

Atelier n° 9 :

Pourquoi tant de flux d'élèves dans les écoles en discrimination positive ?

Thérèse-Marie Bouchat* & Geneviève Hindryckx**

La recherche sur laquelle se fonde l'exposé s'inscrit dans le cadre du programme d'évaluation des politiques de discrimination positive et concerne exclusivement l'enseignement fondamental, au fonctionnement généralement moins étudié que celui de l'enseignement secondaire. L'objectif de cette recherche¹, financée par la Communauté française et dont le rapport n'a pas encore été publié, était de mesurer et de comprendre certains effets de système engendrés par les politiques de discrimination positive. La notion d'effets de système présuppose que les politiques de discrimination positive, ciblant une catégorie d'écoles particulières, peuvent contribuer à des transformations du paysage scolaire dans son ensemble. De fait, les écoles bénéficiant de ces mesures ne forment pas un univers clos et entretiennent des relations d'interdépendance avec les autres écoles de leur environnement géographique, notamment du fait que des élèves passent d'une école à l'autre en cours de trajectoire.

Notre hypothèse de départ était la suivante : l'existence des écoles en discrimination positive, stigmatisées ou dotées de l'image d'écoles spécialisées dans le traitement des « cas difficiles », permet aux autres écoles de se décharger de la prise en charge d'élèves défavorisés au plan social ou scolaire, ce qui ne fait qu'accroître la ségrégation des publics scolaires.

Pour tester cette hypothèse, nous avons combiné les approches qualitatives et quantitatives, en nous centrant particulièrement sur trois terrains (un à Bruxelles, un à Charleroi et un à Verviers) et sur douze écoles fondamentales en discrimination positive. Les matériaux collectés et travaillés sont à la fois des entretiens avec les directions de ces écoles, un relevé des élèves arrivés ou sortis de ces écoles ainsi que des motifs de leur mobilité (tels que perçus par les directions), des entretiens avec des agents intermédiaires actifs sur les terrains étudiés (inspecteurs, conseillers pédagogiques, agents PMS, ...) et un fichier répertoriant les trajectoires scolaires sur deux ans de tous les élèves de la Communauté.²

* Cerisis

** Service de Pédagogie Expérimentale, Université de Liège

¹ Cette recherche est financée par la Communauté française de Belgique. Le rapport de cette recherche n'est pas encore public.

² Les auteurs remercient vivement, pour tous leurs apports, les personnes qui ont participé à la recherche.

Portraits d'écoles en discrimination positive

Les entretiens avec les directions et les agents intermédiaires, de même que certaines données objectives, permettent de dresser un portrait des écoles fondamentales en discrimination positive. Trois éléments essentiels en ressortent.

Il importe d'abord de souligner que, du point de vue de leur contexte et de leur public, les écoles en discrimination positive ne forment pas un tout homogène. Par exemple, les écoles à dominante immigrée ou quart-monde belge se différencient notamment au niveau du rôle que joue la famille dans l'éducation. Ces écoles ne constituent pas non plus une catégorie entièrement distincte des autres écoles. Certaines écoles ne bénéficiant pas des mesures de discrimination positive ont des indices socioéconomiques très proches de certaines écoles qui en bénéficient. La proximité de composition de public entre les écoles en discrimination positive et certaines qui ne le sont pas, reflétée par les faibles différences entre les indices socioéconomiques, est fortement perçue par les acteurs.

Un autre trait marquant des entretiens et observations effectués est l'ampleur des défis qu'ont à surmonter les écoles en discrimination positive. Partout, ils apparaissent considérables. Longue est la liste des enfants qui, bien que non démunis sur le plan intellectuel, sont confrontés à des problèmes extra-scolaires d'une telle ampleur qu'ils ne peuvent être disponibles pour les apprentissages. En comparaison de ces difficultés et défis, les moyens attribués apparaissent insuffisants aux yeux de tous les acteurs.

