyager, pour les ouvrir au monde + fille a un carnet d'adresses internationales → sait qu'elle est accueillie et attendue partout dans le monde + mobilité comme norme sociale intégrée par la fille

Acquisition difficile de la mère pour le néerlandais + son anglais, elle le tient d'un séjour en immersion		Acquisition moins aisée et tardive de la mère pour l'anglais (seulement lorsqu'elle est partie voyager) et le néerlandais = ne sait plus un mot		Acquisition de la langue française difficile pour le père et la mère, juste aux études	
EFFETS POSITIFS EXPÉRIENCE INTERNATIONALE EN TERMES D'ACQUIS ET DE DISPOSITIONS					
	Ouverture d'esprit procurée par l'expérience internationale qualifiée de "différente"	Très grande ouverture au niveau des <i>goldens rules</i> appliquées à l'école + le fait d'être élevé dans un environnement international procure une ouverture d'esprit à la différence	Ouverture d'esprit, facilité à aller vers l'Autre (culturel), à sortir de sa coquille + trouve qu'on cantonne à voir les problèmes et réagir différemment + compréhension internationale + "a ouvert les portes et l'esprit" de ses filles		Capacité d'adaptation à d'autres cultures favorisée par l'expérience éducative internationale = philosophie d'ouverture au monde
	Mobilité favorisée car vécue et valorisée : voulait que ses filles aillent étudier et vivre à l'étranger + précise que "Bruxelles n'est qu'un dortoir" pour tous les élèves du Lycée français: la célébration d'un anniversaire est l'occasion de retour au pays + insiste que parmi sa promotion, seuls deux enfants sont restés poursuivre leur enseignement sup	"Le monde sera son terrain de jeu et son terrain de travail" + est sûre que son avenir ne sera pas en Belgique	Filles envisagent toutes de vivre à l'étranger et selon la mère, c'est grâce à leur expérience éducative internationale et leur éducation familiale congruente	Enfants restent en contact avec leurs amis et parlent anglais + les deux enfants font leurs études à l'étranger = dispositions (mobilité élargit éventail du choix d'études et d'opportunités professionnelles + propension à retrouver leurs amis dans le monde)	Oui, car parents nomades + volonté d'acquisition de l'anglais pour favoriser la mobilité ultérieure + volonté que champ de référence intellectuel et affectif ne se limite pas à un pays (le français limiterait à 4 pays) + Non mais refuse que enseignement choisi empêche/limite choix d'études des enfants

Maîtrise pratique des langues	Multilingue	Scolarisation internationale permet la maîtrise pratique de 4 langues différentes	Multilinguisme : pour lui ce n'est pas via la traduction qu'on peut comprendre la logique d'un peuple + Plus on parle de langues, plus cela enrichit les connaissances culturelles	Ses enfants apprennent à considérer les langues étrangères comme des éléments inhérents à leur environnement quotidien	Apprentissage pratique des langues dépasse la simple connaissance formelle mais cela produit des dispositions + fille dit que pour ses études, a pu mobiliser tous ses apprentissages linguistiques
Autres		“pas mal de voies qui sont ouvertes. Ils sont tous cadres supérieurs de boîtes internationales de plus de 40000 personnes. Donc, ça offre en tout cas l’opportunité d’aider à beaucoup, d’aller encore plus loin”		Qualité suprême attribuée à l'enseignement européen	Fille compte cibler dans son Master les options en anglais et qui ont trait à l'Europe "c'est plus l'international qui m'intéresse" + dévalorisation des attributs nationaux "c'est trop petit la Belgique" + bonne volonté internationale + compensation du néerlandais non-appris avant via séjours immersion aux Pays-Bas
PRATIQUES					
Cours particuliers en dehors de l'école?	Fils apprend néerlandais en langue 2 (cours particuliers espagnol et l'inverse)		Cours de grec en dehors de l'École européenne pour continuer cet apprentissage, surtout en lecture et écriture, qu'elle n'avait pas l'occasion de pratiquer	Cours d'anglais en dehors de l'école: anticipation stratégique	Cours d'équitation en néerlandais pour le fils (allier loisir et apprentissage linguistique) + volonté de la mère de les inscrire dans une école privée d'espagnol avec des cours hebdomadaires