Cela étant, et c'est là notre troisième observation, les jugements varient quant à l'efficacité de l'action que les équipes éducatives déploient ou pourraient déployer. Les opinions à ce sujet divergent en fonction d'une ligne de clivage entre les acteurs de terrain et les agents intermédiaires (inspection, PMS, ...). Qu'elles parlent des remédiations, des conseils d'orientation ou des relations aux familles, les directions soutiennent que les équipes éducatives, en dehors de rares cas d'enseignants « hors du coup », font ce qu'elles peuvent. Les agents intermédiaires sont quant à eux plutôt critiques. Ils stigmatisent le peu de réflexion et de recherche des enseignants ou des directions pour s'adapter aux situations rencontrées. Ils soulignent l'existence d'effets « école » et d'effets « maître », signifiant par là que les difficultés de contexte et le manque de moyens ne peuvent à eux seuls expliquer l'insuffisante efficacité de l'action éducative.

L'ampleur et la spécificité de la mobilité scolaire touchant les écoles en discrimination positive

Les réalités des écoles en discrimination, ainsi brièvement décrites, ne sont pas seulement dues à des facteurs internes à ces établissements. Elles résultent aussi de processus sociaux, tel celui de la mobilité scolaire qui participe à la répartition de la population scolaire entre les différentes catégories d'écoles.

Les changements d'école en cours de trajectoire sont fréquents en Communauté française : chaque année, 13,5 % des élèves de maternelle changent d'implantation, et 12,1 % des élèves de primaire font de même. Cela signifie qu'une majorité d'élèves de 6^e primaire n'est pas inscrite dans l'école où elle a commencé sa scolarité. Certes, une partie de cette mobilité résulte des déménagements, dont la fréquence décroît à mesure que l'enfant prend de l'âge. Mais, dans l'enseignement fondamental, la proportion d'élèves changeant d'implantation pour d'autres raisons se situe, selon les années d'étude, entre 5 et 8 % par an. Ces changements sont l'occasion d'une certaine redistribution des élèves entre écoles et génèrent donc potentiellement les effets de système évoqués dans notre hypothèse de départ, surtout lorsque les flux sont asymétriques.

Or, précisément, au niveau fondamental, les changements d'écoles sont proportionnellement plus nombreux dans les écoles en discrimination positive (17,9 % de mobilité annuelle contre 12,8 % dans les autres écoles). Par ailleurs, les écoles en discrimination positive sont bien plus concernées que les autres par la mobilité en cours d'année scolaire. Cette plus grande mobilité des élèves des écoles en discrimination positive se vérifie au sein de chaque arrondissement où existent de telles écoles. Mais plutôt qu'une dichotomie entre écoles qui sont ou pas en discrimination positive, les données statistiques mettent en évidence le fait que, entre les deux situations extrêmes en termes de composition du public, le taux d'élèves mobiles tend à décroître à mesure qu'augmente l'indice socioéconomique moyen du public de l'école.

On sait que, de manière générale, la mobilité touche davantage les élèves ayant déjà accumulé un retard scolaire et ceux subissant un redoublement. C'est le cas aussi dans les écoles en discrimination positive. Mais, en termes de changement d'école, le taux de mobilité des élèves en retard et redoublants ne diffère guère selon qu'ils sont inscrits ou non dans des écoles en discrimination positive. La plus grande mobilité observée dans les écoles en discrimination positive résulte donc d'un double phénomène : une plus grande proportion d'élèves en retard ou redoublants et une plus grande mobilité des élèves à l'heure ou non redoublants.

Ainsi peut-on conclure que ces écoles en discrimination positive connaissent d'importants flux d'élèves, potentiellement dommageables pour les élèves (perte de repères, discontinuité des apprentissages, ...) et pour l'école (instabilité, incertitude, cumul des cas problématiques dans certaines écoles par un double phénomène d'entrée de « cas difficiles » et de fuite de « bons » élèves).

Ce qui motive la mobilité scolaire des élèves, selon les directions d'école

Ce qui motive les familles à changer d'implantation est difficile à connaître, d'autant que nous avons choisi de mener cette analyse à partir des seuls entretiens avec les directions d'écoles. A celles-ci, nous avons demandé de dresser la liste des quelque 1.000 élèves sortis ou entrés entre septembre 2003 et septembre 2004, et d'expliquer pour chacun quel était à leurs yeux le motif de leur entrée ou de leur sortie. Ce travail comporte de nombreuses limites, dont le risque de point de vue partiel ou partial et l'absence totale d'informations détenues par les directions dans 27,5 % des cas recensés. Les résultats obtenus sont donc indicatifs plus que représentatifs, mais la richesse du matériau est loin de se limiter aux données chiffrées.

Les déménagements sont de loin la première cause de mobilité invoquée par les directions. Près de deux tiers des mouvements expliqués ressortent à cette catégorie, soit davantage que ce que laissent apparaître les statistiques générales sur les déménagements en Communauté française. Les déménagements sont par ailleurs le motif quasi exclusif invoqué lorsque les départs ou arrivées s'effectuent en cours d'année. Cette fréquence des déménagements en cours d'année s'explique par ce qui les motive : arrivée de l'étranger ou départ vers l'étranger, séparation des parents ou changement de garde, placement dans un home ou sous la responsabilité d'un membre de la famille élargie, sortie d'un logement insalubre ou entrée dans un logement social... : tous types de motifs qui expliquent que, dans les cas repérés, les familles ne pouvaient attendre la fin de l'année scolaire...

En nombre, l'évaluation négative de l'école d'origine ou positive de l'école d'arrivée est le second type de motif invoqué : il représente 13 % des changements expliqués. Si les directions d'école expliquent des départs en évoquant la qualité d'un enseignant, elles citent moins souvent la qualité de l'enseignement ou l'ambiance dans leur école, alors que lorsque l'on interroge certaines directions sur la mobilité scolaire en

général, elles disent volontiers que certains parents s'en vont pour que leurs enfants « aillent dans une bonne école » ou « bénéficient d'un bon enseignement ».

Les motifs relatifs à l'organisation familiale concernent 8 % des motifs connus. Ils sont davantage invoqués pour expliquer les sorties que les entrées, notamment parce que nombre d'entre eux consistent dans le suivi d'un membre de la fratrie entré dans l'enseignement secondaire.

Les difficultés de l'enfant sont le quatrième ensemble de motifs invoqués (pour 7 % des enfants). Ces mouvements, dont plus de 20 % s'opèrent en cours d'année scolaire, sont moins souvent justifiés pour des raisons comportementales (débouchant sur des exclusions ou des départs recommandés) que pour des raisons scolaires (auquel cas, le point d'aboutissement est souvent l'enseignement spécialisé).

Les désaccords entre la famille et l'école, de même que le souci de quitter une école à public trop défavorisé, bien que présents dans les discours généraux tenus par les directions d'école, sont peu évoqués dans l'explication des cas individuels de mobilité.

L'orientation des flux entre les écoles, reflet de leur différenciation sociale

Les flux scolaires des écoles en discrimination positive et de celles qui ne le sont pas ne se distinguent pas seulement par leur volume mais aussi par leur orientation. Beaucoup d'élèves changent en effet de type d'école en cours de trajectoire scolaire. C'est ainsi que seuls 34 % des élèves quittant une école en discrimination se retrouvent dans une école de cette même catégorie. Entre les écoles en discrimination positive et les autres, les différences en matière d'orientation des flux apparaissent lorsqu'on dénombre les élèves transitant en cours d'enseignement primaire entre quatre grandes catégories de lieux de scolarisation (écoles d'enseignement ordinaire n'étant pas en discrimination positive ; écoles d'enseignement ordinaire en discrimination positive ; écoles d'enseignement spécialisé et écoles situées hors Communauté française).

Entre écoles d'enseignement ordinaire étant ou non en discrimination positive, les différences sont nettes pour ce qui concerne les flux d'élèves entre elles et les écoles situées dans d'autres pays ou Communautés. Avec ces écoles, les établissements enregistrent un solde migratoire positif, autrement dit reçoivent d'elles plus d'élèves qu'elles n'en donnent. Ce solde positif est plus important pour les écoles en discrimination positive, ce qui signifie que le défi d'intégration est considérable pour ces écoles, non seulement en termes quantitatifs (30 % des élèves provenant d'écoles hors Communauté intègrent en effet les écoles en discrimination et, chaque année, ces nouveaux arrivants représentent près de 5 % des effectifs de ces écoles) mais aussi en termes qualitatifs (les populations entrant dans les écoles en discrimination positive n'ont pas le même profil que celles entrant dans les autres écoles ; elles proviennent notamment plus souvent de pays hors Union européenne).