<p>Leur choix n'est pas tellement de mettre à la portée de leurs enfants des ressources internationales diversifiées mais plutôt <u>focalisation sur l'anglais</u></p>	<p>Attribut linguistique n'est pas leur unique visée, plutôt mettre à disposition des enfants des ressources internationales diversifiées mais insiste : la traduction ne suffit pas, apprentissage au contact des autres nationalités</p>	<p>Langue maternelle = anglais. Peu d'utilité d'une langue si pas de pratique quotidienne = >< par rapport aux enfants dont l'apprentissage des langues est plus tardif et plus scolaire</p>	<p>Langue maternelle = plutôt anglais que français. + maîtrise des langues étrangères (optique instrumentale) facilite insertion professionnelle et étend les domaines de recherche = "cela rajoute de la valeur"</p>	<p>Utilité professionnelle des langues (focalisation sur l'anglais) "Pas de souci dans la vie quand on parle plusieurs langues", "cela vous ouvre des portes"</p>	<p>Maîtrise pratique de l'anglais permet de rentrer en contact avec différentes cultures, mais aussi pour les affaires</p>
	<p>Qualité supérieure de l'enseignement international par rapport à l'enseignement national (+ complet)</p>			<p>Qualité suprême attribuée à l'enseignement international : mère dit même que leur niveau de français est supérieur à celui de leur homologues francophones = enseignement traditionnel (plus en avance au niveau de l'orthographe, de la rédaction d'un texte)</p>	
PRATIQUES					
		<p>Envisage un suivi compensatoire en français</p>		<p><u>Rétrospectivement</u>, la mère aurait plutôt inscrit ses enfants dans une école néerlandophone pour acquisition du néerlandais en éduquant les enfants au français à la maison + cours privés à la maison en français + tennis-langues en anglais</p>	<p>Cours de français en dehors de l'école car surtout anglais à l'école + aimerait rajouter l'apprentissage du mandarin</p>

Offre de séjours à l'étranger ?	Oui, plus tard, compte offrir des séjours en immersion	L'aîné part faire une formation en art en Angleterre pendant un an	Soutien projet de formation complémentaire de sa fille au R-U + offre de séjours en famille (Grèce et USA)	Envisage déjà de les envoyer en séjour d'immersion	
Autres					
STRATÉGIES DE DISTINCTION ET/OU D'ASCENSION SOCIALE					
Présence ?	Non	Non	Non	Non	Oui, international = multiplicateur culturel, moyen de mobilité sociale

Offres de plusieurs séjours en immersion : les 2G sont partis chacun un mois aux USA (16 ans) + une année d'immersion chacun (aîné à Miami, cadet au Panama) = "meilleur moment de sa vie"	Soutient sans restriction les projets de séjours à l'étranger de ses enfants	Oui plus tard	Soutient les projets de séjours à l'étranger de leurs filles qui vont rejoindre leurs amies internationales + séjours en immersion	Plusieurs séjours en immersion hors de l'école pendant les secondaires et 1 an pour chaque enfant après les secondaires (G=Londres + Australie, F=Hollande + USA) + enfants souvent à l'étranger rejoindre leurs amis du Lycée + soutien du projet d'études à l'étranger	Compte inciter ses enfants à faire des Erasmus ainsi que des séjours à l'étranger
Avec du recul, regrette de ne pas avoir placé ses enfants en primaire dans des écoles néerlandophones pour acquérir la langue		Adhésion totale des parents aux <i>golden rules</i> (philosophie éducative de l'école) + recours à la famille élargie comme ressource éducative internationale	Parlent fréquemment portugais entre eux car affectionnent cette langue = rapport affectif à l'égard des cultures et des langues étrangères		Qualité suprême attribuée à la pédagogie anglo-saxonne : plus ludique, plus épanouissante (favorisant confiance en soi), plus adaptée aux besoins de l'enfant (content d'aller à l'école), plus adaptée + revendique un usage quotidien des langues pour ne pas perdre ses acquis
STRATÉGIES DE DISTINCTION ET/OU D'ASCENSION SOCIALE					
Oui, mais d'abord stratégie de refuge	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui, stratégie de distinction

Alternative à l'éducation nationale?					
Critiques du système éducatif belge	Non car mal placée (ne le connaît que très peu)	Non, dit qu'il est très bon mais qu'il insiste sur d'autres aspects = différence pas quantitative mais qualitative (éducation internationale)	Non, avaient aussi envisagé écoles belges car certaines ont très bonne réputation mais départ aux USA a amené à choisir scolarisation internationale	Manque de ressources pour certaines écoles + déficit d'organisation des écoles belges (absentéisme) + pas d'offre de connaissances linguistiques suffisantes pour accéder au marché mondial de l'emploi	Non
STRATÉGIES DE REPRODUCTION					
Transmission de la culture internationale?	Oui	Transmission rapport affectif et familial aux pays étrangers (emmener chaque enfant aux USA + Italie) + rapport cultivé à la langue et culture nationale + inscription dans la même école internationale depuis les primaires (continuité)	Oui idem Ruby : transmission d'un rapport affectif et familial à l'égard des pays étrangers (Grèce, USA) + rapport cultivé des langues et des cultures nationales	Transmission surtout de la conception cultivée des langues et des cultures nationales	Moins présent au niveau de la transmission de la conception cultivée des langues nationales mais présence de l'inculcation d'un rapport affectif et familial à l'égard des pays étrangers (Espagne)