Les flux avec les écoles d'enseignement spécialisé présentent un tout autre profil. Les départs vers l'enseignement spécialisé sont en effet nettement plus importants que les arrivées en provenance de ce type d'enseignement. Proportionnellement, les départs vers l'enseignement spécialisé sont plus fréquents dans les écoles en discrimination que dans les autres. Les premières « fournissent » en effet 21 % des entrants alors qu'elles ne représentent que 12 % des effectifs de l'enseignement ordinaire.

Entre les écoles en discrimination et celles qui ne le sont pas, le solde migratoire est à l'avantage des secondes. Autrement dit, les écoles qui sont en discrimination positive donnent davantage d'élèves aux écoles qui ne le sont pas que l'inverse. Au plan quantitatif, ce type d'échange est un phénomène non négligeable pour les écoles en discrimination positive (les départs vers les écoles qui ne sont pas en discrimination concernent 7 % de leur effectif et les élèves provenant de ces écoles en représentent 5

%). Qualitativement, la distinction des flux entrants et sortants apparaît moins nette. Certes, plusieurs témoignages parlent du départ des élèves les plus conformes aux exigences scolaires, mais en se basant sur les indicateurs statistiques de retard scolaire et de redoublement, les profils des entrants et des sortants n'apparaissent pas nettement différenciés. La seule différence notable concerne la nationalité : les jeunes quittant les écoles en discrimination pour d'autres qui ne le sont pas sont plus souvent de nationalité extra-européenne que ceux faisant le trajet inverse.

Ces divers flux témoignent de l'existence d'interdépendances entre les écoles en discrimination positive et celles qui ne le sont pas. Les premières voient arriver chez elles en cours de trajectoire scolaire un nombre significatif d'élèves jusqu'alors scolarisés dans les secondes. Ce flux ne peut cependant s'apparenter aux trajectoires de relégation fréquemment observées au niveau secondaire. Par contre, il existe un flux inverse, peu observé dans l'enseignement secondaire et allant à l'encontre de la hiérarchie des établissements. L'interprétation de tels flux est cependant complexe. Si certains témoignages laissent penser que certains de ces changements d'école sont le reflet de stratégie de mobilité sociale des familles, les données statistiques ne permettent pas de confirmer cette affirmation.

Si ces processus témoignent de l'existence d'effets de système, ils ne semblent cependant pas résulter directement des politiques de discrimination positive, l'attribution de l'étiquette d'école aidée paraissant influencer moins les stratégies et décisions parentales que d'autres indicateurs (caractéristiques visibles du public, réputation, défaillances pédagogiques ou disciplinaires observées, ...).

Des processus variant selon les contextes locaux

Les processus mis en évidence ci-dessus à partir d'analyses statistiques portant sur l'ensemble de la Communauté se déclinent de manière différenciée au niveau local. Ces variations apparaissent déjà lorsqu'on effectue des analyses à l'échelle des arrondissements.

Ainsi, Bruxelles est, de loin, l'arrondissement où les flux avec les écoles hors Communauté sont les plus importants au point que 75 % des élèves provenant des écoles hors Communauté arrivent dans les écoles bruxelloises. Certes, une part de ces arrivées provient sans doute des écoles de la Communauté flamande, mais l'analyse des nationalités des « transfuges » ne laisse aucun doute : la majorité des enfants entrant dans les écoles en discrimination positive a une nationalité extra-européenne.

D'autres différences se manifestent en ce qui concerne les flux entre les écoles en discrimination positive et celles qui ne le sont pas. Trois cas de figure existent. Charleroi affiche les plus forts taux de transition dans les deux sens, témoignant d'une perméabilité plus grande des deux catégories. Bruxelles occupe la position inverse avec le plus faible taux de mouvements « ascendants » et l'avant-dernier taux de mouvements « descendants », ce qui témoigne d'une frontière plus nette entre les deux ensembles d'écoles. Liège, Soignies, Ath et Verviers combinent, chacun spécifiquement, un taux « ascendant » relativement élevé et un taux « descendant » relativement faible.

Lorsqu'on passe à une échelle géographique encore plus restreinte, les processus prennent davantage corps et peuvent être mieux compris et explicités. Ils ne reflètent pas toujours ce qui se manifeste à l'échelle de l'arrondissement. Ainsi, dans l'espace de Charleroi-Ouest, caractérisé par une grande homogénéité socioéconomique, voit-on apparaître de manière dominante un processus de nasse, la très grande majorité des familles paraissant irrémédiablement prises au piège de la précarité et de la pauvreté et la très grande majorité des élèves ne pouvant escompter sortir des écoles fondamentales composées majoritairement d'enfants défavorisés. A Molenbeek et Koekelberg, se manifeste un autre type de processus qu'on pourrait qualifier de dualisation avec passerelle : un ensemble étendu de quartiers très défavorisés jouxte d'autres quartiers

plus favorisés ; la densité de l'offre scolaire et des transports publics permet aux familles socialement défavorisées mais ambitieuses de choisir d'autres écoles que celles du quartier ou d'en sortir en cours de trajectoire, notamment par l'accès à une école qui joue le rôle de pivot et est perçue comme un lieu de promotion par les familles défavorisées et un lieu de relégation par les familles plus favorisées. A Verviers et Dison, dans un contexte moins lourdement défavorisé et caractérisé par une offre scolaire moins dense, le processus à l'œuvre à Molenbeek et Koekelberg se manifeste aussi, mais de manière moins nette.

Conclusion

En conclusion, il apparaît que l'hypothèse de départ mérite d'être nuancée. Certes, des trajectoires de relégation existent, mais essentiellement vers l'enseignement spécialisé. Les flux observés des écoles qui ne sont pas en discrimination positive vers celles qui le sont ne semblent pas devoir, dans leur majorité, être interprétés comme des relégations. Souvent, ils s'opèrent entre écoles proches du seuil d'attribution des mesures d'aide, et beaucoup résultent de déménagements. A l'inverse, un nombre non négligeable d'élèves passe des écoles en discrimination à celles qui ne le sont pas, témoignant peut-être de projets de promotion scolaire et sociale de certaines familles et du mixage, progressif en cours de trajectoire scolaire, des critères méritocratiques aux critères socioéconomiques. De tels phénomènes, auxquels s'ajoute un afflux d'immigrants se dirigeant préférentiellement vers les écoles en discrimination positive et la mobilité plus grande des élèves des écoles en discrimination, contribuent encore à accroître l'ampleur des défis que doivent relever ces écoles.

Pour celles-ci, et pour d'autres qui, sans être bénéficiaires des mesures d'aide, ont des publics fort semblables, quatre grands types de problèmes méritent d'être traités. D'une part, le fonctionnement interne de ces écoles ainsi que les compétences de leurs enseignants pourraient être interrogés : les défis que ces organisations scolaires doivent relever sont tels qu'il importe d'investir massivement dans la formation et l'accompagnement de ces acteurs qui, aux yeux des intervenants externes, sont trop peu souvent « à la hauteur » de ces situations complexes. D'autre part, tant que subsistent des écoles soumises à d'aussi importantes difficultés de contexte, il importe de pallier le déficit de moyens, reconnu par tous les acteurs. Pour autant, tout ne peut être résolu à l'échelle de chaque école : l'interdépendance et la hiérarchisation des écoles imposent de prendre à bras-le-corps la question de la ségrégation pour endiguer, tant que faire se peut, les pratiques scolaires porteuses de ségrégation. A ce niveau, les pistes énoncées dans le rapport sur les bassins scolaires, évoquées dans un autre atelier de ce colloque, méritent d'être investiguées. Enfin, il importe de rappeler que les difficultés observées dans les écoles en discrimination positive ne sont pas le résultat des seuls processus scolaires. Le monde scolaire ne peut à lui seul maîtriser l'ensemble des facteurs pesant sur son fonctionnement (paupérisation, ségrégation résidentielle, instabilité familiale, ...). Des dispositifs devraient dès lors être mis en place pour interpeller d'autres secteurs et déployer une politique coordonnée.