Recherche d'une approche pédagogique différente que celle de l'enseignement traditionnel "trop théorique" + volonté de savoirs concrets correspondant à la personnalité de son fils	Moyen de se distinguer de l'éducation générique dont se contentent les autres milieux sociaux	Éducation internationale = multiplicateur de capital culturel + recherche pédagogie accompagnant l'individualité de l'enfant, suivi personnalisé des difficultés scolaires	Oui : préférence pour l'international "moins basique" que le traditionnel + dit que enseignement national n'offre pas les compétences, les certifications nécessaires à l'heure de la mondialisation + projet éducatif rare utilisé comme moyen de distinction sociale par rapport à l'offre générique dont se contentent les autres groupes sociaux	Oui : dimension internationale perçue comme multiplicatrice du capital culturel + volonté de trouver le parcours scolaire offrant les certifications, les compétences (anglais et application au travail) permettant l'accès aux meilleures places possible sur le marché scolaire et de l'emploi	Recherche d'une alternative à l'éducation nationale classique considérée comme trop rigide
Trop théorique, manque d'interactions avec les professeurs		Enseignement traditionnel inadapté à l'heure actuelle (environ 60-70% des métiers n'existent pas encore) + système basé sur exclusion à travers les outils de classement + critique le formatage de l'école générique (bourrer le crâne)	Enfants pas assez poussés au niveau des exigences + manque de ressources financières + manque d'options proposées → contenu de l'enseignement moins étendu et pauvre	Enseignement des langues étrangères n'est pas assez poussé + manque de suivi personnalisé des élèves, de même que l'enseignement tout court	Enseignement traditionnel considéré comme trop rigide, inadapté aux besoins de l'enfant, aux difficultés scolaires
STRATÉGIES DE REPRODUCTION					
Non	Transmission d'un rapport affectif et familial vis-à-vis des pays étrangers et transmission cultivée de la culture et de la langue française	Non	Oui au niveau de la transmission de la conception cultivée des langues et des cultures nationales + transmission d'un rapport affectif et familial à l'égard des pays étrangers	Non	Oui, conception cultivée des langues et des cultures nationales + rapport affectif et familial à l'égard des pays étrangers

<p>Rapport à la culture nationale</p>		<p>Double nationalité : les deux cultures valorisées, recherchées et entretenues → revendication des attributs nationaux de l'identité, essentiellement la langue et la culture nationale</p>	<p>Bilinguisme, biculturalisme entretenus et valorisés: conception cultivée de la langue et de la culture nationale transmise + enthousiasme car fille veut rester citoyenne grecque = fidélité aux racines</p>		
<p>Volonté de transmission de langue maternelle (bilinguisme) + Volonté de transmettre la culture d'origine (biculturalisme)</p>		<p>Parle italien à la maison depuis leur enfance = point d'honneur à l'héritage culturel + mère parle anglais depuis quelques années + inscription des enfants en section italienne pour conserver lien avec leur culture d'origine + projets éducatifs bilingues en famille</p> <p>→ contrôle familial méticuleux de l'usage linguistique (correction de l'expression orale, proscription de tout mélange avec le français)</p> <p>→ Qualité du suivi parental + transmission conception cultivée des langues possibles car mobilisation importante du capital culturel</p>	<p>Investissement dans des cours particuliers de grec hebdomadaires + enthousiasme car fille veut rester citoyenne grecque + évoque l'importance de conserver son identité culturelle d'origine</p>		<p>La mère a des origines espagnoles, voulait que sa fille prenne une section linguistique en espagnol pour conserver le lien avec ses racines + retours en Espagne</p>

<p>Oui, voir ci-dessous</p>	<p>Voulait un système d'enseignement français du fait de ses origines françaises, voulait une éducation francophone</p>	<p>Dévalorisation des attributs nationaux (néerlandais, langue maternelle anglais, ne veut pas que son fils vive en Belgique...)</p>	<p>Bilinguisme et biculturalisme entretenus et valorisés dans l'optique de stratégie éducative notamment car retour en Belgique pour les études universitaires (rentabilité scolaire accrue) + rapports stratégiques aux origines en mobilisant attributs internationaux (langues) dans champ national aux niveaux scolaire et professionnel</p>	<p>Voulait une éducation en français et importance également du néerlandais</p>	<p>Oui, voir ci-dessous</p>
<p>N'a pas scolarisé ses enfants dans une école internationale ou néerlandophone étant jeunes exprès pour qu'ils aient une langue et une culture qui soient la leur</p>	<p>Idem (voir ci-dessus)</p>	<p>Oui par suivi compensatoire + pour réorientation vers le système d'enseignement national en secondaire MAIS volonté que l'anglais soit avant tout sa langue maternelle</p>	<p>Langue maternelle = anglais plutôt que français MAIS contrôle parental pour transmettre bilinguisme et biculturalisme</p>	<p>Voulait une éducation en français</p>	<p>Voulait que l'anglais soit acquis et se disait que le français serait acquis grâce à l'éducation francophone dispensée à la maison MAIS rendu compte que le français n'était pas bien acquis et donc 2 options = - soit compensation par des leçons privées à domicile en français, - soit choix de destination d'un pays francophone (ce qu'ils ont fait)</p>

STRATÉGIES DE REFUGE					
Moyens de pallier échec scolaire grâce à disponibilité des profs					
CAPITAL INTERNATIONAL DES ENFANTS (BUTS: PRODUIRE DES ENFANTS INTERNATIONAUX)					
Capital social	Oui, exclusivement international	Mixte: national et international (même si davantage international)	International		International
Capital linguistique	Oui, au moins A, F, et le reste plus tard (hésitation langue 3)	4 langues : F, A, Italien, Espagnol-Néerlandais pour une car veut rester vivre en Belgique	3 langues + compréhension de l'All. et de l'E	Considération langues étrangères comme éléments inhérents à leur environnement quotidien	4L: F, A, E, Suédois (fille) 3L: F, A, N (fils)
Capital culturel	Capital scolaire, culturel, linguistique, international	Capital scolaire, culturel, social, linguistique, international	International		Fille a intériorisé normes, valeurs et dispositions internationales
Capital mobilité		Oui	Fille veut continuer études avec formations complémentaires au R-U	Ses enfants vont avoir une culture commune, internationale	Fille veut faire son Master à l'étranger, ses amis sont à l'étranger...
Expérience négative	/	Fils change d'école après réorientation en TQ ; blocage ? (n'aimait pas les gens, l'école, refus de continuer)	Sentiment de toujours être en phase transitoire	/	Oui niveau d'exigence élevé → son fils a dû quitter l'école et on lui a fait comprendre

STRATÉGIES DE REFUGE

Difficulté d'un des deux enfants au cycle primaire (doublé deux fois), recherche d'une école avec de petites classes, des professeurs disponibles pour s'occuper des difficultés				Oui, moyen d'anticiper tout échec car père a eu difficultés à l'école	Oui, souffrances scolaires du père (parcours chaotique en humanités) + système mandarin trop répressif (enfants malheureux) + difficultés d'apprentissage pour le cadet → recherche d'un contexte pédagogique avec professionnels disponibles pour les difficultés scolaires, adapté aux besoins de l'enfant
CAPITAL INTERNATIONAL DES ENFANTS (BUTS : PRODUIRE DES ENFANTS INTERNATIONAUX)					
Plus d'amis belges	Oui, exclusivement international	Oui, exclusivement international	International	National et international	Uniquement international
3L : A, E, F	Oui	2L : A, F	Filles quadrilingues	3L : F, A, N	F et A (pour l'instant mais pour la mère apprentissage d'une langue 3, c'est le minimum)
Capital scolaire	Oui	Capital scolaire international, linguistique, + qualités sociales et relationnelles internationales	Capital scolaire et culturel international + langues, mobilité = culture internationale intégrée	Capital scolaire international + dispositions (mobilité et maîtrise pratique de plusieurs langues, autonomie) grâce à leurs primaires dans Lycée	Capital scolaire international + incorporé
Un peu	Mobilité comme norme intériorisée: aîné va étudier à Londres	Oui mobilité comme norme sociale	Capital mobilité hérité : 3F veulent vivre à l'étranger (Australie, Finlande, R-U)	Fils : études+vie en Suisse Fille : Master à l'étranger, spéc. en produit de luxe	Oui
			Compétition entre enfants		Manque de racines

Résumé :

Le constat de l'expansion des réseaux internationaux d'éducation et de leur diffusion auprès d'un public toujours plus large interpelle et amène à s'interroger sur les motivations des partisans de ces choix éducatifs alternatifs et peu anodins.

Les écoles internationales, autrefois essentiellement réservées à des enfants issus de familles mobiles et cosmopolites, tendent aujourd'hui à se répandre dans de nombreux pays, y compris en Belgique, traduisant l'engouement d'un nouveau public principalement constitué de familles locales aisées.

Inscrit dans une démarche de type exploratoire, ce mémoire propose des pistes de réponse à la question de départ « Quelles sont la (les) logique(s) d'actions qui sous-tend(ent) le choix des familles bruxelloises optant pour une scolarisation de leurs enfants dans des écoles internationales privées ? À quelles stratégies de socialisation et d'éducation ces logiques d'actions renvoient-elles ? ».

Mots-clés :

Scolarisation internationale – logiques d'action parentale – stratégies de socialisation – stratégies d'éducation – écoles privées